



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO  
Facultad de Ciencia Política y Relaciones  
Internacionales

DOCTORADO EN COMUNICACIÓN SOCIAL

TITULO DE LA TESIS:

**“Jóvenes, competencias discursivas y universidad:  
Las prácticas discursivas académicas de los  
estudiantes en el umbral de ingreso a la universidad.  
El caso de la carrera de Comunicación Social de la  
UNR”**

AUTOR: Lic. Ma. Cecilia Reviglio

DIRECTOR: Dra. Sandra Valdetaro

Septiembre de 2011

## Resumen:

El desafío de la vida universitaria supone, entre otras destrezas, la construcción de textos escritos capaces de dar cuenta de procesos de comprensión crítica de lecturas complejas y elaboraciones que evidencien un más allá del pensamiento común. Esta investigación pretende responder a las preguntas por las estrategias de puesta en discurso que los ingresantes a la Universidad construyen en diversas situaciones de comunicación escrita de la vida académica y en relación con el registro de lenguaje característico de las TICs, en el caso puntual de la cohorte 2010 de la licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario.

La categoría semiótica de *umbral* es central en este trabajo en tanto permite situar los discursos analizados en un mundo simbólico en transición y transicional que recorren los ingresantes a la universidad. Se parte de la hipótesis de que las prácticas discursivas de los ingresantes en el umbral de ingreso están atravesadas por los códigos de las TICs y esto produce un desfase con los códigos del género académico que da lugar a crecientes conflictos de comunicación.

El informe da cuenta del análisis de tres corpus discursivos formados por textos escritos por los ingresantes en tres momentos del umbral –el inicio, el final y el “durante”– con características propias cada uno de ellos, que permiten realizar algunas consideraciones respecto de los modos de construcción de subjetividades actuales en relación con los siguientes ejes: nativos digitales, lectura, escritura, academia, recursos digitales, blogs.

## **Abstract:**

The challenge of university life involves, among other skills, the ability to develop written texts which demonstrate the student's ability to follow and engage in critical comprehension processes when reading complex texts and to produce written pieces beyond conventional thinking. This research seeks to answer the questions about the discourse strategies created by freshmen in diverse written communication situations that occur in academic life and related to the register typical of ICTs, based on a case study of the 2010 freshman class of the 5-year university degree in Social Communications at the Universidad Nacional de Rosario.

The semiotic category of *threshold* is key to this research piece since it allows us to situate the analyzed corpus of discourse within the transitioning and transitional symbolic world that freshmen inhabit. The hypothesis is that freshmen discourse practices at the freshman threshold are marked by ICTs codes, which creates a gap between student's discourse and the codes of the academic genre, resulting in ever growing communication conflicts.

In this report three discourse corpuses have been analyzed. They are composed of texts written by freshmen at three different stages of the threshold –beginning, end, and “during”– with characteristics typical of each of these stages, based on which some conclusions can be drawn about the current ways of building subjectivity in relation to the following: digital natives, reading, writing, academia, digital resources, and blogs.

## AGRADECIMIENTOS

A CONICET que me otorgó las dos becas de posgrado que permitieron dedicar estos años a la realización del doctorado, sueño largamente acariciado

A la Universidad Nacional de Rosario, en especial a la Facultad de Ciencia Política y RRH y a su Escuela de Comunicación Social, casa de estudios donde cursé mi carrera de grado, hoy desempeño mi tarea docente y que fue mi lugar de trabajo como becaria desde del año 2007

A Sandra Valdetaro, directora de esta tesis, por el empuje permanente desde que comencé a pensar en postularme para obtener la primer beca doctoral y quien me acompañó estos años, no sólo en la dirección de la tesis sino en todo lo que hace a mi carrera académica, así como también por el modo en que generosamente me abrió la puerta de espacios de trabajo y formación académicos y vinculados a la investigación

A Ana María Margarit y Male Sánchez, por la confianza y el empuje que me dieron desde siempre para que comenzara mi carrera académica, de quienes aprendí todo lo que sé de docencia y quienes generosamente permitieron que hiciera mis primeras experiencias como profesora dentro de la universidad

A Natalia y Pablo, entrañables, fundamentales e irremplazables amigos que encontré en este recorrido académico, sin cuyo apoyo, lectura atenta, estudio compartido, aliento, opiniones y afecto, hoy esta tesis no estaría escrita, así como también a mis compañeros de doctorado, entre ellos, especialmente a Tomás, un gran amigo, por el camino compartido

A Darío por su presencia incondicional y su ayuda precisa y necesaria

A Emilia por su noble tarea de traductora

Al lic. Pablo Alessandrini, secretario Estudiantil de la Facultad de Ciencia Política y RRH, quien a través de gestiones diligentes posibilitó el acceso a una parte del corpus analizado en la investigación

A Franco y Daniela por la confianza y el cariño que me brindan cotidianamente

A Juani, quien desde la inocencia de sus siete años, me obligó a una de las reflexiones más profundas que hiciera alguna vez en mi vida universitaria a partir de la simple pregunta: “¿Vos sos feliz en la facultad?”

## Índice

<b>Introducción</b> .....	6
<b>Capítulo I: Juventud y prácticas discursivas. Una cartografía con profundidades, extensiones y alcances diversos</b> .....	16
De los estudios culturales clásicos al pasaje al ciberespacio.....	18
La Etnografía virtual, una bisagra para comprender el mundo (discursivo) de los jóvenes de hoy .....	25
Jóvenes, discursos y universidad: un recorrido que parte desde el umbral de ingreso para arribar a las representaciones de la escritura .....	44
En un nuevo umbral: el desafío de generar nuevas preguntas para buscar nuevas respuestas.....	65
<b>Capítulo II: El ingreso a la Universidad Nacional de Rosario. Abordaje conceptual, estadístico y metodológico</b> .....	66
El ingreso a la UNR en números .....	67
El ingreso a la UNR desde la perspectiva semiótica de la <i>umbralidad</i> .....	69
La umbralidad en una constelación conceptual: umbral, frontera, zona de pregnancy de discursos de naturaleza diversa .....	77
De los discursos encontrados en el umbral de ingreso a la universidad .....	82
<b>Capítulo III: De los casos analizados. Un primer abordaje teórico-descriptivo</b> .....	107
Lenguaje, conocimiento y discurso científico. Una perspectiva filosófica.....	108
Lenguaje, conocimiento y discurso científico. Una perspectiva semiótica .....	117
Del lenguaje en la carrera de Comunicación Social .....	120
De la escritura como lenguaje.....	125
<b>Capítulo IV: Exámenes escritos en el último tramo del umbral. Desfases y discontinuidades</b> .....	129
Consideraciones generales empíricas y conceptuales .....	129
Descripción del corpus .....	133
Sobre la dimensión intertextual hallada en el corpus .....	135
De los exámenes escritos como discursos objetivos .....	142
De los elementos que organizan los discursos analizados .....	153
Otros rasgos analizados: modalizaciones, lexicalización, Organización sintáctica, errores formales .....	170
Consideraciones respecto de los desfases y discontinuidades entre las prácticas discursivas de los estudiantes y el género	

académico .....	177
<b>Capítulo V: Prácticas discursivas escritas y Tecnologías de la Comunicación e Información en el primer tramo del umbral de ingreso</b> .....	182
Yo, tú, él, nosotros: Del uso de las diferentes personas en los textos analizados.....	187
Del orden de los pasajes descriptivos y argumentativos dentro de los textos .....	204
El desenfado como estilo presente en el corpus .....	220
De la incorrección normativa .....	222
Del uso de anglicismos y tecnicismos .....	224
Decires de los estudiantes en el umbral .....	227
<b>Capítulo VI: Intercambios discursivos académicos inscriptos en Tecnologías de la Comunicación e Información (TICs)</b> .....	250
TICs como espacio de inscripción de prácticas discursivas académicas .....	253
Sobre las características de las prácticas discursivas encontradas en las TICs .....	257
Hacia una consideración general de las prácticas discursivas académicas en las TICs .....	278
<b>Capítulo VII. El umbral de ingreso y las prácticas discursivas académicas de los ingresantes. Recapitulaciones</b> .....	282
Continuidades y discontinuidades de los textos en el umbral .....	287
De las subjetividades desplegadas en el umbral .....	298
<b>Bibliografía</b> .....	309
<b>Anexos</b> .....	(en CD adjunto)
Anexo 1: Plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social	
Anexo 2: Consignas del Examen final de la Materia Lenguajes 1. Turno Febrero–Marzo 2011	
Anexo 3: Corpus 1: Exámenes finales de la Materia Lenguajes 1. Turno Febrero–Marzo 2011	
Anexo 4: Consigna Trabajo Práctico “Navegación”. Materia Redacción 1. Abril de 2010.	
Anexo 5: Corpus 2: Trabajos Prácticos “Navegación”. Materia Redacción 1. Abril de 2010	

## Introducción

¿Cómo introducir el texto de una tesis doctoral? Seguramente una buena manera es construyendo el relato del proceso que supuso la investigación cuyos resultados se expondrán más adelante. Pero para construir un relato, según Jorge Luis Borges (1992), es importante conocer, antes de comenzar la tarea de escritura, el principio y el fin. Luego, dirá el escritor, habrá que conocer qué pasa en el medio. El fin de este relato es el punto final de esta tesis. Aunque, si seguimos a Charles S. Peirce, podemos afirmar también que todo relato, en tanto producto del proceso de semiosis es a la vez el inicio de un nuevo signo. En ese sentido, el fin de este trabajo, el punto final de esta tesis también será el punto de partida –o al menos es ésa la mayor expectativa– para nuevas investigaciones, nuevos interrogantes, nuevos caminos. Sin embargo, como todo relato debe tener un fin, detendremos momentánea e ilusoriamente la semiosis para darle un final convencional a esta exposición.

Antes del relato propiamente dicho, algunas puntualizaciones necesarias: La investigación que se presentará a continuación se inscribe en el área de los estudios de juventud y usos del lenguaje, ya que a través de la indagación de los modos de construcción del discurso es posible dar cuenta de la dimensión simbólica de un grupo social. La preocupación por un uso particular que los jóvenes parecieran hacer del lenguaje en la actualidad está presente en trabajos que abordan las prácticas discursivas juveniles en diferentes contextos de comunicación: educativos, de socialización, familiares, tribales, etc.

En este marco, se destaca un uso del lenguaje mediatizado por la impronta de las tecnologías de información y comunicación (TICs). El chat y los mensajes de texto de los teléfonos celulares dejaron una huella particular en los modos de interacción. Esta marca está presente tanto en el registro oral como en el escrito, aún en soportes significantes tradicionales como el papel. La investigación propuesta pretende responder a las preguntas por las

estrategias de puesta en discurso que los ingresantes a la Universidad construyen en situaciones de comunicación escrita diversas de la vida académica y en relación con el registro de lenguaje característico de las TICs.

Pero ya que dejaremos el fin de esta historia para el fin de este texto –unas cuantas páginas más adelante, si es que el lector se aventura en esta selva de signos– comenzaré aquí por el principio, por el origen del origen de esta investigación: el nacimiento de la preocupación teórica y el proceso por el cual esa preocupación fue construyéndose como problema de investigación, precisamente el problema expuesto en los párrafos anteriores.

Las primeras observaciones sobre esta situación que llamo “*uso particular*” del lenguaje surgieron en el marco de mi tarea docente. Dentro del aula, en contextos comunicativos delimitados y claros como puede ser una clase, percibía algo del orden del cambio en los modos de expresarse, de parafrasear los conceptos trabajados e incluso de interactuar conmigo en tanto docente y entre ellos en tanto compañeros.

Esa primera sorpresa fue mutando poco a poco en una suerte de preocupación que en un primer tiempo tenía como objetivo encontrar herramientas didácticas que les ayudasen a los estudiantes a familiarizarse con las jergas propias de las carreras que estudiaban. Pero en un segundo momento, sin embargo, la preocupación trascendió lo meramente didáctico-pedagógico para convertirse en un interrogante de orden teórico que insistía desde la necesidad de comprender qué era lo que se estaba transformando en el campo del lenguaje en relación con los jóvenes y con el ámbito académico.

Fue en ese momento, en el que comencé a construir un problema de investigación a partir de esta “inquietud” o “preocupación” nacida de la experiencia docente. Luego de pensar esta cuestión de diversas maneras, decidí que era el momento de repasar los materiales que había leído sobre el tema, para trazar una suerte de constelación conceptual pero también en relación con las conclusiones conseguidas por los elementos aportados de



los estudios ya realizados. Una vez hecho esto, inauguré la lectura de nuevos trabajos, ya no sólo sobre la problemática de la lectura y la escritura en la universidad –materiales que había revisado en la etapa de búsqueda de recursos didácticos– sino que amplié la mirada hacia elementos que me permitieran comprender la cultura actual de los jóvenes, sus relaciones con el lenguaje, los modos de habitar el ambiente tecnológico mediático en el que vivimos y cualquier otro trabajo que me auxiliara en la tarea de transformar mi preocupación docente en un problema de investigación.

De la indagación bibliográfica me llamó la atención la ausencia de trabajos que tomaran como variable la presencia de las tecnologías de información y comunicación para intentar explicar la relación de los estudiantes con el lenguaje. Si bien, por un lado, hay trabajos que abordan las dificultades de los jóvenes universitarios para apropiarse del lenguaje académico y, por otro, aquellos que analizaban el lenguaje utilizado por los jóvenes en los entornos digitales, no había cruces entre ambas cuestiones, cruce que intuía necesario y que terminó derivando en la formulación de mi hipótesis de trabajo:

*“Las prácticas discursivas de los ingresantes están atravesadas por los códigos de las TICs y esto produce un desfase con los códigos del género académico que da lugar a crecientes conflictos de comunicación”.*

Haré aquí una digresión con el fin de ilustrar la manera en que esta hipótesis que guió todo el proceso investigativo fue construida. En primer lugar, diré que su diseño contiene un momento fuertemente abductivo, del cual el mismo proyecto es resultado y, además, tiene planteados momentos deductivos e inductivos<sup>1</sup> de los que se darán cuenta a lo largo del relato de la

---

<sup>1</sup> Cabe aclarar que para pensar las maneras de elaboración de las hipótesis, me baso en los planteos del segundo Peirce cuando elabora su teoría de las inferencias, es decir, aquella que considera a la abducción, la deducción y la inducción etapas interdependientes de un mismo proceso.

investigación y la exposición y validación de sus resultados. En esta introducción a la manera de prólogo sólo me referiré al momento abductivo, ya que está relacionado con la génesis del planteo del problema, central en el relato que estamos construyendo.

Si como afirma Peirce, “En la abducción, la consideración de los hechos, sugiere la hipótesis” (citado por Sebeok y Sebeok, 1994: 51), claramente la proposición hipotética que guía la investigación es de carácter abductivo<sup>2</sup>, ya que la misma es el resultado, por una parte, de una pregunta que insistía aún antes de convertirse en un problema de investigación —la pregunta por el modo particular de uso del lenguaje en los estudiantes— y, por otra, de una inconformidad con los predicados que al problema se le colocaban. Es decir que, por un lado, las explicaciones que se sugerían respecto de la problemática no resultaban convincentes y por otro, la necesidad de incorporar a esta problemática una nueva variable —la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana y discursiva de los jóvenes— aparecía como una suerte de señal en permanente centelleo para lograr resultados diferentes a los ya producidos. Así fue que la insistencia aparentemente inmotivada de la pregunta por las tecnologías en la reflexión sobre el problema del lenguaje académico en los estudiantes universitarios, fue finalmente el germen de construcción de la hipótesis ya mencionada.

Asimismo, Peirce sostenía que las hipótesis o las conjeturas “...son inútiles si no se prueban en la investigación” (Sebeok y Sebeok, 1994: 48). En consecuencia, el proceso de construcción del proyecto requirió un tiempo extenso para la consideración de los momentos deductivos e inductivos. Mientras la hipótesis “apareció” de una manera casi espontánea, clara a la

---

<sup>2</sup> La operación que Peirce llama abducción o retroducción no es un movimiento meramente intuitivo, sino más bien conjetural, es decir que eso que podemos llamar intuición está, en realidad, construido sobre un andamiaje lógico metodológico. “Peirce mantenía que estos juicios perceptivos son ‘el resultado de un proceso, aunque de un proceso no suficientemente controlado, o, para decirlo con más precisión, no controlable y por tanto, no totalmente consciente’. Los distintos elementos de una hipótesis están en nuestra mente antes de que seamos conscientes de haberla formulado, ‘pero es el hecho de ensamblar lo que antes nunca habíamos soñado ensamblar, lo que enciende la sugestión antes de nuestra contemplación’” (Sebeok y Sebeok, 1994: 34).

que luego hubo que construirle un modo de expresión lingüística, los aspectos inductivos del proyecto necesitaron de un trabajo de reflexión extenso, consciente, que implicó la evaluación detenida de las diferentes operaciones metodológicas. La cuestión comenzó a pasar entonces por el modo de obtener evidencia empírica que me permitiera “falsa” esta hipótesis. El diseño metodológico que se construyó para esos fines es de tipo cualitativo y comprende el análisis de tres corpus de textos académicos<sup>3</sup> escritos producidos por los ingresantes a la universidad en momentos diferentes de la cursada.

¿Cómo recortar el campo de trabajo? El universo de estudio fue recortado en función de abordar las prácticas discursivas de ingresantes a una carrera de ciencias sociales: Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario. La elección de la carrera se realizó luego de un análisis de los planes de estudio de varias carreras de las ciencias sociales dictadas en la UNR de las cuales se consideraron las siguientes variables: 1) heterogeneidad en la composición estudiantil, 2) perfil de egresados y 3) presencia del lenguaje tanto en las actividades académicas como en las profesionales. A partir de la lectura de los planes de estudios a la luz de estos criterios se seleccionó la licenciatura en Comunicación Social como universo de estudio<sup>4</sup>.

El desafío de la vida universitaria supone, entre otras destrezas, la construcción de textos orales y escritos capaces de dar cuenta de procesos de comprensión crítica de lecturas complejas y elaboraciones que evidencien

---

<sup>3</sup> Entiendo discurso académico en sentido amplio. Tomo la definición de Parodi quien lo define como “una estructura basada en secuencias textuales descriptivas y argumentativas con un alto grado de generalización y abstracción semántica en que prima un propósito divulgativo, didáctico y de formación” (Parodi, 2007, s/n). En este sentido, un texto académico puede ser tanto un informe de investigación, como una comunicación para un congreso, un examen, o incluso, el texto que se construye en una clase en las interacciones entre docente y alumnos.

<sup>4</sup> En el capítulo II de la presente tesis se exponen datos estadísticos respecto de la población estudiantil de la UNR y de la Facultad de Ciencia Política y RRH a la cual pertenece la carrera de Comunicación Social. Asimismo, en el capítulo III se dan precisiones respecto del lugar del lenguaje en las ciencias sociales en general y en la Comunicación Social en particular, así como algunas reflexiones respecto del plan de estudio de la carrera y de algunas investigaciones sobre los imaginarios que del comunicador social circulan en la sociedad.

un más allá del pensamiento común. Asimismo, la vida cotidiana en la institución universitaria, requiere unas prácticas discursivas determinadas para el intercambio con profesores y autoridades, propias del mundo adulto e impregnadas por la relación jerárquica que se da entre docentes y alumnos, más marcada aún en el primer año de las carreras. Poco a poco, el alumno deberá ir transformándose en estudiante, pero ello sólo puede ocurrir si “se apropia de las reglas de juego institucionales y aprende a utilizarlas, en particular, en las modalidades de lectura y de escritura características de la educación superior” (Marucco, 2008: 100). Esa apropiación de las reglas de juego tiene lugar en un tiempo espacio que es el del *umbral* (Camblong, 2003), concepto de corte semiótico que permitió situar el abordaje del problema de investigación para dar cuenta de ese mundo simbólico en transición y transicional que recorren –ya que el umbral no se habita, no puede habitarse, no tiene las condiciones para alojar a los sujetos por tiempos extensos– los recién llegados a la universidad en un contexto de novedades, sorpresas, conmociones semióticas, elementos residuales, ansiedades, desorientación, etc. La categoría de la umbralidad permitió darle un lugar en la investigación a todas estas emociones que parecían quedar por fuera de los análisis de corte discursivo realizados sobre el ingreso a la universidad y que, intuía, tenían una fuerte incidencia en los modos de construir discurso dentro de la universidad. De esta manera, los discursos analizados se interpretaron en el marco de la semiótica y a la luz de esta categoría central para la comprensión del problema a investigar.

Este trabajo pretende responder las preguntas por los modos en que los jóvenes ingresantes a la universidad utilizan el lenguaje, qué estrategias de puesta en discurso construyen en situaciones de comunicación escritas relacionadas con la vida académica, en interacción con grupos diversos que no comparten los mismos registros discursivos, como es el caso de los docentes y en relación con el registro de lenguaje característico de las TICs. En este sentido, el objetivo de esta investigación es analizar las prácticas discursivas académicas de los ingresantes a la Universidad Nacional de

Rosario. Para ello, se construyeron tres corpus discursivos producidos por los propios estudiantes durante el primer año de la carrera. Las dos primeras colecciones textuales tienen en común haber sido producidas por estudiantes de primer año de la licenciatura en Comunicación Social, ser de carácter evaluativo y pertenecer a lo que llamamos género científico-académico. Sin embargo, ambos conjuntos presentan diferencias. El primer corpus está formado por un grupo de textos pertenecientes al examen final de una materia de primer año y en tanto examen final, pertenece al último tramo del umbral de ingreso a la universidad. Esto lo coloca en una situación comunicativa singular, en la que los estudiantes tienen un tiempo acotado para su producción, la imposibilidad de chequear fuentes, así como tampoco de rehacer el trabajo. Además, se trata de textos escritos a mano, en papel. La segunda colección de discursos escritos, en cambio, está formada por un grupo de textos elaborados en el primer tramo del umbral de ingreso, en tanto constituye el primer trabajo práctico que elaboran los ingresantes en una materia, también del primer año de la carrera. La particularidad de este último corpus consiste en estar producido en el marco de las TICs, en tanto los estudiantes producen y publican esos textos en el blog de la cátedra que los solicita. El tiempo para realizarlo es más extenso, no se trata de desarrollar conceptos teóricos y, en caso de querer referir alguna cuestión, se tienen disponibles las fuentes. Sumado a esto, se trata de textos que pueden ser rehechos en caso de no estar aprobados. En tercer lugar, se analizará el sector de comentarios del blog en cuestión. Los textos encontrados allí tienen la característica de pertenecer a un género confuso que mixtura la oralidad con la escritura. Se trata de textos de producción espontánea, más ligados a lo que Bajtín (2005) llama géneros primarios, más flexibles, del orden del intercambio en el sentido dialógico del término, más allá de la dimensión polifónica que encierra toda comunicación humana. El período en el que estos textos fueron producidos está delimitado por el tiempo del umbral. Es decir, se consideraron los comentarios significativos producidos en el umbral de ingreso, más allá de la discriminación del

momento del umbral en el que se inscribían. Así, la serie de enunciados analizados a lo largo de toda la tesis abarca textos producidos en los extremos del umbral, textos ellos más canónicos, estables, formales, singulares –en tanto forman los extremos de la umbralidad– y textos espontáneos, cotidianos, producidos a lo largo de todo el recorrido, de todo el cronotopo del umbral, por propio deseo de decir de sus propios productores. Esto marca una diferencia respecto de las dos primeras colecciones analizadas, en tanto ellas están formadas por textos que fueron pedidos a los estudiantes y no escritos por voluntad de discurso.

El desarrollo de la investigación se organizará en siete apartados. En el primero de ellos se pasará revista a las investigaciones anteriores relacionadas con la temática general de la juventud y las prácticas discursivas, agrupadas en tres bloques, a saber: Los trabajos enmarcados en la tradición de los Estudios Culturales que se ocupan del colectivo joven o bien aquellos que abordan las temáticas juveniles desde una perspectiva subcultural; las investigaciones que dan cuenta de la relación de los jóvenes con las tecnologías de información y comunicación y, por último, un grupo de investigaciones centradas en los modos de aprendizaje de la lengua, más vinculadas al área de la Lingüística o a las Ciencias de la Educación, que analizan producciones escritas de alumnos universitarios desde la perspectiva de la Alfabetización académica.

El capítulo II, por su parte, dará cuenta del ingreso a la universidad en términos de umbralidad. Allí se desarrollarán las cuestiones teóricas que soportan la investigación, tanto desde el concepto de umbral como desde otros conceptos discursivos que hacen serie –es decir, que forman una constelación conceptual referida a los temas de umbral, frontera, borde, límite, etc– con él. Además, se esbozarán las características formales de los lenguajes encontrados en el umbral.

En capítulo III se trazará un breve recorrido por algunas consideraciones respecto de la ciencia y el lenguaje, retomando los postulados de la filosofía analítica de Ludwig Wittgenstein, John Austin y los planteos desde la Teoría

de los Discursos Sociales de Eliseo Verón. Seguidamente, se analizará el lugar del lenguaje en las ciencias sociales en general y en las Ciencias de la Comunicación en particular, a partir del análisis del plan de estudio de la licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario y de algunos estudios que abordan los imaginarios sociales respecto del rol profesional del graduado en comunicación, elementos todos estos que funcionan al modo de justificación teórico metodológica de la construcción del recorte de estudio.

Los tres capítulos siguientes, por su parte, darán cuenta de las colecciones de enunciados escritos construidos. El capítulo IV abordará las estrategias discursivas de los ingresantes en una situación de la vida académica de examen final escrito, mostrando las regularidades y excepciones halladas en el corpus, en función de los diferentes tipos textuales analizados. Así, a lo largo del capítulo se pasará revista de forma minuciosa a la dimensión intertextual, los movimientos enunciativos tendientes a la desagentivización u objetivación del discurso, las secuencias discursivas que organizan el contenido en el interior de cada texto y otras cuestiones formales –modalizaciones, lexicalización, organización sintáctica, errores formales– para indagar en el modo en que los estudiantes construyen discurso académico sobre el final del umbral de ingreso.

Seguidamente, el capítulo V pasará revista a los primeros textos producidos por los estudiantes en el inicio de su umbral de ingreso y publicados por ellos mismos en el weblog de una de las cátedras del primer año de la carrera. En este caso, se analizarán, en primer lugar, cuestiones formales relacionadas con lo discursivo tales como la asunción o no de la primera persona, la organización de las secuencias discursivas anterior del texto, algunos rasgos propios del lenguaje de la tecnología como el estilo desenfadado, incorrecciones normativas y el uso de anglicismos y tecnicismos. En segundo lugar, se tomarán aspectos referidos a los dichos de los estudiantes sobre el blog en relación con cuatro aspectos salientes en el corpus: 1) las referencias a la herramienta blog así como a las prácticas en internet de los

estudiantes en sus propios discursos; 2) La relación entre educación y tecnología desde la perspectiva de los estudiantes; 3) Las valoraciones respecto de los contenidos del blog y del blog como formato y, por último, 4) La insistencia en la posibilidad de dejar comentarios en el blog, lo que garantizaría el contacto en el umbral.

El capítulo VI, por su parte, dará cuenta de un tipo de práctica discursiva académica menos normativizada, más espontánea e, incluso, con una mayor dimensión de interacción, conformada por los enunciados publicados en el espacio de comentario del blog en cuestión, un caso puntual de inscripción de prácticas discursivas académicas en una pantalla en una cátedra del ingreso a Comunicación social que permite hacer algunas consideraciones respecto de las prácticas discursivas académicas en las TICs. En primer lugar, se realizará una descripción del sitio en el que se inscriben estas prácticas para luego pasar a describir el espacio mismo de los comentarios y, por último, el análisis del corpus compuesto por comentarios del que se analizarán características formales tales como el uso de los signos de puntuación –tanto en su función gramatical como en su función icónico indicial– la disposición espacial elegida para la construcción de los enunciados, el carácter conversacional de los mismos, el lugar de la firma, etc.

Por último, en el capítulo VII se recuperarán los hallazgos encontrados a lo largo del todo el trabajo en un ejercicio de recapitulación. Seguidamente, se presentarán algunas reflexiones respecto de la construcción de subjetividades en relación con ejes que resultaron recurrentes y centrales a lo largo del proceso de investigación: nativos digitales, lectura, escritura, academia, recursos digitales, blogs, etc., para avanzar en consideraciones respecto de la situación de umbralidad y las tecnologías en la educación superior.



## **Capítulo I: Juventud y prácticas discursivas. Una cartografía con profundidades, extensiones y alcances diversos**

Los estudios sobre juventud tienen una larga tradición en las Ciencias Sociales desde inicios del siglo XX. La preocupación por indagar las cuestiones propias de la vida del joven es casi tan larga como su existencia, ya que fue en los albores del siglo pasado que modificaciones en las instituciones sociales como la escuela y la familia, dieron lugar al nacimiento de una generación con una cultura propia, construida como respuesta a aquella propuesta por los adultos y en reclamo de mayor protagonismo en la escena pública. Así, la Antropología, la Sociología y las Ciencias de la Educación han dedicado extensos estudios para intentar comprender, en cada época, las características de ese colectivo que parecía habitar el mundo de un modo particular e intentaba imprimirle su sello.

Actualmente, entre otras cuestiones sobre la juventud, el uso particular que los jóvenes hacen del lenguaje es una temática que ocupa especialmente a educadores y lingüistas. La brecha aparente entre los modos de uso del lenguaje de los jóvenes y de los adultos se presenta como uno de los factores que dificultan la comprensión intergeneracional. Por otro lado, el modo en que la apropiación del lenguaje tiene lugar en este grupo social es otra de las claves para comprender sus ideas, modos de vida, representaciones, aspiraciones, en fin, su cultura.

La problemática general a investigar ha sido largamente analizada desde diversas perspectivas teóricas y disciplinares. Una indagación exhaustiva acerca de los trabajos que la han abordado, permite dividir este campo de estudio en tres grupos. En primer lugar, encontramos los trabajos enmarcados en la *tradición de los Estudios Culturales* que se ocupan del colectivo joven así como también aquellos que abordan las temáticas juveniles desde una perspectiva subcultural. Vinculado a este primer grupo, encontramos una segunda serie de trabajos que abordan la *relación de los jóvenes con las tecnologías de comunicación*, dando cuenta de sus usos y

apropiaciones. Si bien, en algunos casos, hacen referencia a cuestiones vinculadas con el lenguaje, muchos de ellos abordan cuestiones relativas a los usos y consumos de las tecnologías por parte de los jóvenes, sin tomar el tema del lenguaje de manera específica. Podemos incluir a este conjunto de estudios en una corriente que se ha dado en llamar “Etnografía virtual” o “Ciberetnografía”<sup>5</sup>. Estos estudios se inscriben en el contexto de una sociedad posmediatizada. Es decir que las investigaciones que abordan las problemáticas del lenguaje juvenil y las nuevas tecnologías trabajan en un espacio donde los medios se han convertido en ambiente, hecho que modifica el modo de relacionarnos con ellos. Lejos de pensarlos como un elemento más de la sociedad actual con mayor o menor incidencia en la vida de las comunidades, hoy los medios de comunicación impregnan y le dan identidad a nuestras sociedades, de ahí que hablemos de sociedades posmediatizadas. Ya no se trata de que los medios representan lo real, sino que además, se instituyen como dispositivos de producción de sentido, construyen un real y se instauran como “organizadores tanto de marcos perceptivos diversos como de matrices de subjetivación y socialización” (Valdettaro, 2007: 56).

Por último, un conjunto de investigaciones de corte lingüístico, vinculadas al análisis de producciones escritas de estudiantes universitarios, centradas en los modos de aprendizaje de la lengua, resulta central para el problema abordado en la presente investigación. En este marco, existe una serie de trabajos producidos desde la perspectiva de la *Alfabetización académica*, relativas al discurso científico y al “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” (Carlino, 2009: 14).

---

<sup>5</sup> Estos y otros términos tales como “Etnografía digital”, “Etnografía en internet”, “Etnografía on line” son utilizados desde finales de la década de 1990 como “... una nueva subdisciplina en el campo de la antropología (...). El denominador común es que el encuentro inevitable con el ‘trasfondo cultural’ de Internet, las prácticas y experiencias asociadas, las fisonomías de sus textualidades y las relaciones sociales que habilita, ‘suponen un reto para los investigadores sociales y abren nuevos campos para el análisis en el terreno de la metodología cualitativa’” (Valdettaro, 2010: 19).

## **De los estudios culturales clásicos al pasaje al ciberespacio**

En el interior del grupo de investigaciones pertenecientes a los llamados Estudios Culturales<sup>6</sup>, es posible avanzar en una suerte de clasificación, ya que dentro de esta perspectiva amplia y heterogénea se inscribe una multiplicidad de trabajos que funcionan a modo de material contextualizador de los fenómenos de los que esta tesis pretende dar cuenta.

En primer lugar, mencionaremos los trabajos fundadores, ya clásicos, dentro del marco de los *Estudios culturales*. Como texto pionero, y enfocado desde una perspectiva subcultural, se encuentra *Resistencia a través de rituales. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la posguerra* de Stuart Hall y Tony Jefferson quienes utilizaron la noción de subcultura para referirse a los modos de ser de los jóvenes de las clases trabajadoras en el Reino Unido de posguerra, pero con una valoración diferente a la que se venía utilizando (Hall y Jefferson, 2010). Si bien existen estudios anteriores sobre las subculturas juveniles, Hall y sus colegas del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham comenzaron a hablar de las prácticas subculturales como rituales de resistencia que, lejos de ser combatidos, debían ser respetados. El libro aborda ciertos rituales juveniles en términos de estrategias de resistencia que darían lugar a la aparición de una *subcultura juvenil*. Estos rituales estarían enfocados a reforzar la sensación de identidad de grupo, anclados en la reivindicación de clase<sup>7</sup> pero también señalando una diferencia con sus mayores. Las subculturas juveniles, por tanto, cuestionan y rechazan no sólo los patrones culturales hegemónicos

---

<sup>6</sup> Si bien, tal como lo señala Pablo Alabarces, es complejo definir qué se entiende por estudios culturales, tomamos su propuesta que plantea que hay que definirlos "... por conjunto de objetos, metodologías y problemas teóricos que navegan entre disciplinas diversas; pero también como sucesivas y polémicas colocaciones en distintos campos intelectuales (centralmente anglosajones) como una serie de trayectos intelectuales" (Alabarces, 2002: 85). Básicamente se trata de estudios que abordan las culturas populares desde un lugar reivindicatorio, a partir de una posición teórica de tipo materialista histórica y con metodologías cercanas a las etnográficas.

<sup>7</sup> Cabe destacar que los trabajos enmarcados en los Estudios Culturales y más aún, los que han sido realizados en el marco del Centro de Estudios Culturales de Birmingham a mediados del siglo pasado, tienen un corte teórico de carácter marxista. Esto explica la importancia que en ellos cobran los conceptos de dominación, hegemonía, ideología y clase. Cabe aclarar sobre el concepto de ideología que se trata de una categoría re trabajada a partir del concepto de hegemonía gramsciano.

de las clases dominantes sino también los legitimados al interior de la cultura popular en la que fueron criados y de la que provienen. Hall denuncia en su trabajo una relación dialéctica entre los jóvenes y el mercado y ésta es para él una característica propia de la subcultura comprendida desde esta perspectiva: los jóvenes se apropian de un modo singular de los objetos que el mercado ofrece al tiempo que ese mismo mercado acepta o rechaza los producidos por ellos. Asimismo, reconoce varios momentos en la genealogía de las subculturas. En primer lugar, señala la aparición de la clase trabajadora en los años '70. En un segundo lugar, consigna lo que llama una derivación de la cultura de los padres. En tercer lugar, caracteriza a la subcultura juvenil como un grupo diferenciado, con estructuras propias aunque articuladas con la cultura parental.

Uno de los investigadores que escribe un artículo para el libro compilado por Hall y Jefferson (Ibídem), es el discípulo del primero, Dick Hebdige quien más tarde publicará su libro *Subcultura: el significado del estilo*, donde continuará desarrollando las líneas de trabajo que había trazado en el artículo publicado en *Resistencia a través de rituales*. A partir del estudio sobre el concepto de subcultura puesto en relación con el de estilo, analiza las subculturas aparecidas en la etapa posterior a la posguerra: teddy boys, mods, skinheads y punks (Hebdige, 2004). El estilo es para este autor una forma cultural que expresa una experiencia determinada de clase. En este sentido, afirma que no existe una cultura juvenil común sino que pueden distinguirse en función de las diferencias de clase social. Los estilos, entonces, tienen un contexto de surgimiento de corte histórico y son producto de las relaciones con otros estilos. Cada uno de ellos son formas diferentes de referir a la clase, experiencias singulares de cada clase social. Por eso mismo, las subculturas juveniles obreras, en el caso británico de los años '70 –el caso estudiado por este autor– resisten tanto las pautas que reciben de la clase dominante como las impuestas por sus padres, miembros de su misma clase social, pero con una posición dominante respecto de ellos, en tanto adultos. Subcultura y estilo se articulan a través del concepto de identidad,

ya que para Hebdige el estilo es el elemento que otorga identidad a la subcultura.

Dando un salto desde esos estudios clásicos hacia estudios más locales, pero en una misma línea teórica, abordaremos ahora una serie de estudios inscriptos en la tradición socioantropológica que se ocupa del colectivo joven, y aportan una mirada integral de la población a estudiar. En este sentido, los trabajos del investigador catalán Carles Feixa pasan revista a las teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Los planteos de la *Antropología de las edades* desplegados en uno de sus escritos, consideran a la edad como una construcción cultural, y son un marco válido para realizar estudios sobre grupos etarios específicos en distintas sociedades, así como también para analizar transversalmente la edad como proceso cultural. Este investigador ha sido el primero en incluir a los estudios de la juventud en el marco de la *Antropología de las edades* (Feixa, 1996), desde la noción de culturas juveniles que aparece con mucha fuerza en sus trabajos. En uno de ellos (Feixa, 1999), caracteriza esta noción –culturas juveniles– en el cruce con las ideas de generación, género, clase, etnia, territorio y estilo. Respecto del último rasgo analizado, el investigador reconoce en el lenguaje un elemento central para la configuración del estilo juvenil. Así, “la aparición de formas de expresión oral características de este grupo social (...) refleja las experiencias focales en la vida del grupo” (Ibídem: s/n).

Otra aproximación interesante a la temática es su análisis de los modos en que la juventud se construyó a lo largo de la historia del siglo XX, dando lugar a diferentes generaciones. Así, mientras que en la primera década del siglo, todavía no estaba delineada claramente la imagen del joven quien sólo era percibido como germen del adulto y, al mismo tiempo, se reconocía esta etapa como conflictiva, en la segunda década los jóvenes representaron el cambio social. En los años treinta, se habían convertido en *rebeldes del swing* mientras que la segunda Guerra Mundial los dejó escépticos y despolitizados. Esos mismos jóvenes, en los cincuenta se transformaron en rebeldes sin causa, al tiempo que la juventud como etapa de la vida cobraba

protagonismo y se descubrían espacios con normas propias, diferentes a la sociedad adulta. En los años sesenta, la juventud fue depositaria tanto del mandato de la revolución como del de la *Flower Power*, el pacifismo y las consignas de amor y paz. Los jóvenes de los setenta, en cambio, fueron *punks* mientras que la década del ochenta los encontró desencantados, en un mundo signado por la desocupación y la desaparición de las ideologías contraculturales. Actualmente, son las Tecnologías de la Comunicación y la Información el rasgo distintivo de los jóvenes de principio de siglo XXI. Los adolescentes actuales forman la primera generación nacida en la era digital, con el impacto cultural que eso supone<sup>8</sup> (Feixa, 2006).

La antropóloga mexicana Rossana Reguillo (2000) en su trabajo *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, traza una caracterización de la juventud que recuerda a la construida por Feixa, aunque con singularidades propias de Latinoamérica. Así, ella dirá que palabras como "rebeldes", "estudiantes revoltosos", "subversivos", "delincuentes" y "violentos" han sido utilizadas para identificar a los jóvenes de la segunda mitad del siglo XX. En este estudio, analiza las prácticas juveniles desde una perspectiva sociocultural. Estas prácticas son abordadas a partir del concepto de *culturas juveniles*, entendidas como una expresión de formas de actuación política no institucionalizadas, es decir, prácticas resistenciales, en sentido similar al propuesto por los ingleses. Precisamente, ella explicita la perspectiva sociocultural de su trabajo, lo cual implica reconocer el carácter dinámico, discontinuo y heterogéneo de las culturas juveniles. Eso supone, además, entender a las identidades juveniles en el entramado complejo y múltiple de sus interacciones.

Si bien hace pie en las características singulares que la juventud ha adoptado en la modernidad latinoamericana, no deja de reconocer algunos rasgos comunes en lo que se podrían llamar las causas de la nueva

---

<sup>8</sup> Desde una tradición epistemológica diferente a la de Feixa, el argentino Piscitelli (2005), nombra a la generación joven actual como *generación @* formada por jóvenes a los que Prensky (2001) ya se refirió como *nativos digitales* que se constituyen identitariamente a partir de su pertenencia a las redes sociales, que no son un mero instrumento del que los jóvenes se sirven, sino que los constituye como tales.

visibilidad que adquieren los jóvenes después de la segunda guerra mundial. Entre ellas, destaca:

- 1) la *reorganización económica* resultado del aceleramiento industrial, científico y técnico. La extensión de la esperanza de vida obligó a pensar en estrategias para retener por más tiempo a los niños y jóvenes en las instituciones educativas. Así, la mayor democratización del conocimiento y paralelamente una nueva herramienta de control social dio lugar a la extensión del tiempo de educación, entre otras cuestiones ligadas al sistema económico de posguerra.
- 2) la *oferta y el consumo cultural* ya que por primera vez aparecían en el mercado productos diseñados especialmente para esta franja de edad, y
- 3) el *discurso jurídico* que comenzó a considerar a los niños y jóvenes sujetos de derecho, que merecían un tratamiento diferenciado respecto de los adultos.

Tal como ella lo señala, los estudios sobre juventud en América Latina no surgieron ni se desarrollaron primeramente en el ámbito académico de las ciencias sociales. Por el contrario, muchas organizaciones no gubernamentales enfrentadas a las problemáticas juveniles en el hacer cotidiano de sus trabajos, se vieron impelidas a pensar alternativas, herramientas de trabajo e intervención, reconociendo que para ello, primero necesitaban conocer ese sujeto sobre el que pretendían intervenir. Sin embargo, la urgencia de las situaciones abordadas muchas veces les restaba tiempo para repensar la práctica y sus experiencias, con lo cual los momentos de reflexión en estos ámbitos no han alcanzado la profundidad necesaria.

Resulta relevante para la presente investigación, la descripción que la autora realiza de una manera innovadora de comprender a los jóvenes, fechada en la década del '90, década que puede señalarse como el momento de emergencia de un nuevo discurso sobre la juventud. Se trata ahora de un

discurso de tipo comprensivista, de raigambres interpretativa y hermenéutica que supera las posiciones esencialistas. Esta nueva mirada ve en el joven a un sujeto de discurso, capaz de apropiarse y de producir objetos simbólicos y materiales en un marco de negociación con los esquemas dominantes. Este enfoque novedoso de tipo interdisciplinario busca comprender al sujeto joven y también al colectivo juventud desde una dimensión que da cuenta de la complejidad que comporta: es decir, inmersos en una historia, una sociedad, una cultura, un contexto político y social.

Desde esta misma perspectiva y ya desde la Argentina, Mario Margulis compila una serie de trabajos bajo el título *La juventud es más que una palabra* que brinda un panorama general acerca de diversos aspectos conceptuales de las temáticas y estudios de la juventud, al tiempo que pasa revista a ciertas situaciones típicas de las problemáticas juveniles de fin de siglo XX (Margulis, 2008). Además de la actualización del concepto de juventud, en el cual destaca que esta etapa de la vida está condicionada social, histórica y culturalmente en función de la edad y situada en un escenario institucional en el que se pone en juego la vida social, nos interesan aquí dos artículos especialmente: *¿Qué es ser joven?* y *Las distancias lingüísticas*, ambos de Jorge Elbaum, donde se abordan aspectos centrales del campo de la juventud en relación con la problemática que interesa en este trabajo de investigación. El primero aborda la necesidad de pensar el concepto de juventud como una categoría no unívoca ya que “la distribución (recientemente) desigual de los capitales sociales -tanto económicos y educativos como culturales- evidencia el apresuramiento de una categorización válida de ‘lo juvenil’” (Elbaum, 2008a: 160). Así, el análisis de las diferentes posiciones que ocupan los jóvenes en el espacio social y la identificación de las variables que darían cuenta del componente joven –estas últimas inferidas de las prácticas culturales y las percepciones concomitantes– le permitirán esbozar algunas respuestas a la pregunta que da título a su trabajo. No se obtiene una única respuesta a la pregunta, ya que no existe un solo modo de ser joven. Al respecto, afirma: “Ahondar en



esas *distancias sociales* que existen entre los *distintos tipos de jóvenes* –y las prácticas y percepciones que los diferencian y los separan– permite superar la consideración de una cultura juvenil única como factor condicionante del ser joven” (Ibídem: 158. Cursivas en el original).

En el siguiente artículo, el autor pone en juego estos criterios para abordar lo que él llama las distancias lingüísticas. “Todo distanciamiento lingüístico pretende instituir fronteras entre algo que se considera diferente y al mismo tiempo, superior” (Elbaum, 2008b: 173). A partir de esta idea analizará una serie de discursos de jóvenes que asisten a diferentes tipos de locales bailables (bailantas por un lado y discos, por otro) para poder encontrar cuestiones diversas relacionadas con el uso del lenguaje. Por ejemplo, mientras para los jóvenes que frecuentan las discos, el lenguaje es una marca de distinción que permite trazar fronteras y descubrir quién pertenece a un ambiente y quién no –y, en este sentido, tener competencias lingüísticas más sofisticadas, es una clara marca de superioridad frente a quienes no las poseen–, aquellos que concurren a la bailanta, creen que hablar mucho, hablar “en difícil” es no decir nada, no ir al grano, hacerse los raros. Por otro lado, las jergas, el uso de determinadas palabras, el manejo del idioma inglés –aunque no necesariamente de manera exhaustiva, sino simplemente, el que posibilita comprender las publicidades o las frases escritas en las invitaciones a las discos– son también ellas huellas que indican el lugar de pertenencia.

Sin embargo, estas distancias no sólo exponen la pertenencia a uno u otro sector social, que realiza diferentes valoraciones de lo discursivo<sup>9</sup>. En algún punto, también está indicando algo del orden de lo hegemónico. Son los jóvenes de clase alta quienes concurren a las discos de élite los que imponen nuevos usos de algunas palabras como manera de distinción. “Este mecanismo dispone de vocablos capaces de ser reconocidos por los iguales. Apela a la familiaridad de un hablante que percibe complicidades y que se

---

<sup>9</sup> El trabajo muestra claramente cómo la de idea del otro como el inferior no está presente solamente en el público de las discos, sino que los “bailaneros” también guardan una mirada despreciativa respecto de los otros.

siente interpelado por la proximidad cultural” (Ibídem: 182). Y son ellos mismos quienes los abandonan cuando estos usos se popularizan o se extienden más allá de lo deseado al punto de dejar de ser una marca distintiva. “Los vocablos antes identificatorios se convierten en inmanejables y, por lo tanto, ajenos. Lo que era una carta de presentación ahora se deja de lado. Cuando se ha generalizado su uso, se pierde su capacidad particularizadora” (Ibídem).

### **La Etnografía virtual, una bisagra para comprender el mundo (discursivo) de los jóvenes de hoy**

En la línea de los trabajos que abordan las problemáticas actuales de las cuestiones referidas a la juventud, encontramos un libro que funcionaría al modo de bisagra entre el primer grupo de trabajos sobre juventud desde una perspectiva cultural, socioantropológica y los estudios enmarcados en la “Etnografía virtual”. Se trata del trabajo *Ciberculturas juveniles*<sup>10</sup>, editado por Marcelo Urresti, que pasa revista por temáticas de interés actual y que aborda, precisamente, la cuestión de lo digital como clave para ingresar al mundo de los jóvenes. El libro es el resultado de una investigación que “tomó como desafío indagar sobre los impactos más importantes de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana y los procesos de configuración identitaria entre los jóvenes y adolescentes de la ciudad de Buenos Aires” (Urresti, 2008: 7). Así, las prácticas de los jóvenes que son calificados por Feixa como pertenecientes a la “generación X”, esa generación signada por las tecnologías digitales, son analizadas en este libro en su relación con el ambiente tecnológico en el que ha crecido. Los usos sociales de las nuevas tecnologías, los distintos formatos que permiten pensar en una utopía comunitaria, los géneros hipertextuales y los foros, son abordados en esta compilación de trabajos desde la perspectiva de la sociología de la cultura

---

<sup>10</sup> Ya su mismo título sugiere la convergencia entre las ideas de cultura y de lo cibernético o digital.

pero al ocuparse de la juventud en el campo de lo virtual o lo digital, puede colocarse a caballo de ambos grupos de estudios.

El recorrido por estos territorios cibernéticos les permite afirmar la existencia de *ciberculturas juveniles* como “ámbitos de encuentro virtual entre jóvenes que, a pesar de estar distantes en el espacio, intercambian información y datos sobre cuestiones de su interés, se relacionan entre sí con encuentros reales posteriores, se comunican a diario a través del *chat* y los foros y, en ese conjunto de flujos diversos, forjan una imagen de sí mismos, de los grupos a los que pertenecen, tomando conciencia de la generación en la que se incluyen y del mundo que los rodea” (Ibídem: 10).

En este marco se inscriben las preguntas por los modos del decir de los jóvenes en este nuevo ambiente tecnológico digital. Algunas de ellas intentarán ser respondidas desde los artículos presentados en el libro. Tales son los casos de la utilización del chat (Ferrari, 2008) y los jóvenes bloggers (Vanoli, 2008; Goszczyński, 2008). No obstante, otros trabajos realizados en el mismo campo dan cuenta de cuestiones similares tales como las jergas juveniles de los SMS (Betti, 2006), las estrategias de cortesía en los chats (Palazzo, 2005), las características de la comunicación y los lenguajes juveniles en las TICs (Bernete, 2007), los consumos culturales multimediales (Morduchowicz, 2008), las representaciones de los jóvenes respecto de sus propias experiencias de socialización en la red (Sarena, 2007).

Sobre cuestiones referidas al mundo de las salas de chat, Ricardo Ferrari expone algunas características de los usos de los canales de chat por los jóvenes. En un recorrido por distintas salas de chat y la confrontación con otros discursos contruidos en torno a esta tecnología, repasa cuestiones que van desde el funcionamiento y los rasgos de la comunicación mediada por el chat hasta las formas lingüísticas particulares del género y sus efectos en el habla escrita. Si bien concluye en que esta práctica no colabora en paliar la falta de competencia lingüística de los jóvenes, ya que “estimula capacidades que terminan generando destrezas comunicativas banales, ilegítimas y que no conlleva una mejora de las competencias socialmente

pertinentes” (Ferrari, 2008: 201-202), sí encuentra aspectos productivos, no ya en la esfera del lenguaje, sino en la de la sociabilidad: “... se favorece la expresión de emociones, habilidades para el contacto con otros, el establecimiento de las relaciones con pares y las más palpables habilidades tipográficas y conocimientos informáticos” (Ibídem). Incluso, la razón de ser del género chat es precisamente, “alentar la interacción *sólo como tal y por sí misma*” (Ibídem: 190. Cursivas en el original).

Así, de las conclusiones puntualiza tres cuestiones:

- 1) Los usuarios menos expertos necesitan de cierto entrenamiento para realizar participaciones adecuadas.
- 2) El lenguaje del chat fusiona aspectos del discurso hablado y del escrito, dando lugar a un tipo de lenguaje singular.
- 3) El chat estaría consolidándose como un nuevo género de lenguaje aplicable al medio cibernético particular.

Gabriela Palazzo, por su parte, aborda cuestiones relativas a los modos de interacción de los jóvenes en un canal de chat<sup>11</sup> y devela cómo operaciones discursivas que a simple vista parecieran ser descorteses o insultantes, lejos de tener este efecto, producen una mayor cercanía con el interlocutor. Para ello, aborda un corpus de 30 conversaciones por chat -sin webcam-, sostenidas por jóvenes estudiantes de ambos sexos, de entre 15 y 25 años en la provincia argentina de Tucumán durante los años 2001 y 2003. “La aparente descortesía no es concebida en muchos casos como tal por los hablantes del chat, ya que representa un signo más de diferenciación de los adultos y de los niños” (Palazzo, 2005: s/n). Sin embargo, en muchos casos analizados de cortejo amoroso o de búsqueda de nuevos amigos si bien no

---

<sup>11</sup> Al respecto cabe destacar la aclaración que realiza la autora acerca de que si bien existe un modo generalizado de usar el lenguaje en el chat impuesto o promovido por las características de esta tecnología y que da como resultado cierta adolescentización del adulto en sus prácticas discursivas en el chat, “hay un discurso juvenil que difiere del discurso adulto, que puede identificarse claramente en las conversaciones virtuales” (Palazzo, 2005).

abundan las estrategias de cortesía, sí aparece lo que la investigadora llama una “intención de cortesía y el efecto perlocutivo de cortesía” (Ibídem).

A raíz de estas consideraciones, la investigadora concluye que la cortesía entre los jóvenes en el chat es un efecto discursivo vinculado al reforzamiento de relaciones afectivas y sentimientos de pertenencia a un grupo. “Para ellos funciona la cortesía en el sentido positivo de incorporar al otro e interesarse por él manifestando anticortesía o aparente agresividad en los enunciados. El efecto perlocutivo de cortesía se obtiene, entonces, a través de estrategias de cortesía tradicionales y con estrategias de anticortesía” (Ibídem). Así, es posible afirmar que ser joven no implica necesariamente ser descortés, pero sí que “la forma en el que se generan los vínculos no es el modo convencionalmente cortés” (Ibídem). Esta perspectiva más que centrarse en un análisis de corte purista sobre los usos del lenguaje, nos acerca a la cuestión de la construcción de una identidad de grupo en respuesta a otra y abre posibilidades de reflexión sobre la construcción social de sentido dentro de las fronteras de un grupo social<sup>12</sup>.

Acerca de las características que reviste la comunicación entre los jóvenes en el marco de las Tecnologías de la información y comunicación, Bernete (2007) realiza una investigación exploratoria sobre las modalidades expresivas que aparecen en determinadas comunicaciones en las que participan jóvenes y adolescentes españoles. En palabras del autor, el objeto de la exploración está dado por “el lenguaje de los jóvenes en tanto conjunto de pautas expresivas cambiantes, cuyo empleo está asociado a otros elementos (igualmente cambiantes) que intervienen en la comunicación: singularmente, actores y dispositivos tecnológicos” (Bernete, 2007: 10). El trabajo referido hace aportes interesantes en tanto, luego de una exploración minuciosa que pasa revista no sólo a textos de sms, blogs, foros, e-mails y chat, sino que también avanza en el análisis de textos teóricos sobre el

---

<sup>12</sup> Sobre la relevancia de las indagaciones al respecto del uso de fórmulas corteses o descorteses, el español Bernete afirma: “... uno de los aspectos que mejor nos informan del estilo de comunicación juvenil es el modo en que *la cortesía* se manifiesta o no en sus mensajes” (Bernete, 2007: 61. Cursivas en el original).

fenómeno abordado y entrevistas a expertos en Psicología, Educación y Lengua castellana, todo esto para “... descubrir y describir cómo *media* la tecnología (en concreto, el uso de las llamadas TIC) en la comunicación entre jóvenes y cómo influye en su lenguaje” (Ibídem: 41. Cursivas en el original). Lo que nos interesará en el marco de esta tesis serán las consideraciones del autor respecto de los textos inscriptos en las tecnologías digitales analizados por él.

Sobre la cuestión de la antinormatividad presente en los discursos analizados, el investigador afirma que sólo se guardan aquellas normas que, de transgredirse, podrían afectar la efectividad de la comunicación, tanto informativa como afectiva. Uno de los hallazgos de esta exploración refiere a los elementos lexicales encontrados en los textos de mensajes telefónicos, correos electrónicos, chat, foros, etc. Contrariamente a lo que podría pensarse, “... contienen pocos o muy pocos elementos léxicos específicamente jergales” (Ibídem: 43), sino que el tipo de lenguaje utilizado es el que se inscribe en la jerga callejera o el argot común no delimitado por fronteras vinculadas a la edad y no elementos propios del lenguaje especialmente juvenil. Frente a esta colocación del autor, cabría preguntarse si no es posible que actualmente lo juvenil en el lenguaje no pase por la jerga sino por un uso particular del lenguaje en la web. Entre las conclusiones de la investigación, señalaremos las que resultan aquí más significativas. En primer lugar, aquellas que dan por tierra con los fantasmas respecto de la posibilidad de contagio entre los usos de la lengua en internet y aquellos en contexto ajenos a la red. Al respecto, se dirá que “... la potencia contagiosa depende más bien de lo que se tolere fuera de las plataformas donde se desarrollan con libertad: básicamente, el SMS y otras modalidades comunicativas de reciente aparición” (Ibídem: 85). Por otro lado, resulta interesante la relación que el autor traza entre las modalidades de comunicación propiciadas por los dispositivos tecnológicos digitales y otras formas más tradicionales. Así, el correo electrónico tendría como antecedente el intercambio epistolar clásico, con la carta como

materialización textual; los SMS serían nuevas versiones de notas o mensajes breves que se dejan o pasan las personas; los foros podrían pensarse como espacios institucionalizados para la discusión de temas preestablecidos; las conversaciones vía chat, conversaciones en sitios de socialización como bares o boliches bailables con personas desconocidas o poco conocidas pero también con amigos; y, por último, los blogs serían las nuevas plataformas textuales de los diarios íntimos, crónicas, conferencias, clases, etc. Así, podríamos rastrear en cada una de estas relaciones aquello que Marshall McLuhan señaló como una de las cuatro leyes de los medios. En este caso, la referida a qué retoma, qué recupera un medio de los medios anteriores<sup>13</sup>.

Por último, los resultados de la investigación se cierran con algunas consideraciones a modo de hipótesis respecto de las gratificaciones que encontrarían los participantes de estas comunicaciones. Al respecto, el autor destaca la valoración de lo propio, la consolidación y ampliación del círculo de relaciones sociales, las remodelaciones del yo y de las relaciones con los demás, la creación de múltiples microgrupos y el encuentro con semejantes y encuentro del propio sujeto en el espacio creado por otros.

Sobre la apropiación de dos superficies textuales caras a los jóvenes: los blogs<sup>14</sup> y los fotologs, encontramos los artículos de Vanoli (2008) y Goszczynski (2008) respectivamente.

Sobre la primera, Vanoli hace un repaso de las características generales de la superficie bloggera y aporta algunos datos que resultan interesantes. En primer lugar, apunta que la blogósfera es una superficie de inscripción propia

---

<sup>13</sup> Cabe aclarar que la referencia teórica a McLuhan no está propuesta por el autor, ya que trabaja desde otra constelación teórica. Sin embargo, en la reseña de su trabajo, pareció pertinente señalar esta deriva conceptual que se podría trazar a partir de esta idea de poner en relación de analogía o de continuidad y contigüidad a las modalidades de comunicación tradicionales y aquellas novedosas o propias de la época actual.

<sup>14</sup> Por blog, el autor entiende, citando a Fumero "... una jerarquía de texto, imágenes, objetos multimedia, ordenados cronológicamente, soportados por un sistema de distribución de contenidos capaz de proporcionar (al autor) la funcionalidad necesaria para distribuir esos contenidos con cierta frecuencia, exigiéndole unas capacidades técnicas mínimas, y que puede facilitar la construcción de conexiones sociales significativas o comunidades virtuales alrededor de cualquier tema de interés" (Fumero, citado por Vanoli, 2008: 227).

de personas jóvenes. Sobre esta cuestión, sistematiza algunos datos sobre variables sociodemográficas y tipos de usuarios. Por ejemplo, que el 92,4% de los dueños de blogs son menores de 30 años, que el 56% de los blogs fueron creados por mujeres. Sobre las principales motivaciones para abrir un blog, aparecen “ser visto como una autoridad en mi campo de interés”, “generar un registro de mis pensamientos” y en medida un poco menor, “conectarse con otros”. Entre estos datos, se destaca que sólo el 4% refiere como motivación la de “generar ganancias”. Respecto de la frecuencia de posteo, el 38% lo hace “cada unos pocos días”, el 26% diariamente y el 18%, “varias veces por día” (Cfr. Vanoli, 2008: 240).

Sumado a esto, afirma que si bien existen lectores que no son dueños de blogs, no hay bloggers que no lean otros blogs. Incluso, refiere los resultados de una encuesta que revela que los bloggers pasan dos horas diarias promedio haciendo actividades relacionadas con la blogósfera: publicar en el propio blog; leer y dejar comentarios en blogs ajenos. Sin embargo, faltan datos que den cuenta de las maneras en las que se realiza esta actividad así como también información que permita conocer las rutinas productivas de estos espacios, por ejemplo, conocer si las publicaciones se preparan on line u off line.

No obstante, da algunas características del lector que generaría este medio: se trata de un lector implicado, “... con una posibilidad interactiva que lo hace capaz de intervenir a través de los *comments*, musicalizar sus lecturas o abandonar el hilo de la narración a través de un hipervínculo, para volver a la misma muchas lecturas más tarde” (Ibídem). Asimismo, destaca la confluencia del compromiso de actualización, el tiempo de lectura de otros blogs, las competencias necesarias para mantener uno propio y una lectura de tipo “vertiginosa, hipervincular e hiperextensiva” (Ibídem: 241).

Sobre la segunda, el trabajo de Goszczyński aborda una serie de fotologs<sup>15</sup> creados por adolescentes y jóvenes de la ciudad de Buenos Aires con el

---

<sup>15</sup> “... marca registrada de un sistema de publicación de imágenes y textos en Internet, con formato de página Web. Se compone de una estructura estándar –que puede ser visualizada por todas las personas que navegan en Internet- y una herramienta de publicación, que está



objetivo de “captar las maneras de presentación de sí ante los otros por parte de sus ‘propietarios’ y el carácter que asumen las interacciones generadas al interior y entre los mismos” (Goszczyński, 2008: 125). Además de la observación de blogs en cuestión, el trabajo se basa en una serie de entrevistas a adolescentes del último año de una escuela media propietarios y posteadores de fotologs o flogs. De las consideraciones que la investigadora realiza respecto de lo relevado en el trabajo de análisis, se destacan algunas singularidades. En primer lugar, identifica al flog como un lugar, “un territorio lleno de huellas subjetivas, cargado de manifestaciones identitarias, las de su productor y las de sus invitados” (Ibídem: 128). Es decir, que el flog es abordado en tanto espacio de construcción de identidad que funciona como carta de presentación frente a los desconocidos y como lugar de encuentro del grupo de pares.

¿Para quién se produce un flog? La investigadora afirma que el análisis de los destinatarios encuentra su clave en la producción discursiva, punto particularmente sensible aquí, ya que la presente investigación se ocupa, particularmente de los cruces entre lenguaje académico y el lenguaje de las nuevas tecnologías en los discursos de los estudiantes universitarios. En los flogs, por tanto, parece ser el lenguaje quien selecciona sus destinatarios. En este sentido, reconoce tres niveles de operación selectiva presente en las estrategias discursivas. En el primer nivel, podemos señalar que “el tipo de escritura marca un recorte, sobre todo generacional del destinatario, por los códigos verbales e icónicos que se utilizan, los cuales forman parte de un lenguaje y una escritura juvenil en los nuevos medios de comunicación” (Ibídem: 130). La introducción permanente de nuevos códigos y recursos no impide, no obstante, la convencionalización de este tipo de escritura a partir de su uniformación. El segundo nivel estaría compuesto por el contenido. En el caso analizado en la investigación referida muestra una preeminencia de

---

cerrada a aquellos habilitados para publicar. Está diseñada para que los usuarios-propietarios (fotologgers) publiquen (posteen) imágenes y textos, y reciban comentarios de otros, así como establecer vínculos con otros fotologs y páginas” (Goszczyński, 2008: 123-124).

temas “internos” al grupo, motivo por el cual se dan por supuestas muchas cuestiones que quedan en el nivel de lo implícito que debe ser repuesto por aquel destinatario que posee la información necesaria para hacerlo. Por último, “... suele operarse un recorte del destinatario por género tribal: los temas, códigos, estilos, estéticas, visiones del mundo, formas de hablar reconocibles, compartidas por determinada tribu juvenil, al plasmarse en los flogs establecen una demarcación no menos evidente del destinatario ideal” (Ibídem: 131).

Así, los jóvenes aducen razones similares para abrir un flog, todas ellas relacionadas con el deseo y la necesidad de estar en contacto, de interactuar: “... dialogar con amigos y conocidos, conocer gente nueva, mostrar fotos graciosas, intercambiar y compartir información sobre ciertos temas con gente de intereses y gustos afines, encontrar parejas, mostrar lo que hacen, publicitar sus bandas de música, recibir opiniones de otros, etcétera” (Ibídem: 137-138). Es un modo de estar juntos aún en los momentos del día en que eso se vuelve complicado, como la noche, particularmente. Lo que cuenta es la disponibilidad de estos códigos propios cuando se lo desee. Tal vez es por ello, aventura Goszczynski, que muchos de los posteos o mensajes que dejan los visitantes, no tengan otra función más que la de marcar una huella, dejar constancia de su presencia, sin importar demasiado de qué manera. Así, señala que es común encontrar post que simplemente dicen “pasé, pasate” (Ibídem: 139).

Todas estas cuestiones instalan la pregunta respecto de las jergas que los jóvenes construyen en y adoptan de estas nuevas tecnologías interactivas con pantallas. En un trabajo interesante desde el punto de vista de la revisión de estudios sistemáticos sobre los usos potenciales y efectivos de las nuevas tecnologías en relación con el lenguaje, Silvia Betti pasa revista a los usos de los SMS enviados a través de los teléfonos móviles los cuales son, según ella, “... una de las formas más ingeniosas y creativas de comunicarse en el siglo XXI” (Betti, 2006: s/n). Coloca explícitamente a los jóvenes como los sujetos creadores de esta “nueva forma de comunicación no verbal

taquigráfica” (Ibídem), en tanto jerga juvenil a la que denomina “el lenguaje de los SMS” (Ibídem). No obstante, aunque esta jerga ha atravesado las fronteras generacionales y se ha extendido a todos los usuarios de telefonía móvil, sigue siendo un rasgo de identidad juvenil. Esto se encuentra en el carácter informal del intercambio comunicativo, el uso extendido de apodos, la palabras tomadas de otros idiomas y del mundo de la informática, la abreviación de las palabras, usando sólo la primera parte (ej.: “peli” por “película”, “finde” por “fin de semana”), etc.

¿En qué consiste esta jerga? Pues bien, principalmente se caracteriza por ser una faceta especial de la lengua oral y coloquial en la que se reconocen una fuerte expresividad y una gran economía, ya que se desarrolla la capacidad de escribir con pocas palabras. Asimismo, se trata de “... un lenguaje basado en acrónimos prestados del vocabulario de los chats en internet y que sustituye la ausencia de la comunicación no verbal con los denominados ‘íconos emotivos’ (emoticon de ‘emotion’ y ‘icon’, en español: emoticonos o emoticones)” (Ibídem). Así, el resultado es un lenguaje fugaz creado por los usuarios, que cambia rápida y permanentemente y que requiere mucha creatividad, en tanto la construcción de nuevos signos es permanente. Por otro lado, también la investigadora reconoce una gramática propia de los SMS “... y también una ciberetiqueta heredada del correo electrónico y de los chats de internet” (Ibídem).

¿Cómo se relaciona este modo particular de lenguaje con el uso general de la lengua en otros registros? Si bien hay estudios que consideran que este modo de utilización del lenguaje sintético, basado en acrónimos prestados de Internet, fugaz, con ausencia de vocales, abreviaturas ad hoc, desaparición de tiempos verbales complejos, sintaxis en extremo sencilla, entre otras características, empobrecen el uso del lenguaje y con él, el pensamiento, otros estudiosos hacen una valoración diferente. La creatividad es un rasgo que se destaca: “La *pobreza léxica* de la que se dice ser patente el lenguaje juvenil no deja de estar acompañada por una creatividad que es capaz de ofrecer connotaciones fuertes y diferentes a cada enunciado, hasta convertir

a esta variedad en uno de los mejores ejemplos de *lengua viva*, en constante ebullición, y a sus hablantes en los poseedores de las claves de su continua e inquieta evolución” (Ibídem. Cursivas en el original). Asimismo, la autora destaca que los jóvenes de hoy, a partir de estos dispositivos tecnológicos, han recuperado el placer de escribir y que esta práctica, con las características que adquiere en el soporte pantalla –tanto de un móvil como de una computadora personal en una sala de Chat– los ayuda a sentirse menos solos.

Sumado a esto, lo que parece interesante en el planteo de Betti es la identificación del lenguaje de los SMS como un lenguaje juvenil. “El aspecto que más acerca el lenguaje de los SMS a las variedades juveniles es el carácter informal del intercambio comunicativo, señalado a partir de las formas de saludo, del amplio uso de apodos, del empleo de términos jergales, préstamos de otros idiomas, sobre todo del inglés, la mayoría, herencia de los chat de Internet, préstamos del mundo de la informática, entre otros” (Ibídem). Esto estaría reforzando la idea expresada más arriba en relación a que es posible que los modos del decir juveniles actuales no estén relacionados tanto con cuestiones jergales como este carácter informal y singular del uso del lenguaje, vinculado a las tecnologías de información y comunicación.

En el mismo sentido, en un artículo donde analiza un trabajo de observación y entrevistas etnográficas con jóvenes usuarios de tecnologías de comunicación e información, Sarena (2007) da cuenta de las formas en que los jóvenes recrean el lenguaje en la red. En primer lugar, la investigadora analiza las formas de sociabilidad que los jóvenes refieren de sus experiencias con la red, para concluir que es muy frecuente que las relaciones que comienzan en el terreno de lo virtual, trasciendan este campo y avancen “... sobre el espacio de los lazos establecidos en el mundo real” (Sarena, 2007: s/n). Además, sobre los usos de internet, el trabajo de campo muestra que son muy variados y que esta amplitud de usos se encuentra en relación con los intereses diversos sobre lo que internet ofrece. Lo que queda

claro en el trabajo es que se trata siempre de jóvenes autodidactas: comienzan interactuando solos con la computadora y así van aprendiendo a manejar distintos programas que les permiten, por ejemplo, construir blogs y fotologs personales, a partir de la experiencia del ensayo y error. También aprenden cuestiones relacionadas con los componentes de las máquinas en lo que estos ayudan o entorpecen el funcionamiento de los programas que utilizan. Todo esto le permite concluir "... cómo se desarrollan los mecanismos creativos, que al combinar experiencias de socialidad y dispositivos técnicos, dan como resultante, una gramática nueva, codificada específicamente por estos jóvenes en tanto usuarios cotidianos" (Ibídem).

Sobre las cuestiones relacionadas con el lenguaje, destaca hallar en las nuevas escrituras de internet posibilidades inéditas para escribir pero también el recupero de elementos o características de las viejas maneras de lo escritural. Así, aunque esté vinculada con rasgos propios de una sociedad que pasa una gran cantidad de tiempo frente a las pantallas, la escritura en internet no es totalmente nueva. Lo que se percibe en estos modos de lo escrito es una "gran creatividad estimulada por el contacto de una oralidad literaria" (Ibídem). Así, el chat le otorga dimensión espacio-temporal a la escritura marcada por la inmediatez, y que trata de emular la fluidez, la agilidad y la informalidad de una conversación cara a cara. Ésta es la causa para que los jóvenes descuiden las reglas gramaticales y ortográficas y cuiden, precisamente, la eficacia comunicativa. El chateo se convierte entonces en "conversaciones escritas" (Ibídem) con conocidos y desconocidos que portan identidades reales o ficticias.

De entre los trabajos referidos a los usos de las tecnologías por los más jóvenes se destaca el estudio de Yus (2001) que, desde una disciplina que él nomina como Ciberpragmática<sup>16</sup>, aborda un aspecto saliente de la comunicación virtual: la compensación que realizan los usuarios de internet

---

<sup>16</sup> Al respecto, dice el autor: "La ciberpragmática se ocupa precisamente de las posibilidades del uso del lenguaje en el contexto de las nuevas tecnologías de comunicación virtual y, entre éstas, la red Internet, a la vez que analiza las operaciones de contextualización que llevan a cabo los usuarios para interpretar los mensajes virtuales que reciben en su ordenador a través de la Red" (Yus, 2001: s/n).

para suplir la ausencia de información contextual requerida para la interpretación de los mensajes a partir de los resultados de una encuesta administrada a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y de la carrera universitaria de Filología, ambos grupos de España. Sin bien los resultados de la encuesta muestran que ambos grupos son conscientes de la menor cantidad de pistas contextuales en los entornos virtuales respecto de las interacciones cara a cara, los estudiantes universitarios lo son en una mayor proporción. El investigador interpreta este dato en función de la mayor naturalidad con la que los más jóvenes se mueven dentro del chat, dada por el entorno tecnológico en el que han crecido, situación que los llevaría a naturalizar y, por ende, no reflexionar, respecto de esta característica propia de las comunicaciones virtuales. Por el contrario, los estudiante universitarios “... entran en el chat con una actitud de constante comparación con el medio comunicativo que les es más natural: la conversación cara a cara” (Ibídem). Sin embargo, en cuestiones más precisas, los porcentajes se acercan más: tanto en lo que refiere a la “irrealidad comunicativa que representa el chat, respecto de la riqueza informativa de la situación cara a cara” (Ibídem) como de las consideraciones respecto de que la ausencia de estas pistas contextuales haría más fácil mentir. Por otro lado, alrededor del 50% de la muestra total considera que la ausencia de interacción cara a cara es una ventaja del chat. El autor postula que son tres los aspectos contextuales que se deben compensar en forma textual en las conversaciones mediadas por el chat: el cuerpo, la comunicación no verbal vocal y la comunicación no verbal visual. El análisis de los datos recogidos da como resultado lo que Yus llama un desconcierto respecto de una supuesta contradicción entre algunas teorías como la *Teoría de la reducción de la incertidumbre*, la *Teoría de la reducción en las pistas del contexto social* y la *Teoría de la presencia social* que apuntan, todas ellas a señalar que la ausencia de pistas contextuales llevaría o bien a una supresión en el desarrollo de relaciones personales o bien a una pérdida de empatía con el interlocutor, una mayor sensación de anomia y de impersonalidad y una despersonalización de los mensajes,

contra los resultados de la encuesta que muestra que los “... los usuarios de Internet parecen estar más que satisfechos con el uso que hacen de sus posibilidades interactivas y, en muchos casos, incluso prefieren la comunicación por ordenador a la comunicación cara a cara” (Ibídem). Sin embargo, esta contradicción se explicaría en realidad por otro cuerpo teórico que indicaría precisamente que el espacio virtual de las telecomunicaciones se correspondería con el entorno de interacción humana propio de la sociedad de la información por un lado y, por otro, el modelo hiperpersonal que sugiere que “... los internautas tenderán a crear imágenes arquetípicas de sus interlocutores y a exagerar las mínimas pistas contextuales a su alcance; pero también predice que éstos aprenderán con rapidez a aprovechar las fuentes contextuales de las que disponen para generar una auto-presentación virtual adecuada” (Ibídem).

Del mismo trabajo, parecen particularmente relevantes a los fines de la presente investigación algunas consideraciones referidas a la percepción de los estudiantes respecto de si el uso de chats y mensajes abreviados en los teléfonos digitales amenazan el uso correcto de la lengua. El 34,6% de los estudiantes secundarios encuestados y el 48% de los universitarios opinan que la escritura abreviada afecta la escritura de otros textos más formales, sobre todo en lo que respecta a las normas ortográficas. Mientras tanto, el 33,5% de los secundarios y el 55,3% de los universitarios creen que no hay relación alguna entre la relajación del uso de la lengua y el uso de los chats y los teléfonos celulares, ya que se trataría de lenguajes diferentes que no interferirían entre sí en el uso cotidiano. Lamentablemente, el estudio termina aquí, de manera un tanto abrupta, haciendo sentir la ausencia de algunas conclusiones un poco más acabadas por parte del autor respecto de lo señalado a lo largo de todo su trabajo.

En una línea que recupera algunos planteos de la ciberpragmática –haciendo referencia explícita en múltiples oportunidades a los aportes de Francisco Yus (Ibídem)–, el trabajo de Palazzo (2010a) aborda la construcciones discursivas en torno a la juventud desde la perspectiva del análisis del

discurso que le permite integrar a la Pragmática<sup>17</sup>. El estudio se compone de cuatro ejes en torno a los cuales se vertebra el análisis discursivo. Así, un repaso exhaustivo por las definiciones y construcciones discursivas en torno al concepto de juventud, el estudio representaciones sobre el tema a partir de una encuesta administrada a una muestra compuesta por jóvenes y adultos, la indagación respecto de las representaciones sociales en la construcción discursiva de la juventud en la prensa tucumana y el análisis de la conversación por chat entre jóvenes, son los ejes alrededor de los cuales se desarrollará la investigación. En palabras de la autora, a través de la descripción y el análisis, la investigación permitió construir "... una especie de rompecabezas social y discursivo donde dimos cuenta de diferentes formas en las que el discurso es mediador entre las subjetividades de las personas y la realidad, otorgando así múltiples significaciones a nuestro objeto de análisis" (Ibídem: 295). De los resultados y conclusiones a las que arriba el estudio, nos interesarán aquí, particularmente, aquellas que refieren a las prácticas discursivas de los jóvenes en el contexto de salas de chat. Comenzaremos por enfatizar que en la investigación referida se entiende a la juventud como "... una edad social distinta de la adultez, que es la que genera la modificación de los usos lingüísticos a partir de los códigos tecnológicos" (Ibídem: 185), es decir que se reconoce a los jóvenes como los agentes de cambio en materia lingüística en los entornos digitales. Esto estaría marcando una modificación trascendental en el sentido que toma el aprendizaje: mientras que, tradicionalmente eran los jóvenes quienes aprendían de los mayores, actualmente, las claves de acceso al sistema social y a sus lenguajes son *pasadas* por los jóvenes a los adultos con un fuerte impacto a nivel cultural.

Desde estas colocaciones, la investigadora plantea el estudio de la construcción del discurso juvenil en el chat entre jóvenes de la provincia de Tucumán a partir de la descripción y el análisis de aspectos paralingüísticos,

---

<sup>17</sup> La autora enmarca explícitamente su trabajo en una serie de "... estudios sobre la juventud desde una perspectiva lingüística" (Palazzo, 2010a: 37).



códigos de la cortesía, uso y construcción de un léxico coloquial y referencia a la sintaxis oralizada de la ciberconversación.

Entre los hallazgos del estudio, destacaremos la construcción de una sintaxis oral en el chat, en tanto se piensa a estas prácticas discursivas como conversaciones escritas, asimilables a los papelitos con mensajes que se pasaban y siguen pasando los alumnos durante las clases y que Palazzo reconoce como antecedente del chat. “Así, para los jóvenes, comunicarse en forma eficaz es más importante que hacerlo ‘correctamente’, lo que supone un enfrentamiento con los códigos de las representaciones adultas, donde la forma de las expresiones es tan importante como el contenido” (Ibídem: 187). Por ello, en esta sintaxis oralizada las pautas canónicas de escritura no se tienen en cuenta ya que lo que interesa es *decir y decirlo ya*. “De allí que se produzcan enunciados que resultan ambiguos si no se considera la relación con lo dicho con anterioridad y posterioridad” (Ibídem: 291).

En este sentido, la investigadora afirma que aquello que los jóvenes hacen con el lenguaje en el chat es autorregularlo a las necesidades interaccionales del canal. Por ello prevalece la antinormatividad ya que lo lingüísticamente correcto pierde terreno frente a la necesidad urgente de decir en un contexto en el que la vivencia aparece como inmediata y efímera (Cfr. Ibídem: 307). El comportamiento lingüístico analizado reviste las características de ser “... inmediato y poco planificado, que depende de un *contexto informal, comunicativo y dialogal*, lo que permite que afloren estructuras lingüísticas subyacentes (relativas a la construcción de la frase y del texto) con frecuencia marginadas en la producción formal” (Ibídem). Esto le permite reafirmar una de sus hipótesis iniciales en relación con la adaptación del comportamiento lingüístico a las normas de uso y autorregulación.

Sobre las cuestiones del léxico, la investigadora puntualiza que “... partiendo de la caracterización del discurso juvenil en el chat como conversación periférica dentro de la variedad coloquial, comprobamos que las preferencias léxicas de nuestros hablantes son ostensivas porque generan el mayor efecto contextual y están en consonancia, por una parte, (...) con máximas

conversacionales y reglas de pertenencia situacional; y por otra, con un entorno cognoscitivo compartido. Además, responden a la constitución identitaria de los hablantes” (Ibídem: 310).

Resulta interesante contrastar las observaciones de las ciberconversaciones con las entrevistas realizadas a una muestra de estudiantes respecto del uso del chat. Especialmente, aquellas referidas a las cuestiones del uso del lenguaje. Aunque la antinormatividad lingüística aparece como un rasgo constante de las conversaciones via chat, en las entrevistas “... la transgresión de las reglas de escritura es condenada por un importante porcentaje de informantes, que con este tipo de valoraciones legitiman el discurso institucional y adulto de censura o descalificación del género” (Ibídem: 308).

Para cerrar esta reseña, nos parece pertinente reafirmar una idea que la autora expone al promediar el estudio y que consideramos que ayuda a pensar los comportamientos discursivos de los jóvenes en las salas de chat, no sólo teniendo en cuenta las características de lo que podríamos llamar ciberlenguaje<sup>18</sup>, sino y fundamentalmente en función de las características generacionales de los sujetos que lo practican: “ ... el particular uso del lenguaje que ostentan los jóvenes en el chat no deja de ser parte del lenguaje juvenil en general, y de las características de los jóvenes como grupo social –entendiéndose: escolarizados, preferentemente urbanos y con acceso al internet” (Ibídem: 207).

Por otra parte, sobre los significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes, Roxana Morduchowicz ha realizado una investigación cuantitativa que arroja datos interesantes. Con una muestra de 3300 jóvenes de entre 11 y 17 años<sup>19</sup> a los que se realizaron encuestas en las capitales de todas las provincias, la ciudad de Buenos Aires y algunas otras ciudades importantes

---

<sup>18</sup> Palazzo define al ciberlenguaje como “el lenguaje adaptado a los usos y funciones del ciberespacio, con su terminología y formas gramaticales particulares orientadas a representar lo más cabalmente posible una situación vivida” (Palazzo, 2010: 208).

<sup>19</sup> Si bien este grupo corresponde a una franja de menor edad que la estudiada en la presente investigación, no dejan de ser pertinentes para este estudio, ya que habiéndose realizado durante el 2006, tomó a un grupo que en la actualidad, al menos en parte, se encuentra en los primeros años de su vida universitaria.

de la Argentina, se ha estudiado “... el acceso, el significado y los modos de uso que hacen los adolescentes de la televisión, la radio, el diario, las revistas, la música, los libros, el teatro, el cine, la computadora e Internet” (Morduchowicz, 2008: 10). El estudiar qué consumen los jóvenes le permite afirmar que son ellos la verdadera generación multimedia debido al consumo en simultáneo que realizan de la variada oferta mediática y tecnológica que tienen al alcance: “los jóvenes miran televisión, escuchan música, hablan por el celular y navegan por Internet... todo al mismo tiempo” (Ibídem: 12). Apenas el 20% de los jóvenes encuestados usa un sólo medio por vez. Esto hace que los nuevos medios no desplacen a los preexistentes, sino que los complementen. “Por esto, el reciente ingreso de la computadora en el hogar no supone menos horas de televisión para los chicos. La generación multimedia, como definimos a los jóvenes hoy, hace un uso simultáneo de los medios que termina por no anular a ninguno de ellos. Más bien los integra” (Ibídem: 121). De hecho, para esta autora, la identidad de los jóvenes actuales se delinea en la convergencia entre texto escrito, imagen electrónica y cultura popular.

“El acceso a los medios y a las tecnologías es fundamental para acortar las brechas digitales y mediáticas entre los jóvenes. Sin embargo, no existe una relación lineal entre acceso a y uso de los medios” (Ibídem: 119), ya que el acceso no asegura el uso efectivo de ese medio –como sucede, por ejemplo, con los libros disponibles en muchos de los hogares- así como medios ausentes en las casas, generan estrategias de acceso desde otros lugares<sup>20</sup>. Del mismo modo en que se realizan muchos consumos culturales fuera del hogar, también ha cambiado el lugar desde el que se accede dentro mismo de la casa. Así, el estudio muestra un desplazamiento desde el comedor a la habitación. Esto dio lugar a “... una personalización e individualización mayor de las prácticas mediáticas familiares” (Ibídem: 36). En esta lógica, los medios dejan de pertenecer al conjunto de la familia, para pasar a ser

---

<sup>20</sup> Incluso en los casos de adolescentes que tienen acceso a las computadoras desde sus casas, muchas veces prefieren hacerlo fuera de ella, en los cibers.

propietarios de alguno de los miembros de ella. Esto explica que el 65% de las casas argentinas tengan más de dos aparatos de televisión y, que este porcentaje trepe a 80% en sectores socioeconómicos altos. Así, la autora habla de una nueva frontera que reemplaza aquélla –la puerta de ingreso a la vivienda– que separaba la casa de la calle. Ahora se trata de la puerta de la habitación: frontera entre el espacio colectivo y el individual. “Cuatro de cada 10 chicos permanece más de la mitad del tiempo en su habitación” (Ibídem: 40). Esto ocurre en mayor porcentaje en las mujeres que en los varones y en el mismo sentido, más en los mayores que en los más chicos. Donde no se encuentran diferencias en este aspecto es en la variable socioeconómica.

Sin embargo, lejos de aislarlos, los medios los conectan. En primer lugar, cuando se les pregunta por la idea de un día divertido, la referencia obligada es a una salida con amigos. “Pese al tiempo que pasan con los medios, éstos *no son la primera opción de los chicos*. Cuando pueden elegir qué hacer en su tiempo libre, prefieren salir. Los jóvenes eligen el *afuera con amigos* antes que el adentro con los medios” (Ibídem: 121. Cursivas en el original). El salir de la casa aparece relacionado con el ejercicio de autonomía, muy caro en esta edad. Sólo el 15% considera que un día divertido está relacionado con mirar televisión, contra un 65% que considera divertido el día que sale con los amigos y el 40% que menciona hacer deportes. Por otro lado, si bien quedarse en casa implica pasar más tiempo con los medios –para la investigadora, esto estaría marcando el declive de la cultura de la calle y la transformación de los hogares en mediáticamente ricos–, “los adolescentes disfrutaban mirar TV acompañados, usan la computadora para chatear, hablan de la música que escuchan y eligen sus films por recomendación de sus amigos. Los medios, lejos de aislar, generan nuevas formas de sociabilidad” (Ibídem). Incluso muchas reuniones en casas de amigos tienen el objetivo de mirar TV, escuchar música o usar la computadora en grupo.

Así, su tiempo libre se divide entre la porción que pasan dentro de la casa y la que transcurre más allá de la puerta de calle. “El que pasan fuera es por lo general social, independiente y divertido; el que pasan dentro es a menudo, más solitario y en compañía de los medios” (Ibídem: 108).

Con la reseña de este trabajo, elegimos cerrar este segundo grupo de estudios sobre juventud. Así como lo abrimos con una serie de trabajos que funcionan a la manera de bisagra entre aquellos estudios socioantropológicos de corte más clásico con estos que abordan las cuestiones de la digitalización de la cultura y la mediatización de la sociedad, la investigación de Morduchowicz trazó una suerte de perfil de los jóvenes consumidores de tecnologías y medios de comunicación que hoy están ingresando en la universidad. Esto nos sirve de puerta de entrada al último conjunto de estudios ya centrados en los estudiantes universitarios –estos mismos jóvenes encuestados en el año 2006– y sus prácticas discursivas académicas.

### **Jóvenes, discursos y universidad: un recorrido que parte desde el umbral de ingreso para arribar a las representaciones de la escritura**

Si bien los estudios de los que hemos dado cuenta hasta aquí, forman el marco general de la problemática abordada en la presente investigación, estos aportes resultan insuficientes para dar cuenta de la temática más puntual que se abordará en esta tesis. En este sentido, este tercer y último grupo de trabajos, formado por estudios vinculados a la Lingüística y a los procesos de adquisición de la lengua, desde la perspectiva de la Alfabetización académica aportan datos interesantes en relación con la producción de textos en contextos académicos.

Esta última serie está formada por un grupo de trabajos de distinto alcance que, en general, abordan experiencias áulicas universitarias desde la perspectiva de la Alfabetización académica. Este concepto de raigambre anglosajona señala “... el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las

actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. (...) Designa también 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” (Carlino, 2009: 13-14). En este contexto, entonces, agrupamos a los trabajos que intentan, o bien trazar una suerte de diagnóstico, o bien ensayar experiencias tendientes a aportar al proceso de aprendizaje no sólo ni principalmente de la constelación conceptual que construye cada disciplina, sino también los modos de construir discurso a partir de ellos. Es decir, “... las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior” (Ibídem). Por esto es que quienes llevan adelante estas experiencias son investigadores cuya tarea investigativa está ligada de manera inseparable con su rol docente, ya que es la propia tarea la que se constituye en objeto de investigación. La clase como laboratorio les permite poner en juego experiencias que en su mayoría contemplan el análisis de varias etapas que da cuenta, entre otras cuestiones, de la recursividad del proceso de escritura y del papel que cumple el docente como guía, acompañante u orientador del proceso de redacción desde que se elabora el primer borrador hasta que se entrega la versión definitiva.

Estas características hacen que, en general, la mayoría de estas investigaciones sean de tipo parcial, de alcance limitado en mayor o menor medida –a lo sumo, el universo más amplio se integra por estudiantes de una carrera–, aunque la suma de ellas y la obtención de resultados similares, permitiría pensar en algún tipo de generalización. Otra característica destacada de estos trabajos es que en su totalidad, muestran experiencias en carreras pertenecientes a las Humanidades y las Ciencias Sociales, nunca en las ciencias duras o básicas, como si en estas ciencias la escritura y los desarrollos lingüísticos no fueran necesarios en la formación de profesionales.

Hechas estas aclaraciones, expondremos los trabajos que siguen en función de ciertas conexiones temáticas, intentando construir un efecto de

generalidad que permita esbozar una cartografía de la situación de los ingresantes a la universidad –o, en algunos casos, a carreras pertenecientes al nivel superior no universitario– en relación con sus competencias discursivas.

En primer lugar, repasaremos brevemente el trabajo ya mencionado de Paula Carlino (2009) titulado “Escribir, leer y aprender en la universidad”, donde compila experiencias de alfabetización académica que ella misma puso en práctica en sus clases de una asignatura de las Ciencias Sociales. Su trabajo se organiza en apartados que abordan la escritura, la lectura y la evaluación de sendas prácticas en la universidad, partiendo del supuesto de que aprender una materia no se limita a aprender sus conceptos, sino que la práctica de la escritura relacionada con las constelaciones conceptuales propuestas en una asignatura es una forma de abordar los conceptos y de garantizar la comprensión profunda de los mismos y su apropiación. Si bien este trabajo parece más una suerte de compilación de propuestas para abordar los temas de la lectura y la escritura en la universidad, es producto de un trabajo de investigación docente sobre la propia práctica. Así, el trabajo pasa revista a las experiencias áulicas en contextos concretos a partir de la utilización de la metodología de Investigación-acción. Cuatro consignas de escritura son analizadas: elaboración rotativa de síntesis de clase, tutorías para escritos grupales, preparación del examen y respuesta escrita a preguntas sobre bibliografía. Del análisis de estas experiencias, la investigadora concluye que la tarea del docente en la orientación tanto de la lectura como de la escritura de textos académicos es fundamental para la alfabetización académica de los estudiantes. La enseñanza de los contenidos conceptuales propios de una disciplina no es suficiente para que el alumno pueda articularlos en un texto escrito perteneciente al género. “Los problemas para comprender y elaborar textos académicos no pueden ser considerados sólo como incompetencias (de los alumnos o de los niveles educativos previos) sino que han de ser reconocidos como intrínsecos al desafío de aprender una asignatura” (Carlino, 2009: 179).

En el mismo sentido, el trabajo de Aguilón Vale y Palencia (2004) analiza un corpus de 126 escritos redactados por estudiantes, sobre un tema de elección de cada uno de ellos, en una universidad venezolana en el marco de un programa de Educación a Distancia. El material de análisis fue abordado desde las concepciones de la Lingüística Discursiva<sup>21</sup> según los componentes sintáctico, semántico y pragmático que abarcan respectivamente el estudio de la construcción del mensaje; el significado y los niveles de reducción sémica; y el estudio de la intención comunicativa del hablante. El trabajo fue guiado por los objetivos de: a) Determinar la construcción de las oraciones a través de la aplicación del módulo actancial; b) Aplicar el módulo actancial para detectar vicios lingüísticos sintácticos; c) Desmontar la estructura de los textos mediante la aplicación del Esquema Básico Incluyente; d) Precisar el uso del vocabulario; e) Indicar las funciones de los actos de habla presentes en el discurso; y f) Determinar las cualidades del contexto que subyacen en los textos escritos.

El análisis pone en evidencia un desconocimiento de la estructura del texto escrito por parte de los estudiantes, así como también el predominio de párrafos muy extensos e, incluso, algunas veces, inconclusos. Sumado a esto, se encuentran construcciones sintácticas inadecuadas de oraciones y – lo que más se destaca a los fines de este trabajo–, la manifestación de un alto grado de informalidad en la utilización por parte de los estudiantes del código escrito para redactar un texto. Así, las mayúsculas, las normas de acentuación y la puntuación parecen o bien ausentes o bien utilizadas inapropiadamente, afectando al texto en dos sentidos: el del significado y sentido lógico de las ideas expresadas en el discurso y el de la elegancia del escrito.

Tal como fue señalado anteriormente, son varios los trabajos que apuntan a analizar la incidencia y las maneras en que se utilizan las estrategias de reformulación de textos en los estudiantes más novatos o inexpertos como

---

<sup>21</sup> Tal como lo explicitan los investigadores, esta disciplina que también se conoce como *Análisis de Texto* o *Gramática del Discurso* define al discurso como un texto en una situación de comunicación.



son los ingresantes a la universidad. Así, Arnoux, Nogueira y Silvestri (2006) y Fernández e Izuzquiza (2007) pasan revista a experiencias de comparación entre primeras versiones y versiones finales de textos escritos, en algunos casos donde las reformulaciones se realizan en base a señalamientos de los docentes y otros, donde lo que se evalúa es la posibilidad de corrección y realización de sugerencias entre pares. Mientras tanto, otros trabajos (Núñez et al., 2006; Carvallo, 2007; Carvallo et al., 2006a y 2006b), no sólo abordan estas estrategias de reformulación, sino que también comparan estas competencias en diferentes momentos de los estudios.

Arnoux, Nogueira y Silvestri (2006) realizaron una investigación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en los institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires. La investigación se propuso trazar un diagnóstico de las habilidades de comprensión lectora y producción de texto de los estudiantes de los profesorados de enseñanza primaria. Entre las conclusiones a las que arribaron las investigadoras, se destaca el hallazgo de la imposibilidad de los estudiantes de “desarrollar un texto –el promedio era un renglón y medio de extensión– y en el desconocimiento de los requerimientos de un texto escrito” (Ibídem). Esto se evidencia en la falta de autonomía de las respuestas –en general, requieren de la lectura de la pregunta a la que responden para ser comprendidas–, la distribución de los segmentos en el espacio según pautas propias de la oralidad, dificultades en la construcción de oraciones, en la articulación interna de los segmentos, en el uso de citas, en la concordancia, en el empleo de la puntuación, en el uso adecuado de mayúsculas, y en problemas de orden léxico y ortográfico.

Entre los indicadores que construyen para el análisis de los textos, se encuentran: las estrategias de reformulación o revisión; los errores conceptuales que se presentan en los trabajos<sup>22</sup> y las habilidades de escritura y lectura. En cuanto a las primeras, encuentran un bajo índice de correcciones que, a su vez, son de escaso alcance. Sobre la cantidad de

---

<sup>22</sup> Cabe destacar que los textos analizados son la respuesta a una consigna que se realizó con tales fines y que pedía sintetizar las características fundamentales del “Constructivismo” a partir de un texto dado por las investigadoras.

correcciones, concluyen que "... es propio de lectores poco hábiles que no modelan o transforman en el transcurso de la lectura las representaciones del texto, y también de los escritores inexpertos" (Ibídem), mientras que del tipo de correcciones o reformulaciones realizadas infieren un escaso entrenamiento en la reformulación ya que las realizadas "... no superan el gesto primero de la tachadura y las inserciones de nuevos segmentos" (Ibídem). Sobre los errores conceptuales, afirman que se manifiestan en distintas formas: distorsión de las ideas de la fuente, omisión de características y, finalmente, exposición de características secundarias –la consigna pedía dar cuenta de las fundamentales– o la reiteración de una de ellas presentándola como si fuese otra. Finalmente, concluyen que en muchos casos se muestra que los alumnos carecen "de habilidades de escritura suficientes como para distanciarse de la formulación de la fuente y proponer una alternativa sin cometer errores básicos de, por ejemplo, concordancia y referencia interna, que vuelven el texto incoherente y casi incomprensible" (Ibídem). Además, se evidencia un escaso conocimiento previo sobre el tema, lo que estaría explicando la inserción de ideas no pertinentes pero pertenecientes a una red conceptual pobre y mal articulada. Un dato interesante para concluir es que algunos errores de comprensión están vinculados con "la falta de dominio de estructuras sintácticas oracionales o a la falta de dominio de estrategias retóricas propias de la explicación" (Ibídem).

En la misma línea, Fernández e Izuzquiza analizan un corpus de escritos producidos por un grupo de ingresantes de un profesorado y una licenciatura en el marco de una consigna que solicitaba la elaboración de un informe de lectura sobre un tema específico. El estudio se propone analizar comparativamente los primeros borradores y las versiones finales, resultado de las intervenciones docentes. Los cambios evidenciados en la versión final de los escritos respecto de las primeras versiones les permitió concluir que "... para que la universidad pueda cumplir sus tareas académicas e investigativas requiere de profesores que no sólo sepan el contenido

científico sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de que la universidad promueva en los profesores el valor de la enseñanza, para que los estudiantes aprendan a aprender” (Fernández e Izuzquiza, 2007: s/n).

En la misma línea de trabajo, Núñez, Muñoz y Mihovilovic (2006) indagan el funcionamiento de la reformulación como recurso discursivo en un corpus de informes producidos por estudiantes universitarios chilenos de la carrera de Psicología en dos instancias del proceso de alfabetización discursiva y disciplinar (segundo y cuarto año). Los textos analizados pueden dividirse en dos subgrupos del género informe: *informe bibliográfico* –análisis crítico de un tema en particular a partir de la selección y reducción de diversas fuentes–; e *informe de diagnóstico* –evaluación de un sujeto en un área determinada a partir de criterios teóricos explícitos.

Sobre las conclusiones que los investigadores exponen, se destaca una mayor presencia de ciertas funciones comunes en los textos escritos por estudiantes del nivel académico superior; en especial, aquellas de profundización de la información y de equivalencia semántica. Es decir que, a mayor conocimiento especializado, el estudiante está capacitado para abordar con mayor riqueza el contenido de la información reformulada. Lo mismo ocurre con la utilización pertinente de terminología especializada. Así, según los autores, “el estudio de las funciones de los marcadores discursivos de reformulación ha permitido evidenciar y determinar de qué manera la elaboración de nuevas formas de raciocinio es un proceso que se complejiza a medida que los estudiantes aumentan sus conocimientos científicos de la especialidad y de las prácticas discursivas de la comunidad a la cual se va a integrar como profesional” (Ibídem).

Una de las reflexiones que exponen en las conclusiones, resulta muy relevante para este trabajo, ya que refiere a la persistencia de marcas propias de la oralidad en la escritura académica de los estudiantes de los últimos años. En este sentido, se destaca “el traspaso del uso coloquial a un

tipo de texto de carácter más experto y evidencia, a la vez, la falta de recursos lingüísticos para explicar la información” (Ibídem).

Un trabajo que también aborda cuestiones de escritura en dos momentos diferentes de los trayectos universitarios es la investigación dirigida por Silvia Carvallo (Carvallo et al., 2006a). Desde la misma perspectiva de la alfabetización académica, pero inscrita en el marco de la semiótica, se aborda la cuestión de las prácticas discursivas de los estudiantes universitarios, ubicadas en dos umbrales semióticos claves de la escena académica: el umbral de ingreso y el de egreso. La confrontación de ambos corpus discursivos les permitió, por ejemplo, la construcción de una tipología que da cuenta de diferentes formas de escritura: reproductora, autógrafa y autonímica. La primera de ellas, permite la apropiación teórica y la organización de redes conceptuales e instala al estudiante en su campo disciplinar. La segunda, por su parte, inicia el compromiso con la escritura profesional a partir de una toma de distancia crítica respecto de los autores y la asunción de la autoría. Por último, la escritura autonímica, favorece la autorreflexión sobre el proceso y desarrolla las competencias metadiscursivas necesarias para la escritura profesional (Carvallo, 2007). Así, el objetivo de la investigación es reconocer las maneras en que los estudiantes –de la carrera de Letras, en este caso– van apropiándose del lenguaje académico, y lo van incorporando con diferentes niveles de profundidad a sus escritos universitarios. En ese pasaje, es imprescindible que el alumno desarrolle su conciencia crítica para “acceder con eficacia y sin ingenuidades, al campo del discurso científico” (Carvallo et al., 2006: s/n). La noción semiótica de umbral atraviesa todo el abordaje de la investigación. Este atravesamiento permite pensar estas escrituras situadas no sólo en el ámbito académico que supone una universidad, sino, más específicamente aún, en las situaciones particulares que suponen el ingreso y el egreso universitarios<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Para profundizar la noción de umbral, ver Camblong (s/f.; 2003 y 2005) así como también el capítulo II de la presente tesis donde se analiza la pertinencia de esta noción para abordar

La indagación de este grupo de trabajos permitió detectar una serie de estudios que analizan experiencias de redacción de textos de corte autobiográfico en los ingresantes a las carreras de educación superior. En este marco, un equipo de investigadores de la Universidad de Buenos Aires, trabaja sobre las escrituras autobiográficas de un grupo de estudiantes universitarios de la carrera de Comunicación Social (Vespa y Beker, 2004; Vespa, Beker y Aren, 2004a; 2004b; 2005; 2006a; 2006b). Así, las diferentes figuras y recursos retóricos que aparecen en los escritos, el uso excesivo de comillas como síntoma de una doble metaforización, la construcción de la temporalidad, la imagen de familia construida, entre otras cuestiones, son las marcas que la investigación intenta desentrañar en las producciones discursivas de los estudiantes.

Sobre la utilización de tropos y figuras retóricas, llaman la atención a los investigadores, dos modos diferentes de utilización de la metáfora: por un lado, el salto cualitativo que supone la “capacidad de construir tropos que logren hacer mella en el lector” (Vespa, Beker y Aren, 2006a: s/n) ya que la utilización de estos recursos literarios daría cuenta de un nivel más elaborado de escritura. Pero también se encuentra la metáfora utilizada irreflexivamente en lugares comunes, sin conciencia de la utilización de un registro figurativo del lenguaje, con el sólo fin de habitar lugares seguros al emplear giros o tropos conocidos por todos. En estos casos no se estaría en presencia de un nivel elevado de escritura, sino, por el contrario, de un tipo de narrativa que hecha mano a un recurso poco elaborado, seguro y sin vuelo.

Llama la atención la presencia del recurso de las comillas para enmarcar algunos giros de corte metafórico en una modalidad que los autores llaman *técnica*, “... haciendo alusión con este término a todo tipo de expresión que implique una palabra extranjera, un tecnicismo propiamente dicho, una palabra proveniente de una jerga e, incluso, un neologismo” (Vespa, Beker y

---

el ingreso universitario y se la pone en relación con otros conceptos similares tales como el del frontera lingüística.

Aren, 2004a: s/n). Los investigadores aventuran que en algunos casos, las comillas revelan junto con la idea de metáfora, el uso de la ironía. Otra modalidad de utilización de este recurso paralingüístico refiere al “... afán de querer subrayarse lo evidente. (...) Son las comillas de ‘condescendencia’, por medio de las cuales el locutor señala que una palabra que es apropiada para él, no lo es, según su mirada, para el receptor” (Ibídem). No obstante, reconoce una segunda función de las comillas que estaría vinculada con el trazado de un recorrido de lectura.

Por su parte, la temporalidad construida en estos relatos autobiográficos es plana, estrictamente cronológica. La ausencia casi total que se observa en el corpus de la utilización de los recursos típicos de las narraciones elaboradas para ir y venir en el tiempo de la historia<sup>24</sup>, permite a los investigadores inferir una cierta “... dificultad de los jóvenes al enfrentarse a relatos complejos (con varios niveles de lectura posible) y descubrir en ellos el sentido de la trama, el sentido de los elementos heterogéneos, de lo discordante, ensamblado en esa trama, solo en apariencia homogénea” (Vespa, Beker y Aren, 2006b: s/n).

Otros elementos que el análisis de las autobiografías devela son la subestimación, la digresión y la oposición ficción-realidad como elementos conformadores de cierta estrategia (Vespa, Beker y Aren, 2004b). En el análisis se reconocen dos tipos de estrategia. En primer lugar, la que hace alusión a un gesto de humildad. En este sentido, “... dar cuenta de que lo que se ha de leer constituye un intento –o un esbozo, o un bosquejo, o una práctica sin demasiadas garantías–, no hace más que operar retóricamente en el esqueleto textual. La operación hace las veces de una anticipación recomendadora” (Ibídem). En segundo lugar, se reconocen un movimiento de subestimación así como cierta decisión reflexiva, explicitados ambos en los textos. Esto, según los investigadores, estaría dando lugar a una exploración de un espacio difuso donde ficción y realidad suelen confundirse.

---

<sup>24</sup> Analepsis y prolepsis son las dos alteraciones en el tiempo del relato que señala Genette. (1989)

Sobre algunas cuestiones que tienen más que ver con los contenidos – explícitos o inferidos a partir de marcas de la escritura– los investigadores presentan dos trabajos en los que abordan, por un lado, la referencia a los espacios geográficos en los que las narraciones de los estudiantes se sitúan, así como también al contexto social en el que se inscriben (Vespa, Beker y Aren, 2005) y la construcción discursiva de sus familias (Vespa y Beker, 2004). Sobre las dos primeras cuestiones, consignan que no se observan descripciones de espacios y lugares en la mayoría de los escritos. De todos modos, la ausencia de la dimensión descriptiva no se da de la misma manera en todos los casos. En muchos de ellos, los lugares sólo aparecen nombrados, “... como lo podríamos encontrar en una guía de calles; no hay ninguna descripción que pueda servir de marco o sostén a los personajes. En este sentido, podemos decir que los personajes ‘están en el aire’” (Vespa, Beker y Aren, 2005). Lo mismo ocurre con el contexto sociopolítico: no ocupa un lugar en las autobiografías analizadas, “... antes bien, su lugar es el de lo naturalizado, lo banalizado o, como lo denominamos en el título, el lugar del fondo<sup>25</sup>” (Ibídem).

Respecto de las figuraciones de la familia, se las observan en la forma de pequeñas anécdotas, narraciones germinales, en la articulación de una digresión reflexiva o incluso en un movimiento por el cual se le otorga voz a algún miembro referido. Mientras que los textos omiten dar cuenta del contexto sociopolítico, eligen a la familia como eje estructurador de estas narraciones del yo. ¿Cómo aparece la familia en los textos autobiográficos? Una familia buena, maravillosa y también ahistórica, tradicional, monolítica, en consonancia con una representación de la infancia que siempre es feliz, naturalmente feliz. Al respecto, los autores se preguntan: “¿Qué necesidad hay de ornamentar el mundo familiar? ¿Por qué se percibe una sistemática representación, pero solamente en términos positivos, de la familia?” (Vespa y Beker, 2004: s/n). Los investigadores aventuran una respuesta: si la familia

---

<sup>25</sup> Cabe destacar que el título del trabajo es “El lugar del fondo. La descripción espacial y la cuestión contextual en narraciones autobiográficas de estudiantes universitarios”.

es quien en algún punto construyó esa persona que está intentando narrarse y que esa producción se realiza durante la infancia, ¿cómo pensar en una infancia no feliz, “¿cómo traicionar –desde el relato- a aquellos que todo nos dieron para que tuviéramos una infancia feliz? ¿Acaso no debemos cumplir – para seguir siendo buenas personas- el mandato judeocristiano ‘Honrarás a tu padre y a tu madre’?” (Ibídem).

Esta serie de trabajos en derredor de un mismo corpus textual, intenta presentar una suerte de continuidad en el análisis de estos diversos aspectos de la utilización del lenguaje escrito que aparecen tanto en la forma como en el contenido de los textos. Por eso, concluyen que lo que se ve a lo largo de los análisis no es sólo la manera en que los jóvenes producen sus textos, sino cómo –inconscientemente la mayoría de ellos- construyen textos simultáneos, convergentes y, más de una vez, divergentes.

En la línea de la escritura autobiográfica, pero como recurso para poner de manifiesto cuestiones propias del discurso escrito, Fernández, Izuquiza y Laxalt (2003) exponen una experiencia de escritura en estudiantes universitarios en la que hacen hincapié en el contexto de enseñanza de la producción de textos. Partiendo de la certeza –basada en resultados de otras investigaciones– que afirma que “para escribir un texto no alcanza con dominar el contenido temático de lo que se quiere comunicar y los esquemas textuales, sino que es necesario adecuarlo a los destinatarios lectores, lograr el efecto que se pretende, coordinar las ideas y organizar el escrito, revisar lo que se escribe teniendo en cuenta la situación de comunicación” (Fernández, Izuquiza y Laxalt, 2003: s/n), ponen en práctica una experiencia con el objetivo de introducir a las alumnas del primer año de una carrera universitaria a las prácticas de escritura y revisión de textos, poniendo el acento en el proceso más que en el resultado final. Así, las consignas proponían la elaboración de un texto en primera persona que diera cuenta de las primeras experiencias propias con la lectura. Para ello, se dieron preguntas orientadoras referidas a la lectura y se agregó una ficha con las condiciones de producción que se debían tener en cuenta, los criterios y la



escala de evaluación. Cada estudiante leyó e hizo sugerencias al texto de otro compañero quien, luego, reformuló su trabajo a partir de las sugerencias de su par.

El análisis de los textos resultantes –el objeto de análisis fueron las correcciones propuestas a la primera versión del texto escrito y las modificaciones que efectivamente se realizaron– evidencian revisiones que afectan a diversos niveles de producción. Así, encuentran modificaciones locales como la reelaboración de un párrafo o la repetición de palabras, revisiones referidas al contenido que debe ser agregado y/o a la organización textual. Mientras que, en otros casos, sólo “son recomendaciones imprecisas, vagas” (Ibídem).

Estos hallazgos les permiten concluir que los estudiantes rara vez realizan tareas de planificación y revisión de la escritura ya que las reemplazan por respuestas lineales a las preguntas planteadas o al modelo ofrecido. Las sugerencias, en su mayoría, giran en torno al modelo propuesto y a las condiciones de producción explicitadas en la consigna. Si bien todas las modificaciones propuestas fueron tenidas en cuenta por los escritores, ninguno rescribió fragmentos que no hubieran sido señalados para ser reformulados.

Asimismo, Vélez (2008) reflexiona respecto de una serie de escritos autobiográficos en relación con las biografías lectoras de un grupo de ingresantes universitarios. Si bien logra identificar cinco momentos en el corpus analizado –1) Los primeros contactos con la palabra escrita; 2) Aprender a leer; 3) La lectura se hace pública y fluida; 4) Lecturas adolescentes; y, 5) El “tiempo” de la universidad– nos detendremos aquí en el quinto apartado ya que refleja la situación de los ingresantes frente a la práctica de la lectura. De este tiempo, la autora manifiesta que “tener tiempo” y “aquellos tiempos” se presentan como expresiones recurrentes en los escritos. Los dos temas que insisten en este momento son la descripción de sí mismo como lector, y la explicitación de condiciones para la lectura. “Al describir su situación como lectores en la universidad, los estudiantes

señalan las *condiciones* que favorecen u obstaculizan sus contactos con la lectura; (...) la condición a la que se asigna mayor importancia es la disponibilidad de tiempo, que se presenta como una restricción no sólo para las lecturas académicas, sino afectando también a lo que algunos estudiantes llaman ‘lecturas personales’” (Vélez, 2008: 93. *Cursivas en el original*). La mitad de los relatos dan cuenta de dos tipos de lectura: la estética y la eferente<sup>26</sup>, mientras que el otro 50% sólo destaca la lectura eferente, ya que sólo refieren a la lectura en la universidad. Contar con tiempo y poder organizar ese tiempo disponible para la lectura, así como la falta de tiempo para otras lecturas diferentes a las universitarias parecen ser las expresiones más recurrentes en los trabajos. Esto estaría señalando la importancia que la práctica de la lectura adquiere en el tiempo universitario, sumado a la reorganización del tiempo de lectura que parece necesario para estudiar / aprender.

Por último, reseñaremos una serie de trabajos que vinculan las cuestiones referidas a las prácticas de escritura en relación con prácticas lectoras. Arrieta de Meza y Meza Cepeda (2005) analizan un grupo de escritos de estudiantes de Idiomas Modernos de una universidad venezolana partiendo del supuesto que afirma que “... las dificultades en la redacción tienen su base en un desfase entre los conocimientos que trae el estudiante de Educación Media y Diversificada y el grado de exigencia propio del nivel de Educación Superior” (Ibídem). El abordaje del problema que realizan, vincula estrechamente la posibilidad de redactar textos de tipo académico con las competencias de comprensión lectora. En este marco, analizan los indicios que dan cuenta de problemas y limitaciones de los estudiantes relacionados con el manejo del idioma castellano que afectan la redacción. Entre ellos, mencionan “incoherencia lexical vinculada con la correlación verbo-preposición, incoherencia lexical ligada a la redundancia, e incoherencia fraseológica evidenciada por incorrecciones del orden sintáctico de las

---

<sup>26</sup> La autora llama “lectura eferente” a aquellas que tienen un objetivo, en general, de aprendizaje. Este tipo de lectura comienza a tener protagonismo en la tercera etapa, cuando la lectura se hace pública.

oraciones producida” (Ibídem). Entre los errores más frecuentes en la organización y la producción de textos destacan 1) ausencia de un plan de trabajo en el que se expliciten objetivo, destinatario, estilo de lenguaje, profundidad del contenido, extensión, etc.; 2) información insuficiente para desarrollar el contenido temático (escasa documentación y consultas bibliográficas y hemerográficas, ausencia de entrevistas con fuentes calificadas, etc.); 3) incorrecciones idiomáticas que van desde la producción de oraciones demasiado extensas, hasta faltas de ortografía y el uso incorrecto de los signos de puntuación.

Los investigadores atribuyen estas deficiencias en la redacción a niveles muy básicos de comprensión lectora que no resultan suficientes frente a los niveles de exigencia de los textos universitarios. En este sentido, resulta alarmante la detección de casos de analfabetismo funcional en un universo formado por estudiantes universitarios.

En el mismo sentido, Arnoux (2008) expone algunos resultados de dos investigaciones en torno a la lectura y la escritura de ingresantes a la Universidad de Buenos Aires. En primer lugar, analiza notas de lectura de los estudiantes que acompañaban una prueba de comprensión de un texto suministrado por los investigadores. Los materiales recogidos en el trabajo de campo y analizados permitieron realizar una serie de inferencias acerca de tres cuestiones: 1) el dispositivo gráfico adoptado para tomar las notas; 2) la comprensión de textos polifónicos; y 3) la redacción de este tipo textual.

Sobre la primera cuestión, señala las siguientes conclusiones: “a. El dispositivo gráfico global, adoptado tanto apelando a recursos de jerarquización (...) como a los signos que establecen relaciones conceptuales depende del reconocimiento que el alumno hace de la dominante –temporal, taxonómica o polémica- del texto fuente. Esto supone también una representación del plan textual adoptado por el autor (...). b. Las dificultades en el armado del dispositivo gráfico, que se evidencian en las vacilaciones, la interrupción del apunte, la decisión de optar por un plan distinto que el del texto fuente, son índices de problemas de comprensión” (Arnoux, 2008: 51).

Sobre el segundo tópico analizado en la investigación –la comprensión de textos polifónicos–, la autora releva dificultades en el reconocimiento de la fuente cuando el enunciador básico inserta un juicio apreciativo respecto de las palabras de otro, sin un marcador explícito o bien cuando este juicio está expresado en el verbo del campo semántico del “decir” utilizado. Según Arnoux, “esto se debe a la dificultad para reconocer en una misma superficie discursiva, juegos de sentido que exige la consideración del entorno como ocurre también con la ironía” (Ibídem: 53).

Respecto de la escritura de textos polifónicos se advierten dificultades en la exposición de argumentos enfrentados, tanto en el nivel conceptual como en el de la textualización. Una diferencia que se marca entre los alumnos más expertos y los menos hábiles refiere a la explicitación y la omisión respectivamente de quienes asumen cada una de las posturas expuestas en el texto. En la misma línea, mientras que los primeros citan o parafrasean segmentos de la fuente, los segundos raramente lo hacen.

Entre los estudios más cercanos geográficamente –y, por lo tanto, similares respecto del universo recortado para la presente investigación– encontramos el trabajo de Fernández (2006) en los que aborda escritos académicos de estudiantes universitarios desde la explicitación teórica de la alfabetización académica. Su trabajo gira en torno al análisis del proceso de escritura de *papers* en un curso de tercer año de la universidad. La posibilidad de observar ese proceso está dada por la metodología propuesta que incluye la revisión de los escritos por parte de los docentes y la posterior devolución a los estudiantes con indicaciones y/o sugerencias para mejorar los textos. Así, a partir de la observación del proceso de escritura, la investigadora elabora indicadores para evaluar la performance de un grupo de estudiantes frente a la tarea de redactar textos propios del género académico. La incorporación o no de títulos, la inclusión de la bibliografía utilizada, así como de notas al pie, referencias teóricas, párrafos de presentación y conclusión, explicitación de objetivos y del tema del escrito, son variables analizadas. En el mismo sentido, variables vinculadas con la puesta en página, tales como la

construcción de cadenas semánticas, espacios semánticos y segmentos textuales, así como cuestiones de orden pragmático, son abordadas en el estudio para intentar “mediar” el grado de dificultad que presenta el universo analizado frente a la tarea propuesta.

La evaluación de los resultados del trabajo parecen demostrar que “los alumnos presentan un déficit severo en el dominio de los elementos paratextuales”<sup>27</sup> (Fernández, 2006: 94). Lo mismo ocurre con la organización textual, la mención y cantidad de teorías utilizadas para el trabajo, la capacidad de delimitar la propia voz de la de otros autores y la construcción del lector implícito. Sin embargo, la autora señala que mientras que los estudiantes presentan “serias deficiencias a la hora de escribir, el hecho de volver sobre sus textos hacen que mejoren sus performances. [...] De alguna manera, la labor de reescritura parece activar la metacognición y, en tal sentido, favorecer la toma de conciencia de la actividad que se está desarrollando” (Ibídem: 98).

En otro de sus trabajos (Fernández, 2007), se dedica a analizar comparativamente los escritos de un grupo de estudiantes sobre un mismo tema y con una misma consigna general para indagar un poco más en los modos en que puede facilitarse este aprendizaje. La diferencia radicaba en que, mientras que un grupo contaba con “consignas de escritura sumamente explícitas” (Ibídem: 52), el universo de contraste contaba con consignas muy generales. Los resultados dejan al descubierto un mejor rendimiento en el grupo de alumnos que trabajó con consignas explícitas: “... la totalidad de los alumnos que leyeron la consigna explícita logra textos integrados en tanto que todos los que leyeron la general producen textos fragmentados” (Ibídem: 88). Para la autora, esto estaría demostrando que, tal como manifiestan Fernández, Izuzquiza y Laxalt (2003) para escribir un texto es necesario mucho más que el dominio temático de aquello a comunicar y los posibles esquemas textuales para hacerlo. La tarea de redactar un texto implica hacer las acciones necesarias para adecuarlo a sus destinatarios, lograr el efecto

---

<sup>27</sup> Por elementos paratextuales, la autora reconoce a Título, Bibliografía, Notas al pie.

buscado, coordinar y organizar las ideas en el texto y revisar lo escrito en función de la situación de comunicación. La complejidad de este proceso pareciera, según los resultados de la investigación reseñada, inabordable por los estudiantes universitarios.

Sobre una población similar, en edad y en composición social, encontramos el trabajo de Norma Desinano (2009) que analiza el problema de la escritura académica en un grupo de estudiantes de tercer año de una carrera de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Los resultados de su trabajo pueden estructurarse en torno a las hipótesis planteadas a lo largo de su trabajo de investigación. En primer lugar, decir que “Las transgresiones, los lapsus, las lagunas y las dificultades generales que afectan la continuidad de los textos escolares del corpus no responden al desconocimiento de requisitos lingüístico-textuales sino a los efectos resultantes del funcionamiento lingüístico-discursivo de los sujetos” (Desinano, 2009: 174). En este sentido, la investigadora afirma que si bien se veían afectadas tanto la coherencia como la cohesión de los textos, las dificultades encontradas en el corpus eran inclasificables en tanto presentaban un nivel elevado de heterogeneidad que se resistía a ser homogeneizado en grupos, es decir que no seguían ningún patrón que permitiera construir una tipología de errores.

Paralelamente, la investigación deja a la luz que los elementos relacionales, lejos de estar ausentes de los textos analizados, estaban presentes pero de una manera ineficaz, ya que obstaculizaban o bien anulaban las posibilidades de generar la relación. Así, la autora explicita un nuevo elemento derivado del análisis realizado: “Las dificultades en todos los casos admiten una descripción de acuerdo con las restricciones lingüísticas – gramaticales en relación con la oración y con el texto– pero no son fallos puntuales sino que afectan a la escritura constituyéndose en muestras de su inadecuación al discurso científico–disciplinar de referencia. En otros términos, las dificultades ponen en evidencia un problema discursivo” (Ibídem: 178). Asimismo, halló que aunque había alumnos que conocían

patrones organizativos variados, la aplicación de un patrón de este tipo no aseguraba la resolución exitosa de la escritura. Todo ello le permite afirmar que si bien las dificultades halladas eran lingüístico-discursivas, “... *no se reducen a errores puntuales surgidos del desconocimiento del alumno respecto de las restricciones de su lengua y los tipos textuales*” (Ibídem: 179. Cursivas en el original).

De esta manera, la investigadora arriba a su segunda hipótesis, la que afirma que “los sujetos, al enfrentarse con la necesidad de funcionar en un discurso desconocido para ellos, se hallan ante una situación inaugural semejante a la del *infans* frente a la lengua materna” (Ibídem: 181. Cursivas en el original). ¿En qué se apoya esta hipótesis? Precisamente en que, a la manera del niño que toma azarosamente fragmentos de los discursos que lo circundan, el estudiante universitario recupera y pone en discurso escrito fragmentos de lo leído y estudiado pero de una manera extraña, ajena. Él, como sujeto, se queda afuera de su propio texto. “... lo único que señala la presencia del sujeto como hablante es su ausencia, su falta, del mismo modo que el sonido existe porque el silencio lo hace notar” (Ibídem: 184).

Todo esto le permite concluir que acceder a los textos científicos disciplinares, exige un requisito análogo al que impone la lengua al *infans*: “... el estudiante debe alienarse en el discurso científico-disciplinar para ser un sujeto dentro de ese discurso” (Ibídem: 187). Es por esto que los textos analizados presentan rasgos como fragmentariedad y reformulaciones que “... evidencian un funcionamiento del sujeto en el discurso que vuelve a mostrar –como en la adquisición del lenguaje– instancias específicas reconocibles como parte de la *captura* del sujeto. En otros términos, la estructura de relaciones sujeto/lengua/discurso aparentemente estable, ve afectada su dinámica de manera aguda, como lo muestran fenómenos empíricos, cuando el sujeto enfrenta la necesidad de generar textos que formarían eventualmente parte de un discurso científico-disciplinar ajeno, hasta ese momento, a su constitución como sujeto” (Ibídem: 188).

Hasta aquí los trabajos que dieron cuenta del análisis de diferentes tipos textuales producidos por estudiantes en contextos académicos. Para cerrar este capítulo, pasaremos revista a dos trabajos que intentan dar cuenta de representaciones de estudiantes y en uno de los casos, también de docentes, sobre la escritura y la lectura en la universidad.

Uno de ellos es la segunda parte de un trabajo de Fernández cuya primera ya repasamos anteriormente (Fernández, 2007), en el cual aborda las representaciones de estudiantes y docentes universitarios de la ciudad de Rosario acerca de la lectura y la escritura. Los datos que parecen más relevantes están relacionados con las representaciones en relación con el rol que cumple la universidad en la formación de lectores y escritores. Estudiantes y docentes –en un 65,5% y 52% respectivamente– opinan que la universidad no ayuda a leer y en porcentajes similares, se cree que tampoco a escribir. Esto no supone que “los alumnos se consideren incapaces de leer y escribir, sino de poder hacerlo conforme a lo que se les solicita en la universidad” (Fernández, 2007: 82). En relación con los datos relevados en las encuestas, la investigadora afirma: “... pese a que la universidad debe propender a la producción del saber (lo cual en nuestra cultura letrada, significa, necesariamente, escribir), no habilita a sus alumnos para que ellos efectivamente se apropien de sus conocimientos y los hagan circular conforme a los soportes y los ámbitos propios del quehacer universitario. En tal sentido, ¿la universidad, está auténticamente alfabetizando? Creemos, sinceramente, que no, y que, además, a la hora de evaluar exige, como es lógico, pero lo que no ha dado ni promovido” (Ibídem: 83).

Para intentar completar este grupo de trabajos, nos referiremos a un pequeño estudio realizado a partir de un corpus de textos de ingresantes a la Universidad de Buenos Aires, con el fin de examinar las representaciones dominantes sobre la escritura que se plasman en dichos escritos, construidos a la manera de un ensayo donde se argumente a favor o en contra de un enunciado que parece no guardar relación con las cuestiones de escritura (Rolando, 2002). Así, el análisis arroja representaciones de la escritura en



tres posibles áreas de la redacción: representaciones del discurso académico, representaciones del discurso legal y administrativo, y representación de la escritura como literatura.

Sobre el primer tipo, la investigadora señala una mistificación frecuente que “hace que los estudiantes vinculen complejidad y oscuridad como profundidad conceptual” (Ibídem: s/n). Esto se debe, tal vez, a que el discurso académico requiere de un registro verbal y unas formas de comunicación diferentes de los usos corrientes. Así, pareciera estar rondando la idea de que las argumentaciones deben producir *efecto de teoría* y que esto lleva a los estudiantes a construir su propio texto “imitando la erudición de ciertos discursos teóricos y su grado de abstracción. Para ello utilizan nominalizaciones, conceptualizaciones y cierta fraseología que han interiorizado como representación del discurso académico-científico pero que no logran articular en un texto coherente” (Ibídem).

El segundo tipo de representación presentado en el análisis –referido a las representaciones del discurso legal y administrativo–, es inferido a partir de “la utilización de un registro burocrático alejado e los usos corrientes del lenguaje” (Ibídem), y que buscan producir tanto un efecto de erudición como de objetividad. El léxico, las frases y los argumentos parecen haber sido seleccionados a partir de esta representación.

Por último, la idea de la escritura fuertemente asociada a la tarea literaria en tanto expresión de sensibilidad, “... se expresa discursivamente en los textos de los estudiantes a través de modalidades afectivas, construcciones metafóricas, neologismos y paralelismos sintácticos” (Ibídem).

La investigadora aventura que estas representaciones son también promovidas desde el ámbito educativo que suele “... legitimar estrategias de repetición e imitación de lo leído o escuchado” (Ibídem). Esto genera el refuerzo y la puesta en acto de estereotipos sobre temas y estilos lejanos a la apropiación crítica del conocimiento.

## **En un nuevo umbral: el desafío de generar nuevas preguntas para buscar nuevas respuestas**

Los estudios aquí reseñados intentan trazar una cartografía de las diferentes líneas de trabajo que se han desarrollado y que se desarrollan actualmente respecto de las problemáticas que vinculan a la juventud, el lenguaje académico y las tecnologías de información y comunicación. Si bien se ha observado y explicitado un cruce entre los modos de abordaje de las problemáticas relativas a la juventud y las nuevas tecnologías, planteando, incluso, la existencia de investigaciones que funcionarían a la manera de pauta que conecta uno y otro campo, en el último grupo de análisis, no se han detectado conexiones explícitas con ninguna de las otras temáticas mencionadas, como si las problemáticas de la alfabetización académica no guardarán relación con las características de los sujetos estudiantes que ingresan a la universidad, pertenecientes a una generación determinada y hacedores de un contexto histórico, social y tecnológico particular del tiempo actual. ¿Cómo impacta el ambiente tecnológico mediático en las maneras de adquisición del lenguaje académico? ¿Cómo recibe la institución universitaria a estos sujetos tecnologizados que llegan a sus aulas en busca de cuestiones que se resisten cada vez más a ser explicitadas?

Son estas las preguntas que guiaron el proceso de rastreo del campo de estudios, sin haber encontrado más que respuestas parciales que no vinculan estas variables que parecen pedir a gritos ser puestas en relación. Ése es el desafío de este trabajo: encontrar la pauta que conecta estos estudios para intentar dar una respuesta nueva a un problema que parece insistir.

## **Capítulo II: El ingreso a la Universidad Nacional de Rosario:** **Abordaje conceptual y estadístico**

La muestra seleccionada para analizar corresponde a lo que se llama “el ingreso universitario” de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Más allá de la justificación teórico–metodológica de la selección de la carrera<sup>28</sup>, en este capítulo se analizará la situación de “ingreso”. Para ello, es necesario tanto describir la composición del grupo de jóvenes que comienza su vida universitaria en las carreras mencionadas, así como también indagar el significado que porta este momento iniciático en la vida de quienes lo transitan

Para comenzar, se presentarán datos estadísticos del grupo de ingresantes, algunos generales de toda la universidad y otros particulares de la carrera seleccionada para el estudio<sup>29</sup>. Una vez trazado el perfil del estudiante de la UNR en general y Comunicación Social en particular, se realizará una caracterización teórico conceptual de la situación de ingreso, desde una perspectiva semiótica. Ello supone comprender el momento inicial de la vida universitaria como un tiempo–espacio de transición, de crisis de sentido que afecta la producción simbólica, como consecuencia de una confluencia de mundos semióticos que será analizada a lo largo de este capítulo. Para concluir, se presentarán de manera conceptual las características de los discursos y lenguajes que se encuentran en el ingreso, tanto de parte de los estudiantes –lenguaje juvenil o lenguaje de los jóvenes– como de la academia –lenguaje académico–, cada uno con sus lógicas, orígenes y campos de efecto de sentido propios. Así, se intentará trazar una imagen del ingreso que dé cuenta de la complejidad del mismo, a partir del señalamiento de diferentes elementos que se articulan no siempre de manera armónica y

---

<sup>28</sup> Sobre la justificación metodológica de la muestra, ver Capítulo III “De los casos analizados. Un primer abordaje teórico-descriptivo”.

<sup>29</sup> La descripción estadística de este aparato se construyó sobre la base de los datos publicados en el Boletín Estadístico N° 62 “Alumnos en la UNR”, elaborado por la Dirección General de Estadística Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario, sobre los datos del ingreso 2010.

en general, con una presencia fuerte del elemento de tensión.

### **El ingreso a la UNR en números**

En el año 2010, la población estudiantil de la Universidad Nacional de Rosario era de 73.109 estudiantes, de los cuales 14.158 eran ingresantes inscriptos por primera vez como alumnos de la UNR (nuevos inscriptos por primera vez)<sup>30</sup> y 804, estudiantes que han cambiado de carrera (nuevos inscriptos por equivalencia). Si bien se trata de una universidad de carácter nacional con estudiantes que provienen de variados puntos del país, la mayor cantidad de los jóvenes que eligen la UNR como casa de estudios, proviene de la zona del litoral argentino, especialmente, de la provincia de Santa Fe, lugar de procedencia del 73,27% de los estudiantes y provincia en la que se emplaza la universidad mencionada. De ese 73,27%, el 52,43% corresponde a la ciudad de Rosario y al gran Rosario, es decir a las localidades pertenecientes al Departamento Rosario. En segundo lugar, se encuentran los estudiantes de la provincia de Buenos Aires, quienes representan el 10,45% del ingreso del año 2010. En tercer lugar se ubican los jóvenes procedentes de la provincia de Entre Ríos en un 4,916%, seguido de Córdoba con un 2,76%. El 3,74% corresponde a otras provincias, el 1,38% a otros países y sobre el 3,49% no hay datos. Esta fotografía de los lugares de origen de los ingresantes a la universidad permite afirmar que se trata de una población en su mayoría argentina, proveniente de la zona litoraleña central del país.

Respecto de la población que comienza a cursar la Licenciatura en Comunicación Social –carrera seleccionada para el estudio– tuvo en 2010 un ingreso de 294 estudiantes, todos ellos inscriptos a la UNR por primera vez. Sobre el lugar de origen de estos estudiantes, en el caso de Comunicación Social<sup>31</sup>, más de la mitad de los ingresantes son de la provincia de Santa Fe

---

<sup>30</sup> Las nominaciones entre paréntesis corresponden a las utilizadas en el Boletín Estadístico “Alumnos en la UNR”.

<sup>31</sup> Cabe aclarar que los datos del lugar de proveniencia de los estudiantes que ingresan a la UNR no está discriminado por carrera, sino por facultad, con lo cual los datos

(68,73%), de los cuales el 40,38% son de la ciudad de Rosario y el 4,84% del resto del Departamento de Rosario. En segundo lugar, y en consonancia con las cifras generales de la universidad, el 9,45% de los estudiantes que ingresan a la carrera son de la provincia de Buenos Aires, el 5,17% de la provincia de Entre Ríos y el 2,02% de Córdoba. De los porcentajes que restan, se destacan de los generales los que corresponden a otras provincias, ya que casi doblan la media general: mientras que en toda la UNR los estudiantes de otras provincias representan el 3,74%, en la carrera de Comunicación Social significan el 6,52%. Caso inverso ocurre con los estudiantes de otros países: mientras que el 1,38% de los ingresantes a la Universidad Nacional de Rosario provienen de otros países, en el caso de Comunicación, los extranjeros representan el 0,45%. Lamentablemente, el porcentaje de los casos sin datos sobre el lugar de proveniencia trepa del 3,49% en toda la UNR al 7,65% en Comunicación Social.

En estos primeros números expuestos se hace evidente que la población estudiantil de la UNR proviene en su gran mayoría de la zona cercana a la ciudad y la provincia, y que las carreras elegidas conservan en líneas generales las proporciones de la Universidad en general. Del grupo de ingresantes a la Universidad, más de la mitad no necesita moverse de su lugar de origen para estudiar y la otra mitad viene de la provincia de Santa Fe o de otras provincias de la zona. Es muy pequeña la cantidad de estudiantes que se traslada desde provincias más distantes. Todo esto señala que la población general tanto de la Universidad Nacional de Rosario como de la carrera de Comunicación Social proviene de la zona litoraleña del país.

---

correspondientes a la Licenciatura en Comunicación Social incluyen el resto de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencia Política y RRII (Ciencia Política, Trabajo Social y Relaciones Internacionales). Comunicación Social es la carrera que tiene el mayor ingreso dentro de su facultad. Comunicación Social representa el 34,92% del ingreso de las carreras de la facultad a la que pertenece contra el 22,32% de Relaciones Internacionales, 21,73% de Ciencia Política y 21,02% de Trabajo Social.

## **El ingreso a la UNR desde la perspectiva semiótica de la umbralidad**

El pasaje por la universidad, en tanto pasaje, no se desarrolla de una manera homogénea, por lo cual no es posible analizar prácticas discursivas sin discriminar el momento del proceso en el que esas prácticas se producen. El momento del ingreso es un momento singular ya que se trata de una suerte de etapa iniciática, inaugural en la que un grupo de sujetos comienza a ser ciudadano de una institución que hasta el momento le era ajena. Esa institución -la institución universitaria- impone determinadas reglas, normas, formas de vida y, del mismo modo, tal como lo señalara Mijail Bajtin (2005), tipos relativamente estables de enunciados a los que llamó *géneros discursivos* y que son propios de cada esfera de la comunicación humana. Así, los nuevos estudiantes deberán también apropiarse de un tipo de discurso, un tipo de género que les será imprescindible tanto para la comprensión de los contenidos a estudiar como para la producción de textos que den cuenta del aprendizaje conceptual y procedimental exigido por los planes de estudios vigentes.

La situación del ingreso universitario, entonces, supone un momento especial en la vida de un estudiante, momento en el que se inscriben las prácticas discursivas que serán analizadas en la presente investigación. De la singularidad de esta etapa, surge la necesidad evidente de conceptualizar este contexto de inscripción discursiva, teniendo en cuenta que, tal como lo plantea Eliseo Verón, un modo de estudiar los fenómenos sociales es a través de los discursos producidos socialmente en un momento determinado, enmarcados en unas determinadas condiciones de producción. Si bien Verón señala que estas condiciones de producción son estrictamente discursivas - es decir que las condiciones de producción de un discurso están formadas por otros discursos- es posible extender la naturaleza de esas condiciones a una materialidad no discursiva. Para ello, y desde una perspectiva semiótica, se abordará el ingreso a la universidad desde la concepción de *umbralidad* tal como ha sido construida por la semióloga argentina Ana Camblong quien entiende al *umbral* como “un tiempo-espacio de pasaje, un crono-topo de la

crisis en la que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular” (Camblong, 2005: 33). Este concepto, si bien tiene origen en la necesidad de explicar la situación del ingreso a la escolaridad de poblaciones bilingües, habitantes de espacios de fronteras, en tanto constructo teórico no se circunscribe al ámbito de la escolaridad o de la educación -en este caso, superior- sino que permite dar cuenta de una multiplicidad de situaciones en las que los sujetos recorren un tiempo-espacio transicional, un espacio de frontera simbólico entre dos territorios también simbólicos. El concepto de umbral refiere tanto a ese espacio como a la acción de desplazarse en él para atravesarlo. De ahí que “La instalación intempestiva de la umbralidad en distintas alternativas semióticas es viable en cualquier tipo de semioesfera, pero resulta particularmente factible en un espacio en el que coexisten mundos heteroglósicos y plurales que se interceptan, se mezclan o se acoplan en procesos de dinámicas interculturales” (Ibídem: 35).

El concepto de *umbral* remite a discontinuidades –las que refieren a los límites– pero también a continuidades que dan cuenta del pasaje, del trayecto<sup>32</sup>. Así, al tiempo que el concepto contiene los interpretantes de *entrada*, *acceso*, *paso*, *límite* entre un adentro y un afuera, *trazo* que marca una diferencia; el aspecto temporal remite a su *carácter procesual*. El umbral, entonces, es un límite pero también un espacio que permite una entrada. En el caso de esta investigación, se trata de la entrada a la universidad<sup>33</sup> que

---

<sup>32</sup> Sin embargo, la idea de límite no está convencionalizada. Es decir, el umbral puede emerger en situaciones inesperadas ya que al hacerlo, instaura “... la discontinuidad del límite (supone el continuo interrumpido)” (Camblong, 2003: 24), configurando “un nuevo punto de arranque o de inflexión de procesos, de prácticas, de significaciones, de sentidos” (Ibídem: 25). Esto significa que si bien hay situaciones en las que claramente puede esperarse que emerja un umbral, como el caso del ingreso a la escolaridad, al mundo del trabajo o incluso situaciones personales de la vida como puede suponerlo la separación de una pareja o la conformación de una familia, al no tener carácter convencional, el umbral puede surgir en cualquier situación como resultado de una crisis en el proceso de semiosis que hace estallar el régimen de significancia e inaugura un momento de transición, que supone toda una reconfiguración del sentido para quienes están transitando el crono-topo del umbral.

<sup>33</sup> Entrada, en este caso, en el sentido figurado previsto en el concepto mismo de umbral

supone el pasaje de un nivel educativo a otro, pero también un pasaje del mundo de la adolescencia al mundo de la adultez, de la independencia, de la responsabilidad. Así, es posible reconocer en la experiencia de ingresar a la vida universitaria, la metáfora del cruce de un umbral.

Si bien el concepto pareciera remitir a una materialidad física, en su dimensión semiótica, se trata de una materialidad simbólica<sup>34</sup>. En tanto tiempo-espacio de pasaje y de transición, se configura como un crono-topo donde los regímenes de significación que el estudiante traía del espacio anterior al umbral, entran en crisis, ya que no parecen ser legítimos en la nueva espacialidad a la que se está ingresando, pero tampoco es posible hacerlos desaparecer de un momento a otro. Una situación singular tiene lugar, entonces, cuando los universos simbólicos previos estallan mientras los nuevos aún no pueden instaurarse. De ahí que Camblong señale en varios de sus trabajos sobre este concepto que la semiosis entra en crisis ya que el ingresante no se convierte en estudiante, en ciudadano universitario pleno cuando firma el formulario de ingreso a la Universidad. No se trata de un acto automático ni se concluye con un requisito burocrático, sino que se trata de un proceso mucho más complejo. Incluso, en el nivel formal, hasta un año después no está condiciones de ejercer su derecho a voto, ni para la conducción de los centros de estudiantes, ni para la elección de los consejeros directivos estudiantiles que van a representarlos en el órgano máximo de cada facultad. Podría afirmarse que es necesario un tiempo de permanencia para ser ciudadano universitario pleno, aún en el nivel formal que supone la posibilidad de votar, de rendir materias libres, etcétera. Poco a

---

pero también en el más literal de los sentidos. En tanto espacio físico, la universidad tiene una entrada, una puerta de acceso que se debe atravesar tanto física como simbólicamente.

<sup>34</sup> Si bien todo lo simbólico se encabalga en una base material, lo que queremos destacar aquí es, precisamente, la dimensión simbólica y en algún metafórica del concepto de umbral en contraposición a la idea arquitectónica de umbral, tal como puede representárenos en nuestro imaginario al leer el vocablo. De hecho, el diccionario de la Real Academia Española, reza: "Umbral (De lumbral) 1. m. Parte inferior o escalón, por lo común de piedra y contrapuesto al dintel, en la puerta o entrada de una casa. 2. m. Paso primero y principal o entrada de cualquier cosa. 3. m. Valor mínimo de una magnitud a partir del cual se produce un efecto determinado. 4. m. *Arg.* Madero que se atraviesa en lo alto de un vano, para sostener el muro que hay encima".



poco, el alumno deberá ir transformándose en estudiante y esa transformación estará vinculada con la posibilidad subjetiva de sentirse parte de ese nuevo universo, con la apropiación de las reglas de juego institucionales y del modo de utilizarlas y, sobre todo, con la incorporación de las modalidades de lectura y de escritura características de la educación superior<sup>35</sup>.

Estos dos conceptos referidos no son caprichosos ni arbitrarios. La diferencia entre ambos nos remite a una discusión etimológica respecto del origen de la palabra *alumno*. Por un lado, los estudios etimológicos más certeros refieren el origen de la palabra relacionado con el término latín *alĕre* que significa *alimentar*<sup>36</sup> y la Real Academia Española lo define como *discípulo*. En tanto tal, se podría aventurar que *alumno* significaría figurativamente “niño alimentado intelectualmente”<sup>37</sup>. Así, se puede inferir que un alumno es *alguien que se está alimentando de conocimiento*. Sin embargo, en una etimología popular, se asocia el término a *alumni* identificado como *sin luz*, que los etimólogos advierten como errónea<sup>38</sup>. Más allá de los errores o aciertos etimológicos, ésta última interpretación es la que más se ha difundido. De todas maneras, la idea de discípulo asociada a la de alumno remite a una idea más pasiva, ya que el discípulo es considerado clásicamente una *tabula rasa* a quien el maestro completa de conocimiento.

---

<sup>35</sup> De hecho, la nominación “ingresante” ya está dando cuenta de una situación dinámica. Podría contrastarse con el participio “ingresado” que en términos lingüísticos referiría a algo y/o alguien que ya ha entrado efectivamente a un lugar, que ha traspasado el umbral. La idea de ingresante refiere a la ejecución de la acción de ingresar. Según el Diccionario de la Real Academia Española, el sufijo “ante” o, genéricamente “nte” forma adjetivos verbales, llamados tradicionalmente participios activos y significa “que ejecuta la acción expresada por la base”. El diccionario agrega que muchos de estos adjetivos suelen sustantivarse, y algunos se han lexicalizado como sustantivos. Tal sería el caso del vocablo *ingresante* que, de todas maneras, no se encuentra como palabra en el diccionario mencionado.

<sup>36</sup> *Alumnus* es un antiguo participio pasivo del verbo *alere*.

<sup>37</sup> Según el Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Española del filólogo Joan Corominas, *alumno* es “tomado del latín *alumnus*, ‘persona Criada por otra’, ‘alumno’, y este de un antiguo participio pasivo de *alere* ‘alimentar’” (tomo I, pág.176. Cursivas propias). El Diccionario Etimológico Indoeuropeo de la Lengua Española de Edward A. Roberts y Bárbara Pastor dice que *alumno* significa, propiamente, “que es alimentado por otro” (pág.8). El lexicógrafo Fernando Corripio afirma: “Del sentido de proporcionar alimento material, pasó al de alimento espiritual” (Diccionario etimológico abreviado, pág.16).

<sup>38</sup> Sobre todo se señala que el prefijo privativo “a” no es de origen latino sino griego y que las palabras latinas que refieren a la idea de *luz* son *lumen*, *inix*, *lux*.

El uso actual de la palabra *estudiante*, para nominar a aquél que aprende, la podemos encontrar en los monasterios medievales y particularmente en Santo Tomás de Aquino, quien reflexionó sobre la etimología de la palabra *estudio*. En relación con esto, afirmó que quienes abandonaban la búsqueda de la verdad eran quienes no estaban dispuestos a esforzarse en encontrarla, a hacer el sacrificio de la vida ascética para llegar a ella, por tanto quien quiere llegar a la verdad, o quien finalmente llega a ella es el estudiante, el esforzado. De allí que se empezó a denominar estudiantes a los monjes, que se dedicaban a buscar a Dios y a la verdad. Luego, el término se extendió a todo aquel que buscaba la verdad en un área del conocimiento determinada, y en una última deformación se comenzó a denominar estudiante a todo aquel que se dedicaba a aprender.

De todas maneras, el proceso de transformación de alumno a estudiante refiere, en nuestra perspectiva, al pasaje de una posición contemplativa, más quieta, más cercana a la idea ya referida de discípulo como *tabula rasa* a un posicionamiento activo, responsable más propio del estudiante, cuya actitud activa está indicada en el sufijo “-nte” que la Real Academia Española señala de la siguiente manera: “Forma adjetivos verbales, llamados tradicionalmente participios activos (...). Significa 'que ejecuta la acción expresada por la base' (...). Muchos de estos adjetivos suelen sustantivarse”. Esta transformación, así como la apropiación del nuevo espacio y rol, requieren de un tiempo en el cual se va desarrollando un proceso. Ésos son el tiempo y el proceso del umbral, tiempo de ruptura en que “... el estudiante ingresa a un universo desconocido, una nueva institución que rompe con su mundo anterior”<sup>39</sup> (Carvallo, 2009: 28).

---

<sup>39</sup> Carvallo distingue tres momentos diferentes de tránsito o pasaje en la vida del estudiante universitario respecto de su relación de pertenencia con la institución: 1) el tiempo del umbral y de la ruptura ya mencionados en el texto principal; “2) el tiempo de la filiación, en el que aprende a manejarse en la nueva situación y la asume; 3) el tiempo de la afiliación, de un relativo dominio de los códigos (institucionales, discursivos y epistémicos) que se manifiesta en la capacidad de interpretación, e incluso de transgresión de las reglas” (Carvallo, 2009: 28).

El umbral de ingreso a la universidad, umbral semiótico, se caracteriza — como toda situación de umbralidad— por la presencia de los siguientes términos (Camblong, 2005):

- 1) *El crono-topo*: tiempo-espacio de duración variable que “... amalgama en su unicidad un proceso de tránsito y transitorio, un pasaje de cronicidad efímera” (Ibídem: 33). En el cronotopo del ingreso a la educación superior se deben recorrer determinadas etapas para acceder a los aprendizajes universitarios. Se trata de un nuevo universo de características incoativas donde se comienza, se inaugura, se reinicia, se reintentan. Resulta particularmente interesante la referencia a los “reintentos” y los “reinicios” en las caracterizaciones de los umbrales que realiza Camblong, sobre todo en el territorio del umbral de ingreso universitario, ya que es frecuente encontrar en el primer año de las carreras, estudiantes que recursan materias (reintentan) o bien que comienzan una segunda carrera, luego de abandonar otra (reinician su vida de estudiantes).
- 2) *Sustentación lingüística*: Las situaciones de umbral se caracterizan por alterar la producción lingüística, dificultándola e incluso, en algunos casos, imposibilitándola como resultado de un “debilitamiento del lenguaje en tanto práctica semiótica estructural y estructurante de las redes socioculturales” (Ibídem: 34). Esta característica de la umbralidad es particularmente relevante en este trabajo ya que, precisamente, es la producción discursiva de los estudiantes en el umbral de ingreso el objeto de estudio<sup>40</sup>.
- 3) *Relieves fácticos*: Como contrapartida del debilitamiento del lenguaje verbal, cobran una singular importancia las significaciones encarnadas en los cuerpos: gestos, posturas, distancias, etc., para “establecer un incipiente vínculo que permita atar, amarrar la semiosis, para iniciar

---

<sup>40</sup> Más aún, tal como está expuesto en la introducción del presente informe, fue precisamente la observación de un uso particular del lenguaje, desfasado de los usos tradicionales académicos lo que generó el interés teórico e investigativo que dio origen a este trabajo. El debilitamiento del sustento lingüístico, entonces, será una característica del umbral de ingreso tenido en cuenta particularmente en el análisis del corpus.

procesos de investimiento de sentido y atisbos de comunicación” (Ibídem).

- 4) *Pertinencia del silencio*: El mutismo y la taciturnidad son rasgos que Camblong señala en su caracterización de los umbrales y las reconoce o bien como marcas de resistencia o bien como signos de indefensión. Esta cuestión se hace muy evidente en las clases en las que reina una suerte de mutismo por parte de los estudiantes, aún en las situaciones en las que el docente realiza preguntas a la clase en general. Hace falta mucha intervención y promoción de la participación por parte del docente para que los estudiantes tomen la palabra y, en general, lo hacen sólo algunos y de manera esporádica.
- 5) *Configuración de riesgo*: Sobre esta cuestión, la semióloga reconoce dos riesgos posibles. Por un lado, define al umbral como una catástrofe semiótica en tanto el estallido de sentido que allí se sucede afecta a las organizaciones semióticas integrales. En este sentido, la confusión es un elemento muy presente en los umbrales universitarios. “La confusión es una dimensión tan extendida en la experiencia universitaria de los estudiantes ‘no tradicionales’ que indica una *práctica institucional del misterio*. Esta práctica del misterio (...) trabaja contra aquellos que están menos familiarizados con las convenciones en torno de la escritura académica, limitando por ende su participación en la educación superior” (Lilis, 1999: 127)<sup>41</sup>. De ahí proviene uno de los riesgos. Pero también hay otro peligro en el umbral que radica en una permanencia excesiva. El umbral, en tanto territorio de pasaje y no de estancia, puede afectar los procesos de aprendizaje si su tránsito se demora o se resuelve de manera sólo parcial. Es decir que, desde esta concepción, la manera en que ese umbral se atraviesa será central para la vida estudiantil de los sujetos. En términos de Carvalho (2009) es preciso atravesar los momentos de filiación y de afiliación para convertirse en un ciudadano pleno y

---

<sup>41</sup> Citado en Carlino (2009: 164).

enfrentar el umbral de egreso de la universidad e ingreso al mundo profesional, preparado para ello.

De la misma manera que los umbrales educativos iniciales, el universitario también puede entenderse como una situación configurada por los primeros contactos del estudiante con la institución educativa, en la cual un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos (Camblong, 2005). Así, el estudiante que inicia su vida en la universidad, en tanto ingresa a un mundo semiótico nuevo, se pone de cara a sus posibles imposibilidades e incompetencias respecto de la actuación simbólica que de él se espera. ¿Será capaz de sumergirse en ese mundo de signos nuevos? ¿Podrá convertirse finalmente, en un interpretante de ese nuevo entorno semiótico? En otras palabras, ¿será capaz de atravesar el umbral?

Pensar entonces las prácticas discursivas de los estudiantes universitarios desde el concepto de umbral, implica reconocer que el ingreso a la universidad supone para quienes lo transitan un momento de pasaje, de transición difícil de habitar. “El umbral es un espacio de tránsito y transitivo; no es un lugar que aluda la ‘estadía’, la ‘morada’: el umbral supone ‘entrar’ o ‘salir’, no ‘habitar’. De ahí que la dimensión temporal de la umbralidad diseña una duración efímera, pasajera, breve” (Camblong, 2003: 24). Es por esto que la permanencia excesiva en el umbral entorpece la apropiación del nuevo espacio y con ello, el aprendizaje mismo, objetivo central que baliza la razón de ser de las instituciones educativas. Esta delimitación de espacios, esta zona de frontera donde todo se confunde, genera también mixtura como un elemento presente en los umbrales. Algo de lo que se deja atrás y también algo de lo que se inaugura en el umbral se hacen presentes de manera coexistente.

### **La umbralidad en una constelación conceptual: umbral, frontera, zona de pregnancia de discursos de naturaleza diversa**

Los significantes de *mixtura* por un lado y de *frontera* por el otro, que suponen la noción semiótica de umbral pueden vincularse con otro par de conceptos provenientes también del campo de los estudios del lenguaje. Se trata de las ideas de *frontera* del lingüista francés Antoine Culioli y de *zona de pregnancia*, del mismo autor, retomada y desarrollada por el brasilero Antonio Fausto Neto. La noción de *zona de pregnancia* da cuenta de los modos en que los atravesamientos de enunciación presentes en las fronteras de los territorios de los mass-media impregnan las actividades tecno-discursivas de los campos sociales. El investigador las define como “espacio donde se producirían afectaciones, acoplamientos de procesos discursivos” (Fausto Neto, 2008: s/n), que actúan transversalmente permeando las diferentes prácticas sociales. En este sentido, si por *pregnancia* se entiende la combinatoria de modalidades de enunciación (Cfr. Traversa, 2009), el umbral se constituye en zona de pregnancia, en tanto espacio donde se dan estas combinatorias y en algún modo ciertas mixturas que lo construyen como un espacio enunciativo híbrido. Así, las jergas y modos del decir típicos del mundo de los jóvenes se mixturán en este espacio con la doxa académica predominante en los ámbitos universitarios, pero también –o quizás como resultado de esta mixtura- surge una suerte de híbrido producto de cierto imaginario portado por los estudiantes respecto de lo que supone usar el discurso *formalmente*, imaginario que da como resultado un tipo de discurso muchas veces de orden solemne, acartonado, con sintaxis rebuscada y, por lo tanto, difícil de comprender.

Estas zonas de pregnancia se ubican en una suerte de reconfiguración de las fronteras lingüísticas, concepto desarrollado por Culioli con anterioridad. En un trabajo de 1986 editado recientemente en castellano, el lingüista define la frontera de la siguiente manera: “... lo que tiene la propiedad ‘P’ y al mismo tiempo la propiedad alterada, que hace que ya no sea más totalmente ‘P’, que eso no tenga la propiedad ‘P’, pero no sea totalmente exterior”

(Culioli, 2010: 190). La frontera, entonces, estaría conservando propiedades<sup>42</sup>, es decir aquello que le da una identidad y no otra, la cualidad esencial a algo, pero al mismo tiempo esas cualidades estarían alteradas. La frontera sería, para Culioli, la forma dominante *-pregnante-* que se colocaría entre dos complementarios. Así, la frontera sería ese espacio que media entre la escuela secundaria y la universidad. Aunque situemos ese umbral ya en el tiempo-espacio de la universidad<sup>43</sup>, no deja de ser un espacio heterogéneo, de transición que se ubica en la frontera y da lugar al surgimiento de una zona de *pregnancia*, incluso de un umbral. En palabras del propio Culioli: "... construiremos (...) una frontera, ya sea esta frontera un umbral o una zona de alteración, de transformación" (Ibídem). En este mismo sentido, en otro trabajo dirá que "frontera es un espacio que reúne en su interior, su exterior, un externo pero también una zona de alteración, de transformación en zona de *pregnancia*" (Culioli, 1990: 90).

La idea de frontera puede rastrearse en un sentido diferente del geográfico-político no sólo en el plano de la Lingüística, sino que existe todo un desarrollo semiótico de esta noción articulado con el concepto de umbral que aporta algunos elementos pertinentes para analizar la situación de ingreso a la universidad. En primer lugar, se señalará que fue Iuri Lotman quien introdujo el concepto de *frontera* en el campo de la semiótica. La frontera era, para él, el borde de la semiosfera, su límite, su confín. La semiosfera es "... el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis" (Lotman, 1996: 24). Desde esta perspectiva, la semiosfera es una gran estructura, un continuum que excede la suma de sus partes<sup>44</sup>. Se trata, en realidad, de "... una esfera que posee rasgos distintivos que se atribuyen

---

<sup>42</sup> Cabe recordar que, por propiedad, el diccionario de la Real Academia Española, entiende: "Atributo o cualidad esencial de alguien o algo".

<sup>43</sup> El umbral de ingreso forma parte del tiempo universitario y se desarrolla materialmente en el espacio de dicha institución, aunque los ingresantes puedan sentirlo ajeno, impropio.

<sup>44</sup> Resulta curiosa la analogía que elige Lotman para dar cuenta de la diferencia entre otorgarle importancia a la totalidad y hacerlo con cada una de sus partes: "Así como pegando distintos bistecs no obtendremos un ternero, pero cortando un ternero podemos obtener bistecs, sumando los actos semióticos particulares, no obtendremos un universo semiótico. Por el contrario, sólo la existencia de tal universo -de la semiosfera- hace realidad el acto sígnico particular" (Lotman, 1996: 24).

a un espacio cerrado en sí mismo. Sólo dentro de tal espacio resultan posibles la realización de los procesos comunicativos y la producción de nueva información” (Ibídem: 23)<sup>45</sup>. Entre otros rasgos distintivos, la semiosfera tiene carácter delimitado y en tanto universo definido, supone una *frontera* que designa ese límite, concepto fundamental -al decir del propio Lotman- del carácter semióticamente delimitado. Como no se trata de un concepto que refiera a las ideas de territorio, sino de límites semióticos, la frontera de la semiosfera está compuesta por “... la suma de los traductores-‘filtros’ bilingües pasando a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada” (Ibídem: 24. Cursivas en el original). Es decir que en esta concepción de frontera, no se encuentran solamente los interpretantes de límite, de barrera que no deja entrar nada externo, sino que se trata de los mecanismos por los cuales se hace posible que lo externo ingrese a lo interno, con las consecuentes transformaciones que esto supone.

La frontera semiótica, entonces, sería una suerte de zona de pregnancy –en palabras de Fausto Neto– en la cual lo externo se impregna de los códigos internos para poder ingresar. Sin embargo, aquí no sólo se transforma lo externo en interno, sino que también lo interno es traducido –término utilizado largamente en los planteos semióticos de Lotman– a los códigos de lo externo y es en este doble juego de traducción que una semiosfera puede establecer contactos con espacios alosemióticos, traduciendo los mensajes externos al lenguaje propio y convirtiendo los ‘no mensajes’ internos en información<sup>46</sup>. Por ello es posible relacionar la idea lotmaniana de frontera con la de zona de pregnancy. Es decir, una zona en la que se dan las

---

<sup>45</sup> Cabe recordar que el concepto de semiosfera recupera el de biosfera introducido por el biólogo V. I. Vernadski y que refiere a “... un mecanismo cósmico que ocupa un determinado lugar estructural en la unidad planetaria. Dispuesta sobre la superficie de nuestro planeta y abarcadora de todo el conjunto de la materia viva, la biosfera transforma la energía radiante del sol en energía química y física, dirigida a su vez a la transformación de la ‘conservadora’ materia inerte de nuestro planeta” (Lotman, 1996: 22).

<sup>46</sup> El concepto de información es muy fuerte en la *Semiótica de la cultura* inaugurada por Lotman, sobre todo en los períodos iniciales de su pensamiento, altamente informacionalista, herencia del formalismo ruso y de las enseñanzas que le dejara su maestro Roman Jakobson.



operaciones de traducción que, en el universo conceptual lotmaniano, serían operaciones de transformación, es decir, de comunicación, ya que, precisamente la comunicación para Lotman está formada por operaciones de transformación y traducción.

Herederos de estos planteos, otros investigadores como Rizo García y Romeu Aldaya han desarrollado el concepto de frontera. Estas investigadoras la definen como el "... perímetro que segmenta, distingue y separa identidades, grupos, representaciones, significados, culturas" (Rizo García y Romeu Aldaya, 2009: 48) y la identifican como ineludible en cualquier proceso de comunicación. Sin embargo, aclaran, "no necesariamente remite a situaciones de conflicto" (Ibídem). De todas maneras, las fronteras son espacios donde, por definición, se desarrollan luchas simbólicas que pueden tomar forma de negociación o bien de conflicto, no exentas de tensión, elemento constitutivo, ya que en el espacio simbólico -no necesariamente físico- confluyen dos universos de sentido diferentes. Con lo cual parece difícil encontrar situaciones de comunicación en las que la fronteras no remitan a cierta conflictividad, sobre todo si se tiene en cuenta que, tal como Lotman mismo desarrolla en sus planteos, el concepto de tensión está presente en toda semiosfera y está dada por las resistencias de fuerzas que los espacios de emisión y recepción oponen uno al otro<sup>47</sup>. "La comunicación lingüística se diseña para nosotros, dice, como

---

<sup>47</sup> No corresponde desarrollar aquí la constelación conceptual completa elaborada por Iuri Lotman, pero sí resulta necesario poder avanzar, al menos periféricamente, en algunas nociones que permiten comprender el pensamiento en su complejidad. Una de ellas, central en el mapa conceptual lotmaniano es la de *memoria*, definida como la facultad de un sistema de acumular y conservar informaciones. Y es central este concepto porque, además de plantear que esta memoria está compuesta por textos, por la distribución social de los mismos y por la definición de lo que se olvida y lo que se recuerda, va a plantear que la posibilidad de comunicación no está dada por la existencia de un código común -que en caso de faltar, serían los traductores instalados en las fronteras los responsables de salvar esta situación- sino por la existencia de una memoria común. Aquí es donde se enclava el concepto de tensión ya que, en sus propias palabras "la historia de las sociedades es la historia de la lucha por la memoria" (Lotman, 1979: 22).

una *tensa intersección* de actos lingüísticos adecuados e inadecuados”<sup>48</sup> (Lozano, 1999: s/n. Cursivas en el original).

Así, el umbral del ingreso a la universidad se erige como una frontera semiótica que separa la cultura escolar de la cultura universitaria, o, lo que es lo mismo, la semioesfera escolar de la semioesfera universitaria. En esa frontera los ingresantes deben establecer una comunicación con quienes ya están del otro lado: docentes, administrativos, otros estudiantes que poseen los códigos de la semiosfera universitaria. Aquí la traducción es de vital importancia, porque precisamente, de los mecanismos para traducir uno y otro de los códigos ajenos dependerá que los ingresantes puedan atravesar la frontera y apropiarse del sistema de codificación de la nueva semiosfera a la que se incorporan para transformarlo en un sistema propio. Ello es posible, en tanto la frontera supone una “infinita capacidad de cambio, de modificación permanente. “La frontera, como sistema complejo, nos permite pensar en situaciones no lineales, penetradas por distintas dimensiones, en distintos tiempos, desordenadas” (Rizo García y Romeu Alday, 2009: 49).

Vinculada a estos conceptos, Spector-Bitan elabora la metáfora del puente transicional: “El puente es imaginario, y se encuentra en lo que Winicott denomina ‘espacio transicional’. En ese espacio, entre la realidad y el sueño, se erige mi puente, envuelto en nubes, con tramos de sol y canto y otros de tormenta y lágrimas” (Spector-Bitan, 2009: 21). Esta idea de puente que la autora construye para hablar de la experiencia del inmigrante y de la adquisición de la lengua del territorio que lo recibe, puede -con las modificaciones pertinentes- aplicarse a la situación del ingreso universitario. Así, el ingresante a la universidad deberá cruzar ese puente transicional hacia otro territorio, hacia otro lugar de pertenencia.

Umbral, frontera, zona de pregnancy, puente transicional, todos ellos conceptos semióticos que, integrantes de la misma constelación conceptual permiten pensar el ingreso a la universidad como un espacio de tránsito,

---

<sup>48</sup> “... en la comunicación lingüística normal es indispensable introducir el concepto de tensión, de una cierta resistencia de fuerzas, que los espacios A y B oponen uno al otro” (Lotman, 1999: 17).

provisorio, singular donde la heterogeneidad y la novedad se hacen presentes para conformar una zona de continuidades y discontinuidades en la que la semiosis entra en crisis y los universos de sentido requieren ser pensados nuevamente.

### **De los discursos encontrados en el umbral de ingreso a la universidad**

Como se dijo anteriormente, los elementos heterogéneos que se mixturán en estas territorialidades son la doxa académica y la doxa de los jóvenes<sup>49</sup> o bien, el discurso científico académico y el discurso juvenil. En este apartado se definirán qué se entiende por cada uno de estos términos -discurso científico académico y discurso juvenil- para poder comprender las materialidades discursivas que se analizarán en los capítulos siguientes.

Por discurso científico-académico se entienden aquellos discursos que “... se producen en las universidades, institutos de investigación científica y academias, que refieren a temáticas propias de un dominio científico y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas de cada área de conocimiento (...) Los distintos grados de especialización que manifiestan estos géneros responden a quién los produce y para quién, a la finalidad y a la temática abordada” (Adelstein y Kuguel, 2004: 15). Muchos investigadores afirman, además, que cada disciplina supone maneras singulares de elaborar discurso. Es decir que si bien existe un tipo de discurso al que podemos caracterizar como científico académico, las materialidades que lo componen son de naturaleza heterogénea, ya que las diferentes áreas científicas de la academia suponen maneras propias de construir textos. Por ello, estos investigadores (Cfr. Carlino, 2009) afirman que enseñar una disciplina significa enseñar los modos de indagar en un área de estudio determinada y que estos modos están relacionados con las formas de leer y escribir

---

<sup>49</sup> Si bien acordamos en que los discursos académicos que circulan en los ámbitos universitarios son del orden de la episteme, en la ya clásica diferenciación que realizaba Platón entre estos dos tipos de conocimiento, asumimos que existe una dimensión discursiva doxástica en los decires universitarios que da cuenta de ciertos modos del decir propios de la academia pero no necesariamente rigurosos en el sentido científico de la palabra y que constituirían los discursos cotidianos que circulan en ese ámbito.

desarrolladas en cada comunidad académica. En este sentido, “... aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que ‘una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual’” (Ibídem: 25). Si tenemos en cuenta esta perspectiva, la doxa académica con la que se encuentran los estudiantes en el umbral de ingreso, no sólo es novedosa para ellos, en tanto aparece como ajena al pertenecer a un mundo nuevo -la educación superior, el mundo adulto no familiar, etc- sino que tiene características singulares según el área del conocimiento al que ingresen<sup>50</sup>.

Sumada a la diversidad referida al aspecto disciplinar de cada discurso, la heterogeneidad que encierra el concepto no sólo refiere a las singularidades propias de cada área de conocimiento, sino que dentro de una misma área se encuentran textos de naturaleza diversa. El discurso científico académico está compuesto por materialidades textuales variadas como el texto oral de una clase, –tanto en la exposición del docente, como en las interacciones entre profesor y alumno–, el escrito resultado de un examen, artículos científicos, monografías, apuntes de clase, respuestas a consignas de trabajo, comunicaciones a congresos, etc. Si se comprende al discurso académico como género discursivo, entonces, el objeto de estudio es resultado de los enunciados emergentes de las prácticas académicas como prácticas sociales vinculadas a actividades particulares y conjuntas, insertas en un ámbito comunicativo y social, dirigidas a determinados usuarios, con temáticas de carácter específico. Aquí se trabajará con una concepción de discurso académico amplia que, no obstante, presenta regularidades que permiten utilizarla como categoría de análisis. Algunos autores consideran que el discurso académico y el discurso científico son tipos textuales diferentes. Desde esta perspectiva, el discurso académico estaría

---

<sup>50</sup> Esto generaría que para afrontar esta nueva etapa, no sea suficiente la ayuda y compañía de los amigos, compañeros de escuela, en fin, pares que eligieron otras carreras, ya que aunque comparten la situación de umbral, los modos del decir -entre otros elementos del umbral- varían según la disciplina elegida.

materializado en aquellos textos que tienen la función de enseñar y aprender mientras que el científico correspondería a textos que, entendidos como piezas de un proceso de comunicación, se da entre pares. Otra línea de análisis, considera que el discurso académico es discurso especializado, generado en la investigación y la enseñanza superior. Desde esta perspectiva, dentro del género científico académico, se pueden encontrar variados tipos textuales como clases, ponencias, tesis, parciales, artículos, ensayos, informes y avances de investigación, artículos de divulgación, memorias, etc. Esta última perspectiva es la que se tomará en esta investigación para analizar las prácticas discursivas de los estudiantes generadas en el ámbito de la universidad, en espacios netamente académicos como son la clase y las instancias evaluativas de características diversas. Dicho esto, en el curso del presente informe se usarán los términos *discurso científico*, *discurso académico* y *discurso científico-académico* como sinónimos, no debiendo interpretarse cada uno como tipos de discurso diferentes entre sí. En este mismo sentido, cabe recordar lo expresado por Desinano: “Los discursos que dentro de nuestra cultura se consideran como científicos son los que se proponen socialmente como representaciones de paradigmas teóricos cuyas premisas deben ser respetadas a partir de las conceptualizaciones que les acuerdan sentido” (Desinano, 2009: 58).

Antes de pasar a una caracterización del discurso científico-académico, resulta esclarecedora la noción veroniana de *tipo de discurso*. “En lo que refiere a la noción de ‘tipo’ de discurso, me parece esencial asociarla, por un lado, a estructuras institucionales complejas que constituyen sus soportes organizacionales y, por el otro, a relaciones sociales cristalizadas de ofertas/expectativas que son los correlatos de estas estructuras institucionales. Por supuesto, estas estructuras institucionales y estas configuraciones de ofertas/expectativas, no pueden tratarse simplemente como datos sociológicos ‘objetivos’; unas y otras son inseparables de los sistemas de representaciones que, en producción, estructuran el imaginario

donde se construyen las figuras de los emisores y de los receptores de los discursos” (Verón, 2004a: 195).

Así como Verón afirma que resulta difícil definir el tipo *discurso político* sin referir su anclaje en el sistema de los partidos y en el aparato del estado, tampoco es posible definir el tipo *discurso académico* sin referir su inscripción en el mundo de la academia, del que la universidad forma parte. “En la definición del tipo intervienen hipótesis que tienen la pretensión de captar la *especificidad* del tipo, es decir, su diferencia en relación con otros tipos” (Ibídem).

A partir de esta definición del discurso científico, es posible afirmar que los textos científico-académicos muestran su afiliación al conjunto discursivo de la ciencia con el uso de diversos recursos que le otorgan un efecto de científicidad, es decir que lo hacen parte de “*un sistema de efectos de sentido discursivos*” (Verón, 2004b: 15. Cursivas en el original). El efecto de sentido “cientificidad” se logra a través de recursos variados que actúan en diferentes planos y niveles del discurso. Así, una particular y heterogénea forma de la intertextualidad, el borramiento explícito del sujeto de la enunciación manifestada en la ausencia casi absoluta del uso de la primera persona del singular<sup>51</sup>, la utilización de un léxico específico, una cierta organización sintáctica tanto a nivel local como a nivel del formato global del discurso, la presencia de ciertos organizadores discursivos, la predominancia de determinadas funciones del lenguaje y los mecanismos de modalización utilizados son los rasgos más importantes que le dan identidad a lo que en esta investigación se denomina discurso científico-académico.

---

<sup>51</sup> Cabe esta aclaración, ya que, según Emile Benveniste (1985b), la presencia del sujeto de la enunciación en su propio discurso, no sólo se manifiesta en la asunción de la primera persona, sino que también se evidencia en el paradigma de los tiempos verbales, los índices de ostensión, las modalizaciones, etc. Incluso, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1993) va más allá y afirma que la subjetividad del sujeto hablante se filtra en el uso de ciertos tipos de palabras que dan cuenta de cierta evaluación de aquello de lo que el discurso habla, palabras que nominó “subjetivemas”.

### a) Intertextualidad

Entre los recursos más importantes se encuentra la referencia a los dichos de otros investigadores y demás citas de autoridad que funcionan como garantía y/o sustento de los dichos propios. Este recurso de la intertextualidad puede presentarse de diversas maneras, la mayor parte de las veces, combinadas en un mismo texto: citas textuales encomilladas; citas aludidas a partir de paráfrasis de otros textos o palabras que representan conceptos donde la cita está indicada con la referencia de un nombre y de un año colocados entre paréntesis; nota aclaratoria a pie de página; y otras formas de expresar las vinculaciones de un texto que se pretende científico con el universo de textos científicos ya escritos. La dimensión polifónica, entonces, es de importancia constitutiva en el discurso científico y puede darse tanto de los modos anteriormente mencionados así como también se puede rastrear en las reformulaciones realizadas a través de paráfrasis o incluso de la utilización de términos correspondientes a un léxico particular<sup>52</sup>. Esto da cuenta de que este tipo de texto requiere de la intertextualidad como condición imprescindible de existencia, pero también como una “... condición *cuasi* ética, ya que se trata de un campo discursivo que tiene como requisito básico la alienación en él del eventual escritor concreto del texto” (Desinano, 2009: 35. Cursivas en el original).

Sin embargo, esta dimensión intertextual de los discursos científicos no sólo se da de diversas maneras en el plano de lo notacional como ya se ha ejemplificado, sino que también asume diferentes formas en el plano semántico, en tanto un discurso científico puede interiorizar otro para afirmarse, justificarse, legitimarse pero también puede interiorizarlo de manera polémica para criticarlo, discutirlo, atacarlo (Cfr. Fabri, 1993: 131). Así, de una u otra forma el discurso científico siempre está refiriéndose a otro. Incluso, en su dimensión dialógica en términos

---

<sup>52</sup> Sobre los significados de la utilización de un léxico en particular en el marco de un texto científico, ver el punto c) del presente capítulo: “Lexicalización”.

bajtinianos, un enunciado enmarcado en el discurso científico se constituye como respuesta a otro -en cualquiera de los sentidos expresados anteriormente- pero también se anticipa a otros discursos que aún no han sido materializados. “Gran parte de los rasgos del discurso científico, se deben al hecho de que el discurso científico es un discurso que vendrá retomado por otros discursos exactamente como aquel ha retomado al discurso precedente. (...) Por eso el discurso científico está interesado en probabilizar altamente sus propios resultados y en evitar -dentro de los límites posibles- las acusaciones de error, falsificación, perjuicios, etc.” (Ibídem: 130). De todas maneras, y como otra característica saliente de este tipo de discurso, la intertextualidad sirve a dos fines: por un lado, probar, refrendar los propios resultados pero también borrar las marcas propias del sujeto de la enunciación quien se protege por las discusiones de los otros a quienes cita en su propio texto (Cfr. Ibídem).

En este sentido, y como consecuencia del borramiento del sujeto enunciator, característica central de los textos científicos, Desinano propone el concepto de *transliteralización* antes que el de trasposición o transformación<sup>53</sup> para dar cuenta de la intertextualidad presente y constitutiva de este tipo de discurso. Esta última apreciación lleva a la siguiente característica del tipo de discurso analizado.

### **b) Objetivación del discurso científico**

“El acceso a un discurso científico implica de algún modo una alienación a una teoría y esto se plantea como la entrada en un discurso donde no hay sujeto” (Desinano, 2009: 33-34). Este borramiento del sujeto enunciator supone una relación dialéctica en la que el sujeto se aliena a un discurso pero, al mismo tiempo, puede actuar sobre él desde su interior. Esta *apariencia de objetividad* del discurso científico que se

---

<sup>53</sup> Estos dos conceptos remitirían a una “... filiación que de un modo u otro involucra a los textos y a sus autores” (Desinano, 2009: 33).



presenta como un “... discurso del descubrimiento de una objetividad, no es otra cosa que una especificidad estratégica del discurso que, después de haber construido las propias condiciones de efecto y de resultado, presenta -dando vuelta retóricamente la estrategia- al objeto como algo que se presenta ante el sujeto” (Fabbri, 1993: 133). Este mecanismo puede llamarse también *desagentivación*, es decir, el mecanismo que se usa para ocultar las huellas o marcas de los agentes productores de acciones en la sintaxis discursiva. Algunos de esos mecanismos más frecuentes son la utilización de las oraciones en voz pasiva impersonal, el uso de la primera persona del plural -cuya referencia es meramente retórica- y la tercera persona impersonal.

### **c) Lexicalización**

En tercer lugar, el discurso científico presenta como característica saliente el uso de un léxico muy preciso. Es propio de este tipo de discurso la inclusión de palabras específicas de la disciplina en la que el texto fue producido. “De hecho, toda disciplina científica define los conceptos con los que opera y es a partir de esas definiciones -que establecen relaciones entre los conceptos- que surge la precisión semántica de los términos” (Adelstein y Kuguel, 1996: 85). Estas autoras diferencian el concepto de *término* del de *palabra común* en que, si bien ambos elementos forman parte de la lengua, las palabras comunes se adquieren de manera espontánea a medida que se va adquiriendo la lengua materna, mientras que los términos, los significados especializados, suponen el aprendizaje formal de una determinada disciplina científica. La presencia de este tipo de unidades léxicas -términos propios de la disciplina en la que se inscribe un texto científico-académico determinado- y su correcta inclusión son una huella típica de la discursividad científica.

De todas maneras, la lexicalización no sólo supone el empleo de una serie de términos, sino que los términos propios de cada área disciplinar

tienen una historia conceptual "... en la que se han ido decantando multiplicidad de voces, que constituyen una carga de valores que funcionan provocando resonancias distintas en relación con cada nuevo contexto" (Desinano, 2009: 35). Cuando un término de una constelación conceptual es utilizado en un texto particular, se da lugar una serie de representaciones propias de esa constelación, de manera independiente del objetivo que persiguen en el marco del texto en el que se dan cita. El léxico especializado interfiere de manera particular combinándose en isotopías o redes semánticas complejas<sup>54</sup>.

#### d) **Organización sintáctica**

Por organización sintáctica puede comprenderse en una acepción clásica del término, a los "... recursos gramaticales que se emplean para construir un texto, es decir, para formar las oraciones y para conectar las oraciones entre sí" (Ibídem: 83). La organización sintáctica es convencional dentro del discurso científico y, en tanto tal, puede considerarse como *previsible*. Dentro de los aspectos sintácticos más frecuentes, se encuentran el uso de la tercera persona del singular o primera del plural, la recurrencia de las formas pasivas, las nominalizaciones y sintagmas nominales no humanos como núcleo del sujeto<sup>55</sup>.

Dentro de lo que en esta investigación se comprende por organización sintáctica, se incluyen cuestiones relativas a la organización global de los contenidos que pueden ser pensadas como sintácticas de nivel global y no ya oracional o microestructural. Desde esta perspectiva, el texto

---

<sup>54</sup> El concepto kuhniano de paradigma científico es útil para comprender esta afirmación respecto de los universos teóricos o constelaciones conceptuales. Por otro lado, cabe destacar que en las ciencias humanas y sociales, esta afirmación adquiere una importancia mayor aún, ya que a diferencia de las ciencias exactas -ciencias en las que Kuhn estaba pensando cuando elaboró su teoría de las revoluciones científicas y con ella, el concepto de paradigma científico-, en las ciencias sociales conviven diversos y variados paradigmas, y la utilización de un sólo término puede remitir a toda una herencia paradigmática que hace imposible la presencia de determinados otros conceptos con los que es incompatible. (Cfr. Kuhn, 1971).

<sup>55</sup> Algunos de estos elementos fueron y/o serán señalados como significativos en otros niveles del análisis, ya que en un análisis profundo un mismo elemento puede ser portador de sentidos en diferentes niveles y dimensiones textuales.

científico-académico suele adoptar una forma estable que, en su estructura básica puede reducirse a una introducción, un desarrollo y un apartado dedicado a las conclusiones. Asimismo, en formas más complejas pueden reconocerse en esta estructura global, la presencia de paratextos como el resumen, títulos, llamadas, notas y referencias bibliográficas, entre otros.

#### **e) Organizadores discursivos**

Por organizadores discursivos se entienden a aquellos mecanismos que organizan la información dentro de los textos en distintos niveles. Así, son organizadores discursivos tanto aquellos que explicitan las relaciones entre lo anterior y lo posterior en un discurso -los llamados “conectores lógicos”- como las diversas secuencias discursivas. Sobre estas últimas, en el discurso científico son frecuentes las secuencias expositivas, argumentativas, explicativas, demostrativas y directivas o instruccionales<sup>56</sup>.

#### **f) Funciones textuales**

Según Adelstein y Kuguel (2004) las funciones textuales más frecuentes en los textos científicos son la de informar y dirigir. Sobre los textos donde predomina la primera de ellas, las autoras reconocen, entre otros, resultados de investigación y/o presentaciones de hechos. La función de informar está profundamente relacionada con el tema del texto y con su desarrollo a lo largo de toda la unidad textual. La reconstrucción del tema de un discurso académico, y más en particular la de los tipos textuales del artículo, está vinculada a la función informativa ya que el tema se conforma con la información brindada sobre todo en el título y en la introducción.

La función de dirigir, en tanto, se comprende en términos de persuadir. “El destinador debe convencer al destinatario acerca del interés científico del

---

<sup>56</sup> Estas dos últimas, están muy presentes sobre todo en textos con fines didácticos.

tema abordado, pero además, y, sobre todo, debe persuadirlo de la validez de los resultados de su investigación” (Adelstein y Kuguel, 2004: 33). En este sentido, la función de *informar* está subordinada a la de *dirigir* ya que la información expuesta en un texto científico tiene como objetivo sostener una hipótesis sobre la que se constituye el discurso dado.

### **g) Modalización**

La modalidad típica de los discursos científico-académicos es la asertiva o declarativa, en tanto este discurso está formado por tipos textuales en los que no son propias la duda, la orden ni la interrogación. Sobre esta última, en los casos en que se presenta, guarda una función meramente retórica y muchas veces está vinculada con los textos de tipo didácticos en los que la pregunta retórica es un recurso utilizado para hacer más comprensible el tema expuesto en el discurso. Esto ocurre en el nivel de lo que Benveniste llamaba las funciones sintácticas del enunciado u otros teóricos más recientes modalidades de la enunciación, ya que reflejan la relación discursiva entre el enunciador y el enunciatario.

En el plano del enunciado, en tanto este tipo de discurso busca borrar la subjetividad del sujeto que enuncia, las modalizaciones suelen ser de tipo lógica o intelectual y reflejan la manera en que el enunciador sitúa su enunciado en relación con el grado de correspondencia con la realidad. En el caso del discurso científico-académico, se trata en su mayor parte de discursos modalizados lógicamente para manifestar o reforzar la aserción. Son indicadores de esta modalidad frases verbales del tipo “es cierto que...”; adverbios o frases adverbiales como “efectivamente”, “de hecho” y la utilización predominante del modo verbal indicativo (Cfr. Adelstein, 1996).

Paralelamente a la caracterización realizada respecto de algunos indicadores que funcionan como identificadores del discurso científico, resulta interesante

el modo en que Desinano (2009) resalta algunas particularidades de lo que llama *textos escolares*, como un tipo textual singular inscripto dentro del universo del discurso científico general. Por texto escolar refiere a aquellos producidos por los alumnos en instancias de evaluación y vinculados a los textos científico-disciplinares típicos del mundo académico y propios de cada una de las esferas de la comunicación científica. Son textos escritos como resultado de las obligaciones propias de la vida universitaria, en general en respuesta a consignas dadas por los docentes y que serán objeto de evaluación. Esto supone que no reflejan necesariamente inquietudes o preocupaciones teóricas de sus productores, quienes no eligen sobre qué escribir, sino que responden a los requerimientos pedagógicos impuestos por la institución educativa con fines evaluativos. En este sentido, estos textos "... tienen como punto de referencia concreto la consigna a través del cual el profesor recorta dentro del conjunto de temas, o precisa en el interior de un tema, un aspecto que será aquel sobre el que debería girar el texto que el alumno escriba" (Ibídem: 46). La consigna puede considerarse una guía que convoca la participación del estudiante. Pero esto sólo ocurre si el estudiante ya accedió, al menos en forma mínima, al discurso de referencia. En función de esto, Desinano afirma que *no es la consigna la que orienta, sino el discurso científico inscripto en esa consigna*, ya incorporado de alguna manera en diferentes niveles por los estudiantes que deben dar cuenta de ella (Cfr. Ibídem: 48). En el mismo sentido, es posible afirmar que es imprescindible que el estudiante acceda en algún nivel a este registro de lenguaje, no sólo para comprender una consigna, sino para su resolución de manera efectiva y profunda en tanto el discurso científico "... exige la presencia de la interrogación como condición de su propio desarrollo y es así como el acercamiento a un texto científico debería plantearse en todos los casos desde un alto nivel de problematización que asegurara las posibilidades de acceso" (Ibídem: 40). Son precisamente textos escolares, los materiales que componen el corpus textual que se analizará en el presente trabajo.

En cuanto al *discurso de los jóvenes*, entendemos que se trata de un fenómeno que excede lo epocal o cultural actual, ya que todas las generaciones han tenido la necesidad de construir un lenguaje propio, una jerga juvenil identificatoria en tanto grupo, para distinguirse generacionalmente del mundo de los adultos y, además, para comunicarse entre sí, dejando afuera, de alguna manera, a quienes no pertenecen al grupo, es decir, a quienes no forman parte de esa generación. En este sentido, puede pensarse al lenguaje también como una herramienta de resistencia, en el marco de un momento identitario fuerte de la vida, en la que la necesidad de diferenciación se vuelve imperiosa y el camino elegido suele ser el de la rebeldía. En la búsqueda de una identidad propia, el lenguaje es uno de los elementos a partir de los cuales los jóvenes construyen un estilo propio<sup>57</sup> y es precisamente el estilo el elemento a través del cual hacen presente en el espacio público esos rasgos culturales<sup>58</sup> que los identifican<sup>59</sup>. El lenguaje es uno de los elementos que componen el estilo de cualquier grupo social, y los jóvenes no son la excepción<sup>60</sup>.

Sin embargo, que la construcción y adopción de jergas propias sea un fenómeno juvenil que trasciende tiempos y fronteras, no significa que sea

---

<sup>57</sup> Por estilo, entendemos “... una combinación jerarquizada de elementos culturales (textos, artefactos, rituales)” (Feixa, 1999).

<sup>58</sup> En este caso, por rasgos culturales se entienden los rasgos de la cultura juvenil que toma características singulares en cada tiempo y espacio.

<sup>59</sup> Al respecto, resulta interesante la investigación de Gabriela Palazzo (2010) sobre las representaciones que de su lenguaje tienen los propios jóvenes en Tucumán. Así, la investigadora señala que, en primer lugar, los jóvenes caracterizan su lenguaje como informal. Le siguen en orden decreciente las siguientes características: pobre, irrespetuoso, libre, transgresor, repetitivo y novedoso. Llama la atención que el mismo rastreo en un grupo de adultos da resultados semejantes. Sin embargo, las diferencias parecen significativas. Para los adultos, la característica de “pobreza” es mayor que la de “informalidad”. Y, mientras que las características de “irrespetuoso” y “libre” aparecen en proporciones similares en ambos grupos, el grupo de adultos reconoce en una mayor proporción al lenguaje juvenil como transgresor y creativo, más de lo que lo hacen los propios jóvenes.

<sup>60</sup> Steimberg y Traversa trabajan el tema de las generaciones relacionado con la problemática del estilo de época. En primer lugar, señalarán que cada vez que irrumpe un etilo de época trae consigo “... la diferenciación con respecto a ‘esa parte del lenguaje que el otro (o sea yo) no comprende’” (Steimberg y Traversa, 1997: 99). Así, la problemática de las generaciones será para ellos el resultado de la articulación de los problemas de los actantes en distintas áreas discursivas y de sus desempeños de época, al punto de convertirse en un relato organizador de los estilos históricos. Para una ampliación de la noción de generación, ver capítulo I de la presente tesis.

inviabile estudiar las características singulares que ese lenguaje adopta en un tiempo espacio definido. En el caso de la generación actual, tal como ya lo vimos en algunas de las investigaciones reseñadas en el capítulo I del presente trabajo<sup>61</sup>, la marca de lo digital parece ser fuerte no sólo en las cuestiones identitarias de los jóvenes, sino especialmente, en el modo de vincularse con el lenguaje. Se trata de una generación, llamada ya de muchas maneras<sup>62</sup>, alfabetizada formalmente de manera paralela -y en algunos casos, hasta posteriormente- a la adquisición de competencias de uso de las tecnologías digitales. Según Prensky, quien acuñó el ya célebre término de “nativos digitales”, el cambio que supone esta generación respecto de la anterior no está dada sólo ni simplemente por un cambio de ropa, estilo o modo de hablar. Lo que ha tenido lugar es mucho más profundo: una gran discontinuidad producto de la aparición y rápida difusión de las tecnologías digitales (Cfr. Prensky, 2001). Esta difusión fulmínea de las tecnologías de información y comunicación ha cambiado de modo tan radical la sociedad al punto que los medios se han vuelto ambiente y, en consecuencia, esto ha modificado el modo en que los sujetos se relacionan con ellos. Lejos de pensarlos como un elemento más de la sociedad actual, hoy los medios impregnan y le dan identidad a la sociedad global. De ahí el término *sociedades posmediatizadas*. Ya no se trata de que los medios representan lo real, sino que además, se instituyen como dispositivos de producción de sentido, construyen un real y se instauran como “organizadores tanto de marcos perceptivos diversos como de matrices de subjetivación y socialización” (Valdettaro, 2007: 56)<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> Sobre todo, las agrupadas en el apartado “La Etnografía virtual, una bisagra para comprender el mundo (discursivo) de los jóvenes de hoy”. Ver página 25 y ss.

<sup>62</sup> “Nativos digitales”, “generación red”, “generación AC” (after computer), etc, son sólo algunos de los términos más difundidos en estos días para nominar a la generación actual. No obstante, la nominación “nativos digitales” parece cobrar una importancia singular, no sólo por lo extendido de su difusión, sino porque, precisamente, fue construida para explicar la naturaleza del cambio que supone esta generación respecto de la anterior y que deja perplejos a docentes y educadores cuando se encuentran con unos estudiantes radicalmente diferentes de aquellos para quienes fueron diseñadas las políticas educativas (Cfr. Prensky, 2001).

<sup>63</sup> Así como la teoría saussureana permitió dejar atrás las teorías representacionistas del lenguaje, un movimiento análogo se sucede con las teorías sobre los medios de

Si se acepta entonces que el lenguaje juvenil contemporáneo puede identificarse con el lenguaje inaugurado por las tecnologías de información y comunicación<sup>64</sup>, es posible, también, caracterizarlo de manera de construir una serie de categorías que permitan tanto su análisis como su identificación en soportes tradicionales como el papel y en situaciones de comunicación que exceden el ámbito de las tecnologías digitales y de los grupos de jóvenes: en este caso, se trataría de la universidad, en situaciones concretas como instancias evaluativas escritas.

En primer lugar, se dirá que los textos escritos electrónicamente<sup>65</sup> pertenecen a lo que se dio en llamar *géneros confusos*<sup>66</sup>. Esta categoría recuperada por Mayans i Planells de los escritos de Clifford Geertz (1980) se aplica en el ámbito de las tecnologías digitales al estudio del “género chat”. Planells lo considera un nuevo género de expresión ya que no es posible definirlo como escrito ni oral al tiempo que deja al descubierto la forma en que las nuevas tecnologías revolucionan los modos de relación entre los sujetos sociales. Esta imposibilidad de clasificación según criterios canónicos es lo que permitiría definirlos como “género confuso”. La idea de confusión remite, sobre todo, a cierta mezcla de los códigos de la oralidad con los de la

---

comunicación. De la metáfora de la *ventana al mundo* (es decir, la idea de los medios como portales desde los cuales mirar lo que sucede más allá de nuestra cotidianidad) a la metáfora del *ambiente*. Aunque sobre esta última habría que pensar si verdaderamente se trata de una metáfora, es decir, si es un significado en el plano de la connotación o, si en verdad, trabaja en el plano de la denotación, es decir si la idea de ambiente que impregna los modos sociales de vida y por ende, de producción de sentido, no es en realidad la idea que mejor muestra el modo actual en el que los medios de comunicación conforman el medio social en el que vivimos.

<sup>64</sup> Podría identificarse a este lenguaje con el término ciberlenguaje que refiere al “... lenguaje adaptado a los usos y funciones del ciberespacio, con su terminología y formas gramaticales particulares orientadas a representar lo más cabalmente posible una situación vivida” (Palazzo, 2010a: 208).

<sup>65</sup> Cuando en este trabajo se menciona la escritura electrónica, textos o mensajes electrónicos o escritura digital y/o electrónica, no se hace referencia a textos impresos y digitalizados para ser luego colgados en la web, sino que se trata de textos escritos on line, directamente en las plataformas electrónicas en las que serán publicados y difundidos.

<sup>66</sup> Cabe destacar que en el marco de esta investigación, se considerarán discursos pertenecientes a este género a todos aquellos textos producidos en y para entornos digitales como blogs, comentarios de blogs, chat, foros de discusión, espacios de participación de lectores en la prensa digital, redes sociales, etc, que de alguna manera transgredan los códigos formales de la lengua escrita, tal como es normativizada por las instituciones académicas, entre ellas, las universidades y, sobre todo, la Real Academia Española.



escritura, al punto que se podría hablar de una *oralidad escrita*<sup>67</sup> con ciertas regularidades que podrían asemejarse a una suerte de normativa de escritura digital, legitimada más por los usos y costumbres que por una convención con legitimidad institucional<sup>68</sup>.

Así, son indicadores de este género confuso la presencia de lo que Ferrari llama un *estilo desenfadado*, y también marcas más puntuales como podrían ser un uso particular de los signos de puntuación –tanto a nivel sintáctico como en la construcción de signos icónico indiciales llamados comúnmente “emoticonos” o “emoticones”–; en el nivel notacional, un uso ad hoc de las mayúsculas -entre otras cosas para definir las fronteras de las oraciones-; alteraciones gráficas con el objetivo, entre otros, de lograr una economía de letras en usos singulares de abreviaturas ad hoc y reemplazo o sustracción de letras; cierto descuido de las normas ortográficas; la utilización de tecnolectos y anglicismos, entre los más salientes.

#### **a) Estilo desenfadado**

La expresión que usa Ricardo Ferrari (2008) para dar cuenta de la informalidad presente en los textos de las tecnologías digitales, es la de *estilo desenfadado*<sup>69</sup>. Es decir, que se trata de un estilo desacartonado, más o menos espontáneo, e incluso, divertido. Esto se vincula con algunas miradas respecto de las posibilidades que las nuevas tecnologías presentarían como por ejemplo, la vehiculización de afectos de manera más eficaz, económica y menos compleja, debido a que la mediación de

---

<sup>67</sup> Es importante aclarar que el tipo particular de oralidad que puede darse en un entorno digital, no deja de ser de tipo secundario, por contraste con la “oralidad primaria”, propia de culturas que no tienen ningún conocimiento de la escritura. Los modos de organización de la oralidad no son iguales en una cultura atravesada por la tecnología de la escritura que en otra donde esta última no existe. Tal como lo explicita Walter Ong (2006), a quien se le deben ambos términos -*oralidad primaria* y *oralidad secundaria*-, la oralidad secundaria se inscribe en la cultura de la tecnología, en la cual se desarrolla un tipo nuevo de oralidad a través de las tecnologías electrónicas de comunicación que no serían posibles sin la escritura y la imprenta.

<sup>68</sup> De todas maneras, no todos los soportes informáticos afectan a la escritura de la misma manera, aunque el rasgo más evidente, debido tal vez a la velocidad impuesta por la tecnología, es el descuido de las formas escritas.

<sup>69</sup> Por “desenfado” el diccionario de la Real Academia Española entiende 1.- “Desenvoltura, despejo y desembarazo” y 2.- “Diversión o desahogo del ánimo”.

estas tecnologías permitiría la expresión de sentimientos con grados mayores de libertad. De todas maneras, con el término “desenfadado” el autor quiere dar cuenta de la presencia de oraciones simples y cortas que dan cuenta de una sintaxis en extremo sencilla, con la consiguiente desaparición del uso de tiempos verbales complejos, un uso relativamente libre de los términos, la predominancia del carácter informal e interactivo y la construcción de un campo de los afectos.

#### **b) Uso de los signos de puntuación**

En los contextos digitales interactivos como salas de chat, foros, comentarios, etc., se observa un uso no canónico de los signos de puntuación. La puntuación puede definirse como “... un conjunto de procedimientos propios del lenguaje escrito, mediante la cual el autor o editor pone de manifiesto las relaciones que mantienen diversas unidades lingüísticas de un texto dado. Esencialmente reviste los fenómenos de segmentación en proposiciones y frases” (Vandendorpe, 2003: 131), pero también la separación en párrafos e incluso, la organización en capítulos o apartados de un texto.

Sobre las alteraciones de los modos canónicos de puntuación, se encuentra, en primer lugar, la ausencia del punto como señal del fin de la oración, como delimitación de su frontera. En muchos casos, se observa o bien el uso de la mayúscula que estaría funcionando como signo del inicio de una oración y, por consiguiente como frontera respecto de la anterior, o bien la separación de las oraciones en diferentes líneas, como si cada oración conformara un párrafo. En estos casos, sería la distribución espacial el elemento que estaría delimitando el inicio y fin de las oraciones en reemplazo del punto.

En segundo lugar, hay un uso frecuente del recurso de los puntos suspensivos. O bien se usan para separar oraciones presentes en una misma línea o bien para una suerte de pausa entre frases inconclusas que se continúan en las frases siguientes. Este recurso de la utilización

de los puntos suspensivos como manera de indicar que la frase, el enunciado continúa, pareciera estar vinculada con el registro de la oralidad, con cierta cadencia del discurso hablado que se emula en el escrito con la presencia de los puntos suspensivos. También supone una huella de cierta operación paralela entre el pensar y el escribir. La escritura electrónica pareciera ser de carácter automático, simultánea a la aparición de la idea que le da origen. Los puntos suspensivos reflejan esa simultaneidad.

En tercer lugar, se observa un uso parcial de los signos de interrogación y exclamación. Si bien es frecuente encontrar enunciados que concluyen con varios de estos signos, como si la repetición reforzara o intensificara la función exclamativa y/o interrogativa, estos signos suelen colocarse sólo al final de las frases. Esto podría deberse no sólo a una lógica de economía de caracteres -desmentida, por otro lado, por la repetición de estos mismos signos- sino fundamentalmente a la pregnancia del idioma inglés<sup>70</sup> en todo el cuerpo social, pero sobre todo, en la red.

En cuarto lugar, se advierte un uso de la coma diferente al indicado por las normas de la gramática del idioma castellano, pero que, a diferencia del resto de los signos de puntuación en los que se pudo reconocer una cierta regularidad en su uso propia de los espacios digitales, en el caso de la coma no se encuentran regularidades importantes. De todas maneras, tal como afirma Vandendorpe, "... la coma está cambiando de función y tiende a convertirse en un indicador de segmentación meramente lógico" (Ibídem: 132). Resulta interesante la colocación de Vandendorpe sobre la historia de este signo de puntuación, al punto de afirmar que es "... el testigo más revelador de la evolución de la relación con el texto" (Ibídem). Mientras que en sus inicios, la coma tenía un valor en el escrito vinculado con la necesidad fisiológica de hacer pausas

---

<sup>70</sup> Cabe aclarar no obstante que el uso de los signos de interrogación y exclamación en el inicio de las oraciones es exclusivo del idioma castellano. De todas maneras, el uso de los anglicismos en la red será analizado en algunos puntos más adelante, en este mismo capítulo.

durante las lecturas en voz alta<sup>71</sup>, a medida que lo escrito fue independizándose de la oralización, esta función de pausa o suspiro fue perdiendo su razón de ser tanto que actualmente cumple la de facilitar “... una separación semántica adecuada y evitar la formación de unidades inapropiadas” (Ibídem). De todas maneras, como esta mutación está llevándose a cabo actualmente, es complejo aventurar hipótesis que, por el momento, son incontrastables.

### **c) Los signos de puntuación como mensajes icónico-indiciales**

Una característica típica de la escritura electrónica es la utilización frecuente de un elemento creado especialmente para este tipo de textos que son los emoticonos -contracción de *emoción* e *ícono*- o smileys -*caritas sonrientes*, haciendo referencia al primero de ellos que representa, precisamente, una cara sonriente- contruidos a partir del uso de los signos paralingüísticos presentes en los teclados alfanuméricos de las PC y que intentan agregar a las interacciones la cuota de expresividad que en una interacción cara a cara es aportada por gestos y tono de voz, entre otros.

Este nuevo *código* fue creado por Kevin MacKenzie en 1979. En esa oportunidad, este *explorador tecnológico* propuso incluir emotividad a los textos de los correos electrónicos a través del uso de símbolos disponibles en los teclados de las computadoras. (Cfr. Mayans i Planells, 2002). Así se pueden formar gestos de alegría, enojo o guiños graciosos que para ser decodificados, debe adoptarse una lectura horizontal. Tal como lo señala el Manual de escritura del Instituto Cervantes, “... en la mayoría de los casos se utilizan para superar las ambigüedades propias del discurso escrito, sobre todo, cuando no sabemos si se va a entender el tono de nuestro escrito, o para reforzar el sentido que queremos darle al mismo” (Sánchez Lobato, 2007: 490). De todos modos y tal como lo expresa Mayans i Planells, estos gestos pueden ser interpretados de

---

<sup>71</sup> El autor acota, incluso, que también se la llamaba “un suspiro” (Cfr. Vandendorpe, 2003).

diferentes maneras según el contexto en el que se encuentran utilizados ya que al igual que los gestos físicos, tienen variados significados. El modo de comprender el guiño emitido dependerá de las competencias comunicativas del receptor. En ese sentido, afirma que aunque el signo puede ser pensado en su naturaleza icónica en tanto tiene una semejanza con los gestos faciales, “el emoticono no lleva inscripto un significado directo, para empezar porque su decodificación es indexical, depende del contexto” (Mayans i Planells, 2002: 72). En la misma línea Vandendorpe afirma que “... el *emoticon* produce en la máquina textual zonas de no-significancia asimilables a ‘fallos’ o, para quien conoce el código, efectos de interferencia con la cadena verbal y de recontextualización del mensaje, del mismo modo que una figura retórica” (Vandendorpe, 2003: 134. Comillas y cursivas en el original).

Por otro lado, no está de más reiterar lo que ya se ha señalado en muchas oportunidades, respecto de la diferencia entre estos gestos “fabricados” y aquellos que los participantes de una conversación producen en un intercambio cara a cara: la espontaneidad. Mientras que en la comunicación que se da en una charla en presencia, aparecen intercambios conscientes e inconscientes, en tanto muchos de los gestos faciales son involuntarios, los emoticonos son producidos consciente y voluntariamente. Es más fácil, en este sentido, mentir los gestos de este tipo, que mentir los físicos<sup>72</sup>.

Actualmente, estos signos se encuentran muy extendidos en toda la superficie de las pantallas. Más aún, la pregnancia del lenguaje de las tecnologías ha hecho que la utilización de los emoticonos haya trascendido el mundo digital y se haya extendido, por ejemplo, a discursos de tipo lúdico, como los publicitarios, más allá del soporte material en el que se encabalguen. Los emoticonos, entonces, cumplen el

---

<sup>72</sup> Basta volver aquí a los clásicos trabajos de la Escuela de Palo Alto, en sus postulaciones sobre los axiomas de la comunicación, entre ellos, en particular a la diferencia entre comunicación analógica y comunicación digital, reservando la primera para el lenguaje gestual y corporal y la segunda para la comunicación verbal.

rol de darle a las intervenciones descontracturadas, coloquiales, *orales* en algún sentido, la expresividad que se pierde con la mediación de la pantalla y la palabra escrita.

#### **d) Uso de mayúsculas**

Las letras mayúsculas adquieren en los textos electrónicos diversas características. En primer lugar, se destacará una ausencia de su uso canónico (señalar el comienzo de una oración)<sup>73</sup>. Muchas oraciones no comienzan con mayúscula. Por el contrario, las mayúsculas no han desaparecido -como podría pensarse de los signos que abren las interrogaciones o exclamaciones- sino que en contextos digitales tienen todo otro sentido: Escribir en mayúscula equivale a gritar. De hecho, en entornos como chats y foros, el uso de las mayúsculas es signo de descortesía y por ello se recomienda evitar su uso.

#### **e) Alteraciones gráficas**

Dentro de este punto, se situarán alteraciones gráficas de carácter variable tales como la repetición de una letra, la supresión de vocales, la creación de nuevas abreviaturas, el uso recurrente de onomatopeyas, el uso del signo arroba -@- y la utilización de signos matemáticos disponibles en el teclado alfanumérico con significado lingüístico.

La repetición de una letra se utiliza para enfatizar el tono. Es un recurso gráfico utilizado para replicar cierta cadencia en la expresión mientras que la supresión de vocales persigue un objetivo económico: usar la menor cantidad de letras posible para así, en el caso de la red, escribir con mayor rapidez y en el caso de los teléfonos móviles o celulares, escribir un mensaje con el menor costo posible. De todas maneras, la lógica económica es la que prima y las vocales que se sustraen son las de las palabras más frecuentes. Para personas poco adiestradas en este

---

<sup>73</sup> Al respecto, cabe recordar una frase que solían repetir los docentes de escuela primaria: “La oración comienza con mayúscula y termina con un punto”.

lenguaje suele complicarse la comprensión, al menos de manera rápida. Con la misma lógica de economía son muy frecuentes las abreviaturas. Se encuentran tanto abreviaturas convencionales -en el caso en estudio, del español- pero también se crean nuevas abreviaturas, las que fueron llamadas anteriormente *abreviaturas ad hoc* que están formadas mayormente mediante el mecanismo de truncación de las palabras (ej: “finde” por “fin de semana”).

Así como la repetición de algunas letras y el uso de los emoticonos persiguen el objetivo de compensar la ausencia de comunicación no verbal propia de los mensajes no orales, el uso frecuente de onomatopeyas, fundamentalmente expresiones de risas de diferentes tipos pero también de enojo, de cansancio, etc. persiguen el mismo objetivo: reforzar el carácter afectivo del mensaje, aportarle mayor expresividad.

La utilización extendida del arroba, por su parte, es una marca frecuente en la escritura electrónica, no sólo para consignar una dirección de correo electrónico -elemento constitutivo e indispensable de este tipo de direcciones- sino para unificar gráficamente las terminaciones de género -masculino y femenino- en el idioma castellano. Este uso de la arroba que el Instituto Cervantes nomina como uso “con contenido gramatical” (Sánchez Lobato, 2007: 489) no sólo unifica las terminaciones femenina y masculina sino que también conlleva connotaciones ideológicas, en tanto es muy utilizada por las organizaciones de género que denuncian a la lengua castellana como una lengua predominantemente machista ya que el uso del masculino en su forma plural puede usarse tanto para un colectivo de masculinos como para un colectivo mixto.

De la misma manera, se utilizan signos matemáticos como los signos de suma para indicar el significado *más*, el de multiplicar para *por*, el de restar para menos, etc.

## f) Ortografía

Tal vez un poco por la rapidez que impuso la escritura electrónica, sobre todo con las aplicaciones interactivas de carácter sincrónico con el chat, fundamentalmente, es muy común una despreocupación casi total por las reglas ortográficas. “La escritura se ha visto alterada desde la perspectiva ortográfica, puesto que lo visual, propio de las nuevas tecnologías, ha permitido que el significante (lo tipográfico) adquiriera gran relevancia. En otros casos, es la fonética la que condiciona la escritura” (Sánchez Lobato, 2007: 481). De todas maneras, la flexibilización de la ortografía es otro signo del carácter informal y *desenfadado* de la escritura electrónica. Dado que la función principal en estos escritos es la comunicativa, las formas sólo son cuidadas en tanto pueden perturbar el cumplimiento de esta función. En tanto no interfieran con la comunicación, no se pondrá mayor cuidado en el respeto de la ortografía. Sobre este aspecto del lenguaje de las tecnologías –lenguaje que Palazzo (2009) llama *ciberdiscurso juvenil*– Palazzo destaca la *adecuación lingüística* como noción superadora de la competencia gramatical, ya que lo realmente relevante es el éxito de la comunicación, es decir, que el mensaje sea apropiado a la situación comunicativa. “Para quienes practican el ciberdiscurso juvenil no es relevante ser correctos en ese aspecto (el ortográfico), sino claros en el contenido del mensaje” (Ibídem: s/n).

Dentro de las alteraciones ortográficas más comunes e incluso, más regulares, se encuentran, por un lado, la ausencia de tildes –un rasgo anglófono más– y el reemplazo de algunas letras que exigen otras al lado para formar fonemas por letras que no las requieren. El caso paradigmático es del reemplazo de la “q” por la “k”, ahorrando así la inclusión de la “u” obligatoria junto a la “q”. El uso no convencional de la “k” trasciende el reemplazo de la “q”. La “k” es usada para significar el fonema /ka/, así, se suprime la vocal “a”, cuyo sonido se incluye directamente en el grafema /k/. Entonces, no sólo será más frecuente



“kiero” que “quiero”, sino que en lugar de “casa”, se escribirá “ksa”. Lo mismo ocurre con la letra “t” que reemplaza a la sílaba “te”, entre otros casos análogos.

### **g) Utilización de tecnolectos y anglicismos**

En tanto fenómeno global, la lengua propia de la internet es la inglesa, en su vertiente predominantemente americana<sup>74</sup>. Ello posibilita hablar de una intensificación del uso de anglicismos, ya que si bien no son privativos de los entornos digitales, en estos espacios el uso se extiende aún más que en otros contextos. Así, el lenguaje de las tecnologías contiene tanto anglicismos como palabras nuevas que mixturán el castellano con otros idiomas como el inglés y también tecnolectos. Términos como bloguero, chatear, blogósfera, linkear, adaptaciones castellanas derivadas de términos ingleses, son frecuentes para referirse al mundo de las tecnologías digitales. De la misma manera, la supresión de los signos iniciales de interrogación y exclamación y de los tildes que marcan la acentuación castellana, pueden interpretarse como una consecuencia de la utilización extendida de anglicismos. Yus (2001) afirma que, desde la creación de internet, el inglés se ha convertido en una *lingua franca* de comunicación virtual.

Si bien muchos investigadores se refieren a la jerga de las tecnologías como a una versión empobrecida del lenguaje –y con él, del pensamiento<sup>75</sup>–, se destaca la variable de la creatividad que supone la construcción de todo un

---

<sup>74</sup> Al punto que la palabra misma *internet* es en sí misma un anglicismo formado por la palabra inglesa *net* -red- y el prefijo *inter* que significa “en” o “entre”, por lo que se la llama también *red de redes*.

<sup>75</sup> La concepción de lenguaje trabajada en esta investigación pertenece a las epistemologías que lo consideran estructurador del pensamiento. Ya desde las teorías saussureanas, se postulaba que era la lengua quien daba forma a la masa amorfa de sonidos e ideas y que, esa operación de la lengua en tanto forma sobre esa sustancia confusa, daba como resultado la conformación del pensamiento. Desde allí en adelante, la mayor parte de las teorías del lenguaje dejaron de lado las concepciones representacionistas para dar lugar a epistemologías constructivistas, que son las que conforman la base teórico-epistemológica de este trabajo.

nuevo código, con modos propios de expresión en el nivel significante como los emoticones -con su consiguiente correlato en el plano del significado- pero también con novedades en el nivel de la connotación, producto de transformaciones en la dimensión del sentido o del significado. En esta línea y para comprender este fenómeno en su complejidad y no quedarse en estas miradas simplistas de la cuestión, Palazzo (2010b), desde un punto de vista crítico, propone cinco cuestiones a tener en cuenta en la caracterización del ciberdiscurso juvenil, a saber: la competencia comunicativa –vinculada con la competencia pragmática y el parámetro de funcionalidad–, la sensación de pertenencia a una comunidad –definida en el caso del ciberdiscurso juvenil por la comunicación intensa e integración simbólica de sus miembros–, la adecuación lingüística, la presentación de las personas/usuarios – construcción de la imagen on line– y el registro coloquial.

De todo lo expuesto hasta aquí respecto de los textos escritos electrónicamente, se colige que se está en presencia de un lenguaje o un código en extremo conciso en el que se transforman y manipulan los elementos tradicionales del código del idioma castellano. Así, se encuentran acortamientos de palabras, uso excesivo de abreviaturas, uso de símbolos representativos de estados de ánimo, situaciones y lugares, construcción de neologismos. Todo ello supone la existencia de un código no normalizado, un nuevo lenguaje que, según el Instituto Cervantes, favorece la no aplicación de las normas ortográficas así como tampoco las de construcción del español y señala que desde una perspectiva semántica, el conocimiento del código será indispensable para adaptarse a este nuevo sistema de comunicación cada vez más simbólico. La adaptación se vuelve cada vez más necesaria en función del nivel de pregnancia de esta jerga, cuestión que la diferencia del lenguaje juvenil de otras generaciones. A diferencia de jergas juveniles anteriores, éstas han trascendido las áreas consideradas propias y aparecen en registros para los que no fueron pensadas<sup>76</sup>. Es decir,

---

<sup>76</sup> El español Félix Rodríguez Gonzáles (2006) afirma que “Lo primero que se ve inducida a cambiar una subcultura es el vocabulario, pero sólo en ciertas áreas que son centrales a su actividad”. Sin embargo, en este trabajo se pone en cuestión esta afirmación, ya que el

no se trata solamente de un código usado entre jóvenes en ámbitos de socialización entre pares, sino que ese código pareciera extenderse hacia otros ámbitos más formales, al punto de encontrar marcas de este tipo de lenguaje en discursos producidos por jóvenes en marcos de aprendizaje como por ejemplo, parciales, trabajos prácticos, consultas a docentes, etcétera<sup>77</sup>.

En este entramado complejo de continuidades y discontinuidades discursivas, en los discursos sociales que circulan en nuestro medio es posible rastrear la mediación, la pregnancia de los lenguajes propios de las tecnologías de la información y la comunicación. ¿Cómo aparece esta mediación en la apropiación discursiva de los jóvenes estudiantes que, transitando su umbral de ingreso universitario, deben incorporar nuevas jergas, modos de decir y de construir discurso más cercanos a ese ámbito que está del otro lado del umbral –del lado que comienza a percibirse pero aún no se conoce, no se habita, no se ocupa- y del que todavía no son ciudadanos plenos?

---

trabajo de campo ha señalado que son múltiples las marcas de estas jergas o tecnolectos que aparecen impregnando el lenguaje académico de los ingresantes a la universidad.

<sup>77</sup> De todas maneras, la pregnancia no sólo se refiere a la extensión del uso de esta suerte de jerga hacia otros ámbitos, sino que también ha trascendido la cultura juvenil y ha llegado a otras generaciones que, aunque consideradas inmigrantes digitales (Cfr. Prensky, 2001), están incursionando en el uso de las TICs. Tal capacidad de pregnancia tiene este nuevo lenguaje que incluso un manual editado en los últimos años por el Instituto Cervantes sobre la escritura, le dedica un capítulo entero a la escritura en las nuevas tecnologías. (Cfr. Sánchez Lobato, 2001: 481-500).

### **Capítulo III: De los casos analizados. Un primer abordaje teórico-descriptivo**

El universo de las carreras que se dictan en la Universidad Nacional de Rosario es muy amplio. Las prácticas discursivas que en ellas se desarrollan dan cuenta de alguna manera de esa misma amplitud. Por cuestiones de limitaciones tanto de orden temporal como de carácter espacial, resulta imposible indagar en el marco de una investigación doctoral las características de las prácticas discursivas que se desarrollan en cada una de las carreras o facultades. Por otro lado, la construcción de una muestra representativa no guardaría relevancia ya que más allá de las particularidades que podrían señalarse de cada grupo de ingresantes en relación con el tipo de carrera elegida, la presente investigación pretende dar cuenta del encuentro de las prácticas discursivas que los jóvenes traen como parte de su cultura juvenil inscripta en el marco de las nuevas tecnologías con las prácticas discursivas de orden académico, siendo estas últimas las más básicas dentro de su género, ya que se trata de aquellas situadas en el umbral de ingreso a la universidad, es decir en el primer año de las carreras. En el presente capítulo más adelante se especificarán los criterios de construcción de la muestra y se desarrollarán los motivos teóricos metodológicos que llevaron a seleccionar a tales fines el ingreso a la carrera de Comunicación Social.

El área de las ciencias sociales fue la elegida en tanto el lenguaje tiene un lugar particular no sólo ya en el dictado de las materias sino también en el desarrollo profesional posterior que supone cada una de las carreras que se inscriben en esta esfera de la comunicación científica. De ninguna manera se pretende aquí señalar que las competencias discursivas son irrelevantes para el aprendizaje de las ciencias exactas. La concepción de lenguaje que se adopta en esta investigación, lo refiere como estructurador del pensamiento y como tal de las posibilidades de aprender y comprender el mundo circundante. De hecho, y tal como lo concibe Desinano en la

investigación ya referida respecto de la escritura académica de los estudiantes universitarios, "... no se piensa al discurso como un objeto a conocer sino como un ámbito lingüístico-discursivo, que habilita un acceso a una nueva modalidad de funcionamiento en el lenguaje" (Desinano, 2009: 44). En este mismo sentido, cualquier objeto de conocimiento es generado por un discurso que el estudiante deberá aprender en tanto manifestación de ese conocimiento<sup>78</sup>.

De todas maneras, las ciencias sociales y las ciencias humanas presentan, sobre todo en los primeros años de su aprendizaje, un nivel de lenguaje significativamente más complejo que el utilizado en el nivel medio de la educación, lo que supone para los estudiantes un esfuerzo extra en la comprensión de textos y consignas de trabajo.

### **Lenguaje, conocimiento y discurso científico. Una perspectiva filosófica**

Pero ¿cuál es la relación entre el conocimiento científico y los discursos sociales? Si bien en el capítulo anterior se realizó una caracterización genérica de lo que podemos llamar *discurso científico-académico* —es decir aquellos discursos en los que se expresa el conocimiento producido en el marco de la ciencia y de las academias—, hay una relación de orden epistemológico entre ciencia y discurso que funciona como supuesto de base en esta investigación. Desde que la ciencia ha dejado de definirse según el parámetro positivista de objetividad y se la ha asumido como un producto cultural, los discursos científicos han pasado a formar parte del conjunto de discursos sociales y es posible —e incluso deseable— abordarlos desde esta perspectiva. Este enfoque considera a la ciencia como un sistema de reglas particulares que constituye una *familia* en el sentido que Wittgenstein inaugura para el término, es decir, un sistema de parecidos, semejanzas, similitudes. Esta idea de *familia* se aparta del esencialismo, en tanto tendencia a buscar una propiedad común a todas las entidades

---

<sup>78</sup> Más aún, la investigadora señala que "La escritura implica un compromiso porque su existencia misma es la garantía de la existencia de la ciencia" (Desinano, 2009: 45).

pertencientes a un mismo conjunto. En este sentido, ya no hay ningún elemento, ninguna propiedad de los discursos científicos que permitan definirlos como tales, sino más bien, unas reglas de producción, un uso de lenguaje determinado que permite construir discursos científicos. La ciencia, entonces, podrá definirse como un juego de lenguaje particular. Definida la esfera científica de esta manera—es decir, en tanto juego de lenguaje—, es vital para los estudiantes universitarios conocer las reglas que ese juego impone para participar en igualdad de condiciones. Actualmente, parecen existir dificultades en los jóvenes para dominar dichas reglas. E incluso es posible que allí radique alguna de las causas de los fracasos universitarios. Los planteos de Wittgenstein acerca de los juegos de lenguaje no se comprenden si antes no se pasa revista a todo su pensamiento, que es pasible de ser dividido en tres momentos: un primer momento denominado “Teoría del reflejo” y que estaría condensado en su primer obra, su tesis doctoral llamada *Tractatus Logico-Philosophicus*; un segundo momento de transición o también llamado punto de inflexión; y el tercero donde por fin desarrolla su teoría de los juegos de lenguaje, trabajada en su obra póstuma *Investigaciones filosóficas*<sup>79</sup> (Cfr. Albano, 2006). En el primer momento, Wittgenstein plantea que el lenguaje es el reflejo del mundo, el reflejo de lo real<sup>80</sup>. El lenguaje sólo puede, entonces, dar cuenta del mundo y el mundo, para el autor, es el conjunto de todos los hechos. Sin embargo, aunque

---

<sup>79</sup> Si bien es más común encontrar el pensamiento de Wittgenstein dividido en el primer y el segundo Wittgenstein, Albano plantea la necesidad de incorporar un tercer momento intermedio que llamará “punto de inflexión” según el cual “la primitiva concepción pictórica o figurativa del lenguaje como ‘reflejo’ del mundo es abandonada en dirección a la postulación de los ‘juegos de lenguaje’” (Albano, 2006: 17), momento que no es entendido como “evolución” o “cambio de perspectiva, sino de transformaciones lógicas y discursivas generadas en el curso mismo de su expansión”. En el mismo sentido Peter Winch “fue uno de los primeros en defender la tesis de continuidad en el pensamiento de su maestro dentro de sus dos grandes obras, el *Tractatus-Logico-Philosophicus* y *Las Investigaciones Filosóficas*, tesis que está reflejada en *Introduction to Studies in de Philosophy of Wittgenstein* (1969) y que claramente contrasta con las ideas prevalecientes en aquella época en la que era común defender una postura contraria, es decir, la existencia de dos Wittgenstein claramente diferenciados” (Cadenas, 2004: s/n)

<sup>80</sup> Según Albano (2006), éste era el paradigma filosófico dominante en la Inglaterra de los años '20. Asimismo, Schuster (2002) coincide en encuadrar esa etapa del pensamiento de Wittgenstein en el Empirismo Lógico, corriente anglosajona dominante en la Filosofía de la ciencia en las primeras décadas del siglo XX.

mantenía esta idea de espejo, la innovación del filósofo consiste en sacar al conocimiento de la conciencia. Mientras que en la Modernidad clásica era la conciencia el espejo del mundo —y por lo tanto, el conocimiento era entendido como representación cognitiva— a partir del *Tractatus*, el conocimiento pasará a estar en el lenguaje, es decir, en el conjunto de los enunciados, de las oraciones con valor de verdad. Si el lenguaje es una representación del mundo, cada enunciado lo será de un hecho. En este momento de su pensamiento, sólo tiene sentido aquello que puede ser enunciado lingüísticamente, ya que para él, lo que no puede ser designado por el lenguaje, no puede tampoco ser pensado. De allí su frase célebre “Los límites del lenguaje son los límites del mundo”.

Dentro del segundo momento de la obra o el pensamiento de Wittgenstein —su momento de transición— se encuentran las reflexiones escritas en sus “*Cuadernos azul y marrón*”, compuestos por notas de clases y un manuscrito dictado por el filósofo a sus discípulos. Allí aparece por primera vez el concepto de *juegos de lenguaje* y es donde comienza a esbozar la idea que desarrollará más adelante, en sus *Investigaciones Filosóficas*: “El significado de una palabra es su uso en el lenguaje” (Wittgenstein, 1988: 61). Así, el Cuaderno Azul afirma: “Si tuviésemos que designar algo que sea la vida del signo, tendríamos que decir que era su *uso*. (...) El error que estamos expuestos a cometer podría expresarse así: estamos buscando el uso de un signo, pero lo buscamos como si fuese un objeto que coexistiese con el signo. (...) El signo (la frase) obtiene su significado del sistema de signos, del lenguaje a que pertenece. Rudimentariamente: comprender una frase significa comprender un lenguaje” (Wittgenstein, 1968: 31. Cursivas en el original). Debido a estas innovaciones, se considera a estos cuadernos como el texto que marca una inflexión en su pensamiento. De hecho, “conforme Wittgenstein avanza en sus reflexiones va abandonando la teoría figurativa de la proposición y el uso se erige como criterio único de significado: preguntar por el significado de una palabra o frase equivale a preguntar

cómo se usa; y es el modo de usarla lo que decide si una persona ha comprendido o no su significado” (Karma, 2007: s/n).

Finalmente, lo que se llama “el segundo Wittgenstein” o el “Wittgenstein tardío” abandona la teoría del reflejo para pasar a una concepción normativa, en la cual el significado se construye por reglas de uso y no por reglas lingüísticas. En esta suerte de giro pragmático, Wittgenstein elabora su teoría de los juegos del lenguaje en la cual “le otorga la primacía a las reglas de uso por sobre las reglas lógicas de formación de las proposiciones. Ya no se trata de un lenguaje como reflejo *pictórico* de la realidad, sino de *reglas de juego* en virtud de las cuales no sólo se producen los significados según las reglas de uso, sino también los entendimientos recíprocos de los hablantes” (Albano, 2006: 126-127). Ello implica afirmar que “el significado es una propiedad relacional que atribuimos a las palabras señalando conexiones inferenciales normales entre los enunciados en los que se utilizan y otros enunciados” (Pérez, 2002: 293)<sup>81</sup>.

Una consecuencia lingüística de la teoría de los juegos de lenguaje es la necesidad de reconocer que la naturaleza del significado es de orden semiótico y en tanto semiótico, transindividual. “... Ya no se trataría de valores universales, sino, antes bien, de fenómenos semióticos resultantes de ciertas reglas de funcionamiento fijadas por los hablantes cuya validez y vigencia no depende ya de la naturaleza de la cosa, sino de las necesidades internas del juego lingüístico en cuestión” (Albano, 2006: 128). Al respecto, el filósofo afirma: “Seguir una regla, hacer un informe, dar una orden, jugar una partida de ajedrez son costumbres (usos, instituciones). Entender una oración significa entender un lenguaje. Entender un lenguaje significa dominar una técnica” (Wittgenstein, 1988: 201. Paréntesis en el original).

---

<sup>81</sup> Las *Investigaciones Filosóficas* de Wittgenstein inauguran la corriente que se dio en llamar “giro pragmático” y que está compuesta por los enfoques que abordan los actos lingüísticos antes que los enunciados. Desde esta perspectiva, los factores sociales y la relación entre lenguaje y comunidad se vuelven factores insoslayables al momento de indagar respecto de la construcción de sentido. Si bien se puede considerar a Wittgenstein como su “fundador”, también se enmarcan dentro de este grupo los trabajos de Austin, Searle y Rorty, entre otros, todos parte del conjunto de la filosofía del lenguaje.



Así como ya no se trata de verdades universales, tampoco se trata de individualidades. Una tesis central en sus *Investigaciones Filosóficas* es la inexistencia del lenguaje privado, debido a que las reglas que rigen los juegos de lenguaje no pueden ser privadas, sino sociales, convencionales, inscriptas por el uso habitual de una comunidad. Lo mismo ocurre con los juegos de lenguaje: pertenecen a una colectividad y nunca a un sólo individuo. En resumen, “el lenguaje como juego es una actividad reglamentada; el significado de las palabras se encuentra en su uso, en la función que cumplen en el lenguaje, pero todo uso implica una serie de normas, ‘reglas del juego’ que varían en cada caso según la función del lenguaje al que pertenezca. (...) Además del carácter normativo, hay un rasgo que comparte el lenguaje y los juegos: ambos son una actividad social. El lenguaje es una forma de conducta humana, un aspecto entre otros muchos que constituyen la vida social del hombre y que, en cuanto tal, debe entenderse en conexión con una multiplicidad de actividades de todo tipo; mediante el lenguaje y los juegos los hombres se relacionan entre sí y se integran en la vida social de una comunidad” (Karma, 2007: s/n. Comillas en el original).

En el capítulo anterior se definió el ingreso a la universidad desde una perspectiva semiótica, como una *situación de umbral* que los estudiantes transitan, un momento de crisis semiótica en el que el sentido se disloca y se dan cambios importantes a nivel de lenguaje. Desde la perspectiva wittgensteiniana, se podría afirmar que lo que sucede es el ingreso a una nueva comunidad, a una nueva familia -*familia* tal como fue definida en el presente capítulo-, que tiene juegos de lenguaje propios, extraños para los recién llegados quienes aún no conocen sus reglas y por ende, no logran fácilmente la construcción de esos significados. El *pasaje de alumnos a estudiantes* que se menciona también en el capítulo precedente, consiste en la apropiación de las reglas institucionales. Estas reglas incluyen en un modo nada marginal, a las reglas de lenguaje por medio de las cuales se construye significado y que son imprescindibles en el momento de habitar, pertenecer

al mundo universitario. De todas maneras la necesidad de hacerse de las reglas que constriñen esos juegos de lenguaje dentro de la comunidad académica no sólo está relacionada con una cuestión del orden del habitar cotidiano, sino que también se vincula con las posibilidades de construir discurso de carácter científico, asociadas a las posibilidades de construir conocimiento y por lo tanto, de aprender.

En este sentido, Peter Winch, filósofo británico proveniente de la filosofía de Wittgenstein, toma de él la idea de juego de lenguaje para asociarla a la de ciencia social. En tanto concibe a la comprensión como la comprensión de reglas y estas reglas se dan en el marco del lenguaje, infiere que hacer ciencia social implica reconstruir un juego de lenguaje, es decir, “una totalidad de reglas que dan sentido a cada una de las afirmaciones” (Schuster, 1995: 34). Winch retoma esta concepción de lenguaje para elaborar sus ideas acerca de la comprensión que “No es reconstruir algo previo al lenguaje en el que otro expresa sus enunciados, sino es reconstruir enunciados accesibles inmediatamente a través del lenguaje” (Ibídem: 35). Desde esta perspectiva, las formas de vida pueden ser reconstruidas solamente mediante la comprensión de los juegos de lenguaje de cada comunidad. Aún no acordando con la totalidad de esta afirmación<sup>82</sup>, no resulta menos cierto que en los modos de utilización del lenguaje es posible rastrear cuestiones de relevancia respecto de las formas de vida de diferentes grupos o comunidades.

Por su parte, la teoría de los *Actos de habla* elaborada por John Austin aborda precisamente la manera en que el discurso produce acciones. Esas acciones a las que él llama *dimensión ilocutiva* o *performativa* de los

---

<sup>82</sup> Si bien consideramos que es el lenguaje una de las grandes entradas para el estudio del sentido y que es mucho lo que se puede aprender y conocer de una comunidad al observar los modos de apropiación, uso y valoración del lenguaje en sentido estricto –decimos sentido estricto para acotar la idea de lenguaje a la idea lingüística del mismo que es a la que refiere Winch y también el propio Wittgenstein, ya que las teorías semióticas más actuales consideran lenguaje a toda forma de simbolización y no sólo ya al lenguaje verbal en sentido estricto– sabemos que no es la única manera de conocer las formas de vida de los pueblos. La Antropología, con sus técnicas etnográficas no necesariamente lingüísticas, han enseñado mucho respecto de los modos del vivir de comunidades, al principio lejanas y exóticas, pero cada vez más de pequeños grupos cercanos geográficamente.

enunciados es de carácter convencional. Así como la Lingüística estructural plantea que en un signo lingüístico la relación entre significado y significante es arbitraria y convencional, para Austin, existe un carácter convencional en la relación entre el acto locutivo -lo que se dice con cierto sentido y referencia- y el ilocutivo -el sentido en que se usa la locución (Cfr. Austin, 2003). La cuestión, entonces, de la convencionalidad, vuelve a poner de relieve la dimensión social del lenguaje al tiempo que refuerza el corrimiento del eje que giraba en torno de la verdad o falsedad de los enunciados en tanto correspondencia entre el lenguaje y unos hechos que le eran externos. “La búsqueda de las reglas propias del lenguaje que hacen posible el significado (...), constituye la empresa más ambiciosa de la filosofía analítica y su éxito, indiscutible en la epistemología del siglo XX, desplaza el problema del conocimiento de la adecuación entre sujeto y objeto a la validez y verificabilidad en el uso de los enunciados” (Pérez, 2002: 277). Como se puede inferir de estos planteos, la noción de juego, de uso, de intención y la resignificación de la idea de verdad, han sido centrales en la redefinición del alcance del concepto de ciencia y de su concepción en tanto juego de lenguaje.

Los planteos hasta aquí desarrollados pueden ser ubicados como elementos contextuales que gravitaron en la generación del modelo de ciencia postempirista (Cfr. Scribano, 2009), por el cual se comprende “una concepción amplia de la ciencia, una idea subdeterminada de la relación con los datos y una teoría de la interpretación” (Schuster, 2002: 51). En la corriente anglosajona de la Filosofía de la ciencia se reconocen tres momentos anteriores al postempirismo (Ibídem). En primer lugar, el *empirismo lógico* que consideraba que “un enunciado era científico si tenía significado, tenía significado si era verificable, es decir si había alguna posibilidad directa o indirecta de establecer, por medio de la observación sensorial, la verdad o falsedad del enunciado” (Schuster, 2002: 35). Desde este enfoque, la teoría es un conjunto de enunciados diferenciado de otros por su posibilidad de ser verdaderos o falsos. En segundo lugar, el

*falsacionismo* de Karl Popper postula una preeminencia de la teoría por sobre la observación ya que considera que los hechos independientes de la teoría no existen. Los hechos son el producto de una interpretación y esa interpretación se realiza en función de una teoría. (Cfr. Heler, 2005). Para Popper un enunciado nunca es verificable, aunque sí falsable, es decir, que un enunciado de este tipo considera la posibilidad de que exista alguna clase de datos empíricos que pueda obligar a abandonar el enunciado. Las ciencias, para él, son “sistemas de teorías científicas, y éstas deben concebirse como aproximaciones a la realidad, como ‘redes’, dice metafóricamente, que lanzamos para comprender el mundo, ‘para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo. [...] Lo propio del método científico no es sólo comparar enunciados con sus posibles refutaciones de los hechos, sino también comparar unas teorías con otras” (Ibídem: 40). En ambas etapas, el método científico cobra una gran importancia ya que es quien permite definir los criterios de demarcación entre ciencia y no ciencia y al mismo tiempo, de aceptabilidad o inaceptabilidad científica de los enunciados, problema central que ha preocupado durante cuarenta años a los filósofos de la ciencia (Cfr. Schuster, 2002). En tercer lugar, en los años '60, Thomas Kuhn produjo un cambio radical al introducir “una concepción que no centra el problema del conocimiento científico en la comparación directa entre lo que yo digo y lo que yo observo, entre los enunciados y el control observacional de esos enunciados” (Ibídem: 35). Si bien la historia de la ciencia coloca a su libro *La estructura de las revoluciones científicas* como el punto de inflexión en la forma de concebir lo científico, es el primero de una larga lista de nombres de filósofos que cuestionan los enfoques representacionistas del conocimiento. La conciencia de la función constructiva de la realidad que tiene el lenguaje alcanzó a los filósofos de la ciencia y coadyuvó a la construcción de un contexto<sup>83</sup> donde el objetivo es la

---

<sup>83</sup> Scribano (2009) afirma que el postempirismo es un contexto, un espacio discursivo antes que una teoría o un paradigma. En el mismo sentido, Schuster (2002) se refiere a él como a un “escenario” o “enfoque”.

construcción de “consenso respecto a las teorías más satisfactorias para comprender la realidad social” (Scribano, 2009: 51).

La ciencia así comienza a pensarse imbricada a las estructuras enunciativas. Las teorías no se validan ya por su representatividad de la realidad, la ciencia no se construye haciendo experimentos ni acumulando datos que controlarían a las teorías. Las teorías, conjuntos discursivos, conforman claves de lectura con reglas de interpretación. Actualmente las teorías están sometidas a un doble procedimiento de control: el experimento pero también y sobre todo la intercrítica, lo que Schuster llama la crítica de los miembros de las comunidades científicas, ya que son precisamente estos colectivos “... las formas de asociación humana a través de las cuales las teorías adquieren sentido y se controlan” (Schuster, 2002: 45). Según esta perspectiva, las teorías, la ciencia, no sería más que un juego de lenguaje con todas sus características: reglados, propios de una comunidad y de una forma de vida determinadas, lo cual obliga a quien quiera participar de él a conocer una serie de reglas lingüísticas y de formas de organización de la propia comunidad científica.

Entender la ciencia como un juego de lenguaje, implica entonces, rechazar de plano la idea de una ciencia universal, en tanto sus resultados dependerían más de las necesidades internas del juego científico que del *descubrimiento de la verdad*<sup>84</sup>. Para jugar el juego de la ciencia, hay que dominar sus reglas y saber moverse con ellas. Para participar de un determinado juego de lenguaje hay que tener la competencia lingüística necesaria para ello. Esa es la dificultad con la que se encuentran los estudiantes universitarios. Ante un cuerpo de significados al que nunca antes frecuentaron, los estudiantes, en tanto sujetos hablantes desconocedores tanto de las reglas que ordenan, disponen y conectan los grupos de

---

<sup>84</sup>El semiólogo Paolo Fabbri, en un texto donde aborda las características semióticas del discurso científico afirma que este tipo de discurso que presenta al descubrimiento como un fenómeno de revelación, responde a una “especificidad estratégica del discurso que, de haber construido las propias condiciones de efecto y de resultado, presenta —dando vuelta retóricamente la estrategia— al objeto como algo que se presenta ante el sujeto” (Fabbri, 1993: 133).

significantes con los significados asociados como el comportamiento que tienen en el juego, no reconocen efectuaciones de sentido. El desconocimiento de las reglas les impide materialmente participar del juego y comprender su desarrollo. “En efecto, el sujeto no puede comprender, explicar o reproducir nuevas series a partir de aquella proposición, y menos aún crear reglas alternativas o compensatorias. En su lugar, procurará homologar los nuevos significados a las estructuras de superficie ya conocidas, y probablemente efectuará sobre aquellos signos, sin éxito, los vertimientos semánticos habituales sobre los nuevos signos que se le presentan” (Albano, 2006: 131).

El entrenamiento en estos juegos, el reconocimiento de que para producir un discurso científico hace falta algo más que haber leído los textos, la certeza de que la comprensión no se da por fuera del lenguaje, es decir, que es imposible haber comprendido algo que no se puede reproducir y que comprender implica comprender reglas —en este caso, las reglas de producción de discursos científicos— son prácticas imprescindibles a las que deberán enfrentarse quienes comienzan a transitar el camino por la universidad, que aspira a ser un camino que se va trazando por los bosques del conocimiento científico que es lo mismo que decir, por los bosques del discurso científico.

### **Lenguaje, conocimiento y discurso científico. Una perspectiva semiótica**

Hasta aquí se han trabajado algunos cambios en la concepción de ciencia a partir de nociones de la filosofía analítica, sobre todo desde la perspectiva inaugurada por Ludwig Wittgenstein con su noción de *juegos de lenguaje* y los pensamientos herederos de ella. Sin embargo, en tanto discurso, la ciencia puede ser abordada desde las disciplinas que se ocupan de la discursividad, en este caso, a partir de la Teoría de la Discursividad Social, tal como fue formulada por Eliseo Verón y que constituye las bases teóricas de la presente investigación.

Según Verón, la noción de *discursos* da cuenta de un conjunto significativo considerado lugar investido de sentido, más allá de las materialidades que lo soporten. “Lo que se produce, lo que circula y lo que engendra efectos en el seno de una sociedad constituyen siempre discursos” (Verón, 2004a: 48). Por lo tanto, desde esta perspectiva, el discurso es siempre social y en tanto tal, “... un texto no puede analizarse en ‘sí mismo’, sino únicamente en relación con las invariantes del sistema productivo de sentido” (Ibídem: 49). Para ello, es necesario construir la interdiscursividad -es decir, el intercambio-, en unidad de análisis mínima.

Desde la Teoría de la Discursividad Social –o Teoría de los Discursos Sociales-, la ciencia es presentada como discurso. Como ya se mencionó en el capítulo precedente, para el autor, bajo su forma teórica, el conocimiento científico es discurso y como tal, “... *sistema de efectos de sentido discursivos*” (Verón, 2004b: 15. Cursivas en el original). Por lo tanto, está vinculado a la producción del sentido. El discurso científico, entonces, no puede oponerse desde esta perspectiva a lo que se llamaría *discurso ideológico*, ya que se trataría de dos objetos imposibles de comparar en tanto “*lo ideológico es una dimensión constitutiva de todo sistema social de producción de sentido*” (Ibídem: 16. Cursivas en el original) y no un tipo de discurso como lo sería al científico<sup>85</sup>. Lo ideológico, dirá en otro de sus textos, “es el *nombre del sistema de relaciones entre un discurso y sus condiciones (sociales) de producción*. El análisis ideológico es el estudio de las huellas que las condiciones de producción de un discurso han dejado en la superficie discursiva”<sup>86</sup> (Verón, 2004a: 44). Si se considera al discurso científico como un discurso social, en tanto es el discurso producido por el

---

<sup>85</sup> Sobre la definición de *tipo de discurso* y la inscripción del científico dentro de un tipo, ver capítulo II página 84.

<sup>86</sup> Y también: “Lo ideológico no es el nombre de un tipo de discurso (ni aun en el nivel descriptivo), sino el nombre de una formación presente en todos los discursos producidos en el interior de una formación social, en la medida en que el hecho de ser producidos en esta formación social ha dejado sus ‘huellas’ en el discurso” (Verón, 2004b: 17). Para Verón incluso el diccionario es un discurso en el que se pueden estudiar el entrecruzamiento ideológico, Al respecto, dice: “... el diccionario está hecho del mismo tejido que todos los demás discursos sociales que atraviesan el espacio social y el tiempo histórico, el tejido de lo ideológico” (Verón, 2004b: 111).

conjunto de instituciones y de sistemas de acción y normas en el interior de lo social reconocido como ciencia, el enfoque ideológico es válido para analizar un discurso científico en tanto dará cuenta de las condiciones sociales que lo hicieron posible. Es decir, de sus condiciones de producción<sup>87</sup>.

Todo esto hace que en tanto producto de un sistema social de producción de sentido, el discurso científico deba considerarse en sus diferentes etapas, a saber, de condiciones de producción pero también de reconocimiento<sup>88</sup> ya que el funcionamiento de un discurso no está dado solamente por una de ellas. De ambas gramáticas -de producción y de reconocimiento o recepción- depende el funcionamiento de todo discurso. Así, la cientificidad es un efecto de sentido producido por un discurso.

Un discurso científico, entonces, no puede estar exento de ideología, en tanto está sometido a condiciones de producción determinadas. “Lo que hace de un discurso un discurso científico es la neutralización del efecto ideológico como resultado de la relación que el discurso establece con sus relaciones con lo real, desdoblamiento que define el efecto de cientificidad (...). *En un discurso, es la exhibición de su ideológico lo que produce la cientificidad*” (Verón, 2004b: 25. Cursivas en el original). La ciencia, entonces, como práctica de producción de conocimiento, circula socialmente en la forma de discursos, paquetes textuales, materialidades que es lo único a lo que es posible acceder y analizar.

En otro de sus trabajos, Verón (1999) traza una suerte de analogía entre la institución científica y la institución mediática de información. Reconoce como punto de contacto el hecho de que en ambas la información en forma de discurso funciona tanto como *input* que pone en marcha el proceso de producción como *output*. “En un caso como en el otro los discursos a la entrada y a la salida no son idénticos: ha habido, entre la entrada y la salida,

---

<sup>87</sup> Por condiciones de producción entendemos junto con Verón a las “determinaciones que dan cuenta de las restricciones de generación de un discurso o de un tipo de discurso” (Verón, 2004a: 127)

<sup>88</sup> Por condiciones de reconocimiento o recepción, se refiere a aquellas determinaciones sobre las restricciones de la recepción de un discurso.



transformaciones. Y tanto la institución científica como la institución mediática informativa dicen hablarnos de una realidad, a la que llamamos ‘el mundo’” (Verón, 1999: 150). Sin embargo, los parecidos no concluyen allí, aunque todos están vinculados con el plano del discurso -lo cual continúa demostrando que la ciencia es una cuestión de discursiva. Verón reconoce en ambos una dimensión productiva importante: mientras el discurso científico produce saber, el periodístico-informativo produce la realidad de la que habla<sup>89</sup>. Asimismo, en esta misma línea, el autor agrega que la actividad científica como la mediática de la información, construye -y no ya descubre- la realidad sobre la que trabaja, ya que se conocen los objetos a partir de categorías y mecanismos cognitivos que permiten construirla<sup>90</sup>. Así, la ciencia, entendida como actividad discursiva, más que como una empresa industrial se desarrolla como un medio de comunicación informativo (Cfr. Ibídem: 149-150).

En el recorrido trazado por estos textos de Verón, se encuentra una línea de continuidad que estaría reforzando la idea de que es imposible conocer lo que queda por fuera del universo discursivo. Por ello esta investigación abordará precisamente la construcción de discursos científico-académicos en los ingresantes a la universidad, porque es a través de ellos que será posible conocer algunas de las dimensiones de la científicidad.

### **Del lenguaje en la carrera de Comunicación Social**

Así como se ha analizado el lugar del lenguaje en la construcción del conocimiento en general y en el ámbito de las ciencias sociales en particular, en el presente apartado se dará cuenta de la construcción discursiva referida a la carrera que se presenta en el plan de estudio de la licenciatura en

---

<sup>89</sup> Al respecto, revisar el trabajo del mismo autor *Producir el acontecimiento* del año 1987.

<sup>90</sup> Más allá de estos *paralelismos* -tal como el autor los nomina- Verón señala algunas diferencias entre ambas actividades productoras de discurso. Entre ellas, el hecho de que, mientras que el discurso de los medios de comunicación está destinado a una comunidad diferente de la comunidad de origen, el discurso científico suele tener un destino más o menos endógeno. De todas maneras, los paralelismos son útiles para dar cuenta, una vez más, de la dimensión discursiva de la actividad científica y de cómo, de una u otra manera, resulta imposible pensar la ciencia por fuera de una consideración sobre las actividades discursivas.

Comunicación Social, carrera seleccionada en esta investigación, a los fines de describir en profundidad el grado de importancia que reviste el uso del lenguaje en la formación y el posterior desempeño profesional de los futuros graduados. De esta manera será posible tomar una dimensión ajustada del lugar que ocupan las competencias discursivas en la adquisición de conocimientos teóricos y cuáles son propias de la esfera científico-académica en la que se inscribe la disciplina seleccionada.

En el apartado referido al *Perfil del título*, el plan de estudio plantea al comunicador social como "... un graduado universitario con conocimientos teórico-metodológicos específicos para intervenir en distintas prácticas profesionales y académicas inscriptas en el campo de la comunicación social". Sobre los conocimientos mencionados se especifica que se trata, por un lado, de un cuerpo teórico propio de la comunicación y de las teorías sociales más generales pero, especialmente, hace referencia a saberes de tipo específicos relacionados con lenguajes, soportes y tecnologías de comunicación.

Entre las competencias se destacan la producción de materiales de comunicación específicos en diferentes soportes lo que supone un uso del lenguaje que permita construir mensajes de diversos niveles de complejidad, dirigidos a diferentes públicos. Esto exige un manejo amplio de las competencias discursivas para poder hacer usos diferenciales del mismo en función de los diferentes objetivos comunicacionales propuestos y en base al manejo de los saberes teóricos en tanto herramientas de trabajo profesional.

Por último, el plan de estudio postula los siguientes alcances de título: "El Licenciado en Comunicación Social es un profesional capaz de:

- Diseñar, ejecutar y evaluar estrategias de comunicación en medios e instituciones.
- Producir materiales comunicativos en distintos soportes tecnológicos.
- Investigar sobre el campo de la comunicación social en la búsqueda de la actualización y la producción de conocimientos.

- Desempeñarse con solvencia teórica-práctica en los diferentes medios de comunicación social.
- Investigar, elaborar, interpretar y evaluar mensajes y discursos en los medios de comunicación gráfica, radial, audiovisuales y multimediales<sup>91</sup>”.

Si se analiza lo expuesto anteriormente en los alcances del título que el plan de estudios propone, se percibe que el diseño curricular supone la formación de un profesional que trabaje fundamentalmente con el lenguaje, tanto en el ámbito de los medios de comunicación masivos como en otras instituciones. Sumado a ello, de los cinco alcances propuestos, dos hacen referencia a la investigación, lo que supone que un objetivo central de la carrera es formar académicos que puedan reflexionar sobre el ámbito de la comunicación y de los medios, produciendo nuevo conocimiento y aportando al campo científico de la comunicación social, para lo cual las competencias discursivas son esenciales.

Más allá de los textos del plan de estudio, documento insoslayable para abordar la temática, la indagación respecto de los imaginarios sociales<sup>92</sup> que se construyen alrededor del ejercicio de ambas profesiones, colabora en la definición del lugar que ocupa el lenguaje en el ejercicio profesional, o bien en la formación.

Respecto de los imaginarios acerca del rol o de la figura del graduado en comunicación social o títulos análogos<sup>93</sup>, se encuentran algunos estudios

---

<sup>91</sup> Al respecto consultar el Plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario en Anexo 1 (CD adjunto).

<sup>92</sup> Por *imaginario social* se considerará aquí a los “... esquemas construidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (Pintos, 2000: s/n)

<sup>93</sup> Cabe destacar que los títulos universitarios en comunicación tienen diversas nominaciones en cada una de las universidades públicas de la Argentina. Así, encontramos carreras de Ciencias de la Comunicación, Comunicación Social, Ciencias de la Información, etc. Asimismo, se encuentran ubicadas en diferentes facultades. Mientras en la Universidad de Buenos Aires, la carrera de Ciencias de la Comunicación pertenece a la Facultad de Ciencias Sociales, en la Universidad Nacional de La Plata tiene facultad propia (Facultad de Periodismo y Comunicación Social), en la Universidad Nacional de Córdoba, la escuela de Ciencias de la Información pertenece a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en

parciales que coadyuvan en la construcción del conocimiento respecto de estos imaginarios, con un fuerte hincapié en los imaginarios de quienes ingresan a la carrera y no ya, como en el caso de los imaginarios sobre el abogado, de la población general. Un estudio centrado en los estudiantes de comunicación mexicanos revela que la mayoría de los alumnos ingresa a las carreras de ciencias de la comunicación “... con el Imaginario Laboral de los Medios Masivos de Comunicación Social, la Publicidad y la Mercadotecnia” (Castro, 2002: s/n), lo que le permite inferir a la investigadora que aquello que atrae a los estudiantes hacia el campo de la comunicación está relacionado con lo espectacular, la cultura de la imagen, la fama, el prestigio, todo ello vinculado a la notoriedad<sup>94</sup>.

Por su parte, Matilde de la Iglesia (2002) aborda las representaciones acerca de la práctica del comunicador en los estudiantes de la carrera en la Universidad de Buenos Aires, trazando una línea respecto de los imaginarios acerca de la UBA, de la Facultad de Ciencias Sociales –casa donde se emplaza la carrera mencionada–, para llegar a la carrera de Ciencias de la Comunicación. A diferencia del estudio mexicano, aquí se señala que uno de los imaginarios respecto de la idea de “comunicación” desplegados al interior de la carrera no se restringe a los medios –como sí ocurre fuera de la facultad- sino que lo mediático junto con lo tecnológico se incluyen en lo social. Un dato interesante de este estudio refiere a la práctica del comunicador social, que implicaría en una primera instancia, explicar al entorno en qué consiste la práctica misma de la profesión, lo que supondría definir y redefinir el rol constantemente. Es decir que la comunicación respecto del sentido o significado de la propia carrera aparece en los

---

Mendoza pertenece a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de San Juan, etc. La carrera de Comunicación Social en la Universidad Nacional de Rosario está ubicada en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, que originariamente pertenecía a la Facultad de Derecho.

<sup>94</sup> De todas maneras, cuando se indaga respecto del imaginario de los estudiantes próximos a graduarse, se observa un cambio fuerte respecto de la perspectiva laboral –aparece como muy potable la opción de la comunicación organizacional que no aparecía en los ingresantes- aunque una marcada preocupación respecto del grado de conocimiento que la plaza laboral tiene respecto de las competencias del graduado en comunicación social (Cfr. Castro, 2002).

estudiantes de la Universidad de Buenos Aires como una tarea profesional más. Para concluir, la autora refiere que “... se infiere una fuerte representación acerca de la importancia de la formación académica y el saber de los comunicólogos con relación al ejercicio de la práctica profesional en la que se destaca el alto contenido teórico de la carrera” (de la Iglesia, 2002: s/n), que se agrega a la idea de la formación constante como exigencia para la inserción laboral.

Resulta llamativo que en la carrera de Comunicación Social, cuyo diseño curricular y de perfil de egresado explicita la necesidad del manejo de herramientas vinculadas con los lenguajes y las tecnologías, esto no aparece como formando parte del imaginario de los propios estudiantes respecto del comunicador social y su práctica profesional.

Sin embargo, no son éstos los únicos dos elementos para analizar que justifican metodológicamente la elección de la carrera de comunicación para analizar las prácticas discursivas académicas de sus ingresantes. Para dar cuenta de la relevancia del lugar del lenguaje en la comunicación, basta con pasar revista a los planes de estudio de las carreras de comunicación para confirmar que las bases epistemológicas que los sustentan están relacionadas con las epistemologías del lenguaje. Diferentes tipos de lenguaje son objeto de estudio de las ciencias de la comunicación así como también son tomados como herramientas de trabajo propias de la profesión. Estas razones de orden epistemológico que vinculan las disciplinas de la Comunicación Social al lenguaje, junto con razones de orden estadístico<sup>95</sup> referidas a la caracterización de la población estudiantil en relación con la media de la población del ingreso a la Universidad Nacional de Rosario, son las que sostienen la elección metodológica de la muestra diseñada para la presente investigación. De todas maneras, tal como se ha señalado al inicio de este capítulo, este estudio no pretende tener un valor estadístico, en tanto no se ha construido en base a criterios de representatividad de la muestra propios y/ o exclusivos de los diseños cuantitativos, sino que se ha intentado

---

<sup>95</sup> Al respecto ver en el capítulo II las referencias a los boletines estadísticos de la UNR.

construir un modelo que, más allá de los criterios cuantificables, arroje datos significativos en relación con la centralidad que tiene el lenguaje en el desempeño de determinadas profesiones.

### **De la escritura como lenguaje**

En su vida académica, los estudiantes se relacionan con el lenguaje de diversas maneras y lo usan en diferentes instancias de la cotidianidad universitaria: exámenes orales, intercambios con docentes y estudiantes en las clases, presentación de informes orales y escritos, redacción de parciales, etc. En la presente investigación se analizará un corpus de *prácticas discursivas académicas escritas* de los ingresantes a la universidad, ya que se considera que la escritura es una de las prácticas académicas fundamentales no sólo para dar cuenta de que se conocen determinados contenidos, sino también como manera de aprehenderlos. Según Bertoni, en la universidad “Se escribe para organizar lo que se leyó, para tomar notas de una clase magistral, para dar cuenta de lo que se sabe, para presentar una ponencia, para fundamentar una hipótesis, para sistematizar datos, para realizar un informe de investigación, para presentar la tesis de licenciatura” (Bertoni, 2001: s/n). Así, el mundo académico universitario es un mundo donde los textos escritos circulan permanentemente: o bien aquellos que los estudiantes deben leer o bien aquellos que deben escribir.

Pero más allá de estas cuestiones de orden fáctico hay razones de orden epistemológico que señalan que la escritura tiene un lugar privilegiado en la construcción no sólo de discurso, sino también de pensamiento. En primer lugar, cabe preguntarnos qué es la escritura. Seguimos a Walter Ong cuando afirma que se trata del “sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podría determinar las palabras exactas que el lector generaría a partir del texto.” (Ong, 1996: 87). Esto es lo que, al decir de este autor, produjo una irrupción decisiva en los mundos del saber que va mucho más allá de las primeras marcas semióticas que los hombres individualmente

podieron construir para sí mismos en los inicios de la historia humana. Y decimos *decisiva* y agregamos *irrepetible* ya que “Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana” (Ibídem: 81). Pensar la escritura como una *invención* supone pensar a la escritura aunque no ya al lenguaje<sup>96</sup> como una tecnología. Si bien coincidimos con las posturas que niegan la naturaleza tecnológica del lenguaje<sup>97</sup>, la escritura no tiene carácter natural, ya que “... la escritura, la imprenta y la computadora son, todas ellas, formas de tecnologizar la palabra” (Ibídem: 83). Esto supone mucho más que una función registradora del habla, ya que la traslación del mundo auditivo al mundo visual transforma de igual manera habla y pensamiento. Desde esta perspectiva, resulta pertinente considerar los diversos soportes materiales, pensados en tanto técnicas, en los que la capacidad lingüística del ser humano se expresa, técnicas que vehiculizan al lenguaje y, por consiguiente, al pensamiento. Desde la perspectiva filosófica de Martin Heidegger (1983), el lenguaje es, junto con la técnica, el elemento que permite develar el ser del hombre. La escritura, entonces, considerada tecnología de la palabra, es vehiculizadora de ese lenguaje y por lo tanto, permite indagar cuestiones relativas al modo en que el hombre se expresa a sí mismo, ya que en esta práctica están condensados los dos modos de develamiento del ser —lenguaje y técnica. Las reflexiones de Heidegger acerca del *Dasein*, —ese “ser ahí” del hombre en el mundo— resultan necesarias para comenzar a pensar en estas vinculaciones. El hombre existe lingüística y filosóficamente y son el lenguaje y la técnica los modos en los

---

<sup>96</sup> Entendemos a la escritura como una tecnología en el sentido en que posibilita la vehiculización del lenguaje.

<sup>97</sup> Recordemos al respecto las apreciaciones de Emile Benveniste (1985a) cuando plantea la imposibilidad de pensar al hombre separado de su facultad de lenguaje. Esta imposibilidad es lo que le permite negar la concepción del lenguaje como tecnología, ya que pensar lo contrario implicaría afirmar que es posible pensar al hombre separado de él. Incluso, en la actual etapa de meta-tecnología, ya no es pertinente pensar la tecnología por fuera del hombre, por eso incluso no se sostiene la pertinencia de “una” filosofía de la tecnología, sino de una filosofía general. (Cfr. Mitcham, 2003).

que se devela el ser en el hombre. El hombre habita en su lengua materna y es precisamente esa relación entre lenguaje y técnica la que se aborda a partir del estudio de la escritura.

La escritura y también la lectura –muchas veces pensadas como un único objeto de estudio, como un objeto de estudio dual o diádico, para usar una expresión cara a una de las teorías de la lengua– han sido objetos de estudio de investigaciones que las abordan desde las más diversas perspectivas: la historia, la filosofía, la semiótica, la sociología, la educación, la psicología, la paleografía han abordado estos procesos y sus modificaciones a lo largo de la historia<sup>98</sup>. A partir de ellos, es posible esbozar una línea de la escritura que comienza con la desconfianza de los griegos —Platón concebía al texto escrito como copia y traición del discurso oral— pasando por la Edad Media —época en que la escritura era casi imposible— y la Modernidad —que trajo consigo la tecnología de la imprenta y el boom de lo escrito—, hasta las enormes posibilidades que parecen ofrecer hoy las escrituras hipertextuales soportadas por pantallas. Todas estas mutaciones de la técnica de la escritura hoy confluyen para impregnar las prácticas escritas de quienes ingresan a la universidad, hijos de la cultura digital pero educados formalmente todavía con los resabios de la cultura letrada que aún permanece en las escuelas.

En la presente investigación se abordarán tres corpus textuales que están formados por prácticas discursivas académicas escritas de los ingresantes a la Licenciatura en Comunicación Social en el año 2010 en la ciudad de Rosario. Cada uno de ellos guarda características singulares respecto de esta vinculación no sólo con lo académico, sino también con la escritura misma. En primer lugar, se analizará una colección de enunciados escritos en situación de examen, situados en el último tramo del umbral de ingreso a la universidad. Se trata de textos manuscritos contruidos fragmentariamente, en tanto están conformados por las respuestas a las

---

<sup>98</sup> Baste para ello señalar los trabajos de Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (1998), “Una historia de la lectura” escrita por Alberto Manguel (2005) y el célebre trabajo de Ong (1996) que ya ha sido referido en la presente investigación.



preguntas del examen, sin ninguna intención de vincularlas entre sí a nivel textual. En segundo lugar, se analizará un corpus producido en el otro extremo del umbral –en su inicio–, cuyos textos, considerando el momento de su producción, guardan la característica de ser inaugurales. Se trata de escritos de diferente extensión, producidos en un procesador de texto y luego publicados en el sector de un blog educativo destinado a los comentarios<sup>99</sup>. Cabe agregar aquí la dimensión pública que adquieren estos escritos, en tanto son publicados en un sitio de acceso libre. Esta segunda colección también está formada por textos producidos en una situación evaluativa aunque no de examen. Por último, se estudiará un paquete textual conformado por una serie de comentarios publicados en el mismo blog. En este caso, se trata de comentarios en sentido estricto: espontáneos, no evaluativos, no obligatorios, con una dimensión interactiva fuerte, etc. que permitirán indagar en un tipo particular de práctica discursiva académica, menos formal, más cotidiana e impregnada por el soporte significativo en el que se materializan. Así, al final del recorrido por estos tres conjuntos que constituyen el corpus total analizado, estaremos en condiciones de inferir algunas conclusiones respecto de la escritura académica de los ingresantes a la universidad a partir de un espectro discursivo amplio tanto en lo referido a su contenido, como en lo que respecta a su forma y a su materialidad significativa.

---

<sup>99</sup> Cabe destacar que estos escritos aún publicados en la sección comentarios, no guardan las características de lo que se podría llamar *género comentario* en sentido escrito. Sobre las características de esta suerte de género, ver Reviglio (2010a).

## **Capítulo IV: Exámenes escritos en el último tramo del umbral.**

### **Desfases y discontinuidades**

En el presente capítulo se desarrollará un aspecto del análisis del corpus abordado, conformado por exámenes finales escritos de una materia del primer año de la carrera de Comunicación Social. Para ello, en una primera parte se realizará una descripción minuciosa y exhaustiva de las prácticas discursivas halladas en el corpus en relación con lo se considera discurso académico. Cabe puntualizar que aquí se toma el concepto de *prácticas discursivas* en el sentido que le otorga Maingueneau, es decir, una colección de enunciados construidos a partir de un conjunto de reglas que no puede ser aprehendido “de manera inseparable de las comunidades discursivas que la producen, de su modo de surgimiento y de difusión” (Maingueneau, 2003: 79). En este sentido, los enunciados escritos analizados de los estudiantes universitarios se abordarán teniendo en cuenta su pertenencia a la comunidad discursiva universitaria en su fase de ingreso a la misma, aunque ya transitando el último tramo o un tramo avanzado del umbral de ingreso a la universidad. De la colección analizada, se destacarán características propias, las regularidades y excepcionalidades halladas.

### **Consideraciones generales empíricas y conceptuales**

El corpus textual a analizar está formado por cuarenta y seis exámenes finales de la materia Lenguajes 1<sup>100</sup>, correspondientes al turno de examen del mes de febrero del año 2011<sup>101</sup>. En su mayoría, los estudiantes que rindieron el examen cursaron la materia y su primer año de la carrera durante el año lectivo 2010. Los textos analizados son las respuestas a cinco

---

<sup>100</sup> La materia “Lenguajes 1” es una materia de carga horaria y dictado anuales, del primer año de la carrera, perteneciente al Área de los Lenguajes, cuyos contenidos mínimos, según el plan de estudios, son: Los lenguajes como dispositivos autónomos de significación: parámetros fundamentales de la semiología estructuralista. Teoría de la connotación y significación cultural. Lenguajes y subjetividad; lenguajes y contextos: teorías de la enunciación y teorías pragmáticas contemporáneas.

<sup>101</sup> Cabe destacar que se incluyeron en la muestra la totalidad de exámenes evaluados en esa mesa, tanto los correspondientes a los alumnos regulares como a los libres.

consignas (ver Anexo 2)<sup>102</sup> vinculadas a los contenidos conceptuales de la materia mencionada, correspondiente al primer año de la carrera de Comunicación Social.

Los discursos escritos de los ingresantes serán analizados en tanto exponentes del género académico tal como ha sido definido en el capítulo II. Antes de comenzar a dar cuenta de las características encontradas en el corpus durante su análisis, resulta pertinente destacar algunas consideraciones respecto del examen como manifestación del género discursivo académico<sup>103</sup>, ya que, como vimos anteriormente, abordamos al género científico-académico desde una perspectiva amplia, gracias a la cual podemos encontrar inscriptas en él manifestaciones textuales diversas.

Figueras, Garachana y Santiago (2000) distinguen, dentro del discurso académico, los textos producidos por el emisor para sí mismo -apuntes de clase, esquemas, resúmenes, etc.- de aquellos que tienen un destinatario externo. En este último grupo se encuentran tanto los textos dirigidos a los estudiantes –es el caso, por ejemplo, de la bibliografía de una materia, libros de texto, manuales, etc.– como aquellos destinados al docente, es decir, los producidos por el propio estudiante en contextos evaluativos. En este último caso –sobre el que trabajaremos en esta investigación–, la escritura es un medio para comunicar conocimientos. Se analizarán entonces textos académicos redactados por estudiantes que buscan demostrar que manejan un cierto tipo de contenidos conceptuales. Ese conocimiento se cristalizará en los textos del examen, textos cuyo carácter más significativo, según Desinano, es el ser “... documentos que muestran un proceso de relación con un discurso específico. (...) En otros términos la escritura no es en todo caso solamente un medio para manifestar qué se sabe sobre algo, sino una

---

<sup>102</sup> Las consignas de los exámenes para estudiantes regulares y libres fueron las mismas, con la única diferencia de que, mientras que los alumnos regulares respondieron cinco preguntas por todo examen, los libres sólo respondieron tres por escrito y, en el caso de aprobarlo, pasaron a una segunda instancia oral. Cabe aclarar que sólo se analizarán en el presente trabajo los exámenes escritos.

<sup>103</sup> En el Manual que el Instituto Cervantes publicó en el año 2007, coordinado por Sánchez Lobato, reconoce al examen como un texto académico del que, afirman, “... no deja de ser un ensayo” (Sánchez Lobato, 2007: 433).

manifestación de que hay un sujeto que accede a un discurso nuevo para él” (Desinano, 2009: 44).

Así, acordamos con Figueras, Garachana y Santiago cuando afirman que “Los textos académicos producidos por los estudiantes deben sujetarse a las mismas condiciones estilísticas que se observan en los textos de los manuales. La diferencia entre unos textos y otros radica en que los escritos de los estudiantes no tienen como objetivo primario transmitir conocimientos (...), sino demostrar que se han adquirido esos mismos conocimientos” (Figueras, Garachana y Santiago, 2000: 39-40). Esta función específica del tipo textual académico correspondiente al examen, obliga a considerar la situación particular en la que el texto académico surge. Los textos resultado de las respuestas a consignas propuestas por los docentes –que sería lo mismo en este caso que decir, propuestas por la institución universitaria– tienen una dimensión de obligatoriedad para los estudiantes que los producen, elemento a tener en cuenta, ya que esos textos no expresan necesariamente las preferencias temáticas ni teóricas de sus productores. Esto hace que estas manifestaciones textuales no puedan ser analizadas en función de la apropiación a nivel de elección teórico epistemológica de los estudiantes –como sería el caso de otro tipo de texto académico tal como un artículo, una ponencia, o, incluso una monografía en un contexto también evaluativo<sup>104</sup>– sino simplemente en función de la adecuación a las generalidades del discurso académico con las especificidades del tipo textual examen.

Por otro lado, la modalidad de la instancia evaluativa en la que se han producido los discursos analizados también supone condicionamientos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de analizar los textos resultantes. No es lo mismo redactar una monografía con un tiempo para la escritura más extenso –lo que redundaría en la calidad del escrito pasible de ser revisado

---

<sup>104</sup> Al respecto también podría argumentarse que parece difícil que los estudiantes que están transitando o finalizando el primer año de sus estudios superiores puedan producir un tipo de texto académico donde den cuenta de filiaciones teórico epistemológicas debido a que el conocimiento del campo teórico científico de la disciplina en la que se están formando es aún muy precario –en el sentido de inicial– como para poder realizar este tipo de elecciones.

en más de una oportunidad y también en la profundidad de la reflexión, para lo cual la variable tiempo es esencial—, con la disponibilidad para corroborar conceptos, definiciones, teorías, etc. en las mismas fuentes, la posibilidad de usar recursos tales como citas textuales, la capacidad de revisión del escrito tanto a nivel conceptual como a nivel formal, que resolver un examen final, a partir de consignas que no se conocen previamente, sin la posibilidad de consultar o chequear fuentes, con un tiempo de trabajo acotado. La limitación del tiempo podría pensarse como un factor que influye de alguna manera en la calidad de la escritura. En este sentido, si bien no puede trazarse un paralelo estricto, dado que, aún con todas estas limitaciones y condicionamientos, un examen escrito se inscribe en la lógica de la escritura, esta escritura podría estar impregnada de algunos rasgos de oralidad en lo que hace a cierta inmediatez. Sobre las características de la oralidad, dice Bernete: “... contaré con poca disponibilidad de tiempo para emitir el mensaje y/o para reflexionar acerca de cómo hacerlo, así como con la acción (e interacción) ‘viva’ (dinámica) del resto de los elementos que intervienen en mi comunicación” (Bernete, 2007: 47-48). Así, la improvisación formal y la realización del sentido por aproximación, son dos de las características del registro coloquial que aparecen en los discursos orales y que también aparecen en los exámenes escritos, aún en los casos en que se advierte un nivel de escritura elevado.

A todo ello, se le suma que el estudiante sabe que el destinatario de su texto es un lector especializado en los temas sobre los que versa su examen pero, sin embargo, debe producir su discurso como si su destinatario no conociera la información que el texto está proporcionando. “Este saber hacer del estudiante escritor implica una regulación entre lo explícito y lo implícito, según las convenciones y normas de cada género, de la disciplina y de la etapa de formación en que se encuentra el estudiante” (Núñez, Muñoz y Mihovilovic, 2006: s/n). Todas estas condiciones generan una situación contextual a esa escritura académica que incide en las características del texto resultante.

En el mismo sentido, la evaluación que se realiza de estos textos generalmente no considera la dimensión textual en relación con el género ni tampoco, en muchos casos, cuestiones de orden normativo como la corrección sintáctica, lo que nos posiciona "... frente a un texto reificado que se escribe porque **debe** escribirse y se lee porque **debe** leerse, pero el imperativo categórico es institucional y no se deriva de un posicionamiento respecto del discurso científico" (Desinano, 2009: 46. Negritas en el original). Más allá de las características intrínsecas y contextuales del *texto examen*, que son compartidas por todos los discursos escritos de ese tipo, en el caso singular de los textos que conforman el corpus analizado se inscriben dentro de la situación del ingreso universitario, categoría que ya fue desarrollada y analizada en profundidad en el Capítulo II de la presente tesis. Sin embargo, cabe destacar que si bien estos discursos surgen en el tránsito de la umbralidad, los estudiantes que dieron el examen final de esta materia se encuentran transitando ya –o, al menos es lo que se podría suponer en tanto cursaron un año lectivo y en su mayoría regularizaron la materia– la etapa final del umbral de ingreso, con lo cual es posible analizar en ellos la apropiación de los códigos de lo académico que han realizado a lo largo de un año como estudiantes universitarios, es decir a lo largo del pasaje por el umbral. "Acceder al discurso científico significa, en este contexto de investigación, un *proceso de alienación*, lo que lleva también a adquirir un compromiso en relación con la escritura en la medida en que en ella se pone en juego un paradigma científico" (Ibídem: 45. Cursivas nuestras).

### **Descripción del corpus**

En el presente apartado se realizará un abordaje descriptivo del corpus, dando cuenta de las características generales de los textos analizados. Tal como mencionamos en el inicio del capítulo, la colección textual que abordaremos aquí será estudiada en tanto manifestaciones del discurso académico de los estudiantes que se encuentran en el último tramo del umbral de ingreso a la universidad. Para ello, se elaboró una serie de

categorías que permitirá determinar su pertenencia o no e, incluso, el grado de pertenencia al género discursivo científico-académico. Cabe aclarar que compartimos con Ana Camblong (2003) la idea de que el umbral no tiene una duración determinada ni fija, con lo cual no estaríamos en condiciones de afirmar que todos los estudiantes, por el hecho de haber transitado su primer año dentro de la universidad, se encuentran en el último tramo del umbral, ya que, aunque la variable temporal forma parte del concepto semiótico de umbralidad, con las resonancias a la idea de proceso que ello conlleva, es complejo realizar una generalización de estas características. Sin embargo, sobre todo en aquellos jóvenes que rinden el examen en carácter de estudiantes regulares, se podría aventurar que efectivamente, están en los tramos finales de su pasaje. Seguramente, el análisis de los textos nos permitirá reafirmar esta idea, en tanto la apropiación del lenguaje académico, la alienación en términos discursivos, tal como la plantea –desde otra perspectiva– Norma Desinano (2009), es un indicio del tránsito con cierto éxito por ese cronotopo.

Las categorías a partir de las cuales se analizó el corpus fueron construidas previamente al momento de lectura de los textos, a partir de las caracterizaciones canónicas del discurso académico, relevadas en la bibliografía teórica de referencia. Dentro de ellas se encuentran las marcas correspondientes a la presencia de la dimensión intertextual conformada por la mención a autores y teorías, citas textuales y paráfrasis; las huellas de la objetivación o desagentivación del discurso, evidenciada en el uso de la tercera personal impersonal, la primera personal del plural y la pasivización de los enunciados; el uso de organizadores discursivos, sobre todo en lo referente a los conectores lógicos y las secuencias discursivas; las modalizaciones de los enunciados; el uso de léxico específico de la disciplina y la organización sintáctica.

No es la intención de este estudio realizar un análisis del corpus en clave lingüística, sino, simplemente, dar cuenta de los desfases y las continuidades de estas manifestaciones concretas del discurso académico con las

caracterizaciones del mismo a nivel general que formarían lo que en sociología se llama tipo ideal.

### **Sobre la dimensión intertextual hallada en el corpus**

Respecto de la intertextualidad presente en el corpus de análisis, se observa que la paráfrasis es el modo más frecuente en que se materializa, modo típico del tipo textual examen, en el que la cita textual es muy escasa en tanto los estudiantes no cuentan con la bibliografía en el momento de la escritura para poder citar con rigurosidad, aunque en algunos casos se observan enunciados entre comillas, con referencias algo vagas de las que es imposible conocer su exactitud.

*“A partir de aquí (Saussure) presenta como partes del signo lingüístico a un concepto y a una imagen acústica (representación psíquica del concepto) los cuales se requieren recíprocamente, ‘Son como los lados de una misma hoja’”.*  
(Texto 5, anexo 3)<sup>105</sup>

*“Barthes dice ‘una misma lexia moviliza léxicos distintos’”* (Texto 40)

En este último caso mencionado, si bien al inicio de la respuesta a la pregunta se había mencionado el título de la obra de referencia, la misma queda muy alejada de la cita textual.

*“Para empezar (Saussure) definió al signo como ‘algo que está en lugar de otra cosa’; que está formado por dos caras que se complementan...”* (Texto 44).

---

<sup>105</sup> Dentro de este capítulo, todos los fragmentos de texto pertenecientes al corpus, se consignarán con el número de texto, todos ellos pertenecientes al Anexo 3.



Esta misma cita –“*algo que está en lugar de otra cosa*”– es utilizada en otro de los componentes del corpus, también encomillada pero con otra referencia y de un modo marginal, haciendo las veces de aclaración:

*“Saussure va a reelaborar la definición clásica del signo (‘algo que está en lugar de otra cosa’) para decir que el signo es la unión de un concepto (significado) y una imagen acústica (significante)” (Texto 6)<sup>106</sup>.*

En los ejemplos citados la exactitud de la cita es dudosa, en tanto se conocen las condiciones de producción del texto del examen que las contiene, lo cual, a excepción de que el estudiante posea una memoria prodigiosa, es difícil que pueda recordar, más aún en la situación de tensión que supone un examen, una cita con la suficiente precisión como para referirla de manera exacta o idéntica a la original. Más allá de esta cuestión, se observan maneras no canónicas de utilizar el recurso de la cita textual. En el primer ejemplo, faltan los dos puntos que señalan las fronteras entre el discurso citante y el discurso citado, más allá de cierta incorrección gramatical en cuanto a que la expresión encomillada que funciona como cita textual no tiene más separación del resto del texto que las comillas, cuando el enunciado pareciera necesitar al menos un punto y seguido que separe una oración de otra. Observamos en este caso, que el uso de mayúscula con la que comienza la cita textual, estaría indicando el inicio de una nueva oración. Sin embargo, el signo de puntuación parece elidido. Este desfase que existe respecto de la norma lingüística puede vincularse con un uso particular de los signos de puntuación que se presenta en los discursos producidos en el marco de las TIC<sup>107</sup>. En un caso similar, el segundo ejemplo también carece de los dos puntos que suelen introducir las citas textuales o

---

<sup>106</sup> En la transcripción de los fragmentos del corpus se respetó el texto tal como está escrito en el examen. Es por ello que podrán advertirse en algunos pasajes incorrecciones ortográficas o gramaticales.

<sup>107</sup> Al respecto, ver páginas 95 y ss. del Capítulo II.

de algún signo de puntuación necesario a nivel sintáctico.

El tercer ejemplo, por el contrario, tiene una estructura que no necesita de signos de puntuación para trazar las fronteras de uno y otro discurso, ya que el nexos “como” funciona como conector entre una y otra idea. Más allá de la ambigüedad respecto de la referencia de la fuente, es de los tres casos, el que mejor está construido.

Más allá de estos casos excepcionales en los que aparece esta suerte de citas textuales, en todos los textos analizados se distinguen claramente las voces de los autores de referencia teórica que son enunciados en las consignas de trabajo. Así, la mayoría de los estudiantes menciona en sus respuestas a los lingüistas Ferdinand de Saussure, Roland Barthes, Emile Benveniste, Andreína Adelstein y Mijail Bajtín. En la totalidad de los textos analizados aparecen referencias concretas a estos autores –si no a todos, al menos a la mayoría de ellos<sup>108</sup>–, en general mencionados por su apellido<sup>109</sup>.

*“Barthes, en su retórica de la imagen, analiza un claro ejemplo de la publicidad para explicar los tres elementos fundamentales en los mensajes publicitarios” (Texto 17).*

*“Benveniste define a la enunciación como el poner a funcionar la leguaje por un acto individual de utilización” (Texto 19).*

*“Una de las marcas de la enunciación en el enunciado que propone Adelstein son los Apelativos: unidades léxicas que se utilizan para nombrar a una persona” (Texto 26).*

*“Bajtín plantea que los géneros discursivos son correas entre la historia dado que estos se van modificando a mediada que esta*

---

<sup>108</sup> Sólo se distingue un caso en el que ningún autor es nombrado como referencia (Texto 8).

<sup>109</sup> Se observa un único caso en que luego de referirse al autor en primer lugar por su apellido, vuelve a mencionarlo sólo con su nombre de pila: “Roland dispone de 3 elementos...” (Texto 34).

*transcurre*" (Texto 40).

Algunos textos, aunque en pequeña medida, mencionan también a otros autores en relación con la temática sobre la que dan cuenta. Así, lingüistas como Catherine Kerbrat-Orecchioni (Textos 4 y 44), Charles Bally (Texto 4), Roman Jakobson (Texto 5) y Oswald Ducrot (Textos 21 y 33), y el padre de la semiótica americana Charles Sanders Peirce (Texto 45) son mencionados en el desarrollo de las respuestas a las consignas de examen, como trazado de una estrategia discursiva tendiente a dar cuenta del conocimiento de la importancia de los planteos de los autores citados para responder la consigna pedida.

Cabe destacar algunos casos, incluso, en los que se identifica de manera explícita a autores mencionados con alguna corriente de pensamiento, dando cuenta del reconocimiento de la posición teórica a la que adscriben:

*"Ferdinand de Saussure, uno de los principales lingüistas, pertenecientes a la corriente estructuralista se interesó alrededor del año 1960 en conformar una ciencia que explicara el proceso de comunicación"<sup>110</sup> (Texto 9).*

*"Roland Barthes, en uno de sus escritos, 'Retórica de la imagen' siguiendo la línea estructuralista propone un modelo de análisis..." (Texto 9).*

*"Saussure fue un semiólogo estructuralista que abordó el estudio de la lengua como un sistema de signos lingüísticos". (Texto 26).*

---

<sup>110</sup> Cabe aclarar que en análisis realizado se valorará la adecuación al género académico, sin tener en cuenta los posibles errores o aciertos conceptuales expresados en los textos del corpus. Es decir, que el análisis que se llevará a cabo no será de tipo contenidista, sino formal.

*“Saussure estudia en su semiología estructuralista ‘el signo lingüístico’ como una entidad psíquica de dos caras...”* (Texto 29).

*“Saussure, llamado como ‘Padre del Estructuralismo’ fue el primero en analizar la lengua y estableció leyes para que determinada comunidad comparta las reglas en relación a su vida cotidiana”* (Texto 46).

Los dos últimos ejemplos, no sólo dan cuenta de la filiación teórica del lingüista mencionado –en ambos casos, Ferdinand de Saussure-, sino que, además, le otorgan la propiedad de la corriente por medio del uso del posesivo “su” en el primer caso y a través del reconocimiento del lingüista como “padre del estructuralismo” en el segundo.

En la misma línea, aunque usando un recurso diferente, en otros casos, los autores aparecen referidos de manera adjetivada, es decir, se los convierte en referencia de una filiación teórica, nombre de un enfoque. Así, “*estructuralismo saussureano*”, “*perspectiva bajtiniana*” (Texto 43), “*estudio benvenistiano*”, “*habla saussureana*” (Texto 36) son ejemplos de las maneras en que la intertextualidad aparece referida en los exámenes escritos estudiados, revelando la importancia otorgada y/o reconocida a los aportes realizados por los autores referidos a la ciencia que practicaron y, que, en algunos casos como el de Ferdinand de Saussure, fundaron, en tanto se lo reconoce como padre del estructuralismo. En el mismo sentido, en tanto padre o fundador, en uno de los ejemplos se lo reconoce como “*el primero en dejar de pensar a la lengua como nomenclatura para pensarla como un sistema de signos*” (Texto 3), mientras que en otro se habla de “*... la nueva Semiología inmanentista desarrollada por Saussure.*” (Texto 44)

Otra de las maneras en que se evidencia la dimensión polifónica de los textos del corpus es a través de la mención de la obra principal del autor o de aquella en la que trabaja los conceptos explicados en el examen. Así, *Curso*

de *lingüística general* de Ferdinand de Saussure, *Retórica de la imagen* de Roland Barthes y *El aparato formal de la enunciación* de Emile Benveniste son las tres obras mencionadas de manera recurrente en los textos analizados. Cabe destacar que si bien los autores de las tres obras están mencionados en las consignas de trabajo a partir de las cuales los estudiantes produjeron sus textos, ninguna de las obras fue referida en dichos enunciados. Sin embargo, así como se refieren las obras de estos autores cuyos principales conceptos desarrollan en tres de las cinco consignas que componen el examen, en ninguno de los textos se observa la mención de las obras de Andreína Adelstein y de Mijail Bajtin en base a las cuales los estudiantes respondieron las consignas cuatro y cinco respectivamente.

Sobre la mención de los autores en los textos analizados, resulta llamativo en el recorrido de la totalidad del corpus que Andreína Adelstein suele no ser mencionada en el enunciado que responde a la consigna que pide trabajar sobre sus planteos. En muchos casos no hay siquiera mención a ella y, en otros, simplemente la mencionan como una suerte de título para enmarcar o contextualizar la respuesta pero no construyendo un texto que incluya las secuencias discursivas de introducción y desarrollo.

*“Aldestein: Marcas de la enunciación en el enunciado” (Texto 3)*

*“Marcas de la enunciación estudiadas por Aldenstein:*

*-Subjetivemas...” (Texto 22)*

*“Las marcas de la enunciación en el enunciado. Aldenstein, A.”*

*(Texto 41).*

Este último ejemplo guarda una particularidad respecto de los anteriores y también respecto del corpus general. El fragmento de texto señalado arriba está configurado como un título, seguido de cinco ítems identificados con

letras que son desarrollados a continuación. En el primero de ellos, la referencia a la autora se estructura de un modo diferente, integrada a la respuesta:

*“a- Aldestein, define a los apelativos como conmutadores o shifter. Sirven para señalar”. (Texto 41)*

Si bien existen muchos otros casos en los que los planteos de Adelstein aparecen introducidos en el enunciado general:

*“Adelstein, en primera instancia, presenta los deícticos” (Texto 5).*

*“Las marcas de enunciación que postula Aldestein son 4:...” (Texto 35).*

*“Aldestein propone macas de la enunciación en el enunciado” (Texto 39).*

Lo que llama la atención es que es la única autora a la que se la refiere de la manera señalada en los ejemplos mencionados anteriormente (Textos 3, 22 y 41 referidos en la página anterior). El resto de los autores son nombrados en los textos en el marco de una escritura más elaborada, menos fragmentaria, más integral.

En conclusión diremos que la intertextualidad está presente en los textos que conforman el corpus de diversas maneras. En primer lugar la paráfrasis es el recurso más utilizado para incorporar los discursos de otros autores en los enunciados analizados. La mención de los autores por su apellido y la filiación teórica de ellos es también un modo frecuente de hacer presentes voces ajenas en el propio enunciado, así como el uso del apellido de esos mismos autores para adjetivar enfoques, conceptos, perspectivas. La cita

textual es poco frecuente, producto de las características propias de producción de los textos abordados, con lo cual los pocos casos en los que se usa, no sólo constituyen excepciones sino que, además, presentan singularidades respecto de los usos canónicos de las citas textuales en los discursos académicos.

### **De los exámenes escritos como discursos objetivos**

Respecto de la neutralidad del discurso científico que se manifiesta en términos de efecto de lectura, encontramos en los textos analizados algunas huellas de esa objetivación o desagentivación del discurso que resultan interesantes de abordar. Tal como fue desarrollado anteriormente, este aspecto del género científico-académico, este efecto de lectura, se logra a partir del uso de la tercera persona impersonal, de la primera persona del plural y con la pasivización de los enunciados. Sin embargo, aunque estos tres mecanismos enunciativos están presentes en los exámenes que conforman el corpus, en muchas oportunidades estos recursos no parecen funcionar objetivando el discurso o al menos, no de manera lo suficientemente clara.

La voz pasiva aparece en muy pocos fragmentos del corpus, de una manera aislada y asistemática que impide un análisis de su uso que suponga un cierto valor de generalidad. Así, la colocación de que la moda y la cultura de masas

*“... necesitan ser descifrados por la lógica del lenguaje” (Texto 33)*

y que la función de relevo que cumple el mensaje lingüístico respecto de la imagen

*“... suele verse en las historietas” (Texto 38)*

son los únicos ejemplos de pasivización encontrados en la exploración del corpus. Como se advierte, su carácter excepcional tampoco constituye ningún indicio de alguna significación relevante que pueda ser desentrañada en estos casos.

Algo similar ocurre con el segundo movimiento que se podría identificar como un mecanismo de desagenticización del discurso, es decir, de un recurso tendiente a borrar las marcas de la presencia del sujeto de la enunciación en su propio discurso, ya que la ciencia se ha constituido tradicionalmente como un espacio discursivo en el que la subjetividad del científico o investigador que produce conocimiento o da cuenta de él no tiene relevancia alguna. Más aún, resulta imprescindible para la constitución del discurso científico, que el sujeto de la enunciación se desdibuje en la mayor medida posible en la producción de su propio enunciado. Decíamos que el segundo mecanismo se constituye a partir del uso de la tercera persona impersonal, que en el corpus aparece en una mayor medida respecto de la voz pasiva.

*“El mensaje icónico denotado (sin código) se va a necesitar un saber antropológico, es decir, conocer cuales son los elementos que aparecen en la imagen” (Texto 6).*

*“(Barthes) Toma la publicidad de Panzani en la cual se observan escenas y palabras que constituyen la publicidad como tal y definen principalmente tres mensajes:...” (Texto 17).*

*“Por campo semántico se entiende un conjunto de palabras que se agrupan bajo un mismo dominio conceptual” (Texto 41).*

*“En cuanto al uso del lenguaje se puede hablar del género discursivo primario cuando se trata de su uso en comunicaciones inmediatas, como por ejemplo, una conversación...” (Texto 42).*



Aunque el recurso de la utilización de la tercera persona impersonal es más frecuente en los textos analizados, no reviste una recurrencia sistemática. De hecho, no está utilizado en todos los textos ni tampoco es un mecanismo recurrente en aquellos elementos del corpus en los que está presente. Más que una exigencia del género, en los casos puntuales en los que se encuentra pareciera ser, solamente, un modo puntual de resolver la puesta en discurso de algún concepto en función del desarrollo del texto en el que se inserta.

Sí aparece de manera recurrente y con algunos rasgos que ameritan un análisis más detenido, la utilización de la primera persona del plural que no sólo está presente en una gran cantidad de los textos que conforman el paquete discursivo analizado, sino que es una marca textual que se repite en el desarrollo de cada uno de dichos fragmentos. Sin embargo, no en todos los casos la significación de su uso parece ser equivalente. Entre aquellos usos que permiten ser pensados como marcas de la objetivación del discurso, encontramos:

*“El primer mensaje es de naturaleza lingüística, que para comprenderlo necesitamos comprender el código de la lengua en sí mismo. (...) El segundo mensaje es el mensaje icónico codificado o sea el mensaje connotado. Necesitamos el saber cultural para poder comprenderlo (...) El tercer mensaje es el mensaje icónico no-codificado, o sea el mensaje denotado: es simbólico y no necesitamos más que el saber de nuestra percepción para comprenderlo” (Texto 3).*

*“Porque las palabras de la lengua son para nosotros imágenes acústicas hay que evitar hablar de los fonemas de que están compuestos” (Texto 13).*

*“Si abstraemos de esta imagen todos estos signos, queda aún una cierta materia informacional” (Texto 13).*

*“... ya que siempre que hablamos lo hacemos para influir sobre nuestro receptor, y esto es llevado a cabo en las diferentes esferas de la actividad humana” (Texto 16).*

*“El autor dice que nos comunicamos mediante determinados generos discursivos y que en la oralidad los utilizamos con seguridad pero teóricamente no sabemos nada de ellos” (Texto 22).*

*“Llamaremos signo a la unión de un concepto y una imagen acústica, el uso correcto del mismo va a designar solamente a la imagen acústica” (Texto 31).*

*“Al hablar de instrumento estamos oponiendo al hombre y a la naturaleza. Y el lenguaje esta en la naturaleza del hombre” (Texto 31).*

En la mayoría de los ejemplos citados el uso de la primera persona plural podría ser reemplazado por la tercera impersonal, sin más cambios que en el nivel sintáctico, con lo cual el sentido de este modo de inscripción del sujeto en el discurso puede considerarse una estrategia de objetivación propia del género discursivo en el que se inscriben las manifestaciones textuales analizadas. Sin embargo, aparecen otros usos del *nosotros* que se desmarcan de esta clave de interpretación.

*“El mensaje icónico codificado: (...) Su análisis nos refiere a la connotación” (Texto 2).*

*“El mensaje iconico no codificado: su análisis nos refiere a la denotación” (Texto 2).*

*“Saussure nos propone dos principios que rigen en el signo lingüístico” (Texto 11).*

*“Si hacemos a un lado el mensaje lingüístico, esta imagen nos revela una serie de signos discontinuos” (Texto 13).*

*“Al plantarse en la lengua Saussure define el objeto de estudio (que deseaba encontrar) y explica que será punto de apoyo de la semiología dicha ciencia explicara la vida de los signos en el seno de la vida social, nos explicara que son los signos y cuales son las leyes que lo rigen” (Texto 27).*

*“El mensaje iconico denotado nos responde concretamente a la pregunta ¿Que es?” (Texto 28)*

*“Saussure nos enseña que a la lengua hay que estudiarla mediante el principio de inmanencia, es decir, estudiarla en sí misma (...) La propone a ella y no al habla ya que la lengua es homogénea, concreta, nos permite captar lo esencial del lenguaje, es convencional social y adquirida” (Texto 39)*

*“El mensaje lingüístico posee dos funciones. Una de anclaje y otra de relevo, que funciona como guía de lectura, diciéndonos ‘Lee ésto y no aquello” (Texto 39).*

*“Bajtín nos dice que la lengua solo es posible a través e los enunciados” (Texto 39).*

Los ejemplos citados permiten inferir un uso de la primera persona del plural que se repite en los exámenes analizados y que más que objetivar el discurso, pareciera intentar involucrar en un nosotros inclusivo tanto al sujeto de la enunciación como al destinatario. Así, en los fragmentos citados, los autores referidos en las respuestas parecen hablarles directamente tanto al destinatario como al sujeto de la enunciación del texto citante. Entonces, *Saussure nos propone y nos enseña y Bajtín nos dice* mientras que *los análisis, las imágenes y los mensajes también nos refieren, nos responden y*

*nos revelan* cosas. Lejos de una estrategia de borramiento de las huellas de subjetividad en el discurso, esa utilización de la primera persona del plural pareciera revestir un uso retórico que se manifiesta en un movimiento tendiente a producir un efecto de cercanía y de identificación entre locutor y destinatario quienes se convertirían a su vez en alocutarios de los discursos referidos en los textos analizados. De esta manera, más que un movimiento distanciador respecto del propio enunciado, estaríamos en presencia de un giro en el sentido opuesto: la estrategia parece apuntar a generar un efecto de cercanía entre las referencias teóricas mencionadas en los escritos, el sujeto de la enunciación del discurso citante y los destinatarios finales del texto.

¿Cuál es la diferencia entre uno y otro uso? Precisamente que mientras en el primer grupo de ejemplos la primera persona del plural está utilizada para dar cuenta de fenómenos generales que llevarían a cabo no sólo locutor y alocutario, sino un grupo social mucho más amplio, los ejemplos del segundo grupo refieren a acciones que llevarían a cabo los autores de referencia –o incluso, como ya fue mencionado, los mensajes, imágenes o textos– orientadas hacia un destinatario más concreto: el sujeto de la enunciación y el destinatario del enunciado.

Si bien esta última utilización de la primera persona podría identificarse como un desfase respecto de las características típicas de los textos pertenecientes al género académico-científico –en tanto lejos de producir un efecto de distanciamiento o de borramiento del sujeto de la enunciación produce una suerte de efecto de cercanía o de identificación entre locutor y alocutario– se podría leer este movimiento enunciativo como un giro que busca acercar el discurso analizado a un tipo de discurso también propio de la esfera académica de la comunicación que podríamos llamar pedagógico o didáctico. Así, la apelación a ese nosotros inclusivo podría interpretarse como un intento de emular las maneras de explicar y/o exponer típicas del discurso didáctico docente que, en su intención de producir aprendizaje y/o colaborar en el proceso de construcción de conocimiento por parte de los

estudiantes a quienes se dirige, utiliza la primera persona del plural como manera de generar un contexto empático e identificatorio con los estudiantes que coadyuve en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, encontramos en el corpus un ejemplo que si bien en términos estructurales podría pensarse como perteneciente a otra serie, leído en esta clave, se inserta coherentemente en este movimiento tendiente a generar un vínculo explícito entre locutor y alocutarios:

*“Recordemos que para Saussure el habla era asistemática e individual” (Texto 33).*

La apelación a recordar en el fragmento citado cumple una función aclaratoria respecto de lo que se venía explicando:

*“Para Saussure es metodológicamente posible estudiar la lengua con independencia del habla pues el código no contendría ninguna especificación con respecto al uso. Recordemos...” (Texto 33).*

Así, la frase en primera persona aparece como un recurso para incluir un dato que justifica o valida en alguna medida la afirmación realizada en la oración anterior. La apelación a recordar es una manera más de involucrar al alocutario en la afirmación, en tanto supone que él también sabe que para Saussure el habla era asistemática e individual y, por lo tanto, debe acordar con la afirmación expuesta inmediatamente anterior a este llamado. Una vez más, encontramos aquí un uso de la primera persona del plural que pareciera más cercana al discurso que tiene como objetivo interactuar con su destinatario a partir de una suerte de diálogo propuesto por el mismo texto, que como una estrategia de desagentivización del discurso analizado.

Si tenemos en cuenta, tal como venimos exponiendo, que ese uso del *nosotros inclusivo* estaría emulando el discurso docente, pero que, en este

caso, los textos analizados no tienen el objetivo de explicar o enseñar, sino de mostrar que se comprendieron los conceptos trabajados a partir de la respuesta a las consignas, la interpretación de ese *nosotros inclusivo* cumpliría una función retórica, mostrando, precisamente, el manejo de esos conceptos.

En el mismo sentido, en la exploración del corpus de análisis se encontraron de manera recurrente –aunque no en todos los elementos textuales que conforman el corpus, sí con cierta regularidad que amerita la mención y el comentario– casos de utilización de la primera persona del singular, tanto a través de la desinencia verbal como por el uso de ciertos pronombres –me, mi, etc. – que remiten a la primera persona del singular.

*“Para dar un ejemplo de los tres mensajes me voy a basar en la publicidad de Panzani, que está en el texto ‘Retórica de la Imágen’, del autor Barther” (Texto 13)<sup>111</sup>.*

*“Adelstein, en su crónica periodística, estudia y desarrolla una serie de marcas de la enunciación en el enunciado que dejan salir a la luz la subjetividad en el mismo. (...) Voy a detenerme y explicar las dos primeras de ellas” (Texto 19).*

*“Benveniste define a la enunciación como el acto de poner a funcionar la lengua por un acto individual de realización que me va a permitir constituirme como sujeto en un tiempo y espacio específico” (Texto 21).*

*“Lo arbitrario del signo, como explique anteriormente el signo que desarrolla Saussure en su obra es arbitrario debido a que*

---

<sup>111</sup> Sobre este ejemplo de uso de la primera persona, cabe destacar que el fragmento señalado corresponde al comienzo de la respuesta a la consigna. De manera que la frase no hace referencia a nada, no se sabe de qué tres mensajes habla y ni siquiera esto puede reponerse al leer la consigna a la que responde –consigna 2– ya que en ella no se mencionan los mensajes referidos más de que de manera genérica “modelo de análisis de los mensajes publicitarios”.

*no hay nada que diga que a un significante le corresponde determinado significado” (Texto 22)<sup>112</sup>.*

*“Al hablar, sólo se escucha lo que digo, lo que ya dije se pierde, por eso se ve como una línea recta” (Texto 38).*

*“Al enunciar, tomo el aparato de la lengua y me planteo como sujeto (...), al tiempo que planteo a otro como TU, al que me dirijo, y que a su vez me dice tu” (Texto 38).*

*“Barthes propone tres mensajes. Uno lingüístico, uno icónico no identificado (o literal) y uno icónico (o simbólico). A continuación explicaré los tres mensajes” (Texto 39).*

*“Aldestein propone marcas de la enunciación en el enunciado. A continuación desarrollare apelativos y subjetivemas:...” (Texto 39).*

*“Una idea que me parece fundamental recalcar es el hecho de que los géneros...” (Texto 39).*

*“... que hay una diversidad de significados: que los guía y fija (a mi interpretación un Mensaje lingüístico que posee dos funciones:...” (Texto 45)*

*“El segundo componente es el signo lingüístico que se caracteriza por permitirme la identificación de los elementos de la exhibición. Permite manejar mi mirada y mi intención” (Texto 45)<sup>113</sup>.*

En los textos citados –que conforman la totalidad de los usos de la primera persona del singular hallados en el corpus– se observan casos singulares.

---

<sup>112</sup> Cabe destacar que en el Texto 34 también aparece usado el mismo giro que este ejemplo: “Como expliqué anteriormente, el mensaje denotado naturaliza al connotado porque sino la publicidad se mostraría como un amasijo confuso de significados”.

<sup>113</sup> Los pasajes subrayados, están subrayados en el texto analizado.

Los fragmentos correspondientes a los textos 13, 19, 22, 34 y 39 –a excepción del último fragmento del texto 39–, por un lado, hacen uso de la primera persona del singular con el fin de explicitar las acciones discursivas que se desarrollarán a continuación en cada uno de los discursos o, en el caso del fragmento del texto 22, refiriendo a algo que ya fue expuesto en el mismo texto. En ese sentido, constituyen, una vez más, una suerte de movimiento hacia el destinatario en el cual se le anticipa alguno de los mecanismos enunciativos de los que se valdrá el texto –entendido en términos de estrategia textual– para dar cuenta de cada una de las consignas.

En el caso de los fragmentos correspondientes a los textos 21 y 38, por otro lado, la primera persona no tiene un valor estrictamente subjetivo, no da cuenta de la presencia del sujeto de la enunciación en su discurso de un modo que lo involucre y comprometa explícitamente sino que es, más bien, un recurso que funciona para exponer una generalidad que excede definitivamente al sujeto puntual que escribe. Por ello, el fragmento que reza: “*Al hablar sólo se escucha lo que digo lo que dije se pierde*” (Texto 38) no refiere puntualmente ni a un acto del decir particular, concreto, ni tampoco habla de una situación que sólo se presenta en las ocasiones en las que ese sujeto de la enunciación y no otro hace uso de la palabra. No se está hablando de situaciones concretas, empíricas, singulares sino que se trata de cuestiones de orden general, de alguna manera sistemáticas, inherentes a la acción de hablar más allá de las situaciones o características concretas de cada acto de enunciación. Es decir que esa primera persona encarna a un sujeto enunciativo que, aunque expresado de manera singular, intenta representar a una universalidad. Lo mismo ocurre en el caso del fragmento citado del Texto 21. La enunciación permite a los hablantes en general constituirse como sujetos, más allá de que en el ejemplo citado se utilice la primera persona. Una vez más esa primera persona del singular tiene valor universal.

Este desfase respecto de los códigos propios del género académico-



científico estaría poniendo de manifiesto una cierta dificultad para realizar la operación de abstraerse del propio discurso –que, por otro lado, tampoco es propio en sentido estricto, ya que está constituido por paráfrasis de textos ajenos que el estudiante hace propios en esta instancia enunciativa para referirlos– y dar cuenta del objeto al que refiere de manera independiente de la expresión de la propia subjetividad. Se podría aventurar aquí como hipótesis, que esta necesidad de utilización de la primera persona en tanto reafirmación de la singularidad o subjetividad, tal como lo plantea la teoría de la enunciación<sup>114</sup>, es un rasgo que marca la inscripción juvenil de este enunciado, en tanto necesidad de reafirmación del propio *yo enunciativo* en el discurso.

El último caso que queda por analizar –el correspondiente al fragmento del Texto 45– podría considerarse un caso mixto. Si bien el segundo segmento podría inscribirse dentro del segundo grupo que analizamos, el primero de ellos remite indiscutiblemente al primer grupo, en tanto a través del pronombre posesivo *mi* refiere que lo que está expresado a continuación es producto de una elaboración intelectual propia a la que llama “*mi interpretación*”. En este caso, el texto no adelanta lo que va a realizar –explicar, detenerse, etc.- sino que deja en claro a quién hay que adjudicarle la responsabilidad del enunciado que le sigue. De todas maneras, la aclaración está colocada entre paréntesis, connotando el carácter prescindible de la misma. Un caso similar lo constituye el último fragmento del Texto 39 –“*Una idea que me parece fundamental*”– en el que nuevamente se expresa una valoración en primera persona, del sujeto de la enunciación sobre aquello que está por mencionar: fundamental.

Para resumir, diremos que mientras que el uso de la voz pasiva es casi inexistente en el corpus como mecanismo de objetivación del discurso, el uso

---

<sup>114</sup> Resulta curiosa la coincidencia respecto del hallazgo del uso de la primera persona del singular en las respuestas vinculadas con la Teoría de la Enunciación, teoría que precisamente postula que es en y por la enunciación que los individuos devienen sujetos, ya que es en el acto mismo de producir un enunciado cuando el sujeto se posiciona como sujeto de la enunciación y se nombra a sí mismo con el pronombre personal *yo*, postulando delante de sí a otro a quien está dirigido su enunciado, y a quien reconoce explícita o implícitamente como *tú* ( Benveniste,1985a).

de la tercera persona impersonal aparece con mayor frecuencia. Sin embargo, son los diversos usos de la primera persona del plural y del singular los elementos más significativos sobre el tema. Se observan allí usos diversos de las primeras personas que dan cuenta, tanto de efectos objetivizantes del discurso como un efecto de orden didáctico que intenta generar un vínculo empático entre sujeto de la enunciación y lector típico de los discursos docentes.

### **De los elementos que organizan los discursos analizados**

Respecto de los organizadores discursivos presentes en el corpus, se analizarán dos aspectos: el uso de los conectores lógicos y las secuencias discursivas en las que se organiza el desarrollo de los textos. Ambos elementos adquieren en el discurso científico académico características singulares a partir de las cuales se analizará su presencia u omisión en los textos que componen el corpus.

Los *conectores lógicos*<sup>115</sup> están presentes en la totalidad de los elementos del corpus. De todos modos, algunos textos muestran una utilización más abundante, dando como resultado construcciones discursivas de un nivel mayor en cuanto a su calidad ya que esto redundaría en la cohesión textual, el efecto de lectura del texto como un todo, la explicitación de las relaciones lógicas entre las ideas que se presentan, etc., mientras que otros, los menos, –en el extremo opuesto– muestran un uso escaso de este recurso. Prada habla de *marcadores discursivos* para referirse al conjunto de términos que establecen relaciones entre segmentos textuales –como ejemplos de ellos menciona: *en primer lugar, resumiendo, además*– y puntualiza que “Su cometido es fundamentalmente el de guiar y ordenar los procesos de interpretación asociados a la comprensión de un texto. No son homogéneos desde el punto de vista de la categoría gramatical, y son en muchos casos polisémicos” (Prada, 2001: 5). Por otro lado, López (1990) –quien usa el

---

<sup>115</sup> Por conectores lógicos se entienden las palabras o expresiones que dan cuenta de las relaciones semánticas entre las oraciones: relaciones lógico-temporales, lógico-causales, de concesión, de finalidad, de restricción, de ubicación, de orden, de progresión, etc.

concepto de *conector discursivo*– afirma que no es simplemente un nexo entre los enunciados, sino que en tanto “... elemento relacionador y canalizador de las interpretaciones y estrategias discursivas, el conector se convierte en un útil necesario para la configuración de la estructura discursiva e, incluso, para una posible taxonomía de enunciados” (López, 1990: 93).

No tendría sentido presentar aquí la lista con los conectores o marcadores discursivos encontrados en el corpus, aunque se presentarán los más utilizados. Así, en el corpus se encuentra de manera recurrente el uso de los conectores de ampliación como *además; a su vez;* de contraste como *en cambio, pero, por un lado... por otro lado;* de causa-efecto como *entonces, porque, por ende, por eso, por este motivo, por esto, por lo que, por lo tanto, ya que;* de ejemplificación o especificación, *es decir.*

También aunque en menor medida, se encuentran algunos conectores de exposición u orden como *en primer lugar, en segundo lugar,* etc. De los usos de esta clase de conectores, llaman la atención tres casos en los que se utilizan pero de manera aislada, es decir, sin explicitar una serie.

*“Adelstein, en primera instancia, presenta los deícticos. Cita a Jacobson para definirlos...”* (Texto 5).

*“Si hacemos a un lado el mensaje lingüístico, esta imagen nos revela una serie de signos discontinuos. En primer lugar, la idea de que se trata del regreso del mercado”* (Texto 13).

*“El primer mensaje que se desprende una publicidad, dice Barthes, es el mensaje lingüístico. Este mensaje está integrado por la palabra que.. (...) En segundo lugar, se aprecia una serie de mensajes que conforman los icónicos codificados”* (Texto 30).

En los dos primeros casos, a la *primera instancia* y al *primer lugar* no los sigue nada. Es decir, no marcan el inicio de una serie o bien señalan el inicio de algo que luego no continúa, lo cual estaría mostrando una falla en la coherencia del texto, en tanto la mención de primeras instancias o primeros lugares suponen la existencia, al menos, de segundos. El último caso, en cambio, plantea un segundo lugar sin antes haber postulado un primero. Si bien podría leerse como en primer lugar a ese primer mensaje al que refiere el texto en su inicio, esta es una inferencia que queda como tarea para los lectores, ya que no está explicitado en el texto mismo. Estos tres textos son muestras de una manera incorrecta de construcción de secuencias discursivas relacionadas con la exposición o el orden de los términos al interior de un discurso.

Una especial mención merece el uso recurrente del conector “es decir”, clasificado como conector de ejemplificación o especificación –que en menor medida también aparece en el corpus bajo las formas de “esto quiere decir” y “o sea”–, típico de los discursos explicativos ya que se usa para reformular una idea o un concepto a los fines de dar cuenta de ellos con mayor precisión. La reformulación puede entenderse como un proceso de autorreflexión discursiva por el cual se retoma un elemento discursivo anterior y se lo presenta de una manera diferente, asegurando la resolución de posibles desfases comunicativos en un texto. Cuando el significado de un enunciado parece no haber quedado lo suficientemente claro o resulta un tanto ambiguo, el recurso de la reformulación permite retomar la idea y fijar o puntualizar el sentido de manera más precisa. (Cfr. Núñez, Muñoz y Mihovilovic, 2006)<sup>116</sup>. Así, la función del conector reformulativo es la de “... subordinar retroactivamente un movimiento discursivo anterior a un nuevo acto principal. Este nuevo acto principal es introducido por el conector

---

<sup>116</sup> Si bien entre los recursos de reformulación se encuentran el uso de sinónimos, hipónimos, repeticiones léxicas, frases explicativas, verbos con función metalingüística, paréntesis, notas al pie de página y marcadores de reformulación, no abordaremos aquí todos los mecanismos de reformulación encontrados en el corpus, sino que se intentará explicar el uso de los conectores lógicos de reformulación como es *decir*, *o sea*, *esto quiere decir*, etc., tal como aparecen en los textos que conforman la colección de enunciados analizada.

reformulativo y, en una gran medida, se presenta como una nueva formulación de ese primer momento” (López, 1990: 93). Los reformuladores “Presentan al miembro del discurso que introducen como una nueva manera de expresar lo que se dijo en un miembro anterior, siendo esta nueva formulación la que se tendrá presente en la continuidad del discurso” (Prada, 2001: 66).

Entre los ejemplos hallados en la exploración del corpus destacaremos algunos que parecen significativos en tanto presentan algunas singularidades que permiten inferir significaciones interesantes. Por ejemplo, en el texto 15 se encuentra un uso de la reformulación de una expresión más formal en una ilustrativa de la primera pero de tipo coloquial:

*“Y representa una extensión, esta extensión es mensurable en el tiempo, es decir, no se da todo junto y de golpe, se desarrolla en una línea de tiempo” (Texto 15).*

En este caso, el conector *es decir* vincula un primer enunciado con características discursivas que contiene un registro de lenguaje más formal, más cercano a lo académico, con un segundo enunciado aclaratorio, de alguna manera simplificador y vinculado a un uso más vulgar del lenguaje – *“no se da todo junto y de golpe”*. El movimiento enunciativo aquí va de lo formal a lo informal, de lo más elaborado a lo más simple. La reformulación tal vez trata de demostrar –en tanto, recordemos, que son textos que pertenecen a la categoría examen, es decir que son escritos para ser evaluados– que se comprende aquello que se enuncia, es decir que se puede explicar a qué refiere el hecho de que el significante represente una extensión.

Lo mismo ocurre en el ejemplo siguiente aunque con rasgos singulares, ya que no sólo se explica de manera sencilla a qué refiere el concepto o la noción de *lo denotado* primero y *lo connotado* después, sino que va más allá y, una vez introducidas esas aclaraciones, se les adiciona la función que

cumplen.

*“A su vez el mensaje lingüístico va a tener por un lado lo denotado, es decir el significado básico, la imagen al desnudo que va a limitar que los significados y las imágenes poliferen y por el otro lado lo connotado, es decir lo relacionado a los saberes, conocimientos culturales, históricos, lo que nos va a acercar a la ideología de una cultura, que a su vez de acuerdo a la época va a ir modificándose” (Texto 21).*

*“La característica del significado es que es arbitrario, esto significa que no hay nada en el signo que determine tal significante y además es convencional, es decir que esta implantado en la sociedad” (Texto 23).*

En ambos casos, el conector –en el primer ejemplo es *decir*, mientras que en el segundo, *esto significa que*, pero con el mismo valor semántico– funciona reformulando la idea pero también profundizándola, especificándola. En los ejemplos que siguen, por el contrario, se observa un movimiento inverso al anterior: mientras que el primer término está constituido por una expresión o concepto corriente, explicado sin ninguna referencia especializada –*los elementos que se ven en la imagen y subjetividad*, en uno y otro ejemplo–, el conector los vincula con un segundo término que sí da cuenta de un campo semántico conceptual –*denotados y valoración afectiva o evaluativa*, respectivamente–:

*“Mensaje icónico Literal: no necesita ser codificado ya que está compuesto por los elementos que se ven en la imagen, es decir denotados, como el tomate, el paquete de fideos, el ají, los elementos de cocina” (Texto 26).*

*“Otra marca de enunciación pueden ser los subjetivemas: unidades lingüísticas que expresan subjetividad, es decir, cierta valoración (afectiva o evaluativa) en el enunciado” (Texto 23).*

Cabe destacar que, en el primer ejemplo, la reformulación no sólo hace una aclaración utilizando un concepto propio del área de estudio en la que se inscriben los textos analizados, sino que además presenta elementos concretos, discretos presentes en el mensaje que analiza. La reformulación en este último caso contiene ejemplos.

En el fragmento que se presentará a continuación, en cambio, lo que aparece es una reformulación de la reformulación, a través del uso de dos conectores equivalentes, tal vez uno –*es decir*– asociado a una mayor formalidad, más propia de los códigos de lo escrito, mientras que el otro –*o sea*– está vinculado a discursos más coloquiales, más frecuente en el ámbito de la oralidad:

*“Pero, la palabra arbitrario, exige otra observación. No tiene que dar la idea de que el significante depende de la libre elección del sujeto, es decir que es inmotivado, o sea, arbitrario en relación con el significado, con el que no tiene ningún vínculo natural” (Texto 13).*

Lo llamativo en este caso es que no resulta necesaria la reiteración del conector de reformulación, ya que en última instancia también se trata de una reformulación del primer término. Sin embargo, tanto la elección del segundo conector –*o sea*, que, tal como señalamos, es más frecuente en la oralidad que en la escritura– como esa reiteración de la reformulación construyen un efecto de lectura de espontaneidad cercano a la oralidad. Como si a medida que el discurso se fuera construyendo el locutor reconociera la necesidad de reformular lo dicho para hacer más claro su discurso. En ese sentido, este ejemplo, parece más vinculado a los modos de construcción discursiva de los

géneros orales que a los textos escritos. Con la misma clave de lectura se podrían abordar los fragmentos de texto que siguen donde se observa una reiteración no sólo del uso de reformuladores discursivos, sino del mismo reformulador:

*“Dicho signo se va a fundar en el principio de la arbitrariedad, es decir que no hay ningún vínculo que una determinado significado con significante, es decir que va a ser inmotivado, y no va a estar establecido por convención, es decir por un acuerdo explícito social y a su vez que va a descansar en el princi lineal ya que el significante por ser de naturaleza auditiva perdurará en el tiempo y va a ser mensurable en una línea”*  
(Texto 21. El subrayado es nuestro).

*“La Lingüística formara parte de esta ciencia, es decir que las leyes que cree la semiología seran aplicables a la Lingüística. Es decir, que la importancia, de la noción de signo lingüístico que elaboro Saussure permitió darle a la Lingüística un lugar y un concepto dentro de los hechos humanos”* (Texto 27. El subrayado es nuestro).

Nuevamente se observa aquí la repetición de un mismo conector en un movimiento continuo de reformulación que busca explicar la idea de la arbitrariedad expuesta en primer lugar. Tal como en el ejemplo anterior estas reformulaciones de las reformulaciones revelan un modo de escritura vinculado a los métodos de construcción del discurso oral, en el que es posible reformular lo dicho anteriormente pero no modificarlo sin dejar huella de lo anteriormente señalado. Es decir que aquí, la estrategia de producción no incluye o no pareciera incluir una corrección del texto que lo reformulara completamente, sino, solamente, movimientos que tienden a modificar,



ampliar, reformular lo ya dicho pero de ninguna manera rescribirlo<sup>117</sup>. En el segundo fragmento mencionado, se observa además, que la segunda reformulación no sólo funciona como tal sino también a modo de conclusión. Mientras que la primera presenta una suerte de aclaración o de profundización de lo expuesto en primer lugar, la última da cuenta de la explicitación de una conclusión que se infiere de las dos proposiciones anteriores. Lo que se evidencia en este caso, a diferencia del anterior, es una producción de conocimiento más profunda en tanto se elabora una conclusión de alguna manera no evidente o no obvia y se la expresa con un borramiento de las marcas del sujeto de la enunciación en su propio enunciado. Así, en este caso singular, el uso del conector de reformulación es *decir* no sólo aclara, amplía, profundiza conceptos puntuales sino que introduce una conclusión que, por otro lado, busca responder de manera explícita a la consigna pedida<sup>118</sup>. Respecto del valor conclusivo del conector es *decir*, también se encuentra en el fragmento siguiente:

*“... el significado que adquieren las formas lingüísticas que nos valemos a comunicarnos son producto de un acuerdo hecho con anterioridad y que se encuentra dentro de un cuerpo social. Es decir, que el signo lingüístico es un producto del pasado con carácter social”* (Texto 36).

En función del análisis de los fragmentos presentados, ejemplos del uso del conector de reformulación es *decir* y sus equivalentes, podemos afirmar que en el corpus presentado, se destaca el uso del conector mencionado en las ocurrencias intraoracionales donde actúan como reformulador de algún sintagma contenido en la proposición anterior, más que con valor conclusivo. (Cfr. Prada, 2001: 67). De todas maneras, cabe destacar que esto ocurre

---

<sup>117</sup> Sobre esta cuestión, cabe destacar que en los textos que componen el corpus difícilmente se encuentran marcas gráficas tales como tachaduras, fragmentos anulados, etc. que indiquen la reformulación de algún fragmento de texto que suponga la sustracción de otro escrito anteriormente y su reemplazo por uno nuevo.

<sup>118</sup> Al respecto, ver en Anexo 2, consigna 1.

aunque el uso general de los conectores de este tipo sirve para introducir un comentario acerca del mismo tópico que el fragmento anterior del discurso, intentando mostrar al texto que introduce como una suerte de conclusión de lo expresado en primer lugar ya que la función del reformulador es intentar expresar en una frase la idea expuesta en un contexto previo. Sin embargo, son pocas las ocasiones en que la reformulación cumple esta función en el corpus analizado en la presente tesis.

Como hemos precisado más arriba, hay un uso de conector es *decir* que tiene un valor conclusivo. Esto significa que se lo utiliza para introducir un enunciado que de alguna manera expresa una conclusión en función de cierta interpretación de lo expuesto anteriormente. Más allá de la presencia de este conector, también resulta interesante rastrear a lo largo de los discursos analizados, la presencia de conectores netamente conclusivos, como por ejemplo, *finalmente*, *para concluir*, *resumiendo*, etc. Si bien no se observan en el corpus de manera prolífica, dado que estamos trabajando sobre discursos clasificados como académico-didácticos, resulta pertinente analizar aquellos casos en los que sí aparecen.

*“Para concluir, cabe aclarar que a diferencia del estructuralismo, donde el lenguaje se utilizaba como herramienta, en la teoría de la enunciación es utilizada como instancia de subjetividad” (Texto 19).*

*“Esta enunciación, resumiendo, permite utilizar el lenguaje, es decir permite actualizarlo en cada distancia de discurso y permite el uso de signos que referencian al acto de enunciación, de apropiación subjetiva y no de acto individual de habla como Saussure” (Texto 34).*

Estos dos ejemplos, son casos típicos del valor conclusivo de los conectores utilizados. En el primero de los casos, se realiza una aclaración a la que se la

identifica explícitamente con un valor de cierre, de final de la reflexión realizada. El texto venía desarrollando la *noción de enunciación* según el lingüista Emile Benveniste, haciendo referencia a diversos aspectos del mismo. No se observa el uso de otros conectores de orden o de secuenciación, por lo tanto, el uso de este conector *–para concluir–* se trata de alguna manera de un indicio de final del texto, aludiendo tal vez a las dos resonancias semánticas que tiene el verbo concluir: tanto la idea de finalizar como la idea de arribar a una conclusión, es decir a una proposición que se deduce de las proposiciones expresadas con anterioridad en un discurso. En este caso, ese *para concluir* estaría dando cuenta de los dos sentidos del término: finaliza a la vez que puntualiza algunas cuestiones respecto de la noción que podrían inferirse del enunciado completo. En el segundo caso, el conector utilizado es *resumiendo*, lo que indica también una suerte de reformulación de lo expuesto y, al mismo tiempo, una marca de cierta conclusividad.

Los casos que siguen, en cambio, no tienen un valor conclusivo claro, sino que son, simplemente, una marca del fin del texto:

*“Finalmente, considera la situación espacio-temporal; en todo enunciado existen diferentes tiempos verbales pero que remiten al presente en el momento mismo en que se produce”* (Texto 26).

*“Por último, estudiar la enunciación implica situarse en el empleo de la lengua, mediante que el habla pertenece al empleo de las formas”* (Texto 39).

Cabe destacar que ninguno de los dos casos estaba precedido por conectores de exposición u orden que indicaran una secuencia en la exposición de los temas o subtemas de los que se componía cada una de las respuestas. Por lo tanto, es posible inferir que, aunque el enunciado que

introducen no parezca desprenderse necesariamente del desarrollo realizado con anterioridad, de algún modo en estos casos funcionan como elementos conclusivos en el sentido de indicios del fin del texto.

Para cerrar las consideraciones respecto de la presencia de los conectores en el corpus analizado, resumiremos a continuación los hallazgos encontrados. Referimos entonces que, con diversos grados de intensidad en la totalidad del corpus se encontraron conectores lógicos que cumplían la función de construir cada una de las respuestas a las preguntas como un texto cohesionado, en el que se presentaban las diferentes proposiciones vinculadas entre sí y estas vinculaciones se hacían explícitas por medio del uso de los conectores. Respecto de dos tipos de conectores propios del discurso académico científico como lo son los conectores de reformulación y los conectores conclusivos se evidenció que mientras los primeros tienen una presencia muy fuerte en el corpus, cumpliendo diversas funciones, todas ellas tendientes a hacer el texto más explícito, más comprensible, más accesible para el lector, el uso de conectores con función conclusiva es menos frecuente y en algunas ocasiones están mixturadas las funciones conclusivas con las de finalización o cierre del texto. Por último, se analizaron algunos usos de los conectores de orden o exposición, que también aparecen en el corpus con cierta frecuencia, destacándose aquellos textos en los que a pesar de estar utilizados parecieran no cumplir una función ordenadora en tanto no conforman una serie debido a su uso aislado y no sistemático o incluido en una serie de los mismos.

El segundo aspecto referido a los organizadores discursivos que analizaremos en el corpus compuesto por los exámenes escritos, se trata de las secuencias discursivas presentes en los mismos. Los discursos académicos se caracterizan por presentar como mínimo una estructura básica de introducción, desarrollo y conclusión. Si bien esta estructura es mucho más frecuente en textos más extensos y elaborados que un examen, como puede ser una monografía o un artículo, consideramos que para que un texto pueda cumplir la función comunicativa explicativa –fundamental en

este tipo de textos—, debe conservar algún tramo de esa secuencia discursiva.

Del análisis de este aspecto en los textos que conforman el corpus, las que sobresalen son tres cuestiones:

En primer lugar, la mayor parte de los textos analizados contiene dos secuencias: una introducción y un desarrollo. Aún cuando la introducción sea breve, cumple la función de anticipar lo que vendrá en algunos casos o bien poner en contexto, situar al lector en el tema sobre el cual versará esa respuesta.

*“Retórica de la imagen’ es un artículo seminal de Barthes donde desarrolla un modo de análisis en que la imagen pueda especificar sus contenidos.*

*Se pregunta si puede la representación analógica (copia) producir verdaderos sistemas de signos y no mera aglutinación de símbolos.*

*En éste artículo Barthes va a decir que la publicidad es sin duda intencional con lo que la significación debe ser dada con vistas a la mejor lectura posible” (Texto 41).*

*“Barthes propone un análisis de los mensajes publicitarios en donde quiere poner en evidencia la intención de dichos mensajes, es decir que demuestra que en la publicidad lo que se presenta como natural (denotado) es en realidad artificial (connotado) y propone el sig. análisis que se basa en 3 mensajes” (Texto 27).*

*“Según los estudios de Benveniste, la enunciación es una práctica donde básicamente debe existir un sujeto enunciativo que oficie de locutor y otro que se convierta en el alocutario o destinatario del enunciado concreto o discursivo que se lleve*

*adelante dentro de esa comunicación ya establecida*" (Texto 18).

Los tres ejemplos citados son muestras de secuencias textuales que funcionarían a modo de introducción al texto que intenta responder en sentido estricto la consigna pedida. En todos los casos –testigos de la mayoría de los textos encontrados en el corpus–, esa suerte de introducción permite comprender el texto sin necesidad de recurrir a la consigna que lo originó. Es decir que son introducciones que posibilitan leer cada una de las respuestas como textos cerrados en sí mismos, es decir, como textos sintácticamente independientes de la consigna a la que responden.

Sin embargo, hay algunos textos –aunque excepcionales– en los que no se observan estos fragmentos textuales que funcionan como introducciones. Un ejemplo paradigmático lo constituye el Texto 4 que en ninguna de las respuestas presenta organizadores discursivos de tipos secuenciales. Así, tres de los cinco apartados que conforman el examen están anteceditos por la exposición de una suerte de tópico sobre el que versará el texto que sigue. Por ejemplo, *Signo Lingüístico* y *Los principios del signo lingüístico* para la consigna 1, *Mensaje Lingüístico*, *Mensaje Literal* y *Mensaje Simbólico* para la consigna 2 y, por último, *Subjetivemas* y *Campo Semántico* para la consigna 4. La respuesta a la consigna 3 comienza de la siguiente manera:

*"Benveniste define a la enunciación como el acto de poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización"* (Texto 4).

Aunque este inicio parece una suerte de puesta en contexto de la respuesta –de hecho, también es comprensible sin necesidad de recurrir al enunciado de la consigna– no es estrictamente una introducción ni una elaboración particular para comenzar a responder la consigna, ya que la misma pide, precisamente, la definición del concepto de enunciación del autor citado.

Cabe destacar que situaciones similares a ésta última se encuentran en muchos de los textos que conforman el corpus.

El Texto 8, por su parte, es un ejemplo similar al anterior. De las tres consignas a las que responde –se trata del examen escrito de un estudiante libre– en ninguna de ellas se advierte una introducción. Así, mientras la respuesta a la consigna 1 comienza definiendo el signo lingüístico (“*El signo lingüístico esta formado por significado y significante*”), la segunda y la tercera comienzan con un tópico subrayado como en el caso del texto 4: *Mensaje Lingüístico*, *Mensaje no codificado* y *Mensaje codificado* para la respuesta 2 y *Enunciación* para la respuesta 3. Incluso, a diferencia del ejemplo anterior, no hay en todo el texto del examen una sola mención a algún autor de referencia. Es decir que en este caso –insistimos, excepcional en el conjunto del corpus– las respuestas a las consignas están absolutamente descontextualizadas.

El texto 13 tampoco presenta introducciones en ninguna de las tres respuestas que da a las consignas. Lo llamativo en este caso es el modo en el que comienzan dos de ellas, intentando reemplazar esa contextualización con la mención del autor de referencia:

“1) *Saussure -→ La nomenclatura es una lista de terminos que corresponden a otras tantas cosas.*

(...)

3) *Benveniste.*

*La enunciación es poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización...”* (Texto 13).

En segundo lugar, se destaca que aún en aquellos exámenes que tienen en todos sus fragmentos secuencias discursivas de introducción, la consigna cuatro no contiene estas secuencias introductorias. De esta manera, en el Texto 1, la respuesta 4 está formada por una suerte de punteo de elementos que, al consultar la consigna, se identifican como ejemplos de las marcas de

la enunciación en el enunciado estudiadas por Adelstein, tales como *Deícticos* y *Apelativos*. Sin embargo, la respuesta no sitúa en absoluto estos conceptos que, de no mediar la consigna, no se comprendería a título de qué están allí mencionados. Casos idénticos los constituyen los Textos 24 y 25. Un caso similar es el del Texto 42 que aunque no está organizado en ítems, comienza explicando una de las marcas de enunciación en el enunciado sin ninguna referencia que permita comprender su contexto sin recurrir al enunciado de la consigna:

*“El apelativo es una unidad léxica que se utiliza en el enunciado para mencionar a una persona. Ejemplos: un nombre propio como ‘José Pérez’, ‘querido’, ‘mi primo” (Texto 42).*

En el caso del Texto 41 que también responde a la consigna con una suerte de punteo de conceptos que luego son explicados, encontramos a modo de introducción una frase que pareciera hacer las veces de título:

*“Las marcas de la enunciación en el enunciado. Adelstein, A.”*  
(Texto 41).

Como excepciones a esta regularidad, encontramos dos ejemplos donde la respuesta se encuentra contextualizada. Mientras que el primer ejemplo introduce la respuesta a partir de un enunciado breve pero que sirve para situar al lector, en el segundo caso, se observa un párrafo introductorio contundente:

*“Las marcas de la enunciación en el enunciado que propone Adelstein se presentan como cuatro: apelativos, subjetivemas, deícticos y modalidades:...” (Texto 43).*



*“Las modalidades enunciativas son las distintas formas en las que podemos decir un hecho, son una marca de subjetividad en el lenguaje dado que nosotros elegimos la forma en la que vamos a decir lo que queremos expresar. De esta manera, de un mismo enunciado, podemos hacer un juicio intelectual (respecto del contenido), volutivo (si hay un deseo u orden), afectivo. Bally plantea que hay un dictum (contenido intelectual) y un modus (manera en las que optamos expresar el dictum) Aldestein porpone dos tipos:...” (Texto 40).*

En tercer lugar, si bien son muchos los textos que, al menos en algunos de sus pasajes contienen secuencias introductorias seguidas del desarrollo de los temas, es raro encontrar secuencias conclusivas de los mismos. Ya vimos cómo aparecían en pocos ejemplos del corpus algunos conectores de valor conclusivo o la utilización del conector “es decir” con ese mismo valor. Más allá de la utilización o no de estos conectores para introducir las secuencias conclusivas, tampoco se encuentra este tipo de secuencia en los textos que conforman el corpus. Una excepción a esta regularidad se encuentra en la respuesta 1 del Texto 43 en la que se pueden identificar segmentos correspondientes a las secuencias discursivas de introducción, desarrollo y conclusión:

*“La teoría estructuralista, de manifiesto en los textos de Saussure, plantea al signo como una unidad compleja constituida por dos planos: el significado y el significante.*

*(...)*

*Estas nociones permiten a la Semiología estructuralista especificar un estudio concreto dentro del lenguaje y la comunicación. Al vivir en un universo de signos que nos permite dominar y contener la realidad, es fundamental su*

*reconocimiento en el seno de la vida social'* (Texto 43. Párrafos inicial y final de la respuesta 1).

En resumen, diremos que mientras que es frecuente encontrar en los textos correspondientes a exámenes escritos pertenecientes al último tramo del umbral de ingreso a la universidad, fragmentos o pasajes de texto que introducen los temas sobre los que versará cada una de las respuestas, independizándolas en la dimensión sintáctica del enunciado de las consignas, situándolas en una corriente o bien en el pensamiento de un autor en particular o incluso en una obra especial de un autor referido, no se encuentran en el corpus pasajes textuales que se correspondan con secuencias conclusivas. Es decir que en este tramo del umbral de ingreso, los textos que se producen están compuestos de una introducción más o menos compleja y de un desarrollo con diferentes niveles de precisión conceptual, pero sin secuencias correspondientes a la conclusión. Cabe destacar que los pasajes conclusivos supondrían un peldaño más en la elaboración del discurso académico, donde no sólo se exponen y desarrollan conceptos y relaciones entre ellos, sino que se produce un nuevo aporte, lo estaría vinculado a lo que Carvallo et al. (2006a) llaman escritura autógrafa. Este tipo de escritura estaría vinculada, como ya mencionamos en el Capítulo I con una toma de posición crítica respecto de autores y teorías lo que supone un lugar de enunciación que trasciende lo meramente reproductor. Lo que se ha observado con mayor frecuencia es el tipo de escritura que Carvallo et al. (Ibídem) identifican como reproductora, que da cuenta de una cierta apropiación de la teoría y la posibilidad de construir redes conceptuales, pero no aún de tomar una posición crítica que suponga una evaluación sobre los planteos citados. Aunque hay algunos esbozos de escrituras autógrafas –en las que los estudiantes asumen un lugar de autor, en tanto se permiten hacer juicios y evaluaciones respecto de lo planteado

por diversos autores<sup>119</sup>— todavía se trata solamente de eso: esbozos, intentos, rasgos aislados que no terminan de constituir en el nivel de los organizadores discursivos secuencias claras de introducción, desarrollo y sobre todo, conclusión.

### **Otros rasgos analizados: modalizaciones, lexicalización, organización sintáctica, errores formales**

El resto de las cuestiones que quedan por analizar en relación con la pertenencia de estos textos al discurso académico científico no presentan demasiadas complejidades ni singularidades que ameriten un largo y sesudo desarrollo sobre ellas. Sin embargo, mencionaremos brevemente las que restan y haremos algunas consideraciones pertinentes respecto de cada una. Sobre las modalizaciones de los discursos analizados se observa una fuerte predominancia de la modalidad asertiva, propia de los discursos académico-científicos. La modalidad está definida como la actitud del enunciador frente al contenido de su propio enunciado y puede expresarse a manera de “... un juicio intelectual (el contenido de un enunciado es concebido como real, posible, etc.) de un juicio volitivo (el contenido de un enunciado es concebido como un deseo, orden, etc.), o de un juicio afectivo (el contenido de un enunciado es concebido como una sorpresa, desgracia, etc.)” (Adelstein, 1996: 39). De la modalidad asertiva, Benveniste ha afirmado que “apunta a comunicar una certidumbre, es la manifestación más común de la presencia del locutor en la enunciación” (Benveniste, 1985b: 87). De la caracterización de las modalidades que realiza Adelstein, diremos que la más frecuente en el corpus es la de tipo intelectual, marcada por el uso de lo que Benveniste llama “modalidades formales, pertenecientes a la ‘fraseología’” (Ibídem: 88) que indican precisamente certeza. Por ejemplo, *sin dudas* (Texto 24), *cabe destacar* (Texto 11), *hay que entender* (Texto 19).

Sin embargo, hay algunos pocos casos en los que se manifiesta una

---

<sup>119</sup> Los ejemplos encontrados fueron analizados en el apartado referido al uso de la primera persona del singular en el presente capítulo.

suspensión de la aserción, marcada o bien por el uso del tiempo verbal condicional o bien por elementos modalizadores expresivos de cierta incertidumbre. Al primer grupo corresponden los dos primeros ejemplos mientras que los tres últimos fragmentos son muestras del segundo:

*“Para Saussure es metodologicamente posible estudiar la lengua con independencia del habla pues el código no contendría ninguna especificación con respecto al uso. Recordemos que para Saussure el habla era asistemática e individual” (Texto 33).*

*“En cada seno de la cultura los hombres intercambian signos, según un código que posiblemente son LENGUAJES. Según Ferdinand de Saussure la semiología nos enseñaría en que consisten los signos y la leyes que lo rigen, también cómo funcionan éstos en el seno de la vida social” (Texto 41).*

*“También los colores refuerzan el concepto de ‘italianidad’ utilizando los mismos que la bandera de dicho país. Tal vez esta idea no sea comprendida por un italiano, ya que, esto es una estereotipación formada en otros países” (Texto 32).*

*“No hay una clasificación de los géneros discursivos. Tal vez sea porque son muy heterogéneos, abarcan cosas muy distintas, por todo lo que abarcan son enunciados” (Texto 38).*

*“Esto llevó a pensar a la cultura como una estructura en donde se intercambiaban códigos que posiblemente<sup>120</sup> fueran lenguajes” (Texto 42).*

---

<sup>120</sup> El adverbio “posiblemente” está agregado al pie de la página a través de un asterisco.

Según la Nueva gramática de la lengua española, el condicional simple "... lleva implícita la idea de que existen ciertas circunstancias que dificultan el cumplimiento o la verificación del contenido de la oración" (Real Academia Española, 2010: 449). Según esta colocación, al analizar los ejemplos mencionados arriba, podríamos inferir del primero de ellos que no está claro que el código contenga alguna especificación con respecto al uso (Texto 33), así como del segundo que tampoco hay certeza sobre que la semiología enseñe qué son los signos y qué leyes los rigen (Texto 41). De todas maneras, también pueden leerse estos usos del condicional como lo que se denomina condicional de conjetura, de probabilidad o epistémico, que refiere al pasado y puede utilizarse en combinación con un adverbio de probabilidad. De todas maneras, hay en ambos casos una suspensión de la aserción. En el primer caso, se la puede leer como una cierta toma de distancia del enunciador respecto de lo que enuncia. No es él quien afirma que el código no contiene especificaciones respecto de su uso, sino Saussure, a quien se lo menciona antes y después de esa frase. Si bien el condicional no implica un necesario cuestionamiento hacia el enunciado, connota al menos una toma de distancia. El segundo caso, en cambio, parece cumplir otra de las funciones del tiempo condicional que es la de referir a un pasado, tal como lo afirma la Nueva gramática, a "... una situación posterior a otra pretérita, por lo que ha sido caracterizado como un 'futuro del pasado'" (Ibídem). Lo que aparece como disonante si admitimos esta clave de interpretación es la presencia de la primera persona del plural. Si se lee ese condicional como un futuro del pasado, se podría interpretar como pasado respecto del presente de la enunciación saussureana. Sin embargo, más allá del uso retórico de la primera persona –tema que ya fue abordado en este mismo capítulo–, pareciera haber aquí una suerte de desfase temporal.

Diferentes son los casos que les siguen, donde no es el tiempo verbal el responsable de señalar cierta suspensión de la certidumbre o de la aserción, sino la presencia de adverbios de probabilidad como *tal vez* y *posiblemente*. Los usos del *tal vez* estarían introduciendo una suposición, una posibilidad,

arriesgando una explicación para algo, aunque sin denotar certeza sobre la misma. El caso de *posiblemente*, merece un renglón aparte por dos motivos. En primer lugar, porque no parece muy clara la proveniencia del adverbio de probabilidad. ¿Quién modaliza ese enunciado? Parece una pregunta sin respuesta. Al menos el texto no da pistas para poder responderla. Pero además de esa ambigüedad, llama la atención que la modalización fue incluida a posteriori en el texto, tal como se indicó en la nota al pie número 135. Esto tal vez pueda leerse como una clave para interpretar la modalización de ese enunciado. Podríamos suponer que en el ejercicio de relectura de lo escrito, la aserción se presentó como excesiva y se necesitó modalizarla, presentarla como posible mas no como segura.

Otras de las modalidades que aparecen con poca frecuencia en el corpus es la modalidad interrogativa en su forma de pregunta retórica. Se trata de aquellas que "... contienen implícitamente su propia respuesta o sugieren en forma velada la inclinación del hablante que las formula hacia una respuesta particular" (Real Academia Española, 2010: 809). En los casos encontrados, la pregunta no contiene la respuesta pero, en su lugar, se la responde a continuación. Presentamos aquí los únicos tres ejemplos que fueron encontrados en el corpus.

*"¿Pero qué va a entender él por signo? Saussure afirma que signo va a ser algo que este en lugar de otra cosa..."* (Texto 21)

*"Este mensaje puede ser denotado y connotado. ¿Por qué? Porque la firma Panzani muestra a su vez la 'italianidad'..."* (Texto 30).

*"Va a decir que el lenguaje es la facultad de crear lenguas; ¿y qué es una lengua? Un conjunto de signos adoptados x un cuerpo de personas dadas"* (Texto 44).

Los tres casos se presentan de manera idéntica. Una vez más, como en uno de los usos de la primera persona del plural, la pregunta retórica parece tener una función didáctico-pedagógica. Es una suerte de detención momentánea en el curso del texto para incluir una pregunta que será inmediatamente respondida. Así, de alguna manera se emula la situación dialógica de una clase o una exposición oral cara a cara. Las interrogaciones encontradas en los textos que conforman el corpus pueden ser leídas en ese sentido, el de establecer con su lector una situación de diálogo.

Los discursos analizados, entonces, están modalizados asertivamente en su totalidad, en un giro del lenguaje típico de los discursos del género científico-académico. Las pocas excepciones que se encuentran de suspensión de la aserción, son o bien parciales o bien retóricas, como en el caso de las modalidades interrogativas. De todas maneras estas excepciones no se observan como un desfase entre las características del género académico-científico y los textos analizados, sino todo lo contrario, en tanto modos de construir un discurso asertivo verosímil, es decir, que produzca un efecto de verdad en la lectura.

Respecto de la cuestión de la lexicalización, es decir, del uso de léxico específico de la disciplina, se observa en todos los casos una abundante referencia a conceptos propios de la disciplina sobre la que versa el examen: signo, lengua, habla, lenguaje, denotación, connotación, mensaje, género discursivo, enunciación, enunciado, subjetividad son los conceptos más encontrados en la lectura del corpus. En algunos casos, los términos son referidos para conceptualizarlos a continuación, es decir, para definirlos y/o inscribirlos en una vertiente teórica determinada. En otros casos, simplemente se los menciona en el mismo desarrollo del discurso como términos que no necesitan más especificación respecto de su significado en tanto la definición no es objeto de la evaluación y la misma es conocida por el lector.

En cuanto a la organización sintáctica –donde incluimos aunque no en un sentido estricto la atención de las reglas de la gramática de la lengua

española o castellana— diremos que no es objeto de este estudio analizar las competencias lingüísticas de los estudiantes, por lo cual no se hará mayor hincapié en los errores encontrados en el nivel gramatical o de construcción sintáctica, aunque se mencionarán los casos en los que sobresalga la antinormatividad lingüística, sólo como un dato que refiere también a la dificultad de alienarse en el lenguaje de tipo académico para hacerlo propio y poder construir un discurso singular que dé cuenta de las características sintácticas del género.

Los desfases más salientes respecto de la sintaxis están relacionados con dificultades en el plano de la puntuación, la excesiva longitud de las oraciones y la presencia de pasajes en los que se advierte una sintaxis rebuscada y por momentos caótica o desordenada. De todas maneras, tal como lo mencionamos anteriormente, no es objeto de esta investigación la competencia lingüística de los estudiantes, por lo cual solamente nos conformaremos con mencionar el reconocimiento de estas dificultades<sup>121</sup>. En el mismo sentido, haremos un comentario breve sobre algunas particularidades encontradas a lo largo de la exploración y lectura del corpus que hacen a la calidad de los escritos más allá de su pertenencia al género científico académico.

Así, en el corpus se encuentran:

- uso excesivo y confuso de subordinadas (Textos 12, 22, 32, 42),
- errores en la concordancia de género y número (Textos 2, 7, 23, 32), uso incorrecto de preposiciones (Textos 6, 12);
- uso de abreviaturas no canónicas o no formales (Textos 3, 4, 22, 39)
- uso de signos en lugar de palabras (Texto 22)
- problemas en el plano de las referencias dentro del texto (Textos 2, 13, 29, 45),

---

<sup>121</sup> Para una explicación acerca de las posibles causas de estas dificultades, se sugiere la lectura de la investigación que al respecto ha realizado Norma Desinano (2009) referida en el capítulo I de la presente tesis y cuyos aportes teóricos han sido considerados en el capítulo II.



- pasajes redundantes (Textos 2, 36, 45),
- animación de elementos inanimados (Texto 2),
- tautologías (Texto 7).

Estas consideraciones importan en tanto la escritura académica, como toda escritura especializada, de nivel, supone un manejo al menos fáctico de las reglas de la lengua en la que se escribe. Por otro lado, adscribimos a la idea de que un modo privilegiado de conocimiento se da a través del lenguaje<sup>122</sup> y por lo tanto, la posibilidad de comunicar a través del lenguaje aquello que se sabe es una condición fundamental no sólo para demostrar que se sabe, sino del saber mismo. Podríamos afirmar que aquello de lo que no se puede hablar, aquello que no se puede o no se sabe explicar, sencillamente no se sabe. Es en este contexto que se considera fundamental la competencia lingüístico-discursiva en el aprendizaje de una disciplina, cualquier sea ella. De todas maneras, la explicación que Desinano esboza en los resultados de su investigación resulta satisfactoria para otorgarle algún sentido a estas dificultades encontradas en algunos pasajes de los textos. Es decir que tal como en el corpus analizado por ella, en nuestro trabajo también encontramos que muchos de los errores en el nivel referido no son recurrentes dentro de un mismo texto. Es decir, que en un mismo examen se encuentran pasajes con errores en algún nivel y otros donde esos errores no están manifiestos. Sobre esto, Desinano afirma que "... tratándose de adultos, la falta de contacto con determinada configuración discursiva puede dar pie a la reaparición de dificultades en la textualización imposibles de adjudicar a otra causa que no sea el hecho de que el hablante / escritor está intentando funcionar en un discurso que le es ajeno y, por lo tanto se mueve en él como si lo hiciera en una lengua extranjera. Surgen entonces errores, confusiones, lapsus que no pueden adjudicarse al campo del conocimiento lingüístico ya que ese mismo sujeto, funcionando en otro discurso, suele tener un desempeño aceptable" (Desinano, 2009: 92).

---

<sup>122</sup> Esta cuestión fue desarrollada con mayor amplitud en el Capítulo III de la presente tesis.

Esta explicación resulta satisfactoria, como dijimos, ya que parece estar en consonancia con lo que afirmamos en el apartado referido a los organizadores discursivos, más en particular a las secuencias discursivas presentes en cada una de las respuestas. Allí afirmamos que la ausencia de secuencias conclusivas podía leerse como un indicio de la presencia de un tipo de escritura reproductora pero no todavía autógrafa y mucho menos autonómica<sup>123</sup>, según las categorías propuestas por Carvallo et al. (2006a). Esa posibilidad de escritura reproductora mas no aún autógrafa, sería compatible con la idea de que el estudiante se maneja en el lenguaje académico todavía a tientas, sin sentirse demasiado seguro de su desempeño o, como afirma Desinano, al modo de una lengua extranjera.

### **Consideraciones respecto de los desfases y discontinuidades entre las prácticas discursivas de los estudiantes y el género académico.**

Luego de hacer un repaso por las características salientes de la colección de enunciados que conforman el corpus –el primer corpus de análisis, para ser más precisos– es momento de hacer un impasse para reflexionar respecto de lo que hemos venido observando a los largo de todo este capítulo.

La primera cuestión para destacar es que los textos analizados muestran muchas características típicas del discurso académico-científico con las singularidades propias del tipo textual *examen* en el que se inscriben. Tal como afirma Palazzo, "... toda vez que una persona hace uso de la palabra o de otros signos no verbales, involucra fundamentalmente su conocimiento acerca de la situación de comunicación, lo que desde diferentes posturas teóricas pero a partir sobre todo de la etnografía de la comunicación y la sociolingüística, se ha denominado *competencia comunicativa*<sup>124</sup> y de las subcompetencias que la conforman (*pragmática, sociolingüística, lingüística,*

---

<sup>123</sup> Recordamos aquí que por *escritura autógrafa* los autores refieren a un tipo de escritura que expresa una toma de distancia crítica respecto de los autores junto con el asumir el rol de autor mientras que por *escritura autonómica*, entienden aquella que promueve una autorreflexión sobre el proceso.

<sup>124</sup> Por competencia comunicativa entendemos "lo que el hablante necesita saber para comunicarse de manera más eficaz en contextos socialmente significantes" (Palazzo, 2010: 204).

*estratégica*, etc.)” (Palazzo, 2010a: 204. *Cursivas en el original*). Así, el examen escrito es un texto que debe inscribirse en una colección correspondiente a uno de los tipos textuales que pertenecen al género académico-científico pero, fundamentalmente, es un texto que debe estar construido de modo tal que dé cuenta de los conocimientos que el estudiante adquirió respecto de los contenidos que son pedidos en las consignas. Este imperativo que define la situación de comunicación en la que se inscribe la producción de dichos discursos, reconocida como tal por los estudiantes, explica algunas de las características de las prácticas discursivas tal como son mostradas en el corpus analizado. Ese equilibrio al que referíamos al inicio del capítulo, propio de los textos que deben producir los estudiantes para sus docentes, conforma una situación comunicativa paradójica: los estudiantes deben comunicarle a un destinatario que ya conoce lo que se dirá –y es más, que espera que se digan tales y cuales cosas y no otras en cada uno de los apartados del examen– como si no lo conociera. Los recursos discursivos disponibles deben ponerse a disposición para convencer no ya de su veracidad, sino del nivel de convencimiento del propio escritor respecto de lo que está enunciado. El estudiante debe, por medio de un texto escrito que se supone la única instancia para demostrar lo que sabe<sup>125</sup>, convencer a su lector que sabe, que conoce sobre aquello de lo que ha escrito, que, además, está seguro de sus propios conocimientos. La modalidad asertiva presente en todos los textos analizados tiene esa función adicional: no sólo debe convencer de la veracidad de lo que dice, sino también del manejo fluido de los conceptos con los que se trabaja. Los diversos usos de la primera persona del plural y del singular parecieran cumplir la misma función. Esto sucede cuando intenta emular el discurso didáctico, que crea una situación empática a través del uso de nosotros inclusivo conformado por escritor y lector, pero también cuando, a través de

---

<sup>125</sup> No existe en estos casos una segunda instancia oral en la que el estudiante pueda justificar sus enunciados escritos ni reflexionar sobre ellos, ni realizar aclaraciones o despejar las dudas que una escritura con posibles fallas pueda dejar plasmadas. Con lo cual el texto escrito del examen es todo el discurso que se pondrá a consideración para definir si el estudiante posee o no los conocimientos mínimos necesarios para aprobar la materia.

la primera persona del singular, realiza algunas afirmaciones que buscan instalarse como una instancia de discurso en la que la voz del estudiante pareciera necesitar hacerse presente de manera explícita. En estos casos, la voz del alumno afirma que es él quien habla, que sabe lo que dice, que puede dar cuenta de la palabra de otros a través de un enunciado propio y que, además, en algunos casos –aunque como ya mencionamos minoritarios dentro del corpus–, hasta puede hacer evaluaciones respecto de las afirmaciones de los autores cuya voz incorpora a su propio enunciado.

Otra particularidad que fue mencionada en los apartados anteriores pero que en esta instancia merece ser profundizada son algunas marcas en los textos que parecieran emular algunas cuestiones de la oralidad. La redundancia en algunos casos, la reiteración innecesaria de algunos conectores de reformulación, la reformulación excesiva sin otra función que ir haciendo cada vez más claro el enunciado, pero no como una estrategia textual que busca ese camino de lo complejo a lo simple o de lo más general a lo más específico, sino como una manera de ir corrigiendo sobre la marcha el discurso producido parecen ser huellas de ello. Todo esto puede ser leído como una suerte de desfase respecto de los códigos de la escritura y una cierta cercanía a los códigos de la oralidad, como en una suerte de confusión de géneros. La escritura supone la posibilidad de volver sobre lo enunciado, corregir, agregar, suprimir, modificar, reemplazar un término por otro, alterar el orden de lo ya escrito, etc. La precisión a la que se puede arribar con la escritura está relacionada precisamente con su característica de recursividad, que supone que el proceso de redacción desde que se inicia hasta su versión final ocurre varias veces, bien de manera total, bien parcialmente. La reformulación permanente, en cambio, el tratar de corregir lo dicho es propio de la oralidad, en la cual aunque se pueda rectificar lo enunciado, no se puede borrar. En función de estas afirmaciones y de la exploración del corpus podemos afirmar cierto desfase de los textos analizados respecto de los códigos de la escritura. Esta condición de *confuso*, de *confusión* que le podemos otorgar al tipo de lenguaje que se

observa en los exámenes parece remitir a cierta particularidad que se cree propia de los géneros que mixturan oralidad y escritura en el marco de las nuevas tecnologías<sup>126</sup>. Es decir que la confusión entre estos dos tipos de códigos, tan propia de los lenguajes o de los usos del lenguaje en las tecnologías de comunicación e información que plantean situaciones de interacción más cercanas a la oralidad pero con un soporte significativo visual, gráfico, en fin, escrito, también aparece en este tipo de género, ya no por las características propias del dispositivo tecnológico en el que se inscriben, sino, más bien, por un corrimiento de la práctica general de la escritura que, entre otras cuestiones –como por ejemplo, el poco tiempo disponible para planificar el escrito del examen, para corregirlo, la situación de tensión que supone una evaluación, etc.–, puede deberse a las prácticas cotidianas y automáticas de quienes escriben los exámenes con los nuevos entornos digitales.

Para finalizar, retomaremos la última cuestión analizada en el capítulo – organización sintáctica– en relación con la noción semiótica de umbral tal como fue desarrollada en el capítulo II a partir de la construcción conceptual de Camblong (2003). Si bien en ese apartado afirmamos que tomábamos como válida también para este corpus analizado la explicación de Desinano (2009) respecto de cierta desorientación de los estudiantes frente a una configuración discursiva novedosa, creemos posible articular esa afirmación con la idea del ingreso a la universidad como una situación de umbralidad, concepto a partir del cual se abordó en esta investigación la experiencia del inicio de los estudios universitarios. Entonces, la afirmación acerca de que “... los sujetos, al enfrentarse con la necesidad de funcionar en un discurso desconocido para ellos, se hallan ante una situación inaugural semejante a la del *infans* frente a la lengua materna” (Desinano, 2009: 92-93) puede ser reinterpretada en términos de umbralidad. Habíamos mencionado como un rasgo de las situaciones de umbral a la conmoción semiótica en la cual la

---

<sup>126</sup> Sobre esta mixtura en el marco de los géneros académico-científicos, ver capítulo VI, donde se analizan prácticas discursivas de la misma población estudiantil en el marco de las TICs, emplazadas en contextos académicos.

semiosis estalla generando silencios o bien construcciones discursivas titubeantes, inciertas y en muchas ocasiones, sinsentidos. Esa situación inaugural entonces que Desinano reconoce en estos estudiantes ya adultos frente a la novedad de una configuración discursiva desconocida, es típica de las situaciones de umbralidad, con los efectos y resonancias que ello implica.

## **Capítulo V: Prácticas discursivas escritas y Tecnologías de la Comunicación e Información en el primer tramo del umbral de ingreso**

El capítulo anterior estuvo dedicado a analizar las características de textos escritos en el marco de lo que podríamos intuir como el tramo final del umbral del ingreso a la universidad. En él dimos cuenta de los modos en que, luego de un año de pasaje por ese espacio de transición, los estudiantes podían mostrar sus conocimientos a partir de la apropiación de un género discursivo –el académico-científico–, apropiación realizada solamente por la inmersión en un mundo simbólico en el que la lectura de ese tipo de texto se supone una práctica frecuente, ya que no existe un espacio de aprendizaje formal de las técnicas de producción de estos discursos. Es decir que los códigos discursivos propios del mundo académico universitario son aprehendidos por los estudiantes por el mero contacto cotidiano con textos de ese tipo, por la inmersión en esta esfera de la comunicación humana, como la llamaría Bajtin, de la que irán impregnándose y adquiriendo códigos a medida que se van convirtiendo en ciudadanos cada vez más plenos de este nuevo espacio institucional y discursivo.

En un movimiento inverso o hacia atrás en el tiempo, en este capítulo se analizará una colección de enunciados escritos en el primer tramo del umbral de ingreso. Se trata de uno de los primeros textos que los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario redactan con fines evaluativos y en el que se rastrearán varias cuestiones a los fines analíticos<sup>127</sup>. Los textos analizados constituyen la respuesta a una consigna solicitada por la cátedra Redacción 1<sup>128</sup> (ver Anexo 4), del primer

---

<sup>127</sup> El orden elegido para la exposición de las dos colecciones de enunciados escritos analizados, si bien altera el orden en el que fueron producidos, responde a la necesidad de presentar en primer lugar escritos académicos de corte tradicional como es un examen, mientras que este segundo conjunto de textos presenta características singulares tanto respecto a la forma como al soporte significativo en el que el que se emplazan.

<sup>128</sup> La materia *Redacción 1* corresponde al primer año de la carrera, es una asignatura de carga horaria anual, perteneciente al área de los Lenguajes, cuyos contenidos mínimos

año de la carrera y perteneciente al Área de los Lenguajes –al igual que *Lenguajes 1*, cuyos exámenes finales analizamos en el capítulo anterior. La consigna<sup>129</sup> pide explorar el weblog de la materia<sup>130</sup>, redactar un texto que dé cuenta del recorrido realizado y de las impresiones por él suscitadas y publicarlo en la sección “comentarios” del texto de la consigna. ¿Por qué nos interesa analizar este conjunto textual? En primer lugar porque, como ya mencionamos, se trata de uno de los primeros textos que los ingresantes a la carrera escriben para ser evaluados. En el momento de producción de estos discursos, los estudiantes aún no han recorrido nada más que el trayecto del cursillo de ingreso, que, además, no es obligatorio. Esto supone que este primer trabajo práctico constituye uno de los primeros contactos con el mundo académico real. Esa condición de inaugural de la que estos textos son portadores permite inferir algunas cuestiones relacionadas con la situación inicial de umbral en la que se encuentran los estudiantes recién llegados a la institución universitaria. Permite, además, hacer serie con el corpus analizado en el capítulo anterior, producido en el otro extremo del cronotopo de pasaje en el que se constituye ese primer año universitario. En segundo lugar, si bien esta colección no tiene un componente teórico fuerte, en tanto se plantea como un trabajo exploratorio, inaugural, permite dar cuenta de las percepciones de los estudiantes tanto respecto del tipo de contenido que se encuentra en el blog –contenido de corte académico, ya que en él se publica la mayoría de la bibliografía de la materia, así como también consignas de trabajos, comunicaciones respecto de la cursada, algunos trabajos de los mismos estudiantes, etc.– como del blog mismo en tanto herramienta didáctica protagonista de la cursada de la materia en

---

según el plan de estudios vigente son los siguientes: “La redacción de textos como proceso estratégico. Complementación entre procesos de producción y comprensión. El funcionamiento de los textos: intenciones del productor, contexto, medios y audiencias. Mecanismos de coherencia textual: superestructura, macroestructura y microestructura. Elementos de la cohesión textual. Dos modos globales para la producción de textos: narratividad y argumentación”. Ver texto completo del plan de estudios en Anexo 1 (CD adjunto).

<sup>129</sup> Consigna que inaugura el trabajo del estudiante, ya que es el primer trabajo práctico que los estudiantes entregan.

<sup>130</sup> El sitio referido está disponible en <http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/>



cuestión. Esta última consideración permitirá inferir las miradas de los estudiantes respecto de las posibilidades de vinculación entre tecnología y educación superior, así como también podrá dar cuenta de las prácticas que los estudiantes tienen con estas tecnologías previas al ingreso a la universidad, a partir de sus propios dichos<sup>131</sup>. En tercer lugar, nos interesa esta colección en tanto está formada por textos que han sido escritos para ser publicados en el blog en el apartado destinado a comentarios<sup>132</sup>. Esto supone dos cuestiones. Por un lado, que a diferencia del corpus formado por los exámenes que tienen un solo y único destinatario –el docente que evaluará los escritos–, estos textos están destinados a los docentes que los evaluarán pero también al resto de los compañeros de clase y, más aún, a quienes entren al blog y decidan leer lo allí publicado. Esto supone que la escritura de los textos que forman este segundo corpus es de corte público en tanto son publicadas en un medio de comunicación. Por otro lado, nos encontramos frente a un corpus textual de corte académico con la particularidad de haber sido escrito para ser publicado en un soporte no tradicional, ligado a las nuevas tecnologías y que aborda como tema, precisamente, lo que llamamos un *nuevo medio*. En cuarto lugar, cabe aclarar que a diferencia de la situación de escritura de un examen –situación en la que fueron producidos los discursos analizados en el capítulo anterior–, en este caso el tiempo de producción de estos escritos no estuvo fijado por la institución académica, lo cual les dio a los estudiantes la posibilidad de volver sobre los mismos una y otra vez antes de publicarlos en el blog. Sobre este punto, también puede consignarse que la escritura en los soportes de las nuevas tecnologías supone cierta espontaneidad más cercana a la oralidad que a la escritura y que, por tanto, es posible pensar que estos textos pueden no haber sido revisados antes de ser publicados. De todas maneras,

---

<sup>131</sup> Esta última cuestión permitirá contrastar la idea de que estamos frente a una generación de nativos digitales con los discursos sobre la tecnología de estos exponentes de la generación digital.

<sup>132</sup> Cabe destacar que los estudiantes sólo pueden publicar en el blog en el espacio dedicado a los comentarios. Sobre este espacio y las características singulares de las prácticas inscriptas en él, ver el capítulo VI “Prácticas discursivas académicas inscriptas en Tecnologías de la Comunicación e Información (TICs)”.

no tenemos modo de saber si fueron directamente escritos sobre el soporte digital de publicación o si en realidad, fueron escritos en un procesador de texto o incluso, de forma manuscrita, para luego ser transcritos en el sitio de publicación. Por todo esto, y a pesar de estar publicados en la sección de comentarios, los textos no pueden ser clasificados como respuestas espontáneas, sino que se considerarán a partir de las características más tradicionales de los textos escritos, entre ellas, la posibilidad de volver sobre los mismos para revisarlos antes de ser difundidos. Sí se tendrán en cuenta las características propias de los discursos de las TICs para ver qué cuestiones aparecen y cuáles no en el corpus analizado. De todas maneras, los textos serán considerados como escritos tradicionales, pertenecientes al género académico-científico, inscriptos en un soporte significativo digital. Por último, la colección textual permitirá responder las preguntas en relación con el modo en que los estudiantes del umbral de ingreso vivencian el cruce entre un lenguaje que les resulta propio de sus ámbitos de socialización, de la comunicación entre pares, del tiempo libre, por un lado, y las jergas, modos de decir y de construir discurso inherentes al otro lado del umbral –el lado que comienza a percibirse pero aún no se conoce, no se habita– del que aún no se sienten ciudadanos plenos.

No se replicará aquí el análisis realizado en el capítulo anterior sobre el corpus de los exámenes finales, ya que la inclusión de esta segunda colección de enunciados no tiene por objetivo realizar una comparación minuciosa de ambos conjuntos textuales ya que los enunciados fueron contruidos en diferentes momentos del umbral de ingreso y no es objetivo de la investigación hacer un análisis del proceso de apropiación del género académico–científico por los ingresantes<sup>133</sup>. Por otro lado, si bien en ambos casos se trata de corpus compuestos por textos académicos, lo son de tipo diferente, lo cual no sólo hace compleja, sino también estéril la comparación.

---

<sup>133</sup> Por otro lado, si ése fuera el objetivo, no sería suficiente la comparación de dos grupos de textos producidos en los extremos del umbral ya que el análisis de un proceso requiere no sólo del estudio de los productos sino también de las prácticas de producción y de lo que ocurre entre un extremo y otro.

Por tanto, en este capítulo se dará cuenta de las características de estos enunciados y se analizarán estos discursos en tanto discursos académicos insertados en una tecnología de comunicación e información. En función de estos objetivos, en el presente capítulo se abordarán las cuestiones relevadas en el corpus en relación con las personas asumidas para realizar el acto de enunciación, las secuencias discursivas encontradas en los textos, la presencia de cierto desenfado como característica estilística en el corpus, algunas incorrecciones normativas y la presencia de tecnolectos y anglicismos. Por último, se abordarán algunas cuestiones referidas a cuatro tópicos temáticos que aparecen con insistencia en el barrido de los textos que conforman la colección analizada: a) las menciones a las prácticas con blogs y con otras tecnologías; b) reacciones frente a la convergencia de lo educativo y lo tecnológico; c) organización de los materiales y d) la importancia conferida al contacto que supone el blog. Aquí los enunciados escritos serán analizados en tanto discurso de los estudiantes respecto de las tecnologías y la vida académica.

El corpus abordado está compuesto por una totalidad de setenta y un textos<sup>134</sup> correspondientes a los alumnos de dos comisiones<sup>135</sup>. La elección de las comisiones se debe a que son las únicas en las que los textos resultantes de las consignas se publicaron en el blog sin mediar intervención previa del docente. Existe una tercera comisión que publicó los trabajos pero, según aclara la consigna, la publicación constituyó una etapa posterior, ya que los estudiantes debían primero enviar el trabajo por correo electrónico al docente y, una vez corregido y aprobado, debían subirlo al blog. Por las características del trabajo de esta última comisión, se decidió no analizar los textos allí publicados, debido a que la intervención por parte del docente resulta imposible de rastrear. En los dos casos restantes, en cambio, los

---

<sup>134</sup> Ver Anexo 5.

<sup>135</sup> Tanto las consignas de trabajo como los trabajos mismos están disponibles en línea, en el blog de la cátedra Redacción 1, Escuela de Comunicación Social, UNR: [http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/sanchez/2010/03/navegacion\\_1.php](http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/sanchez/2010/03/navegacion_1.php) y ; <http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/rosales/2010/03/navegacion.php>

textos fueron publicados por los estudiantes de manera directa, sin mediar intervención docente sobre el discurso.

### **Yo, tú, él, nosotros: Del uso de las diferentes personas en los textos analizados**

La primera cuestión que llama la atención de los textos es la asunción de la primera persona del singular que aparece en todos los textos publicados a excepción de tres de ellos (Textos 12, 67 y 33)<sup>136</sup>, sobre los que volveremos más adelante. Los usos del *yo* presentes en el corpus cumplen funciones diversas, incluso en el interior de un mismo texto. En algunas ocasiones, la primera persona del singular es utilizada para dar cuenta de un recorrido realizado por la página. Es decir, se trata de un relato, una narración, en la cual el narrador refiere al objeto recorrido a partir de una perspectiva abiertamente subjetiva, en la que va describiendo lo que ve, el orden en que lo encuentra, las cosas que descubre:

*“Comencé el recorrido en la página principal, leí los titulares y me detuve en “Copiar y pegar, la nueva forma del plagio en la universidad” que me llamó poderosamente la atención, ya que en muchos casos se da, y luego me detuve “El relato en orsai: de cómo los celulares nos arruinan los cuentos” que también me interesó. Me llamó la atención que hubiera información y textos tan variados, desde noticias hasta fragmentos de textos. Seguí el recorrido por las unidades, y me llevé una agradable sorpresa al ver la temática que se abordará, que me resulta muy interesante” (Texto 65).*

*“Mi recorrido por la página comenzó en el sitio de los ingresantes a comunicación social, donde se encontraban*

---

<sup>136</sup> Todos los fragmentos de corpus señalados en este capítulo corresponden al segundo corpus de análisis. Sus versiones completas pueden consultarse en el Anexo 5 de esta tesis.

*diferentes anuncios como el de Pantalla libre, Plan de Estudios Vigente, y un video llamado Café 2.0 de Roberto Igarza. Luego me dirigí a cátedras, donde de un listado de ellas, seleccione Redacción I. Aquí me encontré con un informe sobre Despidos en dos AM rosarinas encabezado por una foto en la que aparecían los protestantes afectados por esta medida” (Texto 61).*

*“El recorrido que hice por el blog comenzó en la página principal, en donde leí los diferentes artículos sobre el problema de Multimedios “La Capital” con sus dos empresas LT8 y LT3, luego entre al programa porque me intrigaba saber los temas que se van a dar en este año en la materia, después ingresé a los blogs de las distintas comisiones, y vi los trabajos realizados en el corriente año y en los anteriores” (Texto 57).*

*“El recorrido lo comencé de abajo hacia arriba, primero visite la parte de mi comisión donde me encontré con una bienvenida, los trabajos que había que realizar, información, imágenes que me llamaron mucho la atención ya que acompañaban a los textos y le daban un aspecto interesante y atractivo. Luego seguí por las comisiones de los demás profesores para diferenciar de lo que había apreciado de mi comisión y me gustó mucho porque me dejó ver cómo interactúan los profesores con los alumnos. Y por último indague por los trabajos de los alumnos de otros años, lecturas lindas, un espacio que me gustó mucho porque vi autores conocidos que me fascinan” (Texto 44).*

Como se puede observar, algunos de los fragmentos mixturan el relato de las acciones realizadas en la página (*me encontré, me detuve, comencé, hice,*

*dirigí*) con expresiones que dan cuenta de valoraciones o impresiones respecto de lo descubierto. Tal el caso del fragmento correspondiente al texto 65 en el que su narrador refiere en dos oportunidades cosas que le llamaron la atención. Lo mismo ocurre en el Texto 44. De todas maneras, lo que predomina en estos fragmentos es la dimensión claramente narrativa – insistimos, en primera persona– más que la descriptiva, tanto en el caso de la narración de acciones como en el caso del relato de las impresiones que aparecen insertadas en la narración del recorrido realizado.

En otros casos, en cambio, el yo se asume para dar una opinión respecto de la página. Así, se encuentran en la mayoría de los textos verbos como *creer*, *esperar* o *considerar* conjugados en primera persona en tiempo presente o bien expresiones que remiten al sujeto de la enunciación como “*mi opinión*”, “*mi punto de vista*”, “*me parece*”, etc., todos ellos utilizados a los fines de expresar una opinión, una valoración de la página, en segmentos discursivos claramente argumentativos:

*“El blog de la cátedra me resulto completo, interesante y dinámico. La variedad de las publicaciones es a prueba de curiosos. Creo importante resaltar que se encuentra íntimamente ligado a la realidad y que los textos posteados contengan enlaces a otras páginas ampliando la información”* (Texto 39).

*“Tuve una muy buena primera impresión acerca de este blog de Redacción y la verdad es que me encontré con cosas muy interesantes y muy diferentes también: en cuanto al contenido, en algunas comisiones encontré imágenes, bienvenidas a los alumnos y en otras, archivos y publicaciones de varios años anteriores, lo cual creo que es muy útil para aquel que ingresa y tiene cierta incertidumbre acerca de los trabajos a realizar”* (Texto 38).

*“La primera impresión fue buena, es decir me gusto, los colores y la diagramación de los contenidos dan sensación de seriedad, además del tipo de letra por supuesto, me parece que esta bueno que así sea ya que es una página que tiene que ver con el ámbito institucional de la educación a un nivel universitario”* (Texto 35).

*“Creo que el material que podemos encontrar es de fácil acceso para todos, es una manera de estar en contacto con la materia a distancia y un buen método para no perderle el rastro en caso de la ausencia a la clase. Creo que el blog es una buena herramienta para compartir los trabajos, analizarlos, y poder rever los errores en común para poder obtener buenos resultados”* (Texto 6).

*“Creo que en cualquier página Web, los contenidos textuales son los principales responsables de la transmisión del mensaje al espectador final, pero si estos no se encuentran debidamente distribuidos y formateados dicha transmisión se dificulta o se hace engorrosa; y justamente lo contrario a esto último es lo que me ocurre al acceder al blog”* (Texto 25).

Estos ejemplos, tal vez algo heterogéneos, constituyen en algunos casos los inicios de los textos y en otros, son fragmentos del desarrollo. En todos se manifiesta la subjetividad de quien enuncia en forma de asunción de la opinión de manera explícita. Se trata, en todos estos casos, de enunciados fuertemente modalizados. Llama la atención en el tercero de ellos, la reformulación que aparece dando lugar a una redundancia (*“La primera impresión fue buena, es decir, me gustó...”*). Se podría interpretar esta repetición de la idea como un movimiento tendiente a la reafirmación de aquello que fue expresado en tercera persona. La función de la reformulación

aquí no sería, como en los textos que analizamos en el capítulo anterior, la de resumir ni de hacer más clara una idea o un concepto. En este caso pareciera que la reformulación está utilizada a los fines de dejar en claro que la idea que se está expresando, que la opinión dada sobre la página es la del propio sujeto de la enunciación. En el mismo sentido, es posible afirmar que se trata de un movimiento más tendiente a la reafirmación del yo que a la reformulación de una idea.

Otra modalidad bajo la cual aparece la primera persona del singular está relacionada con una suerte de mixtura entre la tercera y la primera persona. Si bien los comentarios sobre el blog se presentan de manera poco subjetivada o modalizada apenas tibiamente, se introduce el comentario con su atribución al sujeto mismo de la enunciación a partir de la primera persona presente en la desinencia del verbo *poder*:

*“Luego de visitar la pagina principal de la cátedra puedo afirmar que esta presenta comodidad a la hora de su uso, esto se ve reflejado en los enlaces que generan las palabras como unidades y programa, o bien permitiendo al alumnado interiorizarse a cerca del desarrollo de la materia por otros profesores. Las experiencias de la cátedra manifiestan el rol de acercamiento entre los licenciados y los aspirantes a serlo donde se sobrepasa lo meramente académico”* (Texto 60).

Lo que sobresale de este fragmento es precisamente que aquí la apelación a esa primera persona pareciera ser fuente de legitimidad. Todo lo que se expresa respecto del blog de una manera que podríamos llamar ascética, objetiva, en la que impera una modalidad lógica intelectual, está sostenido en el hecho de que quien lo enuncia, enuncia esto luego de visitar la página de la que habla, generando así un efecto de verosimilitud relacionado con el hecho de que lo dicho puede ser afirmado porque fue vivenciado.



De entre los usos diversos de la primera persona del singular, también se destaca un caso en el que el yo es asumido en la conjugación reiterada del verbo *decir* y una utilización del verbo *agregar*, ambos pertenecientes al *campo semántico del decir*.

*“Bueno, diré que la primera impresión que me causo fue que es una de esas páginas en las cuales están muy bien ubicadas sus fotos, que las mismas no son de gran tamaño, por lo tanto, la navegación en el sitio se realiza de una manera directa, fácil y dinámica a la vez. En caso de su fuente de letra diré que no cansa para nada la vista y, además, posee un interlineado que permite realizar una lectura un tanto más organizada y abarcativa.(...)”*

*Siguiendo con el recorrido, diré que debajo del icono que acabo de detallar se encuentra un buscador, el cual en varios casos como interesante lo utilicé y me sirvieron de gran utilidad (...)*

*Terminando con este práctico, diré que me resultó de gran utilidad recorrer este amplio sitio Web para saber como se va a ir presentando el año lectivo, como encararé los siguientes trabajos, cual es la metodología de aprobación de la profesora y, además, agrego que este sitio al ser de estudio presenta información de una manera muy concisa y segura a la vez”*  
(Texto 20. El subrayado es nuestro).

En el texto citado, la reiteración del uso del verbo *decir* conjugado en primera persona del tiempo presente, permite inferir dos cuestiones. En primer lugar, que pareciera no ser suficiente el acto mismo para llevar a cabo la acción plenamente. La explicitación de la acción de decir, que se suma a la realización de la misma, estaría indicando –en un caso semejante a la reformulación en el Texto 35– un movimiento enunciativo tendiente a reafirmar la dimensión subjetiva del enunciado. Más aún, a reafirmar al

individuo, sujeto de la enunciación en su dimensión subjetiva. Si en “El aparato formal de la enunciación” Benveniste (1985b) mostró cómo un sujeto se inscribía de las maneras más insospechadas en su propio enunciado, al punto de ser imposible el borramiento de todas las huellas de su presencia – el tiempo, las modalidades, las funciones sintácticas, todo habla de él aunque quiera esconderse– en “De la subjetividad en el lenguaje” (Benveniste, 1985a), ya había dado cuenta de cómo el individuo deviene sujeto en y por la enunciación. Ese ejercicio de asumir el Yo en su enunciado es lo que inaugura su subjetividad. “Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como *sujeto*; porque sólo el lenguaje funda en realidad, en *su* realidad que es la del ser, el concepto de ‘ego’” (Ibídem: 180. Cursivas y comillas en el original). El giro que supone no sólo decir, sino el decir “yo *digo*” que aparece en el fragmento del corpus citado –más adelante reemplazado sólo una vez por la forma “*agrego*”– es una reafirmación de ese ego, es una insistencia en marcar el enunciado con una huella propia. Es como si estuviera afirmando: “*Soy yo quien dice...*”

En segundo lugar, a excepción del fragmento en el que se utiliza el verbo *agregar* y no ya el verbo *decir*, el tiempo elegido para la conjugación es el futuro: “Diré”. El uso de este tiempo parece cumplir una función anticipatoria de la acción que se realizará a continuación. Como si se quisiera advertir qué es lo que se realizará. Sin embargo, lo que se dirá, se dirá de manera inmediata, en el presente mismo de la enunciación. Este movimiento enunciativo parece esconder un juego retórico reforzado por el hecho de la reiteración del uso de esta suerte de fórmula a lo largo de todo el texto. Otros ejemplos similares –aunque sin el componente de la reiteración– se encuentran en el corpus:

“*En los próximos párrafos podrán leer mi opinión acerca del weblog...*” (Texto 1).

*“A continuación mencionaré mis distintos puntos de vista sobre características puntuales que he observado...” (Texto 2).*

*“Empezaré a comentar el sitio de Internet que tiene la universidad de rosario que contempla las carreras humanísticas” (Texto 26).*

*“Previo a comentar mi apreciación sobre el weblog, quiero decir que para mí es muy novedosa la utilización de esta forma de comunicación con la cátedra, ya que no es de la forma convencional a la cual estaba acostumbrado” (Texto 47).*

Si bien es posible encontrar semejanzas entre estas anticipaciones y las reseñadas en el Texto 20, en estos ejemplos la referencia a lo que se presentará a continuación aparece como un modo de introducir o de poner en contexto lo que se mencionará más adelante. Incluso en algunos casos, opera como una suerte de ordenador discursivo que servirá de guía al lector al que ya se le anuncia las partes que contendrá el discurso y el orden en el que se expondrán.

Ya hemos mencionado que la primera persona del singular impregna al corpus de análisis. Lo mismo ocurre con la primera persona del plural que parece adquirir, también, diversas funciones o modalidades. En algunos casos, aparece refiriendo al colectivo de los estudiantes o los alumnos de la cátedra en el que el sujeto de la enunciación se incluye:

*“Al entrar al blog se puede apreciar bastante información, de diversas cosas que ocurren con la carrera, lo cual me parece importante y necesario para nuestro futuro” (Texto 64).*

*“Me parece que el blog es de mucha utilidad para los alumnos ya que nos mantiene al tanto de novedades, trabajos prácticos*

*y lo que realizamos durante la clase, lo que nos permitirá lograr un seguimiento de lo realizado durante todo el año además de estar constantemente actualizados y en contacto con la profesora” (Texto 4).*

*“Al visitar el blog me encontré con una página muy completa e interesante para el cursado de la materia, ya que es una cuestión práctica para nosotros los alumnos porque podemos trabajar desde nuestras casas, tranquilos, con el material y las actividades puestos en el blog” (Texto 48).*

*“A diferencia de cualquier otro Blog, este en el cual participamos tiene las herramientas suficientes como para que los estudiantes comprendan de una manera más interactiva y, porque no, didáctica las actividades” (Texto 50).*

*“Además es algo bueno a reconocer, el hecho que le den participación a los alumnos y que los mismos tengan la posibilidad que el resto de los estudiantes conozcan sus trabajos” (Texto 38).*

En los fragmentos citados, todos ejemplos del uso de un *nosotros exclusivo* (yo más ellos) identificado con la nominación *nosotros, los estudiantes*, se observan diferentes modos de construcción de ese colectivo. En el primer ejemplo (Texto 64), si bien la apelación es de orden tácito, ya que no se observa explícitamente el apelativo de estudiantes, alumnos o equivalente, sí se hace referencia a un colectivo a partir de hablar de *“nuestro futuro”*. Ese *nosotros* construido a partir del uso del pronombre posesivo, refiere claramente en el contexto del enunciado a los estudiantes que inician la

carrera<sup>137</sup>. En el segundo y tercer ejemplo, por el contrario, aparece la primera persona del plural acompañada de la nominación *alumnos* para precisar a quiénes refiere ese colectivo. Así, en el Texto 4 se lee que el blog “... *es de mucha utilidad para los alumnos ya que nos mantiene al tanto de novedades*” (Texto 4). Aquí, esos alumnos que parecieran constituir una tercera persona del plural, un ellos, se convierte, de pronto, en primera persona, a través de un movimiento enunciativo que identifica a esos “*alumnos*” enunciados inicialmente, con la expresión “*nos mantiene*” donde el nosotros se manifiesta en el pronombre “*nos*”. El tercer ejemplo, por su parte, identifica de manera más explícita aún la referencia a la primera persona del plural: *nosotros los alumnos*. No caben dudas a quiénes se circunscribe ese pronombre.

Los dos últimos ejemplos, en cambio, dan cuenta de un mecanismo doble. Si bien aparece la primera persona del plural en primer lugar –primera persona que estaría refiriendo al colectivo de los estudiantes–, luego se refiere a ellos usando la tercera persona: “... *para que los estudiantes comprendan...*”, en un movimiento en el que el sujeto de la enunciación parece desprenderse de esa primera persona que había asumido en el inicio del enunciado. En el último ejemplo –al que también incluimos en este último subgrupo– no se observa el uso de la primera persona del plural –que tampoco está presente en el resto del Texto 38, aunque sí la del singular– pero sí se manifiesta este movimiento de distancia respecto del colectivo “*los estudiantes*”. Aquí queda aún mucho menos clara la inscripción del sujeto de la enunciación en este colectivo. Si retomamos el concepto de umbral sobre el que venimos trabajando a lo largo de toda la investigación, podemos interpretar esta distancia respecto del colectivo “estudiante” como una marca de ese espacio de transición que comienzan a recorrer los ingresantes a la universidad. ¿Pueden ellos ya identificarse con el colectivo *estudiante*? Tal vez este caso

---

<sup>137</sup> El Texto 63 es aún más explícito cuando afirma: “... *nosotros los ingresantes y estudiantes en general*”, marcando una diferenciación respecto de ese nosotros al que pertenecerían quienes vienen del ingresar a la universidad del resto de los estudiantes, de los que aún parecieran no formar parte.

sea una marca de esa identificación con el nuevo colectivo al que se están incorporando los nuevos alumnos que todavía no está plenamente constituida<sup>138</sup>.

Otra manera en la que aparece el uso del nosotros ya no remite explícitamente al colectivo de los estudiantes, sino que es un nosotros más general, un nosotros inclusivo, que reemplazaría, de alguna manera, al modo impersonal:

*”Por empezar, en la página principal, encontraremos el Weblog de la facultad. Nos toparemos con muchas opciones a las cuales podremos acceder. Por un lado, en la parte superior podremos ver las diferentes alternativas que tenemos para ingresar a los blogs de otras carreras existentes en nuestra facultad diferenciados de distintos colores para no sólo captar la atención de los estudiantes sino también para distinguir una carrera de la otra” (Texto 2).*

*“Subyacente encontramos el programa de la materia. Allí figura la forma de promoción y de evaluación de la misma, los objetivos generales y la metodología, el desarrollo de los contenidos y la bibliografía.*

*En la pagina también encontramos links a varios diccionarios que son de gran utilidad a la hora de consultar palabras desconocidas que aparezcan en los textos de estudio” (Texto 19).*

*“Al ingresar al blog, encontramos la página principal la cual está actualizada con noticias e información relacionada con la*

---

<sup>138</sup> Recordemos que tal como referimos en el capítulo II, Silvia Carvallo (2009) afirma que los ingresantes a la universidad deberán transformarse poco a poco de alumnos en estudiantes, lo que supone un rol más activo, una toma de posición, una asunción de una ciudadanía universitaria más plena, no posible aún en el tramo inicial del umbral de ingreso.

*materia. Estos textos y artículos pertenecen a todas las comisiones de la cátedra” (Texto 71).*

*“Al ingresar, observe a la izquierda del mismo, un índice temático que nos permite acceder a información referida a la materia entre las que se encuentran: experiencias de la cátedra, informes y lecturas, entre otras. También podemos observar las diferentes comisiones en la cual se ha organizado la cátedra” (Texto 47).*

Todos estos fragmentos dan cuenta de una cierta identificación entre el sujeto de la enunciación y el destinatario lector de los textos. El efecto de lectura producido es el de la identificación del lector con el recorrido discursivo propuesto por el sujeto de la enunciación. A medida que avanza en la lectura, el lector avanza en el recorrido que el escritor–ingresante comparte con él a quien hace parte de ese juego enunciativo. El único fragmento que presenta una cierta diferencia respecto del resto del grupo mencionado, es el correspondiente al Texto 47, citado en último lugar, ya que realiza un juego entre la primera persona del singular –*observé*– y la correspondiente al plural –*nos permite acceder*– lo que estaría señalando una diferenciación entre su experiencia singular y concreta en relación con esa primera visita al blog de cuestiones más generales, más estables, que elige referir a partir de la primera persona del plural. La identificación aquí entre sujeto de la enunciación y destinatario se circunscribe solamente a algunos pasajes<sup>139</sup>.

Al inicio del apartado mencionamos que había sólo algunos casos que se distinguen en el corpus, precisamente, por la ausencia de la primera persona, sobre todo del singular. En los tres casos encontrados, se realiza una

---

<sup>139</sup> Cabe destacar que esta circunscripción está presente en la totalidad del corpus ya que no se encuentra ningún texto escrito completamente en primera persona del plural. Sin embargo, lo que resulta llamativo del ejemplo citado es la alternancia entre las primeras personas del singular y del plural en un mismo fragmento, es más, en una misma oración.

descripción del objeto blog en tercera persona impersonal, develando una cierta distancia entre el sujeto que enuncia y el objeto sobre el que se habla. Así, tanto la secuencia del recorrido por la página como las impresiones que ésta causa y ciertas evaluaciones respecto del sitio, de su utilidad, del valor educativo son expresadas en un estricto modo impersonal, lo que le brinda al texto un efecto de objetividad típico de los textos académicos, tal como fue descrito en el capítulo II.

*“Al ingresar al weblog, se puede ver en la página principal información y datos sobre los conflictos en La Capital y el despido en radios locales, algo muy importante considerando que se trata de mantener al alcance de los alumnos la información actual sobre hechos que tengan que ver con la carrera (...)*

*Podrían hacerse algunos cambios, porque no. Tal vez en el contraste de letras con el fondo en la parte de publicación de comentarios, y podría trabajarse en un acceso más rápido”*  
(Texto 67)<sup>140</sup>.

En el último párrafo de este fragmento del Texto 67, se manifiesta con mayor claridad una dimensión subjetiva. Ese “*porque no*”, no sólo le otorga cierto ritmo al enunciado, sino que introduce de alguna manera la modalidad interrogativa en su variante retórica, seguida del adverbio “*tal vez*” que marca una suspensión de la aserción que, en este caso, toma la forma de una sugerencia. En el ejemplo que sigue, en cambio, la tercera persona es suspendida sobre el final del texto para introducir una opinión en la forma de la primera persona del singular, lo cual quiebra la objetivación que había sido sostenida a lo largo de todo el texto:

---

<sup>140</sup> En este caso, están citados el párrafo de inicio y el de final del Texto 67.



*“Al ingresar el Weblog de Redacción I es inevitable observar que está encabezado por diferentes notas, textos que contienen actualidades o sucesos relacionados, obviamente, con la comunicación. Los cuales al incluir imágenes y frases o palabras claves resaltadas en negro u otro color hacen imposible que el lector no se detenga a leer aunque sea los títulos y a observar las fotografías. A su vez estas oraciones o términos destacados resultan ser hipervínculos que conllevan al leyente a demás textos que encierran mas información sobre el tema y lo ayudan a una mejor comprensión al respecto. (...) Este método de utilizar una página de Internet mantiene una constante relación entre el alumno y el profesor, lo cual me parece muy provechoso para ambos” (Texto 33)<sup>141</sup>.*

En el último de los textos hallados con estas características de despersonalización, se puede ver cómo el estudiante realiza el movimiento de convertir una vivencia personal respecto del recorrido del blog –ciertas dificultades en el ingreso y modos de sortearlas– en un enunciado impersonal que presenta esta situación como una situación de hecho, desvinculada de un caso singular:

*“Recorrer el blog representa un interesante, pero sobre todo conveniente trabajo. En un primer momento, ingresar a éste por el link directo genera muchas confusiones. Sin embargo, luego de navegarlo ampliamente y llegar a él desde la dirección de la facultad, se simplificó enormemente la tarea de comprender el propósito de este espacio” (Texto 12).*

---

<sup>141</sup> Ídem anterior.

Lo mismo sucede sobre el final del texto –el fragmento citado anteriormente es el primer párrafo del texto en cuestión– donde se realiza una evaluación respecto de la función de la herramienta:

*“Sin lugar a dudas resulta un instrumento interesante en estos tiempos, tanto para aquellos que perdieron una clase, como para quienes no están radicados en Rosario, ya que permite a los estudiantes tener acceso al material desde cualquier lugar dónde se encuentren. Su interactividad, en la medida en que permite dejar comentarios, es un útil más para el acercamiento alumno-profesor que mostrará el compromiso de ambos con cada tema. Una vez familiarizados con el blog, no hay excusas para no llevar la materia al día” (Texto 12).*

Este movimiento enunciativo que se repite a lo largo de todo el texto, se reafirma sobre el final cuando se manifiesta explícitamente una valoración del objeto sobre el que se habla. Suponemos, sólo porque conocemos la situación enunciativa y sabemos que el enunciado pertenece a un estudiante, que de alguna manera el sujeto de la enunciación puede formar parte de alguno de los dos colectivos que refiere –*aquellos que perdieron una clase* y los que *no están radicados en Rosario*– pero no hay marcas de ello en el enunciado. Esta cuestión marca una clara diferencia respecto del resto de los enunciados que componen el corpus.

Sin embargo, este texto tampoco está exento completamente de la presencia del sujeto de la enunciación a través del uso de la primera persona, aunque en este caso, se trata de la primera persona del plural, la cual, tal como ya hemos analizado en el capítulo anterior, es uno de los modos en que se asume la despersonalización del discurso académico-científico ya que en ambos casos presentes en el texto mencionado, se trata de un nosotros inclusivo, amplio, que intenta incluir en él a su destinatario lector:

*“Sobre la orilla izquierda se encuentra un buscador muy útil para un rápido acceso a determinados datos, siempre que, por supuesto, necesitemos algo en particular (...)*

*Dentro de la comisión que nos compete, la información se presenta prolija y ordenada<sup>142</sup>” (Texto 12).*

Sobre la cuestión del uso de las personas en los textos del corpus, también se distinguen algunos usos de la segunda persona del singular, ese otro, ese lector a quien los textos parecen interpelar.

*“En la parte superior aparecen hipervinculos los cuales te llevan a las diferentes carreras, a la izquierda se encuentran indices, enlaces y comiciones, lo que hace que puedas ingresar a cuanquier lugar por si tenes alguna duda o quieres ampliar tus conocimientos sobre lo que paso o como se desarrollan las actividades” (Texto 10).*

*“Con respecto al blog de ingresantes tiene varios links, en los cuales podés acceder de manera muy fácil, por ejemplo, a los textos que debíamos leer para los encuentros que realizamos durante el mes de febrero” (Texto 17).*

*“Lo primero que realice en mi basto recorrido fue ingresar a la página de nuestra comisión donde en la parte posterior de la misma, el sitio te ofrecía la opción de entrar a las siguientes secciones (...)” (Texto 20).*

*“Algo que llama bastante la atención son las imágenes, creo que son dinámicas por los colores y misteriosas, ya que no son*

---

<sup>142</sup> En este caso, este fragmento citado se encuentra promediando el Texto 12 a diferencia de los ejemplos anteriores en los que se trataba del cierre de los textos.

*del todo claras y te inducen a leer un poco más. Lo que también noté, es que los posts no están ordenados por categorías, y eso sería una manera más fácil de buscar lo que uno está interesado en encontrar” (Texto 27).*

*“Pero eso no fue ningún impedimento, ya que cuando ingresaba a los distintos apartados, estaba la indicación que dice donde estás” (Texto 29).*

Los ejemplos seleccionados para ilustrar los usos de la segunda persona del singular presentes en el corpus dan cuenta de diferentes valores que adquiere la misma. De todas maneras, todas las formas tienen en común la interpelación al destinatario, al lector a título individual. Ya no es esa apelación que se realizaba cuando se lo incluía en un *nosotros*, haciendo que el lector recorriera junto con el sujeto de la enunciación eso que se relataba y que parecía orientado a crear una suerte de movimiento identificatorio entre sujeto de la enunciación y destinatario. La apelación al lector en segunda persona del singular, en cambio, recuerda los modos de enunciación de los medios de comunicación masiva, tal como lo vienen haciendo desde hace un par de décadas. Cabe destacar que esta modalidad de interpelar al televidente fue inaugurada en Argentina por los programas dedicados a los jóvenes en los '90 que impusieron un estilo nuevo en la televisión, como por ejemplo, las emisiones de Mario Pergolini –*La TV ataca* y más tarde *Hacelo por mí*–, transgresoras en su formato y también en el modo de interpelar a sus espectadores que en el caso de *Hacelo por mí*, ya estaba presente incluso en el nombre del programa<sup>143</sup>. De ahí que se pueda asociar este uso

---

<sup>143</sup> Este es el mismo estilo que el conductor todavía sostiene en su programa radial “*Cuál es*” que se emite por la FM Rock and Pop, emisora que se caracteriza por sus programas de estilo descontracturado y por pasar rock casi exclusivamente. Ambas características definen a un público principalmente joven –aunque actualmente la franja de público de la radio se ha extendido, ya que aquellos jóvenes que eran audiencia de la radio en los '90, lo siguen siendo actualmente. Asimismo, aunque no ya pensado estrictamente para audiencia juvenil, el último programa de radio de Adolfo Castello llevaba por título, precisamente, una

de la segunda persona no sólo con el lenguaje típico de los medios de comunicación sino fundamentalmente con un modo de interpelar a la juventud desde discursos también juveniles que ésta valora y aprecia al punto de apropiárselo.

De todas maneras, llama la atención en los casos citados, que el uso del “vos” –ya nunca del tú, por supuesto– no constituye una elección que se sostiene a lo largo de un mismo texto, ya que en todos los casos encontrados, se los halló en un único fragmento del discurso. Llaman la atención los Textos 17 por un lado, y 20 y 29 por otro, en los que la segunda persona se alterna con la primera del plural y del singular, respectivamente, en el mismo párrafo, mientras que el texto 27 intercala la primera del singular, con la segunda y luego el uso de la tercera impersonal a partir de la forma “... *uno está interesado...*”. La segunda persona, entonces, pareciera escaparse como un vicio, como un desliz, como una huella de un modo del decir cotidiano que se trata de borrar de este discurso escrito pero que se filtra por momentos –por un solo momento a decir verdad– en una marca que estaría develando el origen juvenil de su escritor<sup>144</sup>.

### **Del orden de los pasajes descriptivos y argumentativos dentro de los textos**

Respecto de la organización de los textos, de lo que en el capítulo anterior hemos llamado secuencias discursivas, se observan diferentes tipos de organización respecto de las partes del discurso. De todas maneras es posible identificar al menos cuatro modalidades mayoritarias de organizar el contenido del texto: 1) relato del recorrido y opinión sobre el mismo; 2) opinión sobre el sitio sin referencias precisas ni descripciones extensas; 3)

---

apelación a su audiencia: “*Mirá lo que te digo*” que era completada dentro del programa por el juego de palabras “*Escuchá lo que te muestro*”.

<sup>144</sup> Un caso curioso aparece en el Texto 43 donde en una misma oración se mezclan de manera incorrecta la tercera y la segunda persona: “... *para que uno no tengas de recorrer...*” Este fragmento puede interpretarse como un error de tipeo –que agregó una “s” al verbo conjugado en tercera persona– pero también como una suerte de lapsus, de acto fallido que devela cierto titubeo respecto de la elección de la persona textual.

descripción del sitio mixturada con valoraciones respecto de lo descrito; 4) opinión seguida de descripción del sitio o del recorrido realizado y conclusión.

1) *Del recorrido a la opinión sobre el sitio*

*“A continuación mencionaré mis distintos puntos de vista sobre características puntuales que he observado durante el recorrido que hice del weblog.*

*Por empezar, en la página principal, encontraremos el Weblog de la facultad. Nos toparemos con muchas opciones a las cuales podremos acceder (...).*

*En conclusión, estimo que la navegación que realicé del weblog fue interesante y pude apreciar mucha información, que de no haber hecho este trabajo no me hubiese informado de la misma. En mi opinión, la información esta muy bien administrada y situada al alcance de los alumnos. Además, después de todo, nosotros y los profesores tenemos un recurso muy importante es común para poder comunicarnos que es éste weblog” (Texto 2).*

*“Comencé entrando a la página de la facultad, allí pude diferenciar las escuelas que hay, ya que están en distintos colores, comunicación social en violeta, ciencias políticas en verde, trabajo social en rojo y por último relaciones internacionales en amarillo. Además, pude apreciar noticias sobre la facultad en general, concursos, jornadas, información de la secretaría.(...)*

*Me gusto mucho la información brindada por el blog de la materia, me resultó interesante, así como me llamó la atención los tamaños y colores que se le daban a los títulos por el grado de importancia” (Texto 18).*

*“Lo primero que pude apreciar al entrar al blog de la cátedra es que en la parte superior de la página principal aparece "Acceso a Unidades y al Programa | Página Principal de la cátedra", para que uno no tengas de recorrer todas las divisiones de la misma para encontrarlo. (...)*

*Al navegar por las secciones de las distintas comisiones encontré llamativo el hecho de algunos profesores no dedican mucho esfuerzo a publicar imágenes, que quizás harían que los posteos lucieran más motivadores.*

*Personalmente la parte del blog destinada a nuestra comisión me parece bien detallada y muy cálida” (Texto 43).*

Estos tres fragmentos son una muestra de este primer modo de organizar la información. En ese inicio en el que se expone el recorrido personal por el blog, se da cuenta al mismo tiempo de las características del sitio, de los elementos que lo componen para luego sí, expresar opiniones, impresiones, valoraciones y en algunos casos, sugerencias. Es decir que en este esquema lo que se aprecia es un movimiento que inicia con un relato descriptivo de un recorrido realizado que, aunque en primera persona, aparece de alguna manera como un texto objetivo en el sentido de que no está subjetivado de manera saliente, para luego dar lugar a pasajes sí más fuertemente argumentativos en el sentido de la expresión de la opinión. El orden de los textos pareciera seguir una lógica de tipo “*conozco, luego opino*” emulando la lógica cartesiana.

## *2) Opinión sobre el sitio sin referencias ni descripciones extensas*

El segundo modo hallado, en cambio, expone impresiones y opiniones respecto del objeto a analizar pero sin incluir tramos descriptivos objetivos ni interpretativos –como sí ocurre en el tercer modo hallado– ya que los textos están sobre todo centrados en la experiencia personal de cada uno de los estudiantes:

*“Mi apreciación del blog es que esta muy bien diagramado, y además ofrece mucha información, sobre temas ajenos a la facultad, pero que a su vez están totalmente relacionados con la carrera de comunicación social y obviamente con la parte de redacción. Muchos artículos me gustaron y me incentivaron a buscar más acerca de ello, que creo que es lo que buscan hacer a través de eso, que nos informemos más (...)*

*Mis felicitaciones y agradecimiento a quienes se ocupan a diario de brindar información y crear una página completa con la que el alumno se pueda guiar y utilizarla de una manera eficaz” (Texto 46).*

*“Al visitar el blog me encontré con una página muy completa e interesante para el cursado de la materia, ya que es una cuestión práctica para nosotros los alumnos porque podemos trabajar desde nuestras casas, tranquilos, con el material y las actividades puestos en el blog. Además tenemos para basarnos en trabajos prácticos que han hecho estudiantes el año pasado y el anteaño, con respecto a eso lo veo muy interesante porque nosotros podemos tener un punto de apoyo en esos prácticos.*

*(...) Creo que no tengo nada para criticar, o algún detalles se me ha escapado pero al verdad que me parece un espacio totalmente apropiado, muy productivo, cómodo, y para aprovecharlo totalmente. Creo también que cuenta con herramientas muy practicas como por ejemplo el link que muestra trabajaos y lecturas de años anteriores y este espacio para comentar en el cual se pueden plantear y despejar dudas” (Texto 48).*

*“El blog me pareció muy eficaz, interesante y realmente organizado con la información que se quiere tratar. La*



*posibilidad de ver publicaciones de los años anteriores u observar las distintas comisiones, posibilita tener una visión mucho más amplia o poder despejar dudas que pueden llegar a surgir durante el recorrido.*

*La incorporación de imágenes, videos, etc a las publicaciones me pareció realmente adecuado, ya que hacen que el texto capte más la atención del lector.*

*En resumen, el blog esta muy bien realizado, y por lo que se puede observar con una constante actualización sobre temas, lo cual ayuda a los estudiantes de comunicación a una mejor comprensión de los temas” (Texto 52)<sup>145</sup>.*

Estos textos en los que la experiencia personal está muy presente, parecieran ser discursos adecuados al contexto de publicación de los mismos. Si recordamos que cada uno de los fragmentos que componen esta segunda colección de enunciados está publicado como un comentario a una de las publicaciones del mismo blog, toda referencia descriptiva del mismo podría interpretarse como una redundancia, mientras que lo verdaderamente novedoso, lo que el lector no podría saber si no lee el comentario son las opiniones del estudiante / comentarista sobre el sitio en sí mismo. De todas maneras, ya advertimos que estos textos –todos los que conforman este corpus– no pueden ser pensados como comentarios, a pesar del espacio donde han sido publicados, ya que guardan características que han sido mencionadas al inicio del capítulo que los alejan de lo que llamamos “género comentario”.

### 3) *Descripción mixturada con valoraciones*

A diferencia de los textos mencionados bajo las dos primeras modalidades de organización del texto, encontramos otro grupo en el que la opinión de los

---

<sup>145</sup> A diferencia de los ejemplos anteriores –y de la mayoría de los casos citados en el análisis– el texto transcrito no es un fragmento sino que se ha citado la totalidad del Texto 52.

estudiantes presente a lo largo de todo el recorrido textual, adquiere características de corte más interpretativo, donde la información se encuentra imbricada con la opinión. Así, relato, descripción y opinión se entremezclan para dar lugar a un texto en el que la opinión predomina pero siempre entrecruzada con información que de alguna manera refuerza la dimensión valorativa de los textos:

*“En la primera y extensa parte general encontré el agrado de que el material subido va más allá de mi comisión, por lo que puedo estar al tanto de distintas actividades como a la que me invitan apenas entro al sitio. Bajando con el cursor hasta el principio, logré un pantallazo general entre títulos, imágenes y enlaces multimedia que logran una información más que completa e interesante para todo tipo de gustos. Desde aquí me asomé al sitio donde se detallan las Unidades del programa del Taller, donde podía ver con una mezcla de interés y temor las actividades que me esperaban para el resto del año” (Texto 3).*

*“Hasta fines del año pasado, no tenía idea acerca de qué era un blog, cómo y para qué se utilizaba, pero a la fuerza, y con intenciones de lograr inscribirme en la carrera e informarme desde mi casa, a mil seiscientos kilómetros de distancia, lo conocí. (...)*

*En cuanto a la diagramación y la utilización de colores y letras pude observar que el blog se compone por elementos que en su conjunto generan una visual agradable para el lector, con tipografías perfectamente legibles y elementos destacados y diferenciados por colores que facilitan y hacen más agradable la tarea de navegación a través del sitio. Creo que en cualquier página Web, los contenidos textuales son los principales responsables de la transmisión del mensaje al espectador final,*

*pero si estos no se encuentran debidamente distribuidos y formateados dicha transmisión se dificulta o se hace engorrosa; y justamente lo contrario a esto último es lo que me ocurre al acceder al blog.*

*Observé también que existen distintas opciones como ‘comentarios’ o ‘acceso a e-mail’ que permiten el intercambio entre alumnos y profesores, así como entre alumnos también, lo cual me parece una excelente forma de utilizar este medio, y aprender comunicación de la mano de las nuevas tecnologías al servicio de nuestro aprendizaje.*

*(...) Personalmente la existencia de este blog me genera la sensación de mayor cercanía con el profesor, la posibilidad de contactarnos y sentir que lo que uno vuelque aquí será leído por el destinatario (entre otras personas si es un comentario, no así si es un mail) me hace alejarme un poco del concepto que socialmente se tiene de que “en la universidad, los alumnos somos un numero más” (Texto 25)*

*“Comencé el recorrido del blog desde la página principal de las cátedras, luego recorrí cada comisión.*

*El blog me parece muy favorable, provechoso y ventajoso a la hora de informarnos. Al comenzar a indagar sobre este, en la página principal, me encontré con diferentes artículos que nos informan sobre nuestra realidad, más allá de la información sobre la carrera. Además las imágenes que acompañaban a los textos y los títulos llamaban mi atención. Destaco la importancia que tiene que publiquen jornadas, seminarios y encuentros que se realizan, así todos nos encontramos con la posibilidad de asistir. También destaco los apartados que homenajean a personas importantes en el medio.(...)*

*El blog me parece una manera muy creativa y provechosa de estar en contacto con la carrera y con la realidad en la que vivimos” (Texto 69).*

#### *4) De la opinión a la descripción para volver a la opinión*

Hay otro grupo de textos, en cambio, que comienzan por dar cuenta de alguna opinión sobre el sitio para luego incluir pasajes descriptivos de tipo objetivos o en todo caso, relatos de los recorridos realizados. En un movimiento circular, los textos finalizan con un párrafo conclusivo en el que o bien se recapitula lo expuesto o bien se repite la opinión o valoración del objeto explorado. El Texto 20 es el ejemplo paradigmático de este grupo:

*“(…) Bueno, diré que la primera impresión que me causo fue que es una de esas páginas en las cuales están muy bien ubicadas sus fotos, que las mismas no son de gran tamaño, por lo tanto, la navegación en el sitio se realiza de una manera directa, fácil y dinámica a la vez. (…)*

*Lo primero que realice en mi basto recorrido fue ingresar a la página de nuestra comisión donde en la parte posterior de la misma, el sitio te ofrecía la opción de entrar a las siguientes secciones: Unidades, Programa de la Asignatura y Página Principal de la Cátedra. La primer ventana que abrí es la de la Página Principal. En la misma, al entrar me direcciono en la parte inferior como había explicado la profesora, que es un método que se utiliza para leer los blogs, ya que con el tiempo los creadores van aportando información nueva, la cual queda en la parte posterior, entonces al hacer el recorrido desde el suelo de la misma, me fui enterando de lo viejo y al subir recibí la atención de la nueva información aportada por la profesora.(…)*

*Terminando con este práctico, (...) agregó que este sitio al ser de estudio presenta información de una manera muy concisa y segura a la vez. Me encanta esa forma de intercambio que se va a ir dando entre alumnos y profesores donde podremos como, por ejemplo, en este trabajo expresar cada uno lo que piensa, siente, le resulta de interés y le gusta o no” (Texto 20).*

*“Para comenzar, el sitio Web está perfectamente diagramado para aclarar las dudas que tengan los alumnos o las personas que quieran tener contacto con la Escuela, ya sea de Comunicación Social o cualquiera de las otras especialidades. (...) Las intenciones están claras, la idea de poder interactuar y llevar un contacto al nivel del avance de la tecnología es una idea muy brillante. Tenemos que avanzar con ella. No queda más que leer mi comentario positivo de lo presentado y dar a conocer mi opinión favorable” (Texto 22).*

*“La primera impresión que tuve al entrar al blog de la cátedra fue muy buena, satisfactoria ya que me encontré con cosas nuevas y distintas a las que tenía presentes, porque nunca había explorado un blog educativo siempre recorrí otro tipo de blogs. (...)*

*El recorrido lo comencé de abajo hacia arriba, primero visite la parte de mi comisión donde me encontré con una bienvenida, los trabajos que había que realizar, información, imágenes que me llamaron mucho la atención ya que acompañaban a los textos y le daban un aspecto interesante y atractivo. Luego seguí por las comisiones ... (...)*

*Para finalizar la idea de tener contacto con el docente y aprender a través del blog me gusta porque es muy novedoso, práctico y didáctico. Me parece muy bien que hagamos un buen*

*uso de la tecnología, que la educación la use como forma de aprendizaje” (Texto 44).*

Por último, aunque no podríamos señalarla como una modalidad más de organizar la información, encontramos una serie de trabajos que comienzan haciendo referencia a las experiencias personales de los estudiantes respecto de los blogs<sup>146</sup>. Esta introducción pareciera significar que antes de la expresión de cualquier valoración respecto de lo encontrado en esa página, es necesario advertir que ese recorrido tiene algo de inaugural o bien porque es la primera vez que se visita un blog o porque este blog parece tener características diferentes de los weblogs conocidos o visitados por los escritores:

*“Para comenzar a hablar del tema: BLOGS quiero aclarar que trabajar en ellos resulta para mí una tarea totalmente innovadora, ya que nunca había utilizado los mismos. No vi difícil la opción de navegar en ellos, ya que son de simple acceso y fácil utilización” (Texto 17).*

*“Hasta hoy nunca había investigado a fondo un Weblog. Ya que, a pesar de que dicen lo contrario, me parecían un poco complicados y demasiado abarcativos” (Texto 27).*

*“Nunca les presté atención a los blogs, por eso este recorrido me enseñó mucho desde el inicio. Aprendí, inclusive, cómo leerlos (de abajo para arriba).*

*Por ser la primera vez, me resultó muy útil y fácil de comprender” (Texto 28).*

---

<sup>146</sup> Decimos que no constituye una modalidad en sí, ya que sólo refiere al inicio del texto, dando lugar a diversas maneras de ordenar la información luego de esta introducción. De todas maneras, consideramos significativo mencionar esta característica.

De la misma manera que damos cuenta de esta suerte de introducción singular hallada en algunos de los textos que componen el corpus, resulta interesante analizar los finales de aquellos en los que se observa un movimiento tendiente a cerrar los textos, a construir algo que podríamos llamar “el signo del fin”. En la mayoría de los casos, los textos cierran con una suerte de conclusión respecto de su evaluación del blog. Algunos usan conectores explícitos:

*“En síntesis, el weblog es muy completo, un poco complicado de entender al principio, pero de gran ayuda al momento de realizar los trabajos” (Texto 16)*

*“En resumen la página me gusta así como también el weblog de mi carrera pero habría que arreglar algunas cuestiones de diseño. Me parecen importantes las críticas que realizamos nosotros, los alumnos, porque es la única manera de mejorar las herramientas que están a nuestro alcance para un efectivo desempeño universitario y didáctico” (Texto 26).*

*“En suma, debo felicitar a quienes hicieron esta página, aunque puede haber algún defecto del que no me di cuenta, pero que sirve para engrandecer este blog y mejorar” (Texto 42).*

Otros simplemente comienzan el párrafo advirtiendo que darán su opinión:

*“Mi opinión final, teniendo en cuenta mis carencias de conocimientos en diseños de páginas web, es que la misma me pareció rápida, clara y expeditiva; considerándola inobjetable en cuanto a ser una vía de comunicación entre alumnos y docentes” (Texto 30).*

Por último, en otros se observa una suerte de conclusión a nivel semántico aunque sin marcas en otro nivel:

*“Me gusto mucho la información brindada por el blog de la materia, me resultó interesante, así como me llamó la atención los tamaños y colores que se le daban a los títulos por el grado de importan” (Texto 18).*

*“El blog me parece una manera muy creativa y provechosa de estar en contacto con la carrera y con la realidad en la que vivimos” (Texto 69).*

En estos dos últimos ejemplos, hay una suerte de conclusión respecto de lo que se ha venido planteando a lo largo de los textos, que, sin embargo, no es expresada con ninguna marca lógica como en los casos anteriores. Un texto que sorprende respecto de su finalización –sorprende por su singularidad, aunque a decir verdad no es sólo en su final donde se encuentran rasgos singulares– es el Texto 7 que realiza un movimiento circular por lo cual el texto finaliza casi de la misma manera en la que comienza. Se trata de un texto que se distingue del resto por un tono marcadamente literario, sobre todo en el inicio y en el final:

*“Dien que la primera vez siempre duele.*

*Confieso que nunca mantuve ningún tipo de relación con los weblogs, así que, en esta primera experiencia, tuve que armarme de paciencia y amor para familiarizarme con él.*

*Auriculares conectados, mate en mano izquierda , mouse en la derecha, escribo el link de la página principal de la facultad , y desde allí empiezo a explorar el espacio.*

*Pude observar que ofrece un amplio panorama sobre la facultad, los servicios, las carreras y las posibilidades que*



*brinda, lo cual es muy valioso, partiendo de que nos ahorra el viaje en colectivo hasta allí. (...)*

*Mi primera vez, fue maravillosa. No dolió tanto como dicen”*  
(Texto 7).

Los dos extremos del texto –extremos que han sido transcritos en las líneas anteriores– enmarcan un desarrollo en el que, siguiendo la clasificación que propusimos anteriormente para el orden de las secuencias discursivas, correspondería más al modo 3 –*Opinión mixturada con valoraciones*– que, por otro lado, puede evaluarse como el modo más complejo de organización ya que la realización exitosa del mismo requiere una destreza mayor que una organización más secuencial como en los grupos 1 y 4 en los que las secuencias opinativas y las descriptivas / informativas están bien delimitadas. Ese uso logrado de la trama interpretativa sumado al inicio y al final con rasgos literarios, hacen de este texto una suerte de excepción respecto del corpus que, creemos, justifica estos párrafos que se le han dedicado.

Cuando al inicio del capítulo realizamos una descripción breve respecto de las características generales del corpus que se aquí se abordaría, mencionamos que, a diferencia de los enunciados analizados en el capítulo IV, esta colección presenta dos características –entre otras– que la distinguen de la precedente: a saber, que el tiempo de realización fue mucho más prolongado y eso supone la posibilidad de revisar varias veces el texto e, incluso, de realizar varias versiones hasta entregar / publicar<sup>147</sup> la definitiva y que el soporte de producción está constituido por un nuevo medio al que no accede sólo el docente, sino cualquiera que desee entrar al blog de la cátedra que –cabe recordar– tiene acceso libre. De todas maneras, dudamos en afirmar taxativamente que los textos analizados hubieran sido revisados varias veces antes de su publicación ya que no nos consta y, precisamente,

---

<sup>147</sup> Vale aquí el uso de los dos verbos, ya que los textos analizados pueden ser considerados, al mismo tiempo, como *entregados* al docente –en tanto trabajo práctico que será evaluado– y *publicados* en el blog en tanto texto que circula en un espacio social amplio lo que lo convierte en un caso de escritura pública.

la publicación se realiza en el espacio del blog destinado a los comentarios, espacio que suele usarse de manera espontánea, a modo de réplica de los textos centrales y, por ende, con características más cercanas a la oralidad – tal vez más que oralidad, habría que referir al género confuso típico de las escrituras digitales espontáneas– que a la escritura. De hecho el alto nivel de errores que se encuentran en el texto en el nivel de las palabras que pueden interpretarse como errores de tipeo, ya que no están vinculados a transgresiones de las normas de ortografía, sino simplemente la utilización de una letra por otra, la sustracción o adición de alguna letra, etc., refuerza esta idea de escritura más espontánea, sin revisiones. Sin embargo, sobresalen dos textos del corpus que hacen referencia explícita a algún tipo de revisión o de planificación del escrito antes de su publicación:

*“Igualmente, antes de publicar mi comentario, volví a visitar la página, y me encontré con nuevas actividades a realizar y material a leer, así que por otro lado funciona como un arma de doble filo para nosotros, ya que cuando menos nos esperemos puede aparecer algo nuevo a realizar, por eso, a mantenernos atentos”* (Texto 21).

*“Revisé la página un par de veces más después de escribir esto, llegando a la conclusión de que con lo dicho basta”* (Texto 8).

Ambos fragmentos dan cuenta de que la escritura de los textos publicados no fue realizada de manera espontánea, automática ni inmediata. La referencia del Texto 21 a que se revisó la página antes de publicar el comentario, da cuenta, en primer lugar, de un intervalo de tiempo entre la primera visita, la escritura de las impresiones que ésta le causó y la publicación de ese escrito. Si bien el comentario no profundiza en este aspecto que aquí nos interesa, sino que lo utiliza para dar cuenta de otras

cuestiones, ese último agregado –cabe destacar que el fragmento citado se trata del último párrafo del texto publicado–, producido evidentemente con posterioridad a esa segunda visita, es una muestra de que el texto no fue escrito de una sola vez sino que ha sido producto de una tarea que se extendió en el tiempo y que contempló, entre otras cosas, la posibilidad de revisión del mismo a partir de nuevas observaciones del objeto analizado. Esta característica lo aleja de las escrituras digitales más típicas, vinculadas con la confusión de géneros, la velocidad de producción y la idea de un texto como una extensión contemporánea o paralela a la velocidad del pensamiento. El segundo ejemplo puede ser leído con la misma clave de interpretación. En primer lugar, supone una relectura de lo ya escrito luego de revisar nuevamente la página, tal como se lo explicita en el fragmento que sirve de ejemplo. En segundo lugar, es también explícita la intención de esa revisión: chequear que no faltara nada en el texto producido. Es decir que el texto publicado fue releído a la luz de una segunda revisión del texto objeto de descripción.

Ambos casos, por tanto, se alejan de lo que se podría denominar escritura típica en la web, no sólo en sus características más formales, sino también en el proceso de redacción que supone un escribir y leer para volver a escribir –corregir– antes de dar a conocer, antes de poner el punto final. Este hallazgo resulta curioso si se lo pone en correlación a lo que se concluyó respecto de la escritura de los exámenes finales en el capítulo anterior: mientras que los finales, manuscritos, de contenido indudablemente académico, tradicionales en cuanto a su formato, de larga vida en las instituciones académicas, presentan rasgos más típicos de los géneros confusos, estos textos, inaugurales, electrónicos, publicados en el sector de los comentarios de un blog –hay autores que afirman que es en la cantidad de comentarios como puede medirse la capacidad dialógica de un blog– cuyo objeto de referencia es precisamente un nuevo medio, guarda características más cercanas a los textos escritos tradicionales en lo que

respecta a su proceso de producción que incluye en este caso, la revisión y publicación.

De todas maneras, otro ejemplo contradice la generalidad de esta afirmación. Se trata del Texto 1 que está redactado en dos partes. Mientras la primera contiene un relato del recorrido realizado con valoraciones sobre aspectos del sitio y un cierre a modo de conclusión en el que expresa su opinión respecto al mismo, con fecha del día siguiente, y sin que medie ningún otro texto, hay un segundo comentario publicado por el mismo usuario donde aclara:

*“En el texto de la navegación del weblog, me olvide de agregar que en la parte inferior del mismo, se pueden apreciar varios links con los últimos comentarios que los integrantes del grupo de trabajo realizaron. Realmente es un dato importante para ir observando los nuevos trabajos” (Texto 1).*

Esta suerte de agregado funciona a la manera de una posdata propia del género epistolar, aunque no da cuenta de algo que sucedió una vez que el texto fue escrito mas no aún enviado y por tanto debe ser adicionado, sino que expresa un olvido<sup>148</sup>. Si bien la lectura de este segundo texto en clave epistolar es posible, el tipo de texto agregado más bien parece algo que debería haberse incluido en el texto principal pero que, al estar ya publicado, sólo queda sumarlo como un texto aparte. Podríamos aventurar aquí que la necesidad de agregar algo a lo ya dicho surge de la falta de revisión del primer escrito antes de ser subido al sitio. No obstante, la corrección y la claridad del escrito publicado en primer lugar dejan no pocas dudas al respecto.

---

<sup>148</sup> Llama la atención que este nuevo texto pareciera desconectado del anterior que había presentado una estructura definida en la que se podían distinguir un principio, un desarrollo y un cierre.

## **El desenfadado como estilo presente en el corpus**

Ferrari (2008) refiere el estilo desenfadado como una de las características propia de la escritura en las TICs. El lenguaje propio de las TICs constituye lo que se puede llamar lenguaje de los jóvenes actuales, estos nativos digitales que hoy ingresan a la universidad y se confrontan con un mundo discursivo nuevo, mucho más complejo que el escolar y, sumado a esto, donde la formalidad de los escritos contrasta con la informalidad o el desenfadado de su propio lenguaje. Si como estuvimos analizando en los apartados anteriores, los textos pertenecientes a esta segunda colección de enunciados presentan una clara dimensión subjetiva marcada principalmente por el uso extendido de la primera persona así como también por la presencia de evaluaciones y opiniones, lo que da cuenta de la subjetividad manifiesta del enunciado – tanto que podría considerarse a estos escritos como un tipo de *escritura del yo*–, ¿presentarán entonces rasgos propios de la escritura juvenil, es decir, del lenguaje de las TICs? Si bien los textos guardan muchas características propias de las escrituras formales, no cabe duda de que estamos en presencia de escritos producidos en el umbral, más aún en el tramo inicial del umbral de ingreso en el que los lenguajes se mixturán y, como ya señalamos, la semiosis entra en crisis. En este sentido, si bien es evidente el intento de otorgarle a los enunciados analizados los rasgos de una escritura formal, más cercana a lo académico que a lo coloquial, aparecen ciertas huellas, ciertos indicios que podrían ser leídos en clave de expresión de esa subjetividad joven y por qué no, digital. Uno de ellos está constituido por algunas expresiones que podrían clasificarse como informales, tal vez cercanas a ese estilo desenfadado del que habla Ferrari (Ibídem).

*“... emprendí mi tarea de navegar a través de este basto mar digital siempre con el mapa que había copiado del pizarrón al alcance de mis manos por si las dudas” (Texto 3).*

*“Se me hizo bastante fácil, realizar este recorrido gracias a los links; me resulto dinámico el ingreso a los sitios que buscaba. (...) Está bueno, que las publicaciones que se realizan vayan actualizándose de forma cronológica, así también se pueden revisar las publicaciones más viejas. (...)*

*Esta muy bueno que se publique el seguimiento de las clases, los trabajos actuales, futuros y de años anteriores” (Texto 14).*

*“En este recorrido se me hizo difícil hallar el link ‘SANCHEZ’, por lo tanto lo tuve que escribir yo en la parte superior de la página y hacer clic” (Texto 15).*

*“Prolijidad y simpleza son las dos palabras que se me vienen a la mente después de hacer un recorrido por el weblog de Redacción 1” (Texto 37).*

*“En primer lugar observe con atención el homenaje a Mario Benedetti. Me pareció muy interesante ya que realmente es un gran escritor y estaría bueno que se pueda continuar haciendo otros pequeños homenajes a grandes escritores muy reconocidos” (Texto 55).*

Todos los ejemplos citados contienen expresiones –subrayados por nosotros– que podrían ser analizadas en tanto errores o desfases respecto de la normatividad de la lengua española. Sin embargo, más que en esa clave creemos que estos giros no son producto del desconocimiento de la lengua, sino que son huellas de un uso coloquial de la lengua, en un registro típico de los jóvenes y, al mismo tiempo, propio de la oralidad. La expresión “está bueno”, que se repite en estos ejemplos y en otros fragmentos del corpus constituye un giro muy extendido en el registro coloquial o informal del habla, y también asociado con un registro juvenil del lenguaje –aunque no sólo de la generación joven actual, sino que ya tiene un tiempo. “Se me hizo

*difícil*”, “*por si las dudas*” y “*se me vienen a la mente*”, por su parte, si bien no cuentan con la regularidad que se puede reconocer en los giros relacionados con el “*estar bueno*”, también portan marcas propias de la informalidad, del desenfado, entendido aquí como lo coloquial.

### **De la incorrección normativa**

Para cerrar los fragmentos de este capítulo dedicados a analizar las características formales de la colección de enunciados que componen este segundo corpus, nos centraremos en algunas cuestiones diversas encontradas a lo largo de la exploración del corpus que permiten ser reunidas bajo la esfera de incorrecciones normativas.

De estas cuestiones, la más saliente por su hallazgo en la totalidad de los textos analizados está dada por la recurrencia de errores en la escritura de las palabras que pareciera responder a diferentes causas. En primer lugar, encontramos la ausencia notable de tilde, rasgo típico de las escrituras en la web. En segundo lugar, errores de ortografía no relacionados con los acentos y, por último, lo que pueden considerarse errores de tipeo.

Sobre la ausencia de tildes, cuando se hace una recorrida por los textos que conforman el corpus se puede observar que si bien es una constante en la totalidad de los textos, en general faltan en aquellos casos en los que la misma grafía sin la tilde, puede significar otra cosa y, por tanto, no son detectados por los correctores ortográficos de los procesadores de texto. Esto nos permitiría inferir, entonces, que los textos analizados y publicados en la sección comentarios del blog, han sido escritos en un procesador de textos y no directamente sobre la superficie de la página en cuestión. Así palabras como *encontré*, *comencé*, *función*, *pareció* –por citar sólo algunas– son ejemplos que raramente se encuentran en el corpus sin la tilde correspondiente, coincidiendo con la apreciación de que son palabras que sin ella no existen como tal y, por tanto, serían señaladas como desconocidas por los procesadores de texto. Mientras que, contrariamente, palabras como *resultado*, *olvide*, *entre*, *indague*, *observe*, en general verbos

que cambian su acentuación según la persona y el tiempo en el que se lo conjugue es frecuente encontrarlas sin tilde cuando deberían llevarlas. Cabe aclarar que esto ocurre aún en muchos textos que no presentan otros errores de ortografía. Llamamos la atención los Textos 10 y 23 en los que la ausencia de este elemento es total. Es decir que ninguna palabra tiene su acentuación señalada según las normas ortográficas de la lengua española<sup>149</sup>.

De todas formas, la falta de tilde es una característica de la escritura de los jóvenes. Si se recorren los textos analizados en el capítulo anterior –textos que fueron escritos a mano, sin mediar tecnología digital alguna– también se encontrarán muchas faltas de este tipo. Lo que indicaría que si bien puede considerarse que la elisión de la tilde es una marca de la escritura en la web, esta marca se ha trasladado hacia otras escrituras marcando, de alguna manera, un modo joven de escribir. Ese modo joven, entre otras cosas, no tiene tildes o tiene muy pocas, en el sentido en que podríamos considerar que su colocación o no es una cuestión casi aleatoria. Sobre todo, al considerar que textos que no tienen ninguno o muy pocos errores de ortografía cuentan con palabras que deberían llevar –pero no tienen– tilde. La ausencia de la tilde o la sensación de que se trata de un elemento de la lengua prescindible, podría ser también una marca de la contaminación del lenguaje por parte del idioma inglés, considerado el idioma de la web<sup>150</sup>, idioma en el que la tilde no existe. Llama la atención, no obstante, que no está completamente eliminada –incluso hay textos en el corpus en los que todas las palabras que deben llevarla, lo hacen– y que, como mencionamos más arriba, pareciera que en muchos casos, su uso es de orden azaroso, sin poderse inferir ningún hábito para su inclusión o desestimación más allá de los casos citados en los que se lo puede arrojar al corrector ortográfico

---

<sup>149</sup> La regla ortográfica en cuestión afirma que las palabras agudas terminadas en n, s o vocal siempre llevan tilde, mientras que no la llevan los vocablos graves, terminados en n, s o vocal y las esdrújulas siempre llevan tilde.

<sup>150</sup> De hecho, el término weblog es una palabra de la lengua inglesa que refiere a una bitácora o diario de viaje (log) publicado en la web.



automático de algunos programas<sup>151</sup>. En segundo lugar, respecto de otros errores de ortografía<sup>152</sup>, se observan algunos, pero no en una cantidad significativa a excepción de un caso (Texto 34) en el que son muy recurrentes. Insistimos aquí en la intuición de que el corrector ortográfico de los procesadores de textos colabora con el respeto de las normas de ortografía, sobre todo cuando estas correcciones se realizan de modo automático. Lo que aparece con mayor frecuencia en los textos, son errores que podrían considerarse errores de tipeo, en tanto no están vinculados a la transgresión de normas de la ortografía, sino que se relacionan con la falta de alguna letra, o cierta alteración en el orden de las mismas dentro de una palabra o el cambio de una letra por otra cercana en el teclado. Esto también puede considerarse un rasgo típico de las escrituras en la web, que se llevan a cabo de manera muy veloz. Estas incorrecciones parecieran contradecir la intuición de que los textos publicados han sido revisados, releídos y editados por sus propios escritores antes de haber sido colgados en el sitio.

### **Del uso de anglicismos y tecnicismos**

Una característica relevante del lenguaje de las tecnologías digitales es el uso extendido de anglicismos y tecnicismos propios de la web. Como ya vimos, el tema central de los textos analizados es, precisamente, un nuevo medio al que se nomina con una palabra de habla inglesa: weblog o blog. De ahí que resulte inevitable que ambos vocablos aparezcan una y otra vez en el corpus textual analizado.

---

<sup>151</sup> En la presente tesis se utilizan los vocablos tilde y acento indistintamente, ya que el diccionario de la Real Academia Española considera, entre otras acepciones de la palabra “*acento*”: “Tilde, rayita oblicua que en la ortografía española vigente baja de derecha a izquierda de quien escribe o lee. Se usa para indicar en determinados casos la mayor fuerza espiratoria de la sílaba cuya vocal la lleva, p. ej., *cámara*, *símbolo*, *útil*, *allá*, *salió*; y también para distinguir una palabra o forma de otra escrita con iguales letras, p. ej., *sólo*, adverbio, frente a *solo*, adjetivo; o con ambos fines a la vez, p. ej., *tomó* frente a *tomo*; *él*, pronombre personal, frente a *el*, artículo” (Real Academia Española, 2001: 22. Tomo I).

<sup>152</sup> Si bien el uso incorrecto de las tildes constituye una falta de ortografía, consideramos que por la extensión de la elisión de los mismos en el corpus analizado, merece una mención aparte.

De todas maneras, en la descripción del sitio aparecen con cierta recurrencia algunas otras expresiones a las que podemos denominar, al mismo tiempo, como anglicismos y tecnicismos en tanto son palabras propias del lenguaje más técnico de la web, ya que hacen referencia a conceptos de ese campo y pertenecen a la lengua inglesa. Así, *internet, mouse, mail, chat, link, e-mail, dirección url, blogroll, códigos vcc, tagboard, Photoshop Online Express, programa imagination cubed, gadget* son todas ellas palabras que aparecen en los textos analizados y que tienen diferente grado de difusión. Entre las más comunes se encuentran las siete primeras que ya se han incluido en el habla cotidiana y que no requieren de competencias demasiado profundas para ser comprendidas. Las siguientes son algo más específicas, más técnicas y refieren a programas, lenguajes técnicos o espacios presentes en la web que no son conocidos masivamente, sino que son más propios de quienes la navegan cotidianamente y con un grado de conocimiento mayor respecto de las cuestiones técnicas de la web.

Más allá del uso de estas expresiones, todas ellas sustantivos, llama la atención el uso de algunas palabras de origen inglés que se formatean al estilo castellano y se convierten, de esa manera, en verbos, por ejemplo, o adjetivos. Así, *postearon, posteos, posts, posteados, clickeé*, son palabras que aparecen con frecuencia en el corpus, que tienen su origen en vocablos ingleses pero que han sido incorporados al lenguaje de las tecnologías, castellanizándolos. Así el verbo *to post* –que significa enviar algo a alguien por correo– es usado en la jerga de los blogs para dar cuenta de la acción de publicar una entrada en su forma verbal mientras que en forma de sustantivo da cuenta, precisamente, de una entrada publicada en uno de estos sitios. De la misma manera, es utilizado el verbo *clickear*<sup>153</sup> –inexistente en la lengua española– en referencia a la acción de activar un enlace en una página web. Así, los modos castellanos de construcción verbal –tanto en tiempo como en persona– se imprimen en estos vocablos de origen inglés

---

<sup>153</sup> En algunos textos, en lugar del verbo *clickear* se usa la frase “hacer click” con el mismo significado.

para dar lugar a nuevas acciones que se inauguran en el ciberespacio y que parecen no estar incluidas en las palabras del idioma castellano que podrían usarse como equivalentes, al punto de ser necesaria la construcción de unas palabras nuevas, derivadas de inglés, lengua propia del espacio de la internet. Como se vio en los ejemplos, esta castellanización de los vocablos ingleses no sólo ocurre con los verbos sino que también se los adapta para cumplir las funciones de sustantivos –*posteos, post, click*<sup>154</sup>– y adjetivos –*posteados*.

De los anglicismos encontrados en el corpus, hay uno de ellos que no está vinculado al mundo de las tecnologías. Se trata del adjetivo *shockeante*, hallado en el Texto 65 y utilizado para calificar a los colores de otras páginas en contraposición a la analizada. Una vez más aparece aquí un sustantivo de origen inglés –*shock*– castellanizado para convertirlo en adjetivo, en un giro idiomático habitual –la incorporación de anglicismos más allá de las tecnologías– y que es propio del lenguaje de los jóvenes. Recordemos que en general son las nuevas generaciones las que introducen modificaciones de hecho en el uso de la lengua, en tanto la juventud se caracteriza por ser innovadora y renovadora no sólo de la lengua –insistimos, modificaciones que se dan de hecho y que tardan mucho más tiempo en ser incorporadas a la lengua oficial<sup>155</sup>– sino de muchos otros códigos de la vida social.

---

<sup>154</sup> Cabe señalar aquí que la palabra *click* en su forma sustantiva no adopta ninguna modificación castellanizante, sino que se la utiliza tal como existe en la lengua inglesa. Por otro lado, el uso de esta palabra que en su idioma original, como verbo, significa “chasquear los dedos” y como sustantivo precisamente el chasquido, es utilizado en la jerga de la web a modo onomatopéyico, en tanto recuerda el sonido que se escucha cuando se ingresa a un enlace a través del mouse.

<sup>155</sup> De todas maneras, más allá de quienes sean los sujetos renovadores, y cómo se vayan realizado estas modificaciones, sabemos que la lengua es un ente vivo, que existe solamente, tal como nos enseñara Saussure, porque hay una masa hablante que la hace funcionar y que permite que con el paso del tiempo esa lengua, cada lengua, vaya mutando ya que “... el tiempo altera todo; no hay razón para que la lengua escape a esta ley universal” (Saussure, 1993: 116).

## **Decires de los estudiantes en el umbral<sup>156</sup>**

Hasta aquí hemos repasado cuestiones formales de los discursos académicos publicados en el blog de una cátedra del umbral de ingreso a la carrera de Comunicación Social en Rosario. Repasamos qué cuestiones del discurso académico aparecen en ellos y qué cuestiones de los lenguajes de las tecnologías.

Sin embargo, más allá de este análisis formal que nos permite inferir algunas cuestiones respecto de la vinculación entre discurso académico y tecnologías de comunicación, creemos que el material compuesto por los textos del segundo corpus de análisis también presenta cuestiones relevantes acerca de las impresiones de los estudiantes que acaban de ingresar a la universidad respecto de la vinculación entre tecnologías y espacio académico. Por este motivo, dedicaremos este apartado a bucear en estos textos en tanto expresiones en las que se puede rastrear los efectos de lectura que produce el blog en este grupo particular de estudiantes.

### *1) La blogosfera, espacio de habitación de los estudiantes universitarios*

A priori, podríamos aventurar que la práctica –anterior al ingreso a la universidad– de los estudiantes con otros blogs podría convertir al sitio en cuestión en un elemento de continuidad presente en el umbral, es decir, algo que permite el pasaje en tanto muestra que del otro lado del límite no todo es nuevo ni desconocido. Seguramente, el nivel de accesibilidad estará en relación con el nivel de práctica de los estudiantes en la blogosfera. Y así lo confirma el corpus analizado. Aunque no todos los casos refieren a la existencia o ausencia de una práctica con blogs, entre quienes lo hacen, se encuentran algunos alumnos –aunque pocos– que reconocen cierta distancia respecto de este medio:

---

<sup>156</sup> Algunas de las ideas desarrolladas en este capítulo fueron ya publicadas (Reviglio 2010b) en un capítulo del libro que recoge las ponencias presentadas en el Coloquio del Proyecto “Mediatización, sociedad y sentido: aproximaciones comparativas de modelos brasileños y argentinos”.

*“En mi caso, nunca utilice blogs, y de esta manera estoy aprendiendo nuevos conocimientos y a navegar en él, de igual manera, la forma en que esta presentado, hace más fácil y dinámico su uso” (Texto 5).*

*“Confieso que nunca mantuve ningún tipo de relación con los weblogs, así que, en esta primera experiencia, tuve que armarme de paciencia y amor para familiarizarme con él” (Texto 7).*

*“... no soy una persona muy frecuente a blogs...” (Texto 9).*

*“Para comenzar a hablar del tema: BLOGS quiero aclarar que trabajar en ellos resulta para mí una tarea totalmente innovadora, ya que nunca había utilizado los mismos” (Texto 17).*

*“Hasta fines del año pasado, no tenía idea acerca de qué era un blog, cómo y para qué se utilizaba, pero a la fuerza, y con intenciones de lograr inscribirme en la carrera e informarme desde mi casa, a mil seiscientos kilómetros de distancia, lo conocí” (Texto 25).*

Más aún, hay quienes refieren una distancia respecto de las TICs:

*“Lo que aun es sorprendente de creer, que podamos estar todos comunicados, informados y evaluados mediante una pagina de internet, ( puede resultar un comentario bastante prehistorico, pero la masividad de internet, para muchos, incluyendome, a veces sorprende)” (Texto 23).*

*“... la verdad es que no se mucho de páginas Web...”* (Texto 35).

*“... (lo dice una persona a la que a menudo le cuesta relacionarse con sitios web)”* (Texto 65).

Estos testimonios muestran cómo a pesar de que el blog podría pensarse como un elemento de continuidad del umbral universitario, en algunos casos, es claramente un elemento de discontinuidad. Aunque no sea vivido con extrema ansiedad, aunque la novedad resulte accesible, como elemento novedoso sigue conteniendo rasgos de lo discontinuo. En estos casos, el umbral universitario exige incorporar una nueva rutina que, además de nueva, es inesperada. Aquí entonces, el umbral funciona como límite antes que como acceso.

Sin embargo, para la mayoría parece constituir un elemento de continuidad. Son muchos los que de maneras diversas manifiestan una cercanía, o bien al formato blog, o bien al manejo y/o consumo de tecnología:

*“Anteriormente me he manejado con Weblogs, en mi escuela, hubo una materia en donde nos explicaban como nació este acontecimiento y el uso correcto del mismo. Tuvimos, también, otras materias donde los profesores publicaban nuestros trabajos y las consignas. Y por mi parte, me he creado algunos pero los utilizaba como ocio”* (Texto 34)

*“La forma particular de publicación que tienen estos tipos de sitios de la era del internet 2.0 no me presentó muchas dificultades ya que era seguidor de otros blogs, pero este difiere de algo bastante importante: es didáctico y, así, más complejo...”* (Texto 3).

El último ejemplo deja entrever un manejo del lenguaje de la tecnología propio de un tipo de usuario involucrado con el tema. Es decir, encontramos en el ejemplo algo más que un usuario, sino un nativo digital cuyo lenguaje está enclavado en el lenguaje tecnológico. Es precisamente en su discurso donde reconocemos las huellas de esta pertenencia. En el mismo sentido, otros ejemplos dan cuenta si no de la conciencia respecto de la pertenencia a una generación con características propias del mundo de los nuevos medios, de la pertenencia a una sociedad o a un ambiente donde las tecnologías de comunicación tienen una importancia ascendente:

*“La idea de realizar los trabajos prácticos por medio del Weblog, me parece más dinámica, simplificadora y actualizada frente al uso de las nuevas tecnologías de hoy en día” (Texto 11).*

*“Las intenciones están claras, la idea de poder interactuar y llevar un contacto al nivel del avance de la tecnología es una idea muy brillante. Tenemos que avanzar con ella” (Texto 22).*

*“Me parece muy práctico el echo que haya un Weblog de la materia, es una ventaja que se puede aprovechar de muchas maneras teniendo en cuenta que en esta época dependemos mucho de ciertos avances tecnológicos” (Texto 34).*

*“No siempre este tipo de tecnologías es aprovechada de esta manera; es valioso para nosotros que pertenecemos a una generación de competencia continua” (Texto 71).*

Estos fragmentos dan cuenta de la sensación de continuidad de los estudiantes posicionados en el umbral frente a esta herramienta que la

universidad les propone. Algo de lo viejo se presenta también en el umbral universitario, aunque resignificado.

## 2) *Educación y tecnología, dos mundos en contacto*

Un aspecto que genera sorpresa en muchos de los textos analizados es precisamente, la utilización de un blog como herramienta educativa. La sorpresa es uno de los sentimientos típicos de los umbrales, donde aparecen elementos nuevos, desconocidos y, muchas veces, como en este caso, inesperados. Ello permite hablar de *sorpresa inaugural* frente a un formato que, aunque familiar, se presenta con un uso –educativo– diferente a los realizados fuera del umbral por los estudiantes: entretenimiento, placer, tiempo libre. En especial, llama la atención un fragmento del corpus en el que se manifiesta cierta sorpresa frente a la fusión de textos teóricos e internet, tarea que es consignada como *moderna*:

*“Explorar contenidos teóricos por internet, me resulta una tarea bastante ‘moderna’. Ante la costumbre de la lectura escrita, encontrar el contenido de una materia universitaria, en una página de internet es una práctica nueva, pero no por eso menospreciada” (Texto 23).*

Resulta curioso el uso que se le da en el ejemplo citado a la palabra *moderna* a la que se encomilla. En primer lugar, porque en el sentido estricto de *lo moderno*, la práctica de lectura y escritura en las tecnologías digitales no tiene nada, o, en todo caso, tiene muy poco. Tal vez algo del orden de lo moderno aparezca en la ruptura de escala que suponen estas tecnologías en relación con la difusión de los textos, comparable con la experimentada en la modernidad respecto de la aparición de la imprenta, lo cual generó cambios sociales importantes en muchos aspectos de la vida social pero fundamentalmente en la difusión del conocimiento. De todas maneras, resulta dudoso que fuera éste el sentido que se intentara comunicar en el



texto citado, sino que parece referir más bien a un uso vulgar del término *moderno*, no relacionado con la idea histórica y cultural de la Modernidad, sino con la idea de lo nuevo, actual, reciente, revolucionario, etc. Si éste fuera el sentido otorgado parecería que existe un supuesto que estaría indicando que el conocimiento teórico es de orden tradicional y que resulta extraña y novedosa su difusión a través un *nuevo medio* como internet. Por otro lado, en el fragmento citado se observa una identificación entre lo escrito y lo impreso mientras que lo que se publica en una página web, aunque use la escritura, pareciera no ser escrito. Este ejemplo estaría dando cuenta de cierta visión respecto de lo académico como lo tradicional, ligado a prácticas más antiguas como la imprenta mientras que las tecnologías digitales aparecen vinculadas a lo novedoso, a lo *moderno* en el sentido vulgar o doxástico del término. De todas maneras, según el pasaje citado esta mixtura de lo tradicional (el conocimiento científico o *universitario* –para utilizar un término citado en el ejemplo) con lo nuevo, aunque extraña y sorpresiva, parece ser bienvenida.

Otros fragmentos del corpus dan cuenta de esta sorpresa inaugural respecto de esta mixtura:

*“... para mí es muy novedosa la utilización de esta forma de comunicación con la cátedra, ya que no es de la forma convencional a la cual estaba acostumbrado”* (Texto 47).

*“La idea de tener un weblog de la materia donde se suba la información de lo realizado en clase y las consignas de los trabajos practicos a realizar me pareció muy interesante y de gran utilidad ya que es una forma de estar en constante comunicación entre los alumnos y la profesora”* (Texto 6)

*“Admito que al principio me pareció un poco extraña la idea de que la materia Redacción se manejara desde un blog, pero*

*luego de hacer este recorrido puedo afirmar que su utilización me parece práctica y funcional'* (Texto 59).

*"... nunca había explorado un blog educativo siempre recorrí otro tipo de blogs"* (Texto 44).

El encuentro con rasgos de lo conocido genera sorpresa y, al mismo tiempo, algo de satisfacción y de alivio. Ese espacio, vecino a muchos otros por los que transitan cotidianamente, los saluda y les confirma que aún en lo diferente pueden encontrar cosas familiares que los hagan sentir menos extraños, menos ajenos, menos recién llegados.

*"Creo que hacer uso de nuevas tecnologías, y sobre todo, de tecnologías que frecuentamos los jóvenes es un gol a favor de la educación en cualquier aspecto"* (Texto 58).

Lo cotidiano, en los jóvenes, son las tecnologías. Además, son las marcas de época, las herramientas necesarias para desempeñarse en la profesión elegida, y las más accesibles debido a su ubicuidad. Son también el territorio dominado por ellos, un territorio que *frecuentan*<sup>157</sup>. La idea de *frecuentar* remite también a la idea de *habitué* de un lugar, palabra de origen francés que, según el diccionario de la lengua francesa "Le Petit Robert" refiere a la "persona que frecuenta habitualmente un lugar" (Robert, 2001: s/n. La traducción es nuestra). Más aún, como ejemplo del uso del vocablo "*habitué*", consigna una frase que habla de ellos como las personas que frecuentan un café<sup>158</sup>, sitio por excelencia de reunión, encuentro y vida comunitaria de las sociedades modernas. Frecuentar uno o varios sitios de internet, ser *habitué*

---

<sup>157</sup> Al respecto, una apostilla sobre el uso del verbo "frecuentar" para referirse al modo de relacionarse con la tecnología. Según el diccionario de la Real Academia Española (2001, Tomo I), frecuentar tiene tres significados posibles: 1) Repetir un acto a menudo; 2) Acudir con frecuencia a un lugar; 3) Tratar con frecuencia a alguien. Podríamos agregar que alguien que frecuenta un espacio se apropia de él, lo convierte en un ámbito de pertenencia.

<sup>158</sup> El ejemplo pertenece a una cita de Aragon y reza: "*Les clients de ce café, ces sont des habitués que j'ai vu depuis des années revenir aux mêmes places*" (Robert, 2001: s/n).

de estos espacios virtuales implica tener una práctica de socialización relacionada con las TICs. Los *habitués* de las nuevas tecnologías son los jóvenes y es, por tanto, a ellos a quienes pertenecen. La educación simplemente se toma de ellas para usarlas en un ámbito extraño, pero, asimismo, puede sacarles mucho provecho. Es un “*go!*” como explicita el estudiante. En el mismo sentido, otro texto del corpus manifiesta sorpresa y satisfacción frente a este modo de trabajo:

*“Para finalizar la idea de tener contacto con el docente y aprender a través del blog me gusta porque es muy novedoso, práctico y didáctico. Me parece muy bien que hagamos un buen uso de la tecnología, que la educación la use como forma de aprendizaje”* (Texto 44).

La sensación de pertenencia de los estudiantes con el blog de la cátedra se manifiesta en fragmentos de texto en los cuales no sólo opinan, sino que también hacen sugerencias para mejorar el sitio, señalan lo que consideran aciertos y desaciertos en una muestra de la rápida apropiación que experimentan e, incluso, afirman que incluyeron la dirección web dentro de los sitios de visita habituales:

*“Creo que el blog es de fácil acceso ya que cuando apunte la pagina, la agendé en mis favoritos, que cualquier ordenador posee”* (Texto 32).

### 3) *Los contenidos del blog: una cuestión de formato.*

Al recorrer los ejemplos expuestos acerca del modo en que los ingresantes se vinculan con las tecnologías en general y con el weblog en particular, podemos afirmar que el sitio les resulta accesible y organizado. Esto no necesariamente implica que sean las características singulares de este blog lo que le confiere accesibilidad, sino más bien, es el saber-hacer de los

estudiantes respecto no sólo ya de este tipo de formato, sino del ambiente tecnológico, lo que les facilita la comprensión y el tránsito fluido por él.

*“La primera impresión que me causó al recorrer la página de la materia, es la facilidad y claridad que tiene la misma al ser navegada, ya que tiene un esquema realmente simple y efectivo a la hora de la búsqueda de textos específicos, trabajos prácticos, etc.” (Texto 1).*

*“La idea de tener un weblog de la materia donde se suba la información de lo realizado en clase y las consignas de los trabajos practicos a realizar me pareció muy interesante y de gran utilidad” (Texto 6).*

*“Para finalizar la idea de tener contacto con el docente y aprender a través del blog me gusta porque es muy novedoso, práctico y didáctico. Me parece muy bien que hagamos un buen uso de la tecnología, que la educación la use como forma de aprendizaje” (Texto 44).*

*“... me parece un espacio totalmente apropiado, muy productivo, cómodo, y para aprovecharlo totalmente. Creo también que cuenta con herramientas muy practicas como por ejemplo el link que muestra trabajaos y lecturas de años anteriores y este espacio para comentar en el cual se pueden plantear y despejar dudas” (Texto 48).*

Aunque muy pocos, aparecen algunas referencias que contraponen la impresión a la pantalla:

*“Si bien yo soy reacia a leer via pc (prefiero la lectura convencional, los libros) puede ser una propuesta innovadora y en muchos aspectos interesante (...) Sin embargo, como expresé anteriormente, yo personalmente prefiero la lectura convencional, me resulta más práctica” (Texto 65).*

*“Creo que trabajar con estas nuevas tecnologías es muy novedoso, y espero poder seguir navegando en la web para aprender más sobre esta herramienta, por otra parte que no debemos olvidarnos nunca del lápiz y papel, instrumentos muy valiosos a la hora de pensar y exponer nuestras ideas por escrito” (Texto 17).*

Esta sorpresa y en algún punto la expresión de la preferencia de lo impreso por sobre la pantalla en el primer caso, así como la exhortación a no olvidarse del papel y del lápiz en el segundo<sup>159</sup> parecen estar relacionados con el tipo de materiales de lectura. La dificultad no pasa por leer la pantalla sino que lo dificultoso es trasladar la actividad cognitiva de lectura en la pantalla a un tipo de material al que se accede habitualmente impreso en

---

<sup>159</sup> En algún punto este pedido parece acercarse –en su nivel formal– a consignas de orden político que han tenido una difusión muy extendida en nuestra sociedad en las últimas décadas, para referir a situaciones de impunidad graves. En esos casos, la sociedad civil parece advertirle a los poderes político y jurídico que determinadas situaciones, crímenes o muertos no se olvidan. El más recordado y aún hoy enunciado es el “No nos olvidamos de Cabezas” en referencia al asesinato brutal de un reportero gráfico ocurrido en Pinamar en el verano del año 1997. El “no olvidemos al papel y al lápiz” pareciera una suerte de emulación de esa consigna que implora rescatar del olvido a estas herramientas que podrían considerarse en proceso de extinción o de desaparición. En este sentido, estaríamos en presencia de un movimiento de recuperación tergiversada de las consignas políticas en tanto se las transforma en clichés discursivos que circulan de manera naturalizada por la sociedad, despolitizándolas. Tal como afirma Barthes en sus *Mitologías*, “Si nuestra sociedad es objetivamente el campo privilegiado de las significaciones míticas se debe a que el mito es formalmente el instrumento más apropiado para la inversión ideológica que la define. En todos los niveles de la comunicación humana, el mito opera la inversión de la *antifisis* en *seudofisis*. (Barthes, 2005: 238. Cursivas en el original). Y más adelante, agrega: “... el mito está constituido por la pérdida de la cualidad histórica de las cosas: las cosas pierden en él el recuerdo de su construcción” (Ibídem). Así, el enunciado original de corte explícitamente político, pierde su sentido tal en un movimiento de banalización y despolitización que lo vacía de contenido, convirtiéndolo en slogan.

papel<sup>160</sup>. De la misma manera, el segundo ejemplo estaría destacando una supuesta mayor capacidad de las herramientas tradicionales para ordenar por escrito las ideas, es decir, como ayuda para pensar, función que se le ha dado a la escritura durante muchos años. Los entornos digitales parecieran, según este pasaje de texto, no ser aptos para ello.

Tal vez esto esté relacionado con que los entornos donde los jóvenes se mueven como peces en el agua presentan una composición a partir de la lógica de la multimedialidad que supone una convergencia de lenguajes en la cual lo escrito si bien continúa cumpliendo un rol protagónico, en estos contextos asume características diferentes respecto de las que portaba en la era de la imprenta. Al respecto, interesa revisar los planteos de Baggiolini cuando afirma que “La palabra en la pantalla **también** es imagen, en un sitio web forma parte esencial de la gráfica. La imagen más que suplir la palabra, se transformó, en Internet, en pura escritura, tanto ideográfica como fonética. (...) La propia escritura en la web es más pasible de ser leída como imagen que las imágenes, que sólo la enmarcan y adornan, son figuras retóricas, pura elocutio, de un soporte multimedial que tiene a la escritura como sustancia argumental y narrativa” (Baggiolini, 2011: 49 Negritas y cursivas en el original). Así, el tipo de escritura que se aprecia en la web es consumida por los jóvenes en general, a partir de una lectura de características fragmentaria, rápida, breve, que permite saltar de un espacio a otro dentro de la misma red. Por ello decimos que esta composición híbrida de los materiales multimediales pareciera suponer un receptor del tipo que Eliseo Verón y Martine Levasseur caracterizaron como *saltamontes*<sup>161</sup>. Es decir, un

---

<sup>160</sup> Según Baggiolini (2011) el texto digital supone un doble régimen de legibilidad: uno corto y rápido para la pantalla y uno en profundidad para la impresión.

<sup>161</sup> El concepto de “saltamonte” (*sauterelle*) fue construido por Verón y Levasseur (1989) en el curso de una investigación sobre los modos de apropiación de una muestra fotográfica instalada en el Centro Cultural Georges Pompidou de la ciudad de París, titulada “*Vacances en France*”. En este trabajo, el investigador indagó los diferentes modos de recorrer la exposición y los tipificó en cuatro modalidades: mariposa, hormiga, pez y saltamontes. Más allá de la distancia temporal y la diferencia entre el tipo de objeto abordado por Verón y el expuesto en este trabajo, podría trazarse un paralelismo entre el receptor de la exposición que desarrolla una estrategia de tipo “saltamontes” y los jóvenes como receptores de los mensajes multimediales que suponen los nuevos medios.

tipo de receptor cuyo recorrido por los campos de significado a leer es absolutamente subjetivo. Para Verón y Levasseur (1989), el saltamontes va de un lado a otro de la superficie estructurada, desestructurándola, adoptando un orden completamente propio en cual lo que importa son sólo aquellos puntos, aquellos textos con los que siente alguna conexión. Incluso los autores comparan al saltamontes con un *flâneur*, es decir, aquel caminante urbano que recorre las calles sin un rumbo fijo, azarosamente, abandonándose a la impresión y al espectáculo del momento. Esta definición de la estrategia de apropiación parece adecuada para el lector de los textos multimediales, pensados para ser recorridos sin un orden preestablecido, yendo de uno a otro sin solución de continuidad y sin permanecer en ninguno por demasiado tiempo.

En este contexto, reconocemos que los discursos verbales producidos y reconocidos en estos entornos suelen ser sumamente breves y fragmentarios. El chat, los foros, los mensajes de texto, los fotologs, facebook, twitter<sup>162</sup> dan lugar a tipos de discurso de intensidad verbal muy baja y con producción discursiva fragmentaria<sup>163</sup>. Esto hace que la lectura también sea fugaz, breve, intermitente, que vaya y venga entre el visionado de textos audiovisuales, imágenes fijas, escritura en un chat o en un foro, lectura de escritos breves, consulta de links que llevan a otras páginas, etc. Este ritmo de lectura –que podría pensarse incluso como una nueva modalidad de lectura–, estos recorridos a lo *saltamontes*, cuyo resultado final recuerda más una sucesión de *spots* televisivos que a libros de texto, es opuesto a las exigencias de una lectura sostenida de materiales extensos. Nos permitimos realizar aquí una deriva respecto de dos tipos de lectura o de legibilidad, tal como las piensa Baggiolini (2011) respecto de los textos

---

<sup>162</sup> Formato que, además, exige una exigua cantidad de caracteres –ciento cuarenta– para la construcción de micro-entradas de texto denominadas "*tweets*" y enviadas desde programas de mensajería instantánea.

<sup>163</sup> Baggiolini dirá, no obstante, que toda la interactividad que se desarrolla en estos espacios es de carácter textual, como "... una especie de slang, argot o 'lunfardo' que debe ser leído en voz alta (interior) para ser comprendido. Esta práctica de lectura pre-imprenta se contrapone con un rasgo post-imprenta: se va desdibujando la estandarización que construyó la imprenta" (Baggiolini 2011: 49. Comillas en el original).

digitales. Según el investigador, existiría una lectura corta y rápida para la pantalla y otra profunda para la impresión de los materiales digitalizados. Este planteo también recuerda a la diferencia ya clásica entre *lectura intensiva* y *lectura extensiva*. Mientras la primera de ellas describía un tipo de lectura religiosa, piadosa –la lectura de la Biblia, especialmente, único libro que las familias tenían y por tanto, libro que era leído una y otra vez como un modo también de introyectar la palabra sagrada–, la lectura extensiva refiere en general a un tipo de lectura secular, frecuente, con objetivos de diversión o entretenimiento, que se corre de un libro a otro. “De este modo, la gente comenzó a leer muchas novelas superficialmente en lugar de releer la Palabra de Dios con profundidad” (Littau, 2008: 45). Estas categorías de *lectura intensiva* y *extensiva* también guardan otras características. Mientras que a partir de la primera se podría armar una serie en la que se incluirían una cantidad escasa de textos, una actitud reverencial frente a lo leído, una vinculación fuerte con la escucha y la memoria, todo eso enmarcado en espacios comunitarios; la extensiva inaugura una serie compuesta por una gran cantidad de textos, sacralidad mínima, sucedido todo en la esfera de la intimidad, de la soledad, de lo privado (Cfr. Valdetaro, 2011).

Pareciera entonces que la lectura multimedial lleva al extremo, en un juego de potenciación al infinito, las características de la lectura inaugurada con la imprenta. Se lee mucho, se pasa de un texto a otro, sin solución de continuidad, sin profundizar en nada, conformando un texto compuesto de retazos de textos de diferentes materialidades, todos disponibles simultáneamente en línea<sup>164</sup>.

---

<sup>164</sup> Respecto de esta cuestión, podríamos aducir que el tipo de legibilidad que Baggiolini (2011) postula como aquella del texto digital para ser impreso, es decir una lectura profunda, intensiva, hace referencia a la lectura de tipo escolástica que si bien no refiere a una cantidad necesariamente pequeña de objetos leídos, sí lo hace a un tipo de práctica vinculada con el objetivo de conocer o aprender de manera profunda los contenidos de un escrito. En ese sentido, esa lectura, más allá del momento histórico en el que se desarrolle, pareciera guardar las características de aquella *ruminatio* medieval, en la que la palabra leída se masticaba, se rumiaba para hacerla carne, para extraer de ella toda la riqueza de su resonancia, gustándola y paladeándola, en una lectura lenta, regular y en profundidad (Cfr. Hamesse, 1998: 163). Si seguimos esta línea, entonces, lo que podríamos arriesgar es que el tipo de lectura practicada en pantalla, multimedial, con el régimen de legibilidad ya



La estrategia de apropiación del saltamontes, entonces, sumada a un tipo particular de lectura extensiva trabajada en los párrafos anteriores, resultan decisivas para analizar los dichos de los estudiantes respecto de la dimensión hipermedial del blog, que es bienvenida por ellos. La gran mayoría de los trabajos hace referencia a la presencia de links, a las imágenes fijas, a los videos e incluso a los hipertextos.

*“Cabe agregar, la gran ventaja que nos presentan los links al costado de la página, donde podemos encontrar los diversos trabajos de las diferentes comisiones y, además, de otros años. ¡Todo un beneficio!” (Texto 13).*

*“Se me hizo bastante fácil, realizar este recorrido gracias a los links; me resulto dinámico el ingreso a los sitios que buscaba” (Texto 14).*

*“Descubrí que se utiliza la herramienta hipertexto, esto implica que el lector se puede saltar la estructura secuencial del texto y seguir lo que más le gusta. Con esta opción se pueden hacer enlaces en cualquier lugar, no sólo al final. A modo de ejemplo cito que, gracias a esta implementación, se obtiene un fácil acceso hacia el programa de la cátedra y las unidades” (Texto 30).*

*“... lo cual también me parece muy interesante el hecho de acompañar la información con imágenes, enlaces y videos lo cual para mi hace mas interesante y motivadora la lectura” (Texto 48).*

---

señalado, está vinculado a objetivos de lectura superficiales, es decir, que no pretenden internarse en el texto, sino, realizar en él un mero recorrido.

*“... otra de las cosas que me resulta atrayente es el acompañamiento de imágenes y videos a los distintos textos, así haciendo mas atractiva la lectura” (Texto 56).*

*“Con respecto al contenido, lo encontré, como dice en Navegación, muy didáctico e interactivo, ya que no se limitan solo a escribir, sino que también hay videos, fotos y links que complementan el artículo” (Texto 62).*

*“Además me parece muy bueno que en algunas cátedras se presenten videos. Creo que motivan las ganas de recorrer el blog” (Texto 69).*

Estos testimonios refuerzan la hipótesis de que el blog puede ser pensado en sí mismo como un umbral donde aparecen imbricados modos tradicionales del decir, propios del discurso académico–científico con aquellos comunes a los nuevos medios. De la misma manera aparecen aquí elementos de continuidad y otros de discontinuidad que generan en sus paseantes sorpresa, conmoción semiótica, incertidumbre, expectativas, etc. Las tecnologías de comunicación convertidas en tecnologías educativas formales actúan entonces como bisagras, dando lugar a prácticas mixtas que recopilan saberes y modalidades de enunciación diversas. Esto explica el grado de facilidad y dificultad que suponen al mismo tiempo.

Sin embargo, también hay algunos casos, que, precisamente por excepcionales, dan cuenta de la heterogeneidad en cuanto a competencias tecnológicas de los ingresantes:

*“Recorrer el blog representa un interesante, pero sobre todo conveniente trabajo. En un primer momento, ingresar a éste por el link directo genera muchas confusiones” (Texto 12).*

*“Lo que mas dificultad me dio entender fue la cantidad de links que hay al costado izquierdo del weblog (..) el weblog es (...) , un poco complicado de entender al principio, pero de gran ayuda al momento de realizar los trabajos” (Texto 16).*

*“Con el tema del espacio de Unidades y Programa, se me hizo difícil su interpretación, ya que había información de Unidades que se repetía en Programa y a la vez, no entendí totalmente los links de Unidades...” (Texto 21).*

Para ellos, lejos de tratarse de una pauta que conecta, el blog sería un elemento de discontinuidad, si bien en algunos casos, manifiesta que la sorpresa los estimula a investigar, probar, conocer de qué se trata este nuevo modo de trabajo.

La idea de la discontinuidad asociada a las prácticas con el blog resulta interesante en al menos dos sentidos. En primer lugar, respecto de los blogs –o la blogósfera– como lugar de frecuentación dentro de la web y, en segundo lugar, respecto de los imaginarios de los estudiantes en relación con lo que supondría la vida universitaria. Sobre la primera cuestión, tal como se vio en el apartado que da cuenta del discurso de los estudiantes respecto del blog como medio, muchos refieren que no son blogs los sitios de internet que frecuentan o, en todo caso, que se trata de blogs de otro tipo. Debido a ello, muchos manifiestan cierta sorpresa respecto del uso del blog por parte de una cátedra y también de lo que encuentran en este blog en particular. Cabría la pregunta respecto de los motivos por los cuales los estudiantes no usan blogs, si son parte de lo que caracterizamos como la generación de los nativos digitales. Respecto de los consumos en internet de los ingresantes a la universidad, un estudio realizado por Moscoloni y Castro Rojas, sobre los ingresantes de la Facultad de Ciencia Política y RRH de la Universidad Nacional de Rosario entre los años 2008 y 2010, señala la participación en blogs en noveno lugar dentro de las actividades que los encuestados refieren

realizar en internet. Mientras que el 95% refirió entre las actividades la búsqueda de información, el 92% manifestó chatear, el 90% actualizar el correo electrónico, el 67% bajar películas o música, el 41% enviar mensajes de textos a celulares, el 38% participar de fotologs, el 25% jugar en línea, el 18% participar de foros, sólo el 17% mencionó la participación en blogs, sin discriminar si se trata de la administración de un blog propio o la lectura y comentario de otros blogs, o de ambos. Para completar el panorama de las actividades realizadas en la web, diremos que sólo 5% dijo usar internet para bajar ringtones (Cfr. Moscoloni y Castro Rojas, 2011).

De los datos aportados por los investigadores, resultan significativas para esta investigación dos cuestiones relacionadas con dos cambios inversos en los tres años que abarca el estudio. En primer lugar, el descenso abrupto del uso del fotolog por parte de los adolescentes entre 2008 y 2010 y, en segundo lugar un incremento sostenido –aunque menos significativo que la disminución en el uso de fotolog– en la participación en blogs. Así, mientras en 2008 el 57,2% de los ingresantes encuestados tenía un fotolog, en 2009 la cifra descendía al 40% para caer al 16,3% en 2010. Por ello, los investigadores concluyen que “... para los ingresantes del 2010 es más cotidiano no consumir fotolog al navegar la web ya que un 83% declara no entrar” (Ibídem: 96). Sobre la participación en blogs, no obstante, se observa un aumento, mayor entre 2008 y 2009 y un poco más leve respecto de 2010: en 2008 el 13,9% de los ingresantes dijo participar en blogs mientras que en 2009 el porcentaje trepó a 18% y el 2010 continuó subiendo hasta alcanzar el 19,9%<sup>165</sup>. Sin embargo, esta cifra sigue siendo pequeña, sobre todo respecto de las otras actividades que desarrollan en la web. Y eso queda demostrado en los decires de los estudiantes respecto de la blogósfera en general. Una gran cantidad de los textos que conforman el corpus, como ya vimos,

---

<sup>165</sup> Este aumento en la participación de los estudiantes en blogs resulta llamativa frente a lo afirmado por Pardo Kuklinski respecto del fin de los blogs. Este autor expone una serie de argumentos para afirmar que actualmente los blogs están mutando y que en esa mutación se convertirán en otra cosa. Sobre todo, dice, porque las características diferenciales del blog en sus inicios respecto de las aplicaciones disponibles en aquel momento era precisamente la cuestión de la tecnología invisible y la facilidad de publicación, que hoy son comunes a todas las aplicaciones (Cfr. Pardo Kuklinski, 2009).

expresan no visitar demasiados blogs. Esto podría estar relacionado con la característica escrituraria del blog, al que podríamos denominar como la más escrita de las aplicaciones de internet y, por ende, la menos atractiva para los jóvenes quienes, como ya mencionamos, se sienten atraídos fuertemente por lo multimedial, fragmentario, vertiginoso, etc. Sobre esta situación, concluyen Moscoloni y Castro Rojas: “Estos jóvenes usuarios son los nativos digitales, forjados en las nuevas posibilidades de la interconexión, facilidad de acceso e instantaneidad de creación y circulación de contenidos. Sin embargo, aun distan de ser usuarios plenamente activos, participativos y creadores de contenidos; sí por el contrario consumen los productos asociados a sus prácticas cotidianas como música, fotos o videos de portales de intercambio de productos digitales como Youtube” (Ibídem: 98).

Sobre la segunda cuestión, referida a los imaginarios de los estudiantes, ya vimos lo que llamamos como sorpresa inaugural frente a la presencia de esta herramienta propia de las tecnologías digitales en un ámbito asociado a lo tradicional, lo formal, lo escolástico. Estaríamos en presencia, entonces, de una doble presunción imaginaria que se solapa: el blog, al ser *lo más escrito* dentro de internet, es lo menos transitado por los jóvenes. Por otro lado, de la universidad, en tanto *la más escrita* de las instituciones, se espera un lenguaje tradicional, formal. En el imaginario de los estudiantes, esta expectativa de escritura formal no encaja con las escrituras en la web, aunque estas mismas estén desarrolladas, en el caso analizado, en la *más escrita* de las aplicaciones<sup>166</sup>. La discontinuidad aquí estaría dada no ya sólo por el blog en tanto formato, sino por la dimensión digital dentro de la universidad. Así, vemos la discontinuidad en un doble sentido: del blog como tecnología de la escritura respecto de las prácticas de los jóvenes en internet, por un lado, y de lo digital como espacio de realización de lo académico-universitario por el otro.

---

<sup>166</sup> Cuando mencionamos “la más escrita de las aplicaciones” nos referimos a la idea tradicional de escritura, sin por ello olvidar las ideas desarrolladas sobre la escritura en la web en este mismo capítulo.

#### 4) *La preeminencia del contacto en el umbral*

Resulta llamativa la recurrencia con que en los textos se hace referencia a la posibilidad de contacto o de comunicación que el blog supone como un elemento, si no el más, al menos uno de los más positivos. Creemos que esta insistencia está relacionada con una marca de época. Actualmente, la posibilidad de estar en contacto es valorada elevadamente. Basta con echar una mirada a mensajes instantáneos, típicos de los teléfonos celulares, para reconocer que la función predominante es la “fática”, aquella que Jakobson reconocía como orientada sobre el canal. El fin de estos mensajes es, precisamente, corroborar que el canal esté abierto, que funcione. Así, lo importante no es lo que se quiere decir, sino la posibilidad de establecer ese contacto. Incluso no es el contacto en sí mismo, sino el saber que es posible hacerlo en cualquier momento, desde cualquier lugar.

*“Su interactividad, en la medida en que permite dejar comentarios, es un útil más para el acercamiento alumno-profesor que mostrará el compromiso de ambos con cada tema” (Texto 12).*

*“En síntesis, considero que el Weblog es una gran herramienta para poder mantenernos ordenados y en constante comunicación con la profesora y la materia” (Texto 13).*

*“La pagina es sobre todas las cosas una importante herramienta para favorecer el intercambio de ideas entre alumnos. Facilita el acceso al material de estudio y refuerza la relación Alumno-Profesor” (Texto 19).*

*“Como conclusión, la presencia de este espacio genera, de alguna manera u otra, un sentimiento de cercanía con respecto a todo lo que tenga que ver con la vida universitaria de esta*

*cátedra, justamente por la posibilidad de poder comunicarnos a diario por este medio” (Texto 31).*

*“Me parece relevante la interacción que el blog propone, no solo entre el alumno y el profesor, sino también entre los alumnos entre si, y al dar cada uno su opinión, se pueden conocer diferentes puntos de vista sobre un mismo tema, lo que hace un feedback maravilloso” (Texto 62).*

*“En general lo veo como una guía especial, de la que podemos contar en todo momento y de la cual se puede sacarle provecho” (Texto 72).*

Según estos testimonios, lo más importante que aporta el blog al proceso de aprendizaje es la seguridad que brinda saberse en conexión por fuera del aula y del tiempo de la clase tanto con el docente como con los compañeros. En estos ejemplos, se evidencia cierta anticipación de los estudiantes a la cursada. Esto se percibe en la certeza de que se presentarán dudas en los trabajos o sobre los textos de estudio. Es decir, la certeza de la incertidumbre, tal vez la única que puede tenerse en el umbral<sup>167</sup>. Sumado a ello, la instantaneidad a la que la red nos ha acostumbrado, hace que resulte insoportable la idea de esperar a la clase siguiente<sup>168</sup> para llevar estas inquietudes. En este sentido, puede pensarse al blog como un elemento que permitiría bajar el nivel de incertidumbre que supone el umbral y que el ritmo de vida digital exacerba. La herramienta entonces es valorada positivamente por esta posibilidad de dejar comentarios, de entrar en contacto. Algunos textos, incluso, hablan de un contacto permanente o inmediato, como

---

<sup>167</sup> De hecho, el blog como una herramienta para evacuar dudas no aparece sólo en referencia a la posibilidad de realizar consultas a través del espacio de comentarios. Son muchos los que manifiestan que la información publicada en el sitio ayuda a despejar muchas de las dudas que, tal como se expresa en uno de los textos, son propias de los ingresantes: *“Me parece muy bueno poder tener un lugar donde solucionar nuestras dudas (ya que como ingresantes tenemos millones de estas)...” (Texto 21).*

<sup>168</sup> Cabe aclarar que, excepto pocas excepciones, las clases distan una semana una de otra.

suponiendo que todos –estudiantes y docentes– estarán en línea simultáneamente, listos para interactuar<sup>169</sup>. La valoración que se hace de este aspecto –valoración que se encuentra en una gran cantidad de fragmentos del corpus– pareciera remitir a un rasgo constitutivo de lo que llamamos la generación de los nativos digitales y que tiene que ver, precisamente con el carácter interactivo. Lo que interesa de la herramienta con la que van a trabajar no es tanto su aspecto escriturario como su capacidad de interacción.

Pero más allá de la influencia que puede tener el contexto vertiginoso y la necesidad actual de estar en contacto, también podemos indagar en estos fragmentos desde las claves que nos brinda la categoría de umbral de ingreso universitario. El sitio parece colaborar en calmar en algo la ansiedad que produce el pasaje por el umbral. Como si de lo que quisiera darse cuenta es precisamente de la necesidad de un vínculo, de la construcción de un espacio afectivo<sup>170</sup>. En esta misma clave podrían leerse los fragmentos que siguen:

*“Me encanta esa forma de intercambio que se va a ir dando entre alumnos y profesores donde podremos como, por ejemplo, en este trabajo expresar cada uno lo que piensa, siente, le resulta de interés y le gusta o no” (Texto 20).*

*“Pude observar (...) el vínculo que se intenta construir en un espacio, que además de dejarnos obligaciones a realizar, se preocupa por relacionarnos y calmarnos un poco con una forma no tan estructural de dar las cosas y permitiendo, a veces, salirnos de lo puramente académico con algo tan simple como*

---

<sup>169</sup> Parece el caso del Texto 22 en el que se lee: *“Me agrada la idea del contacto que tiene los alumnos con los profesores por medio de éste mientras no haya clases, ya que cualquier duda puede ser aclarada con inmediatez”.*

<sup>170</sup> Muchos espacios de las TICs contienen una dimensión afectiva fuerte, presente en las comunidades cuya constitución supone lazos afectivos como garantes de esa unión. Sobre esto mismo, ver Reviglio (2010b: 284-285).



*un “Felices Pascuas” o una “Bienvenida”. Creo que este punto es muy importante, ya que le da a uno, una especie de contención, más aún cuando nos encontramos algo perdidos, en una experiencia y lugar nuevo” (Texto 21).*

*“Personalmente la existencia de este blog me genera la sensación de mayor cercanía con el profesor, la posibilidad de contactarnos y sentir que lo que uno vuelque aquí será leído por el destinatario (entre otras personas si es un comentario, no así si es un mail) me hace alejarme un poco del concepto que socialmente se tiene de que “en la universidad, los alumnos somos un numero más” (Texto 25).*

Estar en contacto en el umbral supone, entonces, no atravesarlo solo. Poder conocer lo que los otros piensan, las dudas que otros tienen, hace menos solitario el pasaje. Dejarse conocer a través de la exposición de comentarios y opiniones son todas acciones que colaboran a construir una comunidad, un grupo de personas unidas, más allá de una tarea común, por lazos afectivos generados por el estar en contacto. Pero también supone estar en contacto con el más allá del umbral, con voces que en el horizonte dan indicios de cómo continuar la travesía<sup>171</sup>.

El recorrido por los textos que conforman el corpus leídos –en este apartado

---

<sup>171</sup> La cuestión del contacto resulta central en los jóvenes de hoy. Esto no sólo se aprecia en los textos analizados en la presente tesis sino que, en los resultados de una encuesta aplicada a ingresantes de la Facultad de Ciencia Política y RRH en los años 2008, 2009 y 2010, aparece como respuesta reiterada la idea de que internet cambió la manera de comunicarse: “La pregunta abierta sobre los cambios en la vida cotidiana trajo aparejada en los jóvenes otras ideas acerca del uso de los dispositivos de pantallas. Una frase muy repetida es ‘cambió la forma de comunicarme’ o ‘facilita comunicarme’. Algunos, a continuación, ensayan entonces su visión acerca de ese cambio. Se habla de convergencia y sustitución de medios; de ‘estar más informado/a’; de *la inmediatez de la comunicación y a la vez de la precariedad del contacto* o ‘roce facial diario’, casi como una evocación nostálgica de otro tipo de comunicación. Aquí se puede observar cómo los jóvenes entienden la comunicación. *Estar en contacto es similar de estar comunicados*. Se despoja de sentido a la comunicación entendida como producción simbólica de significados entre dos y se le otorga una noción instrumental y mecánica del contacto; la inmediatez del contacto, la facilidad del acceso y el contacto mediados por los dispositivos de pantallas” (Moscoloni y Castro Rojas, 2010: 102. Las cursivas son nuestras).

del capítulo– en clave de *testimonios de los estudiantes en el umbral*, pretendió dar cuenta de cómo la estancia en un ambiente digital imprime una marca rastreable en la producción discursiva de los jóvenes, en este caso, sobre un primer acercamiento a una herramienta tecnológica pero también respecto de cómo la imbricación de TICs y educación es vivida por los estudiantes. La sorpresa primero, el entusiasmo después, la seguridad con que algunos estudiantes opinan sobre el blog desde el lugar autorizado del usuario de estas tecnologías refuerza la idea del *nacimiento digital* como rasgo distintivo. Al respecto, un estudiante afirma:

*“Creo que la incorporación de este tipo de blog es muy necesaria y practica. Me refiero a este tipo porque se le otorga un buen uso”* (Texto 15).

*“Me parece algo bueno que el espacio educativo se adapte al avance de la tecnología, porque así se crea una relación mas dinámica entre los alumnos y los profesores”* (Texto 45).

*“A diferencia de cualquier otro Blog, este en el cual participamos tiene las herramientas suficientes como para que los estudiantes comprendan de una manera más interactiva y, porque no, didáctica las actividades”* (Texto 50).

Aquí, son voces conocedoras las que hablan. Sólo alguien que *frecuenta* los numerosos que conforman la blogósfera está en condiciones de afirmar que uno en particular es diferente y por qué, o bien de diferenciar entre un buen uso y un mal uso de los mismos. Es este mismo conocimiento el que favorece una rápida apropiación, alienta a hacer sugerencias para mejorarlo, genera expectativas respecto de la posibilidad de estar en contacto, de crear una suerte de comunidad omnipresente que pueda acompañar el pasaje a través del umbral, hacerlo menos extraño y más amigable.

## **Capítulo VI: Intercambios discursivos académicos inscriptos en Tecnologías de la Comunicación e Información (TICs).**

La definición ampliada de práctica discursiva académica con la que se trabaja en la presente investigación<sup>172</sup>, exige un pase de revista por diferentes corpus textuales que de maneras diversas se inscriben en lo que aquí se entiende por discurso científico-académico. En esa diversidad textual, encontramos discursos que se inscriben dentro del tipo mencionado y cuyo soporte y medio de producción son las nuevas tecnologías. El estadio avanzado de mediatización o de posmediatización en el que se encuentran las sociedades actualmente ha traído entre otros efectos, la mediatización de la educación universitaria. Ya no sólo las universidades inauguran portales y sitios destinados a la organización administrativa de sus vidas institucionales, sino que son los espacios de las cátedras los que construyen diversas propuestas académicas a partir de los llamados nuevos medios<sup>173</sup>. Estas superficies, entonces, se convierten en espacios de interacción discursiva entre estudiantes, y estudiantes y docentes, terreno que interesa explorar en esta investigación, en tanto permite dar cuenta del cruce de las dos variables que la hipótesis de la investigación pone en relación: las prácticas discursivas académicas y el lenguaje de las TICs.

Sumado a esto, en el capítulo IV vimos cómo los estudiantes producen discurso académico de corte tradicional en último tramo del umbral del ingreso en una situación típica de la vida académica universitaria que es la de un examen. El capítulo V, en cambio, se ocupó del primer tramo del umbral, dando cuenta de una colección de enunciados escritos producidos en y sobre una página web –un edublog– que, no obstante presentan las

---

<sup>172</sup> Al respecto ver capítulo II.

<sup>173</sup> Roberto Igarza define *nuevos medios* como “formas culturales que dependen de componentes digitales físicos para ser almacenadas, distribuidas y representadas, capacidades que están asociadas, generalmente a la computadora” (Igarza 2008: 11). Tres características propias de la convergencia de medios los identifican: son digitales, son interactivos y ofrecen contenidos y servicios en línea, disponibles en cualquier momento, desde cualquier lugar.

características de escritos tradicionales. En esa oportunidad nos ocupamos de indagar en las características formales de los escritos en tanto muestra del discurso académico así como también en los supuestos de los estudiantes respecto de la herramienta expresados en los textos. Sobre esta última cuestión, insistía la recurrencia por la posibilidad del contacto, que, sabemos, en un blog se efectiviza con el uso del espacio de comentarios.

Ahora bien, ¿cómo es usado este espacio tan saludado por los ingresantes en los albores de la cursada, aun antes de haberlo utilizado? En el presente capítulo nos ocuparemos de analizar esta cuestión. Para ello, tomaremos como caso testigo el mismo blog de donde recolectamos el corpus analizado en el capítulo anterior. El análisis aquí realizado es de corte exploratorio: no se trabajó sobre un recorte predefinido de los comentarios a analizar, sino que se realizó un *vagabundeo*<sup>174</sup> por el sitio y se tomaron para analizar los comentarios que resultaron significativos en algún sentido.

La plataforma de Redacción 1 es una red de páginas vinculadas compuesta por un weblog de página principal y un conjunto de weblogs, uno por cada comisión de la materia. Esta red de blogs está entramada a la vez en hipertextos, lo que genera una proliferación de relaciones entre textos, autores y lectores que sólo puede describirse como un contenido en sí mismo<sup>175</sup>. A diferencia de lo que comúnmente se agrupa bajo la nominación de edublog o blog educativo —es decir, una serie variada de blogs, muchos de los cuales no remiten a cursos estructurados sino que publican debates o información sobre una disciplina—, el caso abordado en este capítulo es una plataforma perteneciente a cátedra y destinado a un grupo determinado de estudiantes<sup>176</sup>. Por ello, las participaciones en él tienen carácter institucional

---

<sup>174</sup> Uso el término *vagabundeo* en el sentido metodológico que le otorgan Rodríguez Gómez, Gil Flores y Gracia Jimenez (1999). Sobre la misma afirman que se trata de un acercamiento al campo de carácter informal, en el que se recogen características del entorno, opiniones, etc. Aunque los autores no lo utilizan para referirse a los recorridos por espacios virtuales, consideramos que es posible trasladar la idea (y la práctica) a este ámbito.

<sup>175</sup> Para una descripción más general del sitio, ver el informe de avance de Margarit (2005).

<sup>176</sup> A diferencia de otras plataformas como los campus virtuales, por ejemplo, que requieren un usuario y contraseña para acceder, esta página es de acceso libre para la lectura y publicación de comentarios, más allá de que su filiación institucional y su público objetivo estén bien delimitados. Como cualquier blog, esta publicación no sólo contiene palabras,

y presentan una clara inclinación didáctico-pedagógica en tanto parte de un dispositivo de aprendizaje formal e institucionalmente reconocido.

En términos estructurales, la página cuenta con una entrada central general donde docentes y ayudantes alumnos publican textos de interés, relacionados con los temas que se abordan en la materia o en la carrera en general. El sector izquierdo de la pantalla cuenta con varios menús; dos se destacan: el índice temático y el listado de comisiones. Desde el margen superior de la página es posible acceder al programa de la materia así como a la bibliografía obligatoria y complementaria —que se puede descargar desde allí— y consignas de trabajos. Los espacios de cada comisión tienen características propias. Algunas tienen fotos de las clases; otras, videos; la mayoría tiene imágenes y todas, anuncios o comunicaciones de los docentes: avisos, cronogramas, notas, consignas, resúmenes de clase, etc. En frecuentes oportunidades se publican trabajos de los estudiantes, así como resúmenes de clase redactados por los docentes o incluso, en ocasiones, por los mismos estudiantes<sup>177</sup>.

Si bien todo el blog podría analizarse como práctica discursiva de carácter académico, es en su sección de comentarios donde se encuentran prácticas producidas por los estudiantes. La mayoría de los comentarios se encuentran publicados en los sectores pertenecientes a cada una de las comisiones, a la que puede acceder cualquiera de ellos, independientemente de la comisión a la que pertenezca. Los discursos producidos en esta sección —comentarios— son considerados prácticas discursivas académicas en tanto suponen una continuación de la comunicación comenzada en el aula entre docentes y alumnos. La intervención espontánea de los estudiantes en esta sección

---

sino que es un constructo de textos lingüísticos, imágenes, objetos multimedia y datos, dispuestos según orden cronológico y publicado en una red abierta a la que se puede acceder desde cualquier computadora con conexión a Internet. Su administración supone una escasa dificultad técnica y un tiempo mínimo, y su apertura permite una difusión a gran escala así como la posibilidad de contacto con los lectores en su misma superficie y con otros sitios de iguales características (Cfr. Vanoli, 2008: 227).

<sup>177</sup> Consignamos aquí una descripción del blog que omitimos en el capítulo anterior, ya que consideramos que a los fines del análisis del corpus de textos analizado en el capítulo V una descripción del sitio por fuera de los discursos de los estudiantes podía entorpecer el análisis.

permite observar cómo la palabra escrita se modifica en relación con sus cuestiones formales respecto de la época “tipográfica”<sup>178</sup>.

### **TICs como espacio de inscripción de prácticas discursivas académicas**

Como ya se dijo anteriormente es en el espacio de “comentarios” donde se desarrolla la interacción en la página, lugar a partir del cual se podría definir la capacidad conversacional de un blog<sup>179</sup>, en tanto sitio de expresión espontánea de los estudiantes. En sus discursos se hacen presentes los códigos propios de la interacción entre compañeros de clase: cierta informalidad en el modo de expresarse, una despreocupación por la corrección sintáctica de los enunciados, rasgos de la oralidad presentes en la escritura. De este modo, Vanoli (2008) propone pensar los espacios de comentarios como un género primario en el sentido propuesto por Bajtin (2005): la simpleza de los enunciados, la espontaneidad que se percibe en la producción discursiva, la inmediatez, la evidente y pronunciada dialogicidad que se genera permanentemente entre ellos, los acercan a los intercambios lingüísticos propios de la vida cotidiana. Los géneros primarios son géneros no expertos que hacen posible y suponen la necesidad y posibilidad de la réplica, dada la inmediatez del receptor. Son generalmente orales o de tipo cotidiano como una carta personal, intercambios coloquiales por correo electrónico o conversaciones por medio de los programas de chat<sup>180</sup>.

Respecto de los tipos textuales que se encuentran en los espacios de comentarios, se pueden identificar tres: 1) Consultas y valoraciones sobre los

---

<sup>178</sup> Ya otros programas interactivos como los canales de chat habían inaugurado la concepción de “géneros confusos” (Mayans i Planells, 2002) en tanto la escritura electrónica en línea parecía promover una suerte de fusión entre oralidad y escritura.

<sup>179</sup> Fumero (2005) afirma: “Por otro lado, atendiendo al carácter conversacional de la blogosfera, se podría definir la capacidad conversacional (en sentido estricto) de un *blog* como el número medio de comentarios de las anotaciones, ponderado con la frecuencia de actualización.”

<sup>180</sup> Si bien es cierto que la noción de *género primario* por momentos resulta difusa, ya que parece problemático pensar una suerte de oralidad “pura”, sin influencias de otros *géneros secundarios* como podrían ser los mediáticos, esos intercambios *primarios*, aún contaminados por otros géneros, son receptores sensibles y flexibles del menor cambio en la vida de una sociedad por su inmediatez con la realidad. Esto convierte al espacio de los comentarios en uno de los lugares privilegiados para el análisis de aquello que entre los estudiantes universitarios está mutando, sobre todo en lo referente a prácticas discursivas.

textos publicados; 2) Respuestas a comentarios anteriores y; 3) Consultas sobre cuestiones de la vida académica<sup>181</sup>. En los comentarios del segundo tipo podemos encontrar con mayor fuerza la dimensión dialógica del blog, ya que es frecuente que se establezca un coro donde cada una de las voces replica y/o retoma los dichos anteriores.

En esta misma línea que trata de investigar respecto de la interactividad que el blog produce y promueve, resulta interesante indagar respecto de las características de los textos que generan mayor caudal de comentarios<sup>182</sup>. La publicación de trabajos de los alumnos por parte del docente suele generar reacciones de los compañeros, en general en forma de crítica y chanza sobre el material escrito. En una de las comisiones se destaca un trabajo de un alumno al que le realizaron once comentarios. Todos ellos apuntan a cuestionar las ideas vertidas en el escrito. Las pocas que rescatan rasgos positivos, también manifiestan críticas y mencionan los cuestionamientos de otros lectores. En este caso, como en muchos otros, los comentarios no siempre tienen un mismo interlocutor. Algunos le hablan directamente al autor del escrito:

*“¿Qué???? ¿Acaso estás hablando en serio?? (...) Te propongo que te instruyas más sobre el tema”<sup>183</sup>*

*“Tengo dos comentarios para dejarte sobre tu texto...”*

Otros lo hacen adoptando el modo impersonal o bien dirigiéndose al resto del grupo:

---

<sup>181</sup> Por ejemplo, preguntas sobre la fecha de parciales de otras materias o cuestiones de orden administrativo referidas a la cursada de esa materia.

<sup>182</sup> Sobresale el hecho de que algunas publicaciones no tienen ninguno mientras que otras tienen en gran cantidad.

<sup>183</sup> Todos los ejemplos citados fueron transcritos tal como estaban publicados en la página de origen. Por ello, en muchas ocasiones parecerá que faltan signos de puntuación, utilización de mayúsculas e, incluso, que hay faltas de ortografía. Se respetaron todas las características formales (niveles gramaticales, notacionales, sintácticos, etc.) tal como aparecían para poder realizar un análisis que tuviera en cuenta la totalidad de estos aspectos.

*“Completamente de acuerdo. Es la forma despectiva que usa lo que molesta”*

*“Como ya dije antes, me gustó mucho el texto”*

Esto da cuenta del carácter coral del espacio, en tanto el interlocutor son todos y uno al mismo tiempo. Como se ve en el ejemplo mencionado, los comentarios pueden estar fácticamente dirigidos a todo el grupo, a alguien en particular, a algunos, incluso haciendo referencia a informaciones que poseen de ese otro por interactuar con él por fuera del blog. Esto señala otra diferencia respecto de blogs de tipo no educativos, en los cuales los participantes de los comentarios no se conocen entre sí y quien publica las entradas centrales tampoco conoce a sus lectores empíricos, sino que sólo cuenta con la representación que se construye de ellos. En este caso, los lectores escritores —tienen ambos estatutos al mismo tiempo: al comentar y ser comentado— interactúan en espacios no virtuales, se conocen los tonos, la voz, los modos de relacionarse. Toda esta información sumada a la construcción que imaginariamente cada uno de los participantes realiza del grupo, colabora en la construcción de una audiencia acotada, con fronteras mucho más definidas que en otros sitios del mismo tipo. Esta situación hace que las prácticas discursivas que se produzcan en este espacio tengan características particulares, ya que constituirían sólo un fragmento del universo de interacción que se da entre el grupo de estudiantes.

En otros casos, son las consignas de trabajo publicadas por los docentes los textos que generan mayor cantidad de comentarios<sup>184</sup>. Así como en los comentarios a los textos de los estudiantes se da una interacción entre ellos, en el caso de las consignas, se pueden observar intercambios dialógicos entre docente y alumnos. Aunque los intercambios no se dan en simultáneo,

---

<sup>184</sup> Esto es frecuente, sobre todo en las consignas de trabajos extraordinarios, como el Trabajo Final con el que se promueve la materia.



pueden pensarse como partes de un diálogo en diferido. Cada intervención de un estudiante es una consulta sobre la consigna y tiene como correlato una respuesta del docente, produciéndose de este modo, un diálogo fluido que sostiene la interactividad del sitio. El espacio áulico de enseñanza–aprendizaje se extiende al blog y produce un efecto de continuidad en el vínculo. De alguna manera, esto confirma la intuición de los ingresantes que analizamos en el capítulo anterior, cuando referían la idea de un contacto permanente, fluido, inmediato con el docente a través de los comentarios del blog.

Comentario del alumno: *“podría explicarnos un poco de que consta el parcial?”*

Respuesta del docente: *“Si como no. Habrá dos partes del trabajo integrador: la primera para todos los alumnos, tendrán que realizar un trabajo de producción con alguna reflexión propia (...).”*

Este pasaje seleccionado resulta interesante en tanto permite observar cómo también en las intervenciones de los docentes aparecen las características de la escritura digital, que podrían considerarse errores de escritura según las normas canónicas convencionales de la lengua castellana. Se podría inferir de este ejemplo que existe un cierto estilo de escritura digital que *contamina*, por sí misma, todas las intervenciones, ya sean de alumnos o de docentes.

Éste y otros ejemplos similares dejan expuesto que la interacción en el blog se da en diversos sentidos. Incluso muchas veces son los propios estudiantes los que se adelantan a la respuesta del docente:

Comentario del alumno: *“Hoy nos surgió una duda en la clase de pensamiento: la profe dijo que la semana del 22 se*

*suspenden las actividades por las mesas de examen...la pregunta es: ¿el parcial se toma igualmente no?"*

*Respuesta de otro alumno: "La onda es así: (según lo que entendi) La semana q viene capaz q hay paro el lunes(no es seguro). Pero el parcial sigue el 22 es inamovible (...)."*

El carácter académico de las prácticas discursivas como las referidas estaría dado precisamente por esa suerte de extensión del aula de clase que ocurre en el blog. Si el texto resultante de una clase presencial puede considerarse perteneciente al género discursivo académico–científico<sup>185</sup>, las interacciones sucedidas en el marco del blog también lo son en tanto y en cuanto refieran a cuestiones de la vida académica, del aprendizaje universitario, de la discusión respecto de contenidos curriculares y bibliográficos, de la construcción del conocimiento en un sentido amplio.

### **Sobre las características de las prácticas discursivas encontradas en las TICs**

Las prácticas académicas que se desarrollan en el marco de las TICs, presentan singularidades relevantes para reseñar que las diferencian de las prácticas académicas más tradicionales. Los soportes de inscripción de los discursos no son neutros y, de diversas maneras, impregnan con sus características los modos de construcción de los discursos. Por ello, influyen en el plano de la enunciación, es decir, el acto de producir un enunciado, según Benveniste (1985b). Ese plano se ve modificado por las características del soporte de inscripción, alteraciones que pueden relevarse en los enunciados efectivamente construidos.

En un plano general, se dirá que las prácticas discursivas analizadas en el presente capítulo presentan, ante todo, una dimensión interactiva fuerte, que en términos de género podría colocársela en el conjunto de lo que Mayans i

---

<sup>185</sup> Ver al respecto capítulo II.

Planells llama género confuso para referirse al chat<sup>186</sup>. En ese mismo sentido, es posible analizar el espacio de los comentarios del blog de esta cátedra en tanto un *género confuso* que mixtura no ya solamente los códigos de la oralidad con los de la escritura –tal como el autor mencionado caracteriza al chat– sino también a los códigos del mundo académico con los propios de las TICs. Así, el espacio de los comentarios del blog se presenta como una superficie donde poder observar estos desplazamientos en el modo de construir discurso en torno a la vida académica: consultas, comentarios, expresión de opiniones son vertidos en este espacio en el que se destacan singularidades que requieren de una mirada interpretativa para otorgarles sentido.

A los fines expositivos, se ordenarán los aspectos más salientes de lo relevado en la superficie del blog de lo particular a lo general, con el objetivo de ir construyendo paulatinamente una idea de esas prácticas para llegar a una mirada general de las mismas.

Uno de estos aspectos refiere a un uso particular de los signos de puntuación que se observa regularmente en estos espacios. Esto podría vincularse a la cadencia oralizada que se manifiesta en las participaciones en el blog. Esta suerte de oralización de la escritura da la impresión de no necesitar de la explicitación de puntos, comas, dos puntos, etc., indispensables en textos escritos<sup>187</sup>. Como ya se dijo, la puntuación refiere a “... un conjunto de procedimientos propios del lenguaje escrito, mediante el cual el autor o editor pone de manifiesto las relaciones que mantienen las diversas unidades lingüísticas de un texto dado. Esencialmente, reviste los fenómenos de segmentación en proposiciones y frases” (Vandendorpe, 2003: 131).

---

<sup>186</sup> Sobre esta perspectiva Cfr. capítulo II de la presente tesis.

<sup>187</sup> Llama la atención esta cuestión, sobre todo al considerar lo expresado por Roger Chartier respecto de la relación estrecha entre habla y puntuación: “Luego de la fijación de por parte de los impresores de la desigual duración de las pausas, indicada por el ‘*point à queue ou virgule*’ [coma], el ‘*comma*’ [dos puntos] o el ‘*point rond*’ [punto redondo], según el léxico de Etienne Dolet en 1540, este deseo de oralidad ha hecho buscar la manera de marcar en el escrito las diferencias de intensidad que indican al lector –tanto para los otros como para sí mismo– que debe elevar la voz o separar las palabras” (Chartier, 2008: 45. Comillas, cursivas y corchetes en el original).

La primera característica que se advierte es la ausencia del punto como frontera entre oraciones. En muchos casos, las oraciones están separadas espacialmente, sin que necesariamente esta separación implique la construcción consciente de párrafos diferentes. Emulan en algún sentido las líneas de los diálogos de chat: para cada intervención, una línea diferente que no está delimitada por el punto, formando así discontinuidades en el espacio.

*“Juan jaja idolo gracias por tu saludito  
dale lo llevo.Pprometido  
mira la hora q es y yo estudiando redaccion”*

*“hola chicos  
se levantó el paro  
todos a clases  
chau”*

La división de un enunciado en diferentes líneas es un rasgo típico de las conversaciones por chat que persigue el objetivo de sostener la instantaneidad, cierto ritmo en la expresión de las ideas, agilidad en el intercambio para que el interlocutor no se aburra del otro lado de la pantalla. En este sentido, el chat puede pensarse como una actividad comunicativa interaccional de carácter sincrónico (Cfr. Blanco Rodríguez, 2002). Es decir, el mensaje se recibe al mismo tiempo que fue emitido. Si bien el espacio de comentarios de un blog no tiene la propiedad de ser sincrónico, comparte con el chat cuestiones comunicativas e interaccionales que lo llevan a intentar emular esa sincronidad.

En cambio, esto no ocurre cuando las oraciones están dispuestas una al lado de otra. En estos casos, el punto es el responsable de trazar la frontera entre oraciones ya que muchos ejemplos no comienzan con mayúsculas. Sin embargo, la oración final -que no necesita un signo que la separe de la

siguiente- en su mayoría, no tiene punto. Es decir, no hay signo que dé cuenta del final del enunciado.

*“me especificarias como hago para enviarte los TP con las extensiones que pediste anteriormente?  
muchas gracias”*

*“bueno los dejo. che que paso parece que mas nadie entro a comentar. los dejo”*

Una tercera manera de delimitar las oraciones se encuentra en el caso de los enunciados que contienen interrogaciones. Allí son los signos de interrogación los encargados de señalar las fronteras. En el caso de la última oración sea interrogativa, el enunciado concluye con un signo de fin mientras que eso no sucede si no es la última oración la que presenta una interrogación.

*“La escritura como proceso cognitivo y comunicativo? no será  
La lectura como proceso cognitivo y comunicativo? porque no  
se donde está sino”*

*“Los trabajos prácticos que vienen en los enlaces de los textos  
base 2 y 3 hay que hacerlos? Son en forma de entrega?”*

Una cuarta manera de delimitar las oraciones en un comentario está dada por la utilización de los puntos suspensivos. Si bien el uso de este signo de puntuación no se agota en esta función, también aparece como un recurso más diferente del tradicional<sup>188</sup> para separar oraciones.

---

<sup>188</sup> Por tradicional se entiende aquí la norma de la gramática de la lengua española que prescribe que las oraciones deben comenzar con mayúscula y terminar con punto.

*“Pensé que el trabajo estaba centrado en redactar una noticia y que los nombres eran al azar... no sabía que el trabajo práctico era evaluar la rapidez que tuve para escribir en la conferencia de prensa o la agudez de mi oído para escuchar dentro de todo el bullicio lo que se decía... estuve condenado a hacerlo mal al trabajo práctico apenas terminó la clase de redacción ya que no había escuchado casi nada ni había hecho tiempo para escribir. Jaja, bueno, de los errores se aprende”*

*“...mirando el comentario anterior me dió curiosidad y me fijé en el link, y la verdad que me parece muy buena idea adjuntar un archivo de música a los resúmenes de clase!...te predispone de manera diferente a la lectura leer con música de fondo...”*

*“bueno, espero que aprobemos todos... voy a estar MUY ansiosa esperando la nota, y saludos a mis compañeros mudos de la comisión 2 =)”; “A TODOS LES DESEO SUERTE... Y NOS VEMOS EN EL PROXIMO CAPITULO... REDACCIÓN 2”*

*“Es triste la verdad ver como el mundo donde crecimos, va cambiando, no se a vos pero a mi me hace sentir que voy envejeciendo.... el único consuelo es cuando después de unos años te encuentres con un metegol, y te acuerdes de todas esas cosas vividas. Todavía hay metegoles por ahí... no son lo que eran antes pero.... En fin me voy a estudiar.”*

El último ejemplo encierra un caso diferente, ya que los puntos suspensivos no sólo separan oraciones, sino también cumplen una función de orden indicial: señalan una suerte de pausa entre frases inconclusas y su conclusión efectiva. En algunos casos, marcan cierta incompletud de la idea.

De uno y otro modo, estarían indicando que la intervención continuará, ya sea concretamente, en la frase que sigue o que la idea queda inconclusa aunque no se continúa inmediatamente.

Lo que se observa en todos estos ejemplos entonces, es una suerte de economía de recursos referidos a la puntuación en tanto segmentación de ideas. Las opciones son múltiples, todas para el mismo fin:

1. el uso del punto y seguido en el caso de un ordenamiento de las oraciones de manera sucesiva en el espacio. Esto evitaría el uso de las mayúsculas en tanto su uso no sería necesario para la delimitación de la frase.
2. el uso de la disposición en el espacio como marca de los límites de las oraciones: para cada oración, una línea. Este recurso volvería obsoleta la utilización del punto, en tanto la frontera de la frase estaría dada por las líneas. En este caso, las mayúsculas tampoco tendrían relevancia, en tanto no son necesarias para dar cuenta de esos límites.
3. el uso de los signos de interrogación para delimitar las oraciones o para indicar el final de un enunciado.
4. el uso excesivo de los puntos suspensivos. Este recurso también destierra el uso de la mayúscula y, como valor agregado, aporta cierta cadencia, un indicio de continuidad entre una idea y otra.

Cabe destacar que todos los modos señalados de puntuación, omiten en su mayoría el uso de las mayúsculas cuya utilización –cuando ocurre– parece totalmente arbitraria o azarosa, sin seguir una lógica reconocible.

Otro signo de puntuación ausente recurrentemente es el de interrogación. La omisión al comienzo de la frase forma parte de la regla en los comentarios analizados, ya que casi la totalidad de los enunciados interrogativos carecen

de signo interrogativo inicial<sup>189</sup>. La elisión de este signo responde a la contaminación de la lengua inglesa en la cual el signo inicial no existe<sup>190</sup>. Esta es una referencia obligada, sobre todo teniendo en cuenta por un lado, que el idioma inglés funciona como idioma universal y por otro, que el lenguaje propio de las tecnologías es de origen inglés, al punto que diferentes idiomas han adaptado modismos ingleses a las características de sus propias lenguas, siempre conservando la etimología anglosajona<sup>191</sup>.

*“que necesidad de corregirme?”*

*“porque algunos títulos aparecen como enlace y otros no?”*

*“falte la clase pasada, tengo que mandar el trabajo, del taller de lectura, sobre las reseñas del autor?”*

*“La estrategia semántica sería lo que asigna el tema o el contenido global y el formato global?”*

*“si falté hoy, entrego solamente la segunda parte igual?”*

*“las actividades que aparecen en estrategias interactivas y pragmáticas hay que realizarlas?o hay que llevar el material a clases?”*

*“una vez que hacemos el racimo asociativo, trabajamos sobre una de las partes nomás como en el tp 6 o incluimos todas?”*

---

<sup>189</sup> Los casos que cuentan ambos signos son excepcionales o pertenecen a comentarios escritos por los docentes.

<sup>190</sup> De todas maneras, cabe destacar que la lengua castellana es la única lengua que todavía conserva el signo inicial de interrogación.

<sup>191</sup> El término español “computadora” es un ejemplo de ello, ya que viene del vocablo inglés “computer”. El idioma francés ha adaptado la escritura de algunos términos a las reglas de pronunciación de su propio idioma. Así, utilizan “mel” por “mail”, entre otros ejemplos de francesización de los anglicismos.



*“Se pueden repetir algunas ideas en dos ramas distintas?”*

Sin embargo, la clave de lectura de la contaminación inglesa para explicar la ausencia de los signos de interrogación iniciales no es válida para la omisión de los finales, que –aunque en menor medida– también se encuentran en el corpus analizado, sobre todo en aquellas intervenciones que más claramente intentan emular la oralidad, dejar solamente un registro escrito de lo oral, como si la práctica discursiva refiriera estrictamente a “escribir la oralidad” (Cfr. Echeopar et. al., 2006).

*“...che que paso parece que mas nadie entro a comentar”<sup>192</sup>*

*“que textos hay que usar para realizar el trabajo practico para acercarnos a los formatos digitales”*

*“no entiendo el punto que dice, la explicacion de su anturaleza dual... alguien me puede explicar por favor gracias..”*

*“donde puedo encontrar las consignas del practico n°2 en la página...”*

*“...en que parte estan los textos de Garcia Marquez y de Iparraguirre, que se necesitan para hacer la actividad 2 ‘el oficio de escribir segun distintos autores”*

En estos ejemplos hay rastros de la oralidad, donde la interrogación funciona como un recurso retórico o un modo de enunciado indirecto más que una pregunta que espera ser respondida, sobre todo en el primero de ellos. En este sentido, el uso de la interjección che, que se utiliza, tal como lo indica el

---

<sup>192</sup> En el ejemplo citado, no sólo se observa la ausencia de los signos de interrogación iniciales y finales, sino la ausencia de todo signo de puntuación en una oración que parece necesitar más que los interrogativos.

diccionario de la Real Academia Española para llamar, detener o pedir atención a alguien, en un registro coloquial, propio de la oralidad. En ninguno de los casos citados el vocablo “qué” tiene tilde. Llama la atención en tanto la acentuación podría dar otra pista de la función interrogativa del enunciado. No hay en los casos señalados ninguna marca lingüística que indique que efectivamente se está realizando una pregunta. Sólo la reposición del contexto y la lectura de los enunciados en clave de registro de la oralidad funcionan como señales de la función sintáctica del enunciado.

El uso singular de los signos de interrogación incluye, así como la ausencia en algunos casos en los que la norma indicaría la necesidad de su presencia, la repetición de esos mismos signos al final de una frase, con la intención de enfatizar la pregunta:

*“hola no pude abrir el texto Pragmática :S  
a alguien mas le paso????”*

*“La segunda lectura de escritor que tengo que relizar, ¿seria  
hablar de que se trata la noticia????”*

*“no habrás encontrado vos, otra manifestación del lcc no???  
Qué dira Freud??”*

*“mirá si a mí se me ocurre que quiero que vos seas el próximo  
en redactar el resumen de la próxima clase??? que harías????”*

Cada uno de los ejemplos dados parece remitir a significados diferentes. Mientras que en los dos primeros la pregunta busca una respuesta o bien para disminuir una sensación de incertidumbre respecto de un problema de acceso a un material de estudio o bien para confirmar la comprensión de una consigna; los dos ejemplos siguientes parecen más una interpelación retórica con intención de movilizar al interlocutor, más que surgida de la necesidad de

encontrar una respuesta. Lo que aparece con mayor claridad en estos últimos ejemplos es un interés en interpelar al destinatario.

De todos modos, interpelación, pedido de ayuda, confirmación de una situación o consulta, la reiteración de los signos de interrogación al final de la frase indica un énfasis en la pregunta que será interpretado a partir de los datos contextuales o de los temas que se abordan en el enunciado. Lo que es indudable es que esa repetición enfatiza de una u otra manera la función sintáctica interrogativa.

La misma situación se repite con el signo de exclamación, aunque este último es utilizado con una frecuencia mucho mayor. Así como la mayoría de los enunciados interrogativos no tienen signo de inicio –si bien existen algunas excepciones–, en el caso de los enunciados exclamativos, ninguno lo posee y, en cambio, es harto frecuente que tenga dos o más signos finales. Esta utilización excesiva de las exclamaciones puede interpretarse a partir de una clave de lectura que pone en relación el registro de uso coloquial de la lengua típico de los espacios de interacción, tal como fue definido el espacio de comentarios del blog en este mismo capítulo. Lo que aparece como relevante es hacerle saber al lector que el enunciado es enfático y transmitirle a través de la palabra escrita la excitación y la emoción que lo manifestado en el enunciado produce. Así, se convierte en un recurso de utilización fácil y simple para asegurar que los discursos no posean un tono monocorde. En el mismo sentido, la utilización extendida de estos signos refiere a la dimensión fuertemente afectiva de estos textos ya que aquello que se comunica son emociones.

*“Hola!!! che se podra arreglar el link para entrar al cuento de Borges??’ porque yo tampoco puedo entrar... gracias!!!!”*

*“La actividad fue divertida a la vez, ya que cada uno hacia la asociación que queria alrededor del cuento leído, y eso siempre es divertidísimo!!! (...) Un cierre muuuy lindo para este muy lindo ciclo (aparte aprobé el recuperatorio!!!”*

*“disfruten del paro leyendo cultura o ya que estan weber!!!”*

*“La verdad ale que te felicito!!! muy buena tu redaccionnnn..... sin palabras.. bueno ahora a terminar el miop jajja!! esta difisil despues de ver semejantes cuentossss!!!!!! seguís adelante...”*

*“no creo que llegue a sentir lo de Capote, gracias a mis compañeros, que escriben maravillosamente! y gracias a la profe. la culpable de nuestros dedos gastados!!!”*

La exploración del corpus hace posible afirmar que la utilización de los signos de exclamación es una regularidad en los comentarios. Signo que sólo aparece al final, ya que en ningún caso se encontraron signos de exclamación iniciales aunque la regla de la lengua española indica que deben ser utilizados. En la mayoría de los casos, se colocan más de un signo de exclamación al final: dos, tres, cuatro o más aún con el sólo fin, como ya se dijo de transmitir cierta excitación. Será el contexto quien ayudará a descifrar su sentido, ya que puede ser de alegría, preocupación, enojo, etc., siempre vinculadas a una dimensión afectiva que pareciera fluir con mayor facilidad en estas superficies de inscripción del vínculo y que serían constitutivas y hasta facilitadoras del aprendizaje<sup>193</sup>.

Más allá de estos usos que se podrían considerar canónicos dentro del espacio, hay otras características referidas a la puntuación que también se alejan de las normas previstas por la gramática de la lengua española y parecieran no revestir demasiadas regularidades. Contrariamente, estarían dando cuenta de un uso anárquico de los signos de puntuación o bien en muchos casos, el desuso de estos signos, como si la rapidez de la escritura

---

<sup>193</sup> Si bien se esboza aquí esta hipótesis, escapa a los objetivos y a las posibilidades de esta investigación poder dar cuenta de ella. Seguramente en posteriores investigaciones se indagará al respecto.

que supone la red y la instantaneidad en la interacción, aun imaginaria en el caso del blog, actuara quitándole la importancia o la función a ese sistema.

*“hola profesor no aparesco tampoco en la lista soy de la comision 8 y tambien estoy aprobado con respecto al tema que elegi.”*

*“no manches que bueno ke personas komoustedes tengan una imaginacion tan tremenda sigan asi y dejen empas amanson jajajaja kles daaa dejen esa madre y agan algo productivo de su vida”*

En estos ejemplos puede observarse la ausencia de todo signo de puntuación a excepción del final en el primer caso que cierra el enunciado. El segundo ejemplo, no sólo presenta la ausencia absoluta de los signos de puntuación sino también el uso de una ortografía completamente ajena a las normas de la lengua castellana, evidenciada en la ausencia de tildes, de la letra h, el reemplazo de la q por la k, la supresión de los espacios entre algunas palabras, etc. En el caso presentado a continuación, en cambio, se aprecia una construcción de oraciones demasiado extensas pero al mismo tiempo la ausencia de signos de puntuación necesarios no sólo para la corrección sintáctica sino también para la comprensión del texto. En varios pasajes del fragmento mencionado, las comas parecerían estar reemplazando al punto y seguido -aunque hay un caso en el que no hay signo alguno y, al igual que en el caso referido arriba, es el lector quien debe reponerlos imaginariamente para poder darle un sentido al enunciado- lo que estaría indicando un corrimiento en el uso de la coma:

*“lo de cultura habría que charlarlo porque se pisa con todos los horarios y no podés estar en dos lados al mismo tiempo necesitaríamos organizarnos, yo sé que estamos hasta las*

*manos pero entre todos si nos juntamos podríamos charlar y presentar el problema ante las autoridades que sea y ver si nos pueden dar respuestas.... lo tiro para ver si podemos organizarnos porque de a uno o individualmente es siempre más difícil y es una buena práctica que después se puede repetir en cualquier ámbito de la vida, laboral, familiar, de amigos, etcétera, espero que lo charlen y críticas y sugerencias, saludos a todos”*

En los casos expuestos a continuación, se aprecia el uso de la coma con la función del punto y seguido, aunque no queda muy clara la lógica por la cual se decidiría cuándo usar el punto seguido y cuándo la coma:

*“Quisiera saber si recibió los 2 trabajos q le envié, (cotidiano y un electivo "sueños", porq yo tenia 15 trabajos). Más que nada porque quiero quedarme tranquila, yo recién ayer tuve mi computadora nuevamente después de casi un mes de tenerla en arreglo, le pregunto esto porque necesitaria saber si necesito rehacer algo en los trabajos, realmente no quiesiera desaprobado la materia, ya que llegué hasta ésta instancia. Muchas gracias”*

*“Pero no es que mañana no hay clases?. Yo recién me entero, no se podrá entregar vía mail, porque pensando que en toda la semana no hay clases como nos dijeron muchos docentes y algunas agrupaciones me fui para Córdoba.”*

*“DISCULPAME QUE TE MOLESTE, PERO NO ME LLEGÓ LA CORRECCIÓN DEL TRABAJO FINAL, QUERÍA SABER SI TE*

*HABÍA LLEGADO BIEN. ESPERO TU RESPUESTA,  
GRACIAS.*<sup>194</sup>

*“hola una pregunta como es el tema de las libretas y las notas...  
no tengo ni idea tenemos que llevarla a alumnado la libreta o la  
firmas vos... ???”*

Pareciera nuevamente que frente a la imaginaria situación de escribir la oralidad, de reflejar la fluidez de la expresión oral, los signos de puntuación desaparecen en tanto le conferirían al enunciado un carácter más formal, más duro, más alejado de la espontaneidad que se trata de reflejar en estos espacios. También se podría aventurar que estamos frente a casos de usos individuales y libres del recurso de la coma. Al respecto, Vandendorpe afirma: “... la coma está cambiando de función y tiende a convertirse en un indicador de segmentación meramente lógico” (Vandendorpe, 2003: 132). El uso del presente continuo indica que este cambio está en proceso y, por lo tanto, es ésta una etapa de transición en la que sólo se pueden arriesgar hipótesis.

De todas maneras, no sería sólo la coma la que está cambiando de función, ya que puede apreciarse un uso más libre de los signos en general como se observa en los ejemplos que siguen:

*...“a la hora de determinar los mecanismos de cohesión, los  
debemos marcar en el texto? Además de clasificarlos y  
explicarlos luego.”*

*... “Hoy que me mando el correo, le correspondí con la una  
respuesta y le envíe el trabajo del francotirador. Espero que le*

---

<sup>194</sup> Sobre este ejemplo se podría agregar una interpretación respecto del uso de las mayúsculas ya que en contextos digitales se utilizan para significar gritos, en general, agresivos. De hecho, en las normas de algunos sitios como foros o canales de chat, se recomienda no utilizarlas. Sin embargo, en el caso citado no cumple esta función, ya que el tono general del comentario evidenciado en algunos elementos propios de los códigos de cortesía impiden hacer una interpretación en esa clave.

*llegue y si no le llega le escribo, que al parecer si me caen correos y no puedo mandar, en este muro para que comprenda por que no le han llegado los correos. Espero que me comprenda y estoy a la espera de su respuestas.”*

*“La segunda lectura de escritor que tengo que relizar, ¿seria hablar de que se trata la noticia??? especificando lo sucedido? y despues comparar los dos textos??”*

Signos de interrogación que interrumpen una oración para luego continuarla, comas que intentan aislar una idea del resto de la frase pero sin registrar que parten el enunciado en un lugar en el que el sentido se ve afectado, frases separadas por signos de interrogación como si fueran preguntas diferentes cuando son parte de la misma consulta son algunas de las múltiples transgresiones que pueden verse en estos pasajes de comentarios en los que la única regularidad evidente es, precisamente, la ausencia de regularidad en el uso de los signos de puntuación.

Estas cuestiones vinculadas a la puntuación, pero también a la disposición de las oraciones en el espacio, la cadencia que toman los enunciados, el registro de la oralidad que pretenden emular, la espontaneidad con la que parecen producidos pueden ser leídas como una marca de la oralidad en la escritura, típica de los intercambios por medio del chat. Ya fueron señaladas algunas características del género chat o género confuso que puede aplicarse al espacio de los comentarios. Otro aspecto en el que chat y comentario coinciden es en lo que Ferrari (2008) llama estilo desenfadado caracterizado por la construcción de oraciones simples y cortas, cierta naturaleza emotiva y expresiva y una suerte de informalidad en el registro de lenguaje utilizado.

*”Soy de otra comision, un metido digamos...”*

*Vi luz y entre...”*



*“La clase fue como un canto al alma! Jajaja / Si no me digan mas poeta que me lo voy a creer...(...)”*

*“Juan, sos un grande sabelo!!!! saludos!!”*

Estas manifestaciones dan cuenta del carácter informal e interactivo que atraviesa estos espacios. Sin embargo, también se reconocen huellas de la naturaleza del vínculo, organizado a partir de una fuerte afectividad generada en los espacios de interacción dentro y fuera del espacio del blog. Más allá del objetivo pedagógico que encierra el sitio, en tanto sitio oficial de una cátedra universitaria pública, los lazos que se construyen son del orden de los afectos y es desde esa perspectiva que los sujetos participantes se relacionan entre sí, en el marco de la vida académica:

*“(...) toda excusa para no leer Durkheim me viene bien :p bah, a mi y al Jere jaja (si, la ligaste de rebote nene)”*

*“Me parece que los de la comisión 1 tenemos para rato! =S.”*

*“no creo que llegue a sentir lo de Capote, gracias a mis compañeros, que escriben maravillosamente! y gracias a la profe. la culpable de nuestros dedos gastados!!!”*

*“La verdad ale que te felicito!!! muy buena tu redaccionnnn..... sin palabras.. bueno ahora a terminar el miop jajja!! esta difisil despues de ver semejantes cuentossss!!!!!! seguís adelante...”*

Los ejemplos mencionados, si bien parecieran alejados de los géneros académicos tradicionales, no sólo tienen origen en el ámbito universitario, sino que también son parte del proceso de aprendizaje, en tanto la dimensión

vincular, el intercambio discursivo, la interacción entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, dan el marco a estas prácticas discursivas donde se puede advertir una suerte de atravesamiento entre prácticas discursivas académicas y las prácticas discursivas típicas de los entornos digitales. En este punto, el concepto de *género confuso* ya mencionado y que Mayans i Planells toma de Geertz para referirse al chat, es apropiado aquí para pensar este espacio que mixtura en un marco académico e institucional, características propias del discurso académico-científico con el registro de lenguaje de las TICs.

Como en todo género confuso, se encuentran elementos propios de diferentes géneros. Aunque la dimensión interactiva de corte conversacional es fuerte en estos formatos, los códigos propios de la escritura se hacen presentes en un espacio en el que la herramienta de la palabra escrita le da la primera posibilidad de existencia. Al respecto, Beatriz Sarlo afirma: “En lo escrito hay una clave de bóveda del mundo. Todavía no se ha inventado nada más allá: los hipertextos, Internet, los CDROM y los programas de computadora suponen la lectura, obligan a la lectura y no son más sencillos que los libros tal como los conocimos hasta hoy. (...) Hasta hoy, nuestra cultura (quiero decir la cultura llamada occidental en sus diversas versiones) es visual y escrita” (Sarlo, 1997: 193-194. Paréntesis en el original)<sup>195</sup>. Y esto sucede tal vez, porque en las culturas escritas sólo puede concebirse lo que Walter Ong llamó *oralidad secundaria* por contraste con la oralidad *primaria*, propia de culturas que no tienen ningún conocimiento de la escritura. Los modos de organización de la oralidad no son iguales en una cultura atravesada por la tecnología de la escritura que en otra donde esta última no existe. Tal como lo explicita este autor, la oralidad secundaria pertenece a la cultura de “la alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que

---

<sup>195</sup> Esta afirmación de Sarlo está en consonancia con lo que referimos en el capítulo anterior respecto del rol de lo escrito en lo digital a partir de los planteos de Baggiolini (2011), quien entiende que incluso la imagen se convirtió en internet en pura palabra. Al respecto, ver página 237 de la presente tesis.

para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión” (Ong, 2006: 20). Más adelante en su libro, agrega que la oralidad secundaria se parece a la primaria en el modo en que repone la “mística de la participación, su insistencia en un sentido comunitario, su concentración en el momento presente, e incluso su empleo de fórmulas” (Ibídem: 134), aunque esté basada permanentemente en el uso de la escritura. Así, la escritura se transforma en un tipo de cultura oral. En este punto, podemos decir que la *oralidad* tal como se hace presente en los comentarios sólo es posible a causa de la existencia de la escritura, no como mero soporte material de las palabras, sino también en lo que de formal se encuentra expresado allí.

En este marco de oralidad secundaria inscrita en un género confuso, la instantaneidad, la certeza de que los escritos publicados en este blog serán leídos por otros, lejos de producir algún pudor o resistencia frente a posibles errores o apresuramientos, promueve una escritura cercana a la de tipo automático. La acción de decir, más allá del modo y de las reglas exigidas a los textos impresos, es lo que impera en estos espacios. Estos comentarios, interacciones espontáneas, cercanas a la oralidad a pesar de la utilización del soporte tipográfico, no están pensadas para ser impresas, perdurables, sino todo lo contrario. Que perduren en la página es casi un vicio de la herramienta, pero lo cierto es que cumplen un rol conversacional. Respecto de estas cuestiones, es interesante lo que plantean Comba y Toledo (2011) en relación a que el lenguaje multimedial complejiza la relación entre oralidad y escritura, al punto que no sólo este lenguaje trae aparejado cambios en la escritura sino que también modifican en el mismo sentido las prácticas de lectura: “Leemos de modo similar a como hablamos, con mayor impaciencia. Los nuevos libros necesitan hipervínculos porque están diseñados para ser leídos en pantallas –también las de los celulares. Podemos pensar a los nuevos libros como registros de la actividad oral on line” (Comba y Toledo, 2011: 224). De esta manera, ya no sólo se escribe como se habla sino que se lee como se habla, aunque esta lectura sea silenciosa.

Esta confusión de géneros, esta suerte de mixtura propia, por otro lado, de estas culturas escritas, hace posible la convivencia de estos enunciados más informales y otros con un nivel de elaboración mayor, más cercanos a lo escrito formal que a lo oral interactivo. Esta mayor proximidad respecto de la escritura se evidencia en la presencia de oraciones bimembres complejas, utilización de mecanismos de cohesión hacia el interior del texto pero también hacia fuera del texto, presencia de conectores lógicos y semánticos, utilización canónica de los signos de puntuación<sup>196</sup>, organización más rigurosa y estable de la información. En estos casos no aparece el uso de muletillas ni de códigos de interpelación al lector de orden coloquial.

*“La verdad que es un placer leerte.*

*Tus textos son brillantes desde todo punto de vista. Por otra parte, comparto con vos ese cariño al reloj de un pueblo, en mi caso el de Nogoya, en la provincia de Entre Rios. En aquel lugar, cuna de mi madre, el reloj es testigo de todo lo que pasa en la vida de los habitantes del pueblo. De cada conversación, cada beso, cada abrazo... Y sin embargo, ellos no lo notan.*

*Pero yo, hijo de la gran ciudad, lo admiro. Y cada vez que regreso de visitar a mis familiares, extraño las 4 campanadas que nos informan a los nietos, que la abuela no se va a enojar si nos metemos a la pileta y hacemos ruido...*

*Un beso.*

*Seba.”*

*“Cuanta paz pude encontrar en este texto! La paz de Pujato tal vez, y digo tal vez porque no conozco. Pero sí conozco otros lugares donde viví esa paz, y de los que da pena escuchar al viejo diciendo "se hace tarde, volvamos".*

---

<sup>196</sup> Es decir, con su función cohesiva y gramatical.

*Que hermosas son esas pequeñas ciudades o pueblos, donde nadie cierra la puerta de calle por miedo, y la siesta es una religión. Y creo que ese reloj nunca añoró ser otro.*

*El comienzo del texto, a lo Gieco en "Carito" tiene una cierta complicidad en el desarrollo, aunque primero pense en una casualidad.*

*Hermosa narración sin dudas, me dejo necesitado de paz.*

*Saludos y seguí escribiendo así."*

*PD: Se ve que el Seba quiso responder musicálmente también, y le dió el mejor estilo Milanés, Grande Seba!"*

En ambos fragmentos de texto se observa la predominancia de características propias de la escritura formal, aunque con algunas particularidades en cada caso. En el primero de los ejemplos, además de un correcto y canónico uso de los signos de puntuación, la separación en párrafos, la construcción de oraciones complejas y correctas, se observa la presencia de la firma de quien escribe el comentario, típico rasgo de los intercambios epistolares clásicos, que tal vez podría considerarse innecesario en el marco de este género confuso en el que es el programa mismo quien exige la identificación del comentarista. No obstante, el escritor aquí elige, además, repetir su nombre, su firma, en un gesto que puede ser interpretado en tanto reafirmación de su identidad pero también y sobre todo, como una práctica residual de la escritura tradicional de cartas. En el mismo sentido, en el segundo ejemplo, aunque no hay firma, sí existe otro rasgo epistolar que es la inclusión de una aclaración anticipada por las siglas "PD" que señalan que el fragmento siguiente fue agregado a posteriori. La ausencia de la firma pareciera indicar que una post data no es necesaria, sin embargo, puede interpretarse este agregado de la misma manera que la firma en el ejemplo anterior: un rasgo del género epistolar. De todas maneras, a pesar de que este segundo pasaje constituye un ejemplo de escritura formal, más cercana al género académico, con rasgos incluso

explícitos como la inclusión de una post data, también presenta algunos rasgos menores propios del género confuso de comentario de blog, como la ausencia de los signos iniciales de exclamación o la acentuación de los pronombres interrogativos.

La firma –mencionada por inclusión u omisión en los dos ejemplos anteriores– también presenta particularidades a analizar. En la mayoría de los casos, la única firma existente es la que el programa ingresa automáticamente al cargar un comentario, firma obligatoria en tanto no es posible publicar una intervención si no se completa el campo del nombre de usuario. Sin embargo, en algunos casos, la identidad del productor de las intervenciones está reforzada por una firma, que podría interpretarse como la análoga a la rúbrica de puño y letra de las cartas manuscritas o incluso, de aquellas escritas a máquina. Esta firma está formada, salvo excepciones, por el nombre de pila del autor. Tanto es así que los casos en los que se consigna también el apellido, necesitan de alguna justificación por parte de quien lo agrega. Es el caso de una alumna que, al consignar su nombre y su apellido precisa entre paréntesis “*aclaro porque somos tantas Flores!*”, como si la firma con apellido incluido no fuera propia del género y fuera necesaria la aclaración para justificarla.

En los casos en que los comentaristas son alumnos de cátedra, la cuestión de la firma tiene un lugar importante, en tanto es relevante en el *grupo clase* poder identificar quién es el que realiza el comentario. Así como es frecuente que en los comentarios escritos en publicaciones digitales masivas, los comentaristas utilicen una suerte de seudónimo —bien para ocultar su identidad y quedar en el anonimato, o bien para jugar a crear un personaje—, en este caso, aunque muchas veces el nombre utilizado no es literalmente su nombre y apellido, sí remiten a ellos y pueden ser fácilmente identificados por quienes participan de la página y también del aula.

## **Hacia una consideración general de las prácticas discursivas académicas en las TICs**

El análisis de los casos mencionados permite realizar algunas reflexiones en torno a la inscripción de las prácticas discursivas académicas de los estudiantes en entornos digitales como el blog analizado. En primer lugar, reafirmar que estos entornos funcionan a la manera de extensión del aula de clase, con lo cual se inscriben en él una serie de discursos heterogéneos que reflejan la pluralidad discursiva reinante en un espacio vincular como un salón de facultad. Así, no sólo se encuentran en él exponentes típicos y completos del género científico-académico, sino que en el marco del aprendizaje universitario se construyen discursos de orden variado: afectivos, vinculares, didácticos, teóricos, etc. El espacio de construcción de discurso reservado a los estudiantes es precisamente el espacio de interacción que propone la herramienta y esa interacción adquiere, entonces, características similares a las que adquiere en el ámbito presencial.

De todas maneras, si bien esto puede interpretarse como una extensión del aula, como una suerte de réplica de lo que allí ocurre, la inscripción de las prácticas discursivas en las TICs presentan particularidades que se pueden vincular a dos cuestiones: por un lado a la gramática de interacción que las páginas proponen y por otro a cierta configuración de los espacios mentales propia de las sociedades actuales. Respecto de la primera, incluye "... los botones e 'íconos' para la navegación hipertextual, los dispositivos para la personalización de la interfaz, los mecanismos de feedback, las secuencias operativas y todas las acciones que el usuario debe ejecutar para obtener un resultado predeterminado. La gramática de la interacción contribuye no sólo a imponer una manera de leer sino, sobre todo, un modo de hacer. La confluencia de estas tres gramáticas –textual, gráfica e interactiva– delimita un territorio dentro del cual el usuario desplegará sus recursos perceptivos, semióticos y cognitivos" (Scolari, 2004: 104-105). Si bien no es el objetivo de esta investigación analizar la gramática interactiva de las interfaces académicas en general y de la trabajada en este capítulo en particular, es

necesario aclarar que cumplen un rol importante en los modos en los que los usuarios participan de las matrices que las páginas proponen, ya que “las acciones de los usuarios, las secuencias de operaciones ejecutadas en la pantalla interactiva y los recorridos dentro de los entornos virtuales participan en la producción de sentido. (...) el usuario construye el texto durante la interacción” (Ibídem). Por lo tanto, las características de los discursos producidos en ellas, no sólo dependen de las cuestiones vinculadas a lo que se mencionaba respecto de la extensión de las fronteras del aula de clase – movimiento que refiere a una suerte de continuidad– sino que también están relacionadas con una suerte de ruptura respecto de los espacios presenciales en conexión, precisamente, con estas gramáticas interactivas y con aquello que se mencionó como segunda cuestión: los espacios mentales, tal como los entiende Eliseo Verón.

Verón se refiere a este concepto como a una configuración de operaciones semióticas primeras —es decir, vinculadas a afectos, emociones o sentimientos, en definitiva Estados—; segundas —formadas por relatos— y terceras,—las convencionales que dan lugar a reglas. Cada espacio mental cuenta con estos tres elementos correspondientes a los tres tipos de operaciones: estados, relatos y reglas (Cfr. Verón, 2001). La configuración actual de los espacios mentales está atravesada por las tecnologías de comunicación. Así como “cada tecnología se caracteriza por modalidades específicas de transición entre espacios mentales” (Verón, 2002: 75), la internet y sus soportes multimediales suponen una convergencia de lenguajes que no jerarquiza al escrito, presentan materiales heterogéneos discursivamente y exigen de quien los transita un tipo de ejercicio cognitivo relacionado con el pasaje permanente y veloz de un espacio mental a otro, es decir, la errancia entre diferentes configuraciones de operaciones semióticas primeras –estados–; segundas –relatos–; y terceras –reglas–; a partir de las cuales se organizan y conocen los fenómenos. Esto introduce una ruptura de escala ya que “las tecnologías de comunicación pueden ser caracterizadas como dispositivos de ruptura de escala dentro de la



configuración de los espacios mentales de la sociedad” (Verón, 2002: 106). Los espacios mentales que configuran el racimo del mundo de la academia se han alojado tradicionalmente en zonas donde la tecnología que prevalecía era la del libro con su régimen particular de configuración de espacios mentales, mientras que los racimos construidos por aquellos espacios más vinculados al entretenimiento, al tiempo libre, a los espacios desestructurados, han incorporado con una velocidad mucho mayor el mundo de las nuevas tecnologías digitales que han generado tal ruptura de escala que son estas tecnologías las que caracterizan a la sociedad actual. Así, cuando el mundo universitario incluye en su configuración –de manera mucho más tardía que otros espacios– la utilización de estas tecnologías, lo hace imprimiéndole las características propias del discurso académico. Por consiguiente, esto genera una suerte de desfase, ya que “poner en contacto racimos de espacios mentales que se han constituido histórica y socialmente como mundos separados produce necesariamente cortocircuitos” (Verón, 2002: 172). El espacio mental académico está siendo modificado, alterado por la presencia de estas nuevas tecnologías, en tanto “cada tecnología se caracteriza por modalidades específicas de transición entre espacios mentales” (Ibídem: 75) y “contiene potencialmente rupturas de escala, con la consiguiente posibilidad de emergencia de nuevos mundos” (Ibídem: 74). Estas modificaciones en el espacio mental académico también gravitan de una u otra manera sobre la posibilidad de construcción de prácticas discursivas académicas, más aún, las inscriptas en espacios novedosos – aun cuando la novedad es mayor aún en el mundo universitario. De ahí la sensación de discontinuidad en un doble sentido, trabajada en el capítulo anterior, respecto del blog.

Es así que al mismo tiempo que las intervenciones de los estudiantes en el espacio de blog puede ser leída en un doble sentido: como continuación respecto del discurso académico vincular construido en la clase y simultáneamente como ruptura respecto de los discursos tradicionales del género, produciendo así una suerte de ruptura de escala que traerá

modificaciones que por ahora sólo pueden vislumbrarse en la producción de discurso.

## **CAPÍTULO VII. EL UMBRAL DE INGRESO Y LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS ACADÉMICAS DE LOS INGRESANTES. RECAPITULACIONES**

El recorrido trazado hasta el momento en este trabajo permite detenerse un instante para realizar algunas reflexiones en torno a la problemática estudiada. Todo proceso de investigación tiene cierres que son sólo parciales, momentáneos. Del mismo modo en que la semiosis pareciera detenerse momentáneamente para fijar un sentido más o menos estable – aquello que Peirce denomina el interpretante final de un signo, que, no obstante da pie a la producción de sentido ilimitada que aprendemos con el nombre de la *semiosis infinita*–, el apartado destinado a las reflexiones finales de las investigaciones es sólo un momento de *impasse*, de sosiego para poder recapitular y convertir el texto final del informe en un nuevo representamen a ser interpretado, a su vez, por un nuevo interpretante, continuando la cadena de significación.

Los capítulos anteriores han dado cuenta de las características actuales de las prácticas discursivas académicas escritas de los ingresantes a la universidad en diversos momentos del tránsito por el primer año de sus vidas universitarias y en diferentes situaciones de la vida académica. Todo esto permite hacer ahora algunas consideraciones finales sobre distintos aspectos trabajados a lo largo de la investigación.

En primer lugar, diremos que, tal como se vio en el capítulo I donde se reseñan las investigaciones inscriptas en los estudios de juventud y usos del lenguaje, no se encontraron trabajos que analicen las prácticas discursivas académicas en su relación con las TICs. Si bien es cierto que hay un vasto desarrollo en relación con tecnologías y educación –desarrollo que no fue expuesto en esta investigación ya que escapaba del marco propuesto para esta tesis–, las investigaciones refieren a las potencialidades y usos de las tecnologías digitales como herramientas educativas pero no se detienen en el impacto que pueden tener en la producción de discurso académico. Sí, en

cambio, se reseñaron trabajos relativos a prácticas discursivas universitarias –ya que, precisamente, el objeto de estudio de esta investigación es éste: los modos de escribir de los ingresantes a la universidad–, pero allí no se encontraron vinculaciones ni referencias al ambiente conformado por las tecnologías digitales en las que los jóvenes nacieron y que permean los modos de comunicación y de producción discursiva. Esta suerte de vacancia o de ausencia respecto de la vinculación entre tecnología y prácticas discursivas académicas no resulta menor cuando se observa que precisamente el lenguaje juvenil actual ya no está formado por componentes predominantemente jergales, como se han constituido los lenguajes juveniles de generaciones anteriores a la contemporánea, a la que llamamos *generación X* o *generación de nativos digitales*. Por el contrario, el elemento distintivo de este lenguaje es, precisamente, lo que llamamos *ciberdiscurso*<sup>197</sup>. Es decir, es el lenguaje propio de las tecnologías de comunicación e información lo que caracteriza al lenguaje juvenil actual. Es por ello que Bernete (2007) señala no sin asombro que en los textos analizados en su trabajo, no hay una presencia significativa de elementos jergales, más allá de rasgos de informalidad o discurso coloquial, no vinculados con recortes de edad. Esta cuestión refuerza nuestra hipótesis de que es el componente tecnológico lo que da origen a un tipo de discurso juvenil en la actualidad. Con esta idea coincide Silvia Betti (2006) al afirmar que son precisamente los jóvenes los creadores de la forma de comunicación propia de los mensajes de texto de los teléfonos celulares y que esto constituye una verdadera jerga propia de la juventud que ha trascendido las fronteras generacionales pero que no puede separársela de la idea de lo juvenil. A este modo de discurso que Betti llama *lenguaje SMS*, llamamos aquí *ciberdiscurso*, en consonancia con lo propuesto por Palazzo (2010), aunque sin considerar la necesidad de agregarle el calificativo de *juvenil*, en tanto entendemos que el ciberdiscurso constituye la *jerga de los jóvenes* por definición.

---

<sup>197</sup> Ver definición y características en el capítulo II de la presente tesis, págs. 94 y ss.

Si se tiene en cuenta que una de las marcas del discurso de la web –y por tanto, del discurso de los jóvenes– es, precisamente cierta confusión de géneros –tal como se ha trabajado en varias oportunidades a lo largo de este informe– algunos resultados del trabajo de Núñez, Muñoz y Mihovilovic (2006) pueden analizarse a una luz diferente. Las investigadoras señalan que en el corpus de discursos académicos escritos que estudiaron encontraron huellas del discurso oral, aún en los estudiantes del último año<sup>198</sup>, lo que analizan como una suerte de contagio de los usos coloquiales del lenguaje hacia géneros más expertos. Sin embargo, aquí, a la luz de lo que venimos sosteniendo respecto del lenguaje juvenil actual, es posible leer esas conclusiones en clave generacional y no en la clave que usan las investigadoras, a saber, dificultades en la apropiación lingüística o, incluso, la falta de recursos lingüísticos. Esas huellas de los códigos de la oralidad presentes en trabajos escritos formales –huella que también hallamos en los corpus analizados en esta tesis, sobre todo en el corpus compuesto por los exámenes finales– estarían dando cuenta de una suerte de contagio, de traspaso del lenguaje juvenil al lenguaje académico, lo cual evidenciaría, en todo caso, problemas de adaptación al género y no de falta de recursos lingüísticos como se señala en el paper referido.

Por otro lado, el análisis de los discursos en el marco de la situación de *umbralidad* –que cruza toda la investigación– permite entender los enunciados escritos como textos en producción, es decir, como una suerte de *work in progress*, aunque se traten de enunciados que a los fines evaluativos<sup>199</sup> son considerados definitivos. Si se tiene en cuenta que los textos analizados fueron producidos en el umbral –aunque la producción de cada uno de ellos haya respondido a momentos diferentes del pasaje y haya perseguido objetivos diversos– y el umbral es considerado un momento de

---

<sup>198</sup> Cabe recordar que la investigación referida aborda dos corpus textuales: uno compuesto por textos producidos por alumnos ingresantes y otro por textos de alumnos del nivel superior. Para una referencia más detallada del estudio ver página 49 de la presente tesis.

<sup>199</sup> Con *finés evaluativos* nos referimos aquí a los objetivos didácticos en función de los cuales fueron producidos. Es decir, es la institución quien los considera de esa manera. La perspectiva del borrador es asumida sólo en la investigación.

transición, de ingreso a la vida académica, los discursos analizados pueden ser considerados borradores, ensayos, intentos de producción de un gran discurso que cada uno de los estudiantes irá construyendo a lo largo de toda su vida universitaria. Es decir, si se sostiene que una de las grandes funciones de la escritura es la de organizar el pensamiento, los textos que componen las colecciones analizadas pueden ser considerados intentos de los propios estudiantes para organizar su pensamiento en el proceso de preparación para pasar del otro lado del umbral. La escritura considerada en términos de recursividad –es decir, la posibilidad inherente de volver a hacer, de volver a suceder–, transcurre durante y después del umbral en un movimiento tendiente a la conformación de un pensamiento global vinculado con la disciplina que se estudia.

No se nos escapa aquí la dimensión metafórica del concepto planteado –*umbral*– ni tampoco los ecos poéticos que pueden resonar en él. Y, luego de comprobar su operatividad teórica y su pertinencia para analizar el ingreso a la universidad en su aspecto discursivo desde la semiótica, esa capacidad de metaforizar y las resonancias poéticas constituyeron motivadores decisivos para la adopción de la misma en la investigación presente. La posibilidad de incluirla en una serie conceptual formada por la categoría lingüística de *frontera* tal como la entiende Culioli (2010) y la semiótica de *zona de pregnancia* de Fausto Neto (2008) reforzó la decisión en tanto todas ellas podían considerarse incluidas en la idea de la umbralidad, construida por Camblong (2003) para trabajar las problemáticas de la educación bilingüe en las zonas de fronteras del nordeste argentino<sup>200</sup>. El concepto de umbral, entonces, no sólo recupera la idea de *frontera lingüística* y configura una zona en la que se mixturan diferentes regímenes enunciativos, sino que además, fue construido para abordar una situación educativa en la que dos o

---

<sup>200</sup> Cabe aclarar que si bien la educativa es una de las principales aplicaciones que la investigadora le da a su concepto, fuertemente instrumental así como densamente teórico, el mismo no se circunscribe a situaciones ligadas con la educación, ya que el mismo puede ser utilizado en cualquier situación simbólica en la que las ideas de borde y de frontera son clave en la comprensión del mismo. La investigadora ha aplicado el concepto para abordar, por ejemplo, la literatura de Macedonio Fernández.

más lenguajes entran en conflicto. Si en ese caso, la idea de frontera no sólo es lingüística, es decir, que no funciona de modo metafórico, sino en el plano de la denotación –en tanto se la aplica para dar cuenta de situaciones de fronteras geográficas–, en el caso del ingreso a la universidad, tanto la noción de frontera como la de umbral revisten rasgos metafóricos fuertes que refuerzan su pertinencia para dar cuenta de una situación compleja que se despliega en diversos niveles: no ya sólo discursivos, sino también de corte educativos, psicológicos, cognitivos, etc., aunque en esta investigación sólo se indagaron los relacionados con los campos del discurso académico.

Asimismo, el concepto puede vincularse con lo que, desde otra perspectiva teórica, planteó Desinano (2009) para abordar la problemática de la escritura académica en alumnos universitarios no ingresantes respecto de los errores o dificultades encontradas en la producción de discurso. Desinano parangona la situación del estudiante frente a un tipo de discurso desconocido con la situación inaugural del *infans* frente a la lengua materna, o la de un adulto con una lengua extranjera, adjudicando los errores encontrados al resultado de interacciones entre sujeto y lengua planteadas en el funcionamiento discursivo de ese sujeto en particular. Así, afirma que “Como en el caso del niño que recupera al azar fragmentos de lo que dice su entorno, el alumno genera un texto que depende enteramente de la convocatoria imprevisible de fragmentos de lo leído/estudiado; pero el alumno, en tanto sujeto, se mantiene ‘fuera del texto’, ya que su presencia solo está acreditada por ese fenómeno de la fragmentariedad” (Desinano, 2009: 184. Comillas en el original). La umbralidad se hace presente en esta cita de Desinano, aún en los textos por ella analizados, en los que parece que el umbral se ha extendido, al menos en este aspecto, más de lo esperado. La conmoción semiótica que sobreviene al estallido de la semiosis produce discursos dubitativos y fragmentarios, colocando a los sujetos que transitan el umbral en la situación de manejarse con una lengua todavía extranjera o bien en el intento de adquirir una lengua materna que muchas veces parece esquiva. Podría ser, tal vez, que esta adquisición se haga aún

más dificultosa cuando el umbral no contiene elementos afectivos que permitan la identificación de ese aprendiz con su maestro.

### **Continuidades y discontinuidades de los textos en el umbral**

A partir de las tres colecciones de enunciados analizadas en los capítulos anteriores, trazaremos aquí las líneas que las conectan y que las separan en la intención de comprender la producción discursiva académica en el umbral de ingreso en términos de totalidad. En primer lugar y a nivel general, diremos que los enunciados escritos producidos en el umbral no componen un todo homogéneo e indiferenciado. Es decir, que en el umbral, los estudiantes construyen diferentes tipos de discurso –siempre considerando el marco de lo académico– en función de las particularidades de cada actualización de la situación de comunicación. Si bien el umbral de ingreso a la universidad puede considerarse en sí mismo una situación de comunicación a nivel general que marca una serie de restricciones y posibilidades para la producción discursiva, cada actualización concreta de esa situación guarda características propias que condicionan y singularizan los enunciados producidos cada vez. La umbralidad es la condición de la producción de los enunciados analizados que guardan características diversas según cada caso. Así, un examen, un trabajo práctico de corte exploratorio e intercambios espontáneos de género confuso guardan características diferenciales, acordes a la situación de comunicación, todo ello en relación con sus competencias comunicativas. Los estudiantes, con diferentes niveles de éxito, intentan adaptar sus textos a la situación propuesta con un énfasis especial en el medio material de producción de los mismos, como veremos más adelante.

Habíamos ya puntualizado que los exámenes se desarrollaban en el marco de una situación paradójica en la cual los estudiantes deben construir un discurso para una audiencia –el docente– que conoce el tema pero, aún así, los textos deben ser escritos como si esos destinatarios no lo conocieran. El segundo corpus está compuesto por textos que, destinados a los docentes,



también serán leídos por compañeros aún no muy conocidos –ya que los ingresantes acaban de comenzar su cursada universitaria– y cuyo contenido es novedoso y, por tanto, no supuesto de antemano por los lectores, ya que refiere a un recorrido singular por el sitio y a opiniones personales respecto del mismo. Estas dos colecciones son opuestas no sólo porque fueron producidas cada una en un extremo del umbral, sino porque mientras los exámenes suponen exponer los dichos de otro –con algún nivel de interpretación, es cierto<sup>201</sup>– en discursos en los que las marcas de la presencia del sujeto de la enunciación son muy escasas, difusas<sup>202</sup>, los textos que componen el segundo corpus dan cuenta de experiencias personales y, por tanto, son de corte autorreferencial: la presencia de la primera persona es casi absoluta, se aprecia un lugar privilegiado de la opinión y hasta, en algunos casos, cierta dimensión autobiográfica. Esta dimensión autorreferencial del segundo grupo de enunciados se enfatiza más aún en el caso de los textos analizados en el capítulo VI, ya que se trata de intervenciones espontáneas en el espacio de comentarios del blog, medio que cuenta con destinatarios diversos, no sólo en referencia a los destinatarios empíricos o, incluso, a la imagen que el mismo sujeto de la enunciación construye de los lectores del blog, sino en función del destinatario construido por el propio texto del comentario. Como ya se vio en el capítulo VI, los comentarios pueden estar dirigidos a un sujeto en particular al que se lo interpela desde la primera persona misma, al que se le responde un comentario anterior o al que se le realiza una consulta –sobre todo en el caso de las consultas al docente– o bien al grupo en general, a la comunidad de lectores del blog.

---

<sup>201</sup> Una de las consignas del examen, solicitaba, por ejemplo, explicar la importancia de una noción en el marco de un campo de estudio, lo cual supone una valoración del estudiante respecto de los conceptos que expone y no sólo ya la mera exposición de los planteos de los autores. Sin embargo, la cuestión referencial a los planteos y conceptos de autores es central en las consignas del examen.

<sup>202</sup> Mencionamos ya incluso que en aquellos fragmentos donde aparecía utilizada la primera persona del plural se trataba en general de una suerte de emulación del género didáctico, en la que el sujeto de la enunciación intenta generar una relación empática con su auditorio a los fines pedagógicos y de aprendizaje.

Ninguna de estas marcas respecto de la construcción del destinatario se encuentra en el corpus analizado en el capítulo IV, mientras que en el capítulo V podrían considerarse algunos rasgos de los textos en relación con esta construcción. Eso es evidente en las marcas de persona. El análisis del corpus permitió identificar un uso muy frecuente del *nosotros exclusivo* que daría cuenta no ya del destinatario sino de un colectivo con el cual el sujeto de la enunciación se identifica. De todas maneras, aquí el sujeto de la enunciación estaría identificando un destinatario por un mecanismo de negación: *ustedes* son quienes no somos *nosotros*. Y en esos casos, como ya vimos, *nosotros* representa a *los estudiantes* o a *los alumnos*. Por otro lado, un uso menos frecuente pero también significativo del *nosotros inclusivo*, permite realizar algunas inferencias respecto de ese lector imaginario construido en la enunciación<sup>203</sup>. El lector, el destinatario en este caso, es uno de los propios, es alguien que pertenece a la misma comunidad que el sujeto de la enunciación. ¿Será un compañero ingresante o un estudiante, más allá del año que esté cursando, o todos los integrantes de la cátedra –estudiantes y docentes? Tal vez ninguna de estas opciones necesariamente, ya que el efecto de lectura, tal como fue analizado en el capítulo V, da cuenta de que más que un movimiento de identificación desde el sujeto de la enunciación hacia el lector, se construía el inverso: el lector es quien acompaña al escritor en su recorrido, como testigo y parte.

Los usos de la segunda persona son igualmente indicios que permiten entrever al destinatario y también al enunciador. En primer lugar, diremos que siempre que se usa la segunda persona, se trata de la segunda persona del singular, con lo cual en esos casos, se le habla a un único destinatario en un movimiento que, como vimos, parece emular los modos enunciativos de la televisión actual, sobre todo aquella dirigida a los jóvenes. Según Biselli y Valdettaro, la estrategia del lenguaje televisivo descansa precisamente, en su

---

<sup>203</sup> Recordemos que para Benveniste el uso de la primera persona suponía siempre la segunda a quien se dirigía el enunciado: “Pero inmediatamente, en cuanto se declara locutor y asume la lengua, implanta a otro delante de él, cualquiera que sea el grado de presencia que atribuya a este otro. Toda enunciación es, explícita o implícita, una alocución, postula un alocutario” (Benveniste, 1985b: 85).

especificidad, en “... la modalidad discursiva de contacto, un tipo de apelación afectiva singularizante cuya eficacia comunicativa se mide en términos no de manipulación, ni de influencia o persuasión, sino de seducción (Biselli y Valdetaro, 2004: 219)<sup>204</sup>. Los usos del “vos” encontrados en el corpus se instituyen además como un índice del lenguaje juvenil que se refuerza por el hecho de hallarse inscripto en el marco de una tecnología digital. En el capítulo V se mencionó un tipo de interpelación de los programas televisivos juveniles inaugurados en los '90 basado en esta lógica del contacto, que, según Eliseo Verón, se crea a partir de las estrategias que permiten al televidente identificarse con la figura de la pantalla. “La transformación de la posición del enunciador frente a lo que enuncia acerca, en el dispositivo moderno, el enunciador al destinatario [...], el enunciador moderno crea una *simetría* con su destinatario” (Verón, 2001: 22-23. Cursivas en el original). Esta simetría, esta abolición de la distancia en el caso de los programas televisivos mencionados se encuentra en la presencia novedosa de conductores jóvenes frente a programas destinados a la juventud en los cuales estos conductores desacartonados, transgresores, irreverentes, por momentos, interpelan al televidente, a su par, con esa segunda persona del singular –“vos”– que los estudiantes replican en los textos analizados. Por un lado, entonces, esa marca del contacto que supone el uso de la segunda personal del singular está dando cuenta de una identificación juvenil del destinatario: el destinatario es un par, como ellos lo son de los conductores de los programas de TV que consumen, al que se le

---

<sup>204</sup> Sobre este tema, los investigadores avanzan más aún y definen como estrategias de contacto de los medios con sus públicos a “... una manera particular de configurar el vínculo enunciativo, fuertemente anclado en la tecnología de la transmisión en directo y simultáneo de imagen-sonido, que organiza de una manera peculiar, también y fundamentalmente, toda la relación de la TV con el universo extramedial por fuera de los parámetros clásicos de la representación. Por una parte, en términos peirceanos, una articulación fuertemente indicial con lo real-extratelevivo, dominando por sobre las configuraciones simbólicas e incluso icónicas. Por otra, un tipo de apelación afectiva/concreta –totalmente ajena a un vínculo meramente intelectual– que deviene el sostén mismo de todo el dispositivo, que moviliza una simbólica corporal altamente compleja y cuya eficacia se mediría en términos no de formación, influencia o persuasión, sino, básicamente de seducción o repulsión o afectos” (Biselli y Valdetaro, 2004: 219). La cuestión de los afectos no parece menor, si tenemos en cuenta la marcación que realizan los estudiantes sobre la posibilidad del entrar en contacto a partir del blog, referida en el capítulo V y que retomaremos en este apartado, más adelante.

habla de igual a igual y a quien se lo interpela explícitamente. Pero por otro lado, esa misma persona verbal también da cuenta del sujeto que la enuncia, del sujeto que se dirige a ella. Ese modo de interpelar al enunciatario se erige en una marca propia del discurso juvenil.

La intuición de que se trata de una marca de la impronta juvenil del discurso, impropia del género académico pero filtrada en estas colecciones, se refuerza cuando se observa que esa persona no se sostiene a lo largo de los textos. Esto también podría leerse como un intento por momentos fallido por parte de los estudiantes de correrse de su propio registro de lenguaje para adaptarse a uno más propio al ámbito universitario. Las marcas de la segunda persona se constituirían en señales de ese acto fallido por el cual la marca joven se escapa de la censura y se hace presente en el texto. Estos usos podrían leerse como un indicio de la inscripción de ese discurso en una *zona de pregnancia*, es decir, en un espacio en el que se producen acoplamientos de procesos discursivos y combinaciones de modalidades de enunciación (Cfr. Fausto Neto, 2008 y Traversa, 2009).

Por su parte, los textos analizados en el capítulo VI, fueron considerados como intervenciones de un diálogo que se desarrollaba muchas veces con la publicación a la que se le hacía un comentario y muchas otras con los propios comentarios. Así, el uso de la segunda persona interpela a un destinatario siempre mucho más definido que en los casos anteriores. No sólo está esa imagen que el mismo emisor produce de su destinatario – imagen difusa, simbólica, “imaginaria”, si se permite la redundancia– sino que ese destinatario tiene un nombre y apellido que se agrega a esa imagen que el enunciadador construyó de él.

La construcción explícita del destinatario, entonces, constituye una de las marcas diferenciales de los tres grupos de textos analizados y dan cuenta de modos diferentes de construir discurso en el umbral, según los objetivos perseguidos y la definición de la situación de comunicación concreta en la que esos discursos se inscriben.

Respecto de la adaptación de los textos a la situación de comunicación, se podría inferir que es el tercer corpus de análisis en el que mejor lo logra, en tanto no se encuentran en él elementos disonantes respecto del contexto general de esa situación. Los ingresantes a la universidad pueden construir en cualquier momento del umbral comentarios en el blog que guardan las características propias de los intercambios típicos de estos espacios, en general, guardando algunas cuestiones formales mínimas vinculadas al marco académico en el que se da el contacto pero con una impronta fuerte de lo coloquial, propio de las interacciones espontáneas, dialogadas, no evaluativas, etc. De todas maneras, se puede inferir que más que adaptar los textos a la situación de comunicación puntual en cada caso, lo que se observa es una suerte de modelado de los discursos en función de los soportes de escritura. Así –aunque haya marcas disonantes que se recuperarán a renglón seguido–, los exámenes manuscritos, inscriptos en soportes significantes tradicionales como el papel y pertenecientes a un tipo textual también tradicional dentro del género académico como es el examen, replica mayoritariamente cierta dinámica de los textos académicos más canónicos en los que no se aprecian abreviaturas coloquiales<sup>205</sup> –salvando algunos pocos casos excepcionales– ni errores de escritura equivalentes a errores de tipeo<sup>206</sup>, y sí aparece, en cambio, la utilización de una primera persona del plural de valor didáctico, emulando el discurso docente que expone, explica, dando cuenta de una cuestión compleja. Por su parte, los textos pertenecientes al trabajo práctico *Navegación* –segundo corpus de

---

<sup>205</sup> Usamos la expresión abreviaturas coloquiales en el mismo sentido que Norma Desinano utiliza el término *abreviaciones* para “... marcar la diferencia con *abreviaturas* que refiere a una técnica convencionalmente aceptada y a una serie de procedimientos sistematizados que permiten llevarla a la práctica, así como el listado de ciertas abreviaturas de uso común” (Desinano, 2009: 99. Nota al pie).

<sup>206</sup> Al respecto, dice Barthes que mientras los errores de tipeo (*fautes de frappe*) son comunes –incluso, traza sobre esto una suerte de generalidad, más allá de lo autobiográfico del texto donde lo expresa–, cuando escribe a máquina, esto no le sucede casi nunca en la escritura a mano, a excepción de la sustracción de una “pata” de la letra “m”, por lo cual las “m” devienen “n”. Más allá de la singularidad de este “error” barthesiano, podemos inferir cierto nivel de generalidad en su afirmación: los errores de tipeo en las máquinas de escribir y más tarde en el teclado de las PC son comunes mientras en las escrituras manuscritas esto no ocurre con tanta recurrencia (Cfr. Barthes, 1975: 116-117).

análisis– acomoda sus características formales a la pantalla en la que será publicado y donde fue escrito: errores recurrentes de tipeo, una narrativa fuertemente autorreferencial<sup>207</sup>, una escritura más ágil, más descontracturada, que en muchas ocasiones interpela explícitamente al destinatario lector. Los comentarios al blog analizados en el capítulo VI, por su parte, guardan todas las características de los géneros confusos: mixtura constitutiva de oralidad y escritura, uso de emoticones, estilo absolutamente coloquial, casual, espontáneo. Vemos entonces cómo el soporte de escritura en cada caso condiciona y permea las características de los textos allí inscriptos. Se podría pensar que es precisamente esta cuestión de orden material más que la cuestión simbólica o abstracta de la situación de comunicación la que gravita fuertemente en las modalidades que asume la escritura académica de los ingresantes en el umbral.

Otra línea de continuidad entre los tres corpus está dada por un elemento que podríamos denominar *cuestión de estilo*. Como se ha repetido a lo largo de este trabajo, los umbrales son zonas de pasaje en los cuales la semiosis entra en crisis y eso da lugar a la configuración de zonas de pregnancia en las que se mixturán diferentes regímenes enunciativos. Eso parece evidente en los textos que conforman los tres corpus analizados en relación con una mezcla de estilos: mientras que en los exámenes finales escritos se encuentran rasgos propios de la oralidad, en los textos del segundo corpus de análisis se observan huellas de desenfado, marcas del tipo textual juvenil, más desacartonado y no propio de los códigos académicos. Ambas cuestiones se encuentran de manera especial en los comentarios al blog recuperados en el capítulo VI. Más allá de los rasgos diferenciales de cada uno de los grupos de enunciados, hay un elemento que se repite y es la inscripción por contaminación, fallido o intención de rasgos propios del lenguaje juvenil. Mientras que en los dos primeros casos se trata de una suerte de contagio de un tipo textual a otro –ya que claramente tanto los

---

<sup>207</sup> Más allá de la característica educativa del blog en cuestión, al formato blog se lo asocia con toda una proliferación de las narrativas del yo que tuvieron lugar en estos espacios. También la consigna, de alguna manera, solicitaba dar cuenta de un recorrido por el sitio.

exámenes finales como los trabajos prácticos se inscriben en una tipología textual académica, formal, predominantemente escrita— en el caso de los comentarios al blog se está en presencia de un género confuso por definición. Es decir que si bien en los primeros casos pueden llamar la atención estas marcas halladas en los corpus —tanto el desenfado como las marcas de oralidad—, en el caso del tercer grupo estas marcas son constitutivas y no producen ningún efecto de extrañamiento ni desubicación respecto de los textos como un todo. Recordemos que el espacio de comentarios del blog, en tanto espacio que mide la capacidad conversacional de la herramienta, es considerado un tipo textual cercano al chat, tanto en su construcción discursiva —como una escritura de la oralidad— como en algunos otros rasgos vinculados con la disposición espacial de los enunciados y la utilización de los signos de puntuación. La confusión de géneros que se desarrolla en toda su profundidad en este último corpus analizado también se extiende, por contagio y de manera residual, a los otros tipos textuales marcando un desfase de los textos pertenecientes a los dos primeros corpus estudiados respecto de los códigos de la escritura. Esto pareciera indicar también un desplazamiento de esta práctica escritural, que estaría recibiendo rutinas propias de la escritura digital. En el capítulo III señalamos que consideramos a la escritura una tecnología, junto con la imprenta y la computadora. Si bien la imprenta trajo aparejadas modificaciones centrales en esta práctica<sup>208</sup>, nos interesa aquí puntualizar algunas cuestiones respecto de los cambios que introdujo la computadora personal con sus procesadores de texto.

La primera modificación tiene que ver con la impresión de las grafías sobre una superficie material concreta que volvió caduca a una cierta manera de involucrar el cuerpo en el escrito. Tal como manifiesta Ferrer: “La caligrafía expresa estados del ánimo y no solamente virtuosismo táctil. Un dejo de tristeza o un instante de inquietud dejan al escrito en estado de temblor y el grosor del trazo o el difuminado de un acento hacen del ideograma un

---

<sup>208</sup> Una ruptura de escala en términos veronianos.

sismógrafo del alma” (Ferrer, 2007: 53)<sup>209</sup>. Esta ausencia del estado de ánimo en la grafía en las escrituras digitales podría reemplazarse en algunos casos por los emoticones. Si bien estos signos icónico-indiciales han proliferado sobre todo en los programas de tipo interactivos o conversacionales como los canales de chat, en sus orígenes fueron pensados para incluirlos en los textos de los correos electrónicos, como modo de agregarle información sensible que se perdía en el escrito. En esta clave, entonces, pueden pensarse como sustitutos de la inscripción del cuerpo en la letra<sup>210</sup> que se hacía presente tanto en la escritura manuscrita como en la escritura con las viejas máquinas de escribir que transmitían, al menos, algo de la intensidad con la que se pulsaban las teclas. Si bien no se encontraron estos signos en los textos del segundo corpus, sí aparecieron con alguna recurrencia en el tercer grupo de enunciados. De todos modos, y más allá de esta deriva, lo que interesa es ver cómo ciertas rutinas relacionadas con el ritmo de la escritura digital se van replicando en escrituras que, más allá de haber sido desarrolladas a través del procesador de textos, guardan características formales. Una de las marcas que se observa con bastante frecuencia en la segunda colección de enunciados analizados son los múltiples errores que pueden considerarse de tipeo que, en muchos casos, aún siendo señalados por el corrector ortográfico del procesador de texto, no fueron corregidos. Ya vimos también en el capítulo V que una hipótesis al respecto podría ser que los textos correspondientes al trabajo práctico de *Navegación*, no hayan sido producidos en un programa de este tipo sino directamente sobre el espacio de comentarios donde fueron publicados que no tiene incorporado corrector alguno. Puede atribuirse esta cuestión a cierta rapidez en el tipeo que exacerbó la computadora –

---

<sup>209</sup> Barthes, incluso, afirma que en la escritura, en su aspecto manual, corporal es un “... gesto por el que la mano toma una herramienta (punzón, caña, pluma), la apoya sobre una superficie, avanza apretando o acariciando, y traza formas regulares, recurrentes, rítmicas” (Barthes, 2002: 87. Paréntesis en el original).

<sup>210</sup> Sustituto que, como todo elemento que reemplaza a otro, no tiene características idénticas al objeto reemplazado. No es el cuerpo el que se expresa en el uso de los emoticones, sino que es un código que trata de transmitir las emociones del cuerpo, es decir que hay allí una suerte de mediación entre el cuerpo y su expresión que en el caso de la escritura manual -como la llama Barthes- sería de una intensidad mucho menor.



recordemos que en las viejas máquinas de escribir, los errores de tipeo eran engorrosos de corregir y siempre quedaban marcas de esa corrección<sup>211</sup>– ya que, por un lado, permite ir y venir sobre los textos para modificarlos sin que quede huella alguna de esta actividad y por otro, los programas en línea e interactivos requieren de una cierta velocidad en la escritura para agilizar el ritmo de la comunicación sincrónica entre los participantes de la misma. Esta práctica sumada a la relajación de las normas de ortografía y de la gramática que ocurren en estos espacios –debidas, como ya analizamos, a que lo más importante, por ejemplo, en una conversación vía chat entres dos jóvenes no está en relación con la observación de las normas del idioma español, sino con la función comunicativa– da como resultado una rutina de escritura en la computadora que, aún en casos más formales, se contagia del ritmo veloz de otras aplicaciones y de la ausencia de la práctica de volver sobre lo escrito para revisarlo y, en caso de ser necesario, corregirlo y/o modificarlo<sup>212</sup>. Vemos entonces aquí cómo el desenfado, la presencia de la oralidad y la mixtura de regímenes enunciativos pueden ser leídos también en clave de modificaciones que introducen a la escritura –y por tanto, al producto de esta actividad: el texto escrito– las tecnologías digitales.

En función de los cruces hasta aquí realizados respecto de los hallazgos en cada uno de los grupos textuales estudiados, podríamos concluir que el orden en el que fue expuesto el análisis de cada uno de los corpus en los capítulos de la tesis está en relación con una suerte de escala respecto del

---

<sup>211</sup> Al respecto, resultan interesantes los devaneos de Roland Barthes respecto de los errores que se cometen en la escritura en una máquina de escribir. Para el francés, esos errores mecánicos, de sustitución de una letra por otra, por ejemplo, comportan un desorden completamente diferente de los particularismos manuscritos, ya que, para este autor, el inconsciente escribe a través de la máquina -cometiendo fallidos en forma de errores de tipeo, de "*fautes de frappe*"- más que con la escritura natural, manuscrita (Cfr. Barthes, 1975: 116-117). Esto no pareciera suceder de la misma manera en la escritura electrónica, ya que más que una cuestión de fallido inconsciente, es la despreocupación por el tipeo correcto sumada a cierta necesidad de imprimirle velocidad a la escritura lo que estaría en el origen de estos errores.

<sup>212</sup> Cabe recordar que, como ya analizamos en el capítulo V, hay algunos textos -pocos de todas maneras- que presentan manifestaciones explícitas de ciertas tareas de edición mientras que en otros se observan errores no señalados por los correctores y, en otros casos, incluso, se encuentran errores de todo tipo. Para un desarrollo más detallado de esta cuestión ver pág. 221 y ss.

componente de tradición académica que cada uno de ellos comporta. Así, mientras el examen –primer corpus textual analizado– es el más tradicional de los textos académicos producidos por los estudiantes<sup>213</sup> –producido en un tiempo determinado, bajo la supervisión o vigilancia de los docentes, escrito a mano, sin posibilidad de consultar fuentes y, por tanto, apelando a la memoria de los estudiantes, con una escritura formal, desubjetivizada, etc.– los comentarios al blog –tercer grupo discursivo– se sitúan en el otro extremo de esta escala, constituyéndose como la más transgresora o novedosa de las escrituras académicas, en tanto el nivel de informalidad es muy alto, así como el de la incorrección normativa, el relajamiento de los códigos formales para dirigirse a compañeros y docentes –interlocutores de sus intervenciones en el blog–, el uso frecuente de emoticones, etc. A caballo entre estos dos tipos de discurso, encontramos los textos del trabajo práctico *Navegación* –segunda colección de enunciados–, que como todo cuerpo intermedio, se construye tomando elementos de uno y otro extremo: tiene características más formales que los comentarios del blog, pero menos formales que los exámenes. Es menos espontáneo y más planificado que las intervenciones en el sitio pero más desacartonado que los exámenes y contiene pasajes autorreferenciales como los comentarios. Estas características de cada uno de los grupos de textos puestas en relación, nos permitirían inferir que es la colección de enunciados correspondiente a los trabajos prácticos la que, de alguna manera, estaría recibiendo todas las características típicas de las prácticas discursivas académicas inscriptas en las TICs, ya que no guardan todos los elementos eminentemente académicos ni tampoco sólo los propios de las tecnologías. Es decir que, si se tratara aquí de la construcción de una suerte de tipo ideal de práctica discursiva académica inscripta en una tecnología de información y comunicación, ese modelo podría diseñarse en base a operaciones de abstracción respecto de las características de los textos estudiados en el capítulo V.

---

<sup>213</sup> El más tradicional respecto de los otros dos tipos de textos académicos analizados en esta tesis pero también uno de los más tradicionales textos académicos que circulan en la universidad en nuestros días.

## **De las subjetividades desplegadas en el umbral**

Más allá de las cuestiones señaladas respecto de los cruces entre las diferentes prácticas discursivas construidas por los estudiantes en el umbral de ingreso a la universidad y de las continuidades y discontinuidades trazadas en este recorrido por las tres colecciones de enunciados analizadas, surgen de la indagación de los discursos –sobre todo de los expuestos en los últimos dos capítulos, aunque puestos en relación con los enunciados estudiados en el capítulo IV–, algunos indicios respecto de hipótesis más generales acerca de cuestiones que estuvieron sobrevolando las claves de análisis de los enunciados.

En primer lugar, una apostilla sobre la cuestión de los *nativos digitales*. A lo largo de este trabajo muchas veces hemos señalado que la característica distintiva de la juventud actual es precisamente su pertenencia a una época en la que las tecnologías de información y comunicación, eminentemente digitales, conforman ambiente social, moldean los modos de ser y hacer sociales y le imprimen a esta época una marca fuerte, tanto que puede ser usada para caracterizar a una generación. La estancia en un ambiente digital imprime una marca rastreable en la producción discursiva que los jóvenes realizan acerca de un primer acercamiento a una herramienta tecnológica y es esa marca la que intentaremos descubrir aquí.

Sin embargo, hemos visto ya que los ingresantes a la carrera de comunicación social expresan sorpresa frente al uso de un blog en la universidad. Más aún, manifiestan en muchos casos no estar familiarizados con la herramienta. Ya aventuramos en el capítulo V que esto estaría señalando una doble discontinuidad respecto del blog: por un lado, el imaginario respecto de la universidad, con un fuerte peso tradicional, escolástico y, por esto mismo, ajena a las tecnologías digitales de las que, suponen los ingresantes, la institución se mantiene al margen. Pero por otro lado, en tanto se trata de la herramienta si se quiere menos interactiva de internet, es la menos usada, la menos “frecuentada” –para referir el término usado por uno de los estudiantes– por estos nativos digitales cuyo principal

deseo respecto del ciberespacio es *estar en contacto*. Esto es evidente en las reiteraciones presentes en la casi totalidad del corpus respecto de las posibilidades del blog de dejar comentarios y así, estar en contacto. El blog – particularmente el propuesto por la institución– es ponderado por los estudiantes en tanto facilitador de la comunicación. Permite estar en contacto, permite sentirse contenido en ese ida y vuelta o, al menos, en la sensación de que ese ida y vuelta es posible. En ese sentido se expresa un ingresante cuando afirma:

*“Lo que más me gustó (y con lo que no esperaba encontrarme) es que todos los contenidos subidos tienen un cierto grado de contención docente - alumno, la información es clara y es fácil manejarse dentro del blog”*  
(Texto 61).

Llama la atención la expresión “*contención docente - alumno*” al referirse a los contenidos del sitio. Se podría arriesgar que de lo que se está dando cuenta en este fragmento es precisamente de la necesidad de un vínculo, de la construcción de un espacio afectivo que acuda a ayudar a los que transitan el umbral en el contexto de incertidumbre y perplejidad que el mismo supone. Esa contención a la que se refiere en el texto citado no sólo es bienvenida sino que sorprende y hasta se podría decir que alegra en su carácter de inesperada.

Esta marcación recurrente de la importancia del contacto se constituye en un indicio de época, de pertenencia generacional que se ve reforzada por otros elementos. En este sentido, la seguridad con que algunos estudiantes opinan sobre el blog desde el lugar autorizante del usuario de estas tecnologías refuerza la idea del *nacimiento digital* como rasgo distintivo. Así, se observan en el corpus muchos textos que sugieren modificaciones de carácter técnico en el blog, realizadas con vocabulario y tono propios de concedores. Sólo alguien que *frecuenta* los numerosos espacios disponibles en la web está en

condiciones de sugerir cambios para mejorar el sitio desde la experiencia de un habitante del ciberespacio. Es este mismo conocimiento el que favorece una rápida apropiación, genera expectativas respecto de la posibilidad de estar en contacto, de crear una comunidad omnipresente que pueda acompañar el viaje a través del umbral, hacerlo menos ajeno y más amigable. De la misma manera, la mayoría de los textos refieren que el blog es de fácil acceso, que los contenidos son claros, que su navegación no presenta dificultades y otras consideraciones del estilo. Si tenemos en cuenta que también manifestaron no estar familiarizados con la herramienta *blog*, la accesibilidad del sitio estaría vinculada entonces no ya con las características singulares de los blogs o de este blog en particular, sino de los códigos de la web comunes a todos sus espacios, incluida la *blogósfera*. El extrañamiento respecto de los blogs, reforzado por los datos de la investigación de Moscoloni y Castro Rojas (2011) que indican que la participación de los ingresantes es marginal respecto del resto de las actividades realizadas en el ciberespacio, sumado a la celebración del formato multimedial que los estudiantes manifiestan respecto del edublog analizado, permite hacer algunas consideraciones respecto de las prácticas de lectura y escritura en este grupo particular. Ya señalamos en capítulos anteriores cuestiones generales referidas a las modificaciones que ambas prácticas sufrieron a lo largo de la historia. La aparición de tecnologías como la imprenta y ahora las computadoras produjeron rupturas de escala innegables en estas prácticas tan antiguas como las sociedades mismas. Karin Littau afirma que “las características materiales con que nos llega lo escrito –tabillas grabadas, rollos, páginas encuadernadas de un códice, ejemplares impresos producidos masivamente o hipertextos– son un factor de importancia para determinar nuestra relación con la palabra escrita. También influye sobre el modo en que llevamos a cabo la lectura, sobre el lugar elegido para leer, el tipo de literatura que leemos y el volumen de nuestras lecturas” (Littau, 2008: 36). De esta manera, el gran tamaño de los primeros libros conocidos –los mesopotámicos–, restringía las posibilidades

de traslación de los mismos, cuyo tamaño estaba relacionado de manera directamente proporcional con su importancia<sup>214</sup>. De la misma época son algunos libros más pequeños, formados por trozos cuadrados de arcilla, que podían llevarse en la mano y se transportaban en una bolsa de cuero en el orden preestablecido para su lectura, y el rollo de papiro –fabricado con tallos de una planta similar al junco– o el pergamino –fabricado de piel de animales– cuya mayor incomodidad para la lectura radicaba en la imposibilidad de percibir el libro en su totalidad, ya que la mayor parte del texto permanecía enrollado y sólo se podía mirar de él una porción limitada. Asimismo, para leer este formato había que ocupar ambas manos –necesarias para sostener abierta la parte del rollo a ser leída–, con lo cual se dificultaba la acción de tomar notas, por ejemplo, actividad importante en los textos manuscritos donde la glosa tenía una función esencial.

La primera ruptura de escala está dada por la aparición del códice entre los siglos III y IV que supera las dificultades del rollo. Este nuevo formato consistía en un fajo de hojas de pergamino encuadernadas, utilizadas de frente y dorso, con márgenes amplios en los que se podían incluir glosas y comentarios. Fácil de transportar, permitía consultar rápidamente cualquier sección del texto, no sólo por su formato sino también gracias a la incorporación de la paginación y los índices, y a la organización de los contenidos en capítulos o libros de diferentes extensiones que favorecían la relectura selectiva (Cfr. Manguel, 2005 y Littau, 2008). De todas maneras, y al continuar siendo una pieza única -previa a la invención de la imprenta- la dimensión social de la lectura no se modificó en tanto continuaron siendo de carácter colectivo y por lo tanto, en voz alta<sup>215</sup>. La lectura en voz alta era una práctica frecuente así en monasterios como en ámbitos domésticos, tanto

---

<sup>214</sup> Es decir, que cuanto más importante era el tema que trataba el libro, mayor era su tamaño. Las leyes, por ejemplo, estaban inscriptas en piezas de piedra de un gran tamaño, casi imposible de movilizar.

<sup>215</sup> La lectura en voz alta tiene diferentes motivos: En primer lugar, la escasa cantidad de ejemplares disponibles. En segundo lugar, el alto grado de analfabetismo de la época. Por último, pero no por ello menos importante, una cuestión relacionada con el diseño de los textos. Hasta el siglo VII no existía la separación entre palabras ni los signos de puntuación. Por ello, leer en voz alta ayudaba a encontrar el lugar de las pausas.

para instrucción como para entretenimiento, así como también en mercados y ferias donde los *lectores públicos* que viajaban de ciudad en ciudad leían a viva voz.

En el capítulo V ya mencionamos la existencia de la lectura en voz baja o *ruminatio*, también de esta época, sobre todo para la lectura de la biblia con el objetivo de asimilar la palabra –tal como los rumiantes asimilan los alimentos que ingieren– no en la cabeza sino en el corazón<sup>216</sup>. Se trata de sumergirse en el texto profundamente para entender lo que dice, aunque no se trata de un entendimiento intelectual, sino sensorial. La lectura silenciosa, por su parte, si bien se extendió con la imprenta –siguiente ruptura de escala mucho más profunda aún que la aparición del códice– comenzó con la expansión de las universidades entre los siglos XII y XIV<sup>217</sup>.

La invención de la imprenta a mediados del siglo XV produjo un aumento exponencial de los ejemplares en circulación –además de convertir al libro de un objeto único en su clase, a uno más en una serie de objetos idénticos–, que a su vez impactó sobre los hábitos de lectura, así como también sobre la aparición de formatos más apropiados a las nuevas rutinas, solitarias y silenciosas<sup>218</sup>. Junto con ellos, aumentó el número de personas alfabetizadas, proliferaron las bibliotecas públicas y privadas y los libros se fueron achicando en su tamaño, todo esto, paulatinamente, para hacer más cómoda la lectura hasta llegar al formato que hoy conocemos como *libro de bolsillo*, ejemplo curioso de cómo los nuevos formatos modifican las prácticas de lectura. El libro de bolsillo mencionado fue concebido para ser leído al aire libre, ser llevado en los viajes y leído en los trenes. En el siglo XIX se

---

<sup>216</sup> La idea de asimilar con el corazón parece estar contenida en la expresión de la lengua francesa “*apprendre par cœur*” (literalmente, “aprender con el corazón”) en referencia a la práctica de aprender un texto o parlamento de memoria.

<sup>217</sup> La expansión de la institución universitaria no sólo promovió el surgimiento de la lectura silenciosa sino que, además, le dio otra función a la lectura que pasó a formar parte de un trabajo, el trabajo intelectual.

<sup>218</sup> Al respecto, Littau afirma que así como se atribuye el origen de la lectura en voz alta a los monasterios católicos, se le atribuye al protestantismo la lectura silenciosa y solitaria a partir del rechazo de las figuras católicas de los mediadores de la palabra de dios. En palabras de la autora, se trata del anuncio del “individualismo que tomó por asalto a Europa en el siglo XVII” (Littau, 2008: 42).

comenzaron a hacer ediciones especiales para leer en exteriores. En el año 1848, en Londres, se abrió el primer quiosco de periódicos para usuarios de trenes donde rápidamente se comenzaron a vender colecciones pensadas para los viajeros y series de novelas ilustradas, que incluso eran llamadas *novelas de ferrocarril*. Hay quienes afirman que se instalaron allí a consecuencia de la recomendación que por aquel entonces se daba a las señoras que viajaban solas: “*leer para eludir las miradas de los extraños*”. Casi un siglo más tarde, a un empleado de una editorial inglesa se le ocurrió que se necesitaban ediciones baratas pero de literatura de buena calidad para ser vendidas en estaciones de trenes, salones de té y papelerías destinadas a un público amplio: desde intelectuales hasta personas con poca educación. Después de un año de tratar de convencer a varios editores, en 1935 se publicaron los primeros diez libros de la editorial “Penguin” (Cfr. Manguel, 2005: 153-158 y Littau, 2008: 81). Así, el formato de bolsillo permitió sacar a los libros de las bibliotecas públicas o privadas y llevarlos de viaje, práctica de lectura casi imposible hasta entonces.

El código primero y la imprenta después produjeron cambios sustantivos en las prácticas de lectura. Sobre fin de siglo XX la irrupción de la tercera pantalla del siglo –el cine y la televisión son también inventos del siglo XX–, la pantalla de la computadora, también ha instalado –y continúa instalando– prácticas de lectura novedosas. En primer lugar, la cuestión de los formatos textuales con el protagonismo primero del hipertexto y luego de lo que se ha dado llamar multimedialidad –que supone una exacerbación del dispositivo hipertextual<sup>219</sup>. La lógica no lineal del hipertexto, que no plantea un único sino diversos recorridos posibles, también exige cambios en la estructura temporal interna del texto, ya que el lector será quien determine qué bloques leer primero y cuáles después. Las referencias hacia atrás y hacia adelante en el texto se vuelven vacías de sentido en tanto ese “más adelante” en el tiempo textual o “más atrás” han perdido toda referencia. El lector, en su

---

<sup>219</sup> En tanto lo multimedial supone la confluencia de diferentes lenguajes en la conformación de un objeto significativo considerado un todo.



recorrido de lectura, construye una temporalidad nueva y propia que no puede ser prevista por el escritor quien tiene que construir su texto de modo de que las referencias sean lo más explícitas posibles. “Con la red Internet, nuestra civilización entró en una nueva edad donde la ‘tecnologización de la palabra’ es llevada al extremo, y donde la referencia se hace todavía mucho más movable y aleatoria que sobre el papel” (Vandendorpe, 2003: 84. Comillas en el original). El hipertexto se convertiría, entonces, en un texto coral, ampliamente polifónico. Los nuevos lectores contarán no sólo con la posibilidad de agregar sus pareceres sobre el texto, sino también de conocer las opiniones y reflexiones de otros lectores. Esto lo acercaría a las épocas en las que se agregaban glosas en los códices manuscritos cuando incluso las nuevas copias que se hacían incluían estos comentarios de lectores anteriores, con la diferencia nada menor respecto de las posibilidades de acceso. La hipermedialidad, entonces, estaría inaugurando un nuevo tipo de lectura, una lectura tal vez de carácter híbrido entre dos ya clásicas maneras de comprender el acto de leer –intensivo y extensivo– expuestas en el capítulo V<sup>220</sup>. Si bien la lectura hipermedial tiene las características de lo colectivo propio de la lectura intensiva –lo colectivo, claro, en un sentido actual y no ya como se entendía en el ámbito de las lecturas sacras– hoy no necesariamente exige copresencia física, sino que la idea de comunidad se ha trasladado al ámbito de lo virtual. Así, el carácter colectivo de las lecturas hipermediales estaría dado por la certeza de la existencia de una comunidad de lectores –aunque más que *lectores* habría que decir *cibernautas*, ya que resulta difícil que los jóvenes se reconozcan como *lectores de la web*– que al modo del *saltamontes* construido por Verón y Levasseur (1989) van conformando objetos de lectura en función de recorridos propios, saltando de enlace a enlace, mirando un video allí, escuchando un documento auditivo allá, leyendo un texto escrito por otro lado. Todo esto colabora con la idea de una inteligencia colectiva, dispersa en la profundidad de la red. “Si los conocimientos ya no están contenidos en el libro impreso ubicado

---

<sup>220</sup> Ver páginas 238 y ss. de la presente tesis.

físicamente en las estanterías, sino diseminados en redes, esta situación modifica sin duda nuestra trayectoria de aprendizaje (la adquisición de competencia simbólica) y también afecta la manera en que pensamos (la inducción de comportamientos cognitivos). En los sistemas de hipertextos, los lectores adquieren conocimientos haciendo incesantes conexiones entre datos afines y disímiles, un *modus operandi* ‘conexionista’” (Littau, 2008: 98. Comillas y paréntesis en el original). Una vez más nos topamos aquí con la idea de la conexión, del contacto. Tal como dice la cita, el *modus operandi* de la red es el contacto. Podríamos agregar que es el *modus operandi* de la época, ya que no sólo es a través de la red como entramos en conexión, sino que toda la batería de tecnologías digitales está pensada precisamente como un ambiente interconectado. Que esta capacidad de conexión haya alcanzado a la universidad supone la asimilación de algo del mundo de los jóvenes –supuestamente trasgresor– al mundo de la academia –imaginariamente tradicional y más conservador. Los contenidos de las materias, formateados por las nuevas tecnologías, se presentan con una organización típica de los nuevos medios, donde reina la convergencia de lenguajes. Esto que genera sorpresa –las tecnologías participan en la vida de los jóvenes en el lugar del ocio, de la socialización, del tiempo libre– es vivido por los estudiantes como un “gol”. La pregnancia de las tecnologías llega a la academia, la contamina o contagia<sup>221</sup> y entonces ese ambiente propio del lugar del ocio, del tiempo libre, del deseo, se vuelve también parte del estudio, en un movimiento que los jóvenes leen en clave de un intento de la universidad para acercarse al mundo de aquellos que están ingresando. Así, los ingresantes sienten que no son los únicos que deberán adaptarse a las normas y modos de ser de la institución hasta entonces desconocida, sino que es la propia institución quien parece realizar un movimiento, una suerte de guiño de complicidad hacia los recién llegados diciéndoles que no son tan extraños y que son bienvenidos.

---

<sup>221</sup> Usamos ambos verbos desembarazándolos de todas sus connotaciones negativas.

En este sentido es que el blog –en el caso analizado, pero también podría pensarse para cualquier otra propuesta que se estructure a partir del uso de una tecnología digital ya conocida por los ingresantes, como las redes sociales que potencian mucho más aún esta capacidad de interacción– puede ser pensado en sí mismo como un umbral, una zona de pasaje donde convergen modos de organizar y presentar la información propios de diferentes ámbitos de la comunicación. Discurso académico, espacio de contacto, extensión del aula de clase, lenguaje audiovisual, hipervínculos, conforman un espacio heterogéneo donde lo nuevo y lo conocido se conjugan dando lugar a situaciones de sorpresa, de conmoción semiótica, de límite pero también de acceso, de pasaje, de ingreso, de continuidad, de zona intermedia, difusa, de confluencia.

Todo esto genera entonces, no sólo nuevos modos de leer –como venimos de analizar– sino también nuevos modos de decir, nuevos modos de escribir. Las colecciones de enunciados analizadas dan cuenta de una gran heterogeneidad, de cierta capacidad de los estudiantes para amoldarse a la situación de comunicación propuesta o, al menos, permiten percibir el intento, el movimiento tendiente a adaptarse a ellas, insistimos, con diversos niveles de éxito. De la misma manera, las huellas generacionales se hacen presentes de diversos modos en cada una de las colecciones, pero están allí, convirtiéndose en índices de su inscripción juvenil a la vez que académica, dando lugar a un tipo de discurso que podríamos nominar aquí, en un afán denominativo, *discurso juvenil académico*, en el cual rasgos marginales pero presentes de informalidad, desenfado, subjetividad, sumados a algunas incorrecciones normativas, se vuelven constitutivos.

Para finalizar estas recapitulaciones –al menos momentáneamente, como se expresó al inicio de este capítulo, en una suerte de detención imaginaria de la semiosis–, volver al inicio, a la introducción de este informe, parece una buena decisión –sobre todo, porque alimenta la idea de que luego de este fin ficcional, se recomienza– ya que permite leer o releer las hipótesis de trabajo de esta investigación a luz de las exposiciones y los análisis aquí detallados.

Habíamos señalado entonces que trabajábamos desde la intuición de que las prácticas discursivas de los ingresantes estaban atravesadas por los códigos de las TICs y que esto producía un desfase con los códigos del género académico dando lugar a crecientes conflictos de comunicación.

Luego de recorrer todas estas páginas, no parece que se pueda sostener esta afirmación sin aclaraciones, comentarios o salvedades. Sí parece evidente que las prácticas discursivas de los ingresantes están atravesadas no sólo por los códigos del lenguaje de las TICs, sino también por los modos de ser en las TICs, por los modos de vinculación que las ellas promueven. Esto no podría ser de otra manera si se admite que las tecnologías hoy son ambiente social, que moldean lo social y que no podemos escapar de ellas, tanto como nos es imposible escapar de la atmósfera. Los jóvenes que hoy ingresan a la universidad no perciben estas mutaciones porque son hijos de ellas y como tales, se mueven en este ambiente sin percibir las como accesorias, ajenas o incluso, sin poder imaginar siquiera un mundo en el que no existan. Aunque parecen conscientes de que hay zonas de la interacción social en las que su uso es marginal –como suponían que sería en la universidad, de allí la sorpresa ya referida en este informe–, lo que no alcanzan a intuir es el modo en que permean toda interacción social, incluso aquellas que parecen excluirlas.

Por otro lado, si seguimos desagregando los elementos que componen la hipótesis, encontramos que las prácticas discursivas propias de las TICs están desfasadas respecto de los códigos propios de lo académico. No obstante, este desfase no parece tan marcado en tanto la propia academia pareciera ir modificando sus propios códigos para dejar entrar, de manera controlada, por supuesto, estos nuevos lenguajes, estos nuevos modos del decir que puestos a funcionar parecen imposibles de detener. Así, ese desfase efectivamente existente y que hemos podido observar a lo largo del análisis de cada una de las colecciones, de pronto no pareciera generar conflictos de comunicación, o al menos, no parecieran ser crecientes, en tanto el análisis de los textos redactados en el último tramo del umbral de

ingreso –los textos de carácter más tradicional dentro de los que analizamos–, no presentan discontinuidades profundas respecto de los códigos académicos y, por el contrario, se observa una asimilación de algunos rasgos salientes de estos tipos de textos que se encuentran plasmados en los exámenes<sup>222</sup>.

En función de todo lo expuesto, entonces, diremos que las prácticas discursivas de los ingresantes están atravesadas por los códigos de las TICs que actualmente conforman los rasgos del lenguaje juvenil, tradicionalmente jergal y hoy vinculado más con cuestiones formales. Estos códigos producen un cierto grado de desfase con los códigos más tradicionales del género académico, aunque este género que, como vimos, contiene una variedad textual muy amplia, está incorporando algunas mutaciones frente a las tecnologías que ingresan a la universidad. Estas mutaciones, de alguna manera, ayudan a mitigar ciertos conflictos de comunicación que podrían surgir entre estudiantes y otros miembros más antiguos de la comunidad universitaria. Son tiempos de mutación de discursiva fuerte. Los jóvenes son los motores de estos cambios, de estas rupturas de escala que comienzan a ser subsumidas por espacios más tradicionales como los espacios académicos.

El problema abordado comporta la dificultad de no estar acabado, ya que se trata de un proceso dinámico en el que hacer cualquier detención –necesaria, de todas maneras, para su análisis–, resulta arbitrario. La mayor expectativa de este trabajo es que pueda proyectar algunas líneas para continuar pensando una problemática dinámica y actual que nos ayude a comprender mejor las cuestiones discursivas que involucran a estudiantes, docentes, investigadores y que gravitan sobre la necesaria formación de una masa crítica que aún sigue distinguiendo a la universidad como institución eminentemente democrática.

---

<sup>222</sup> Sobre esto, ver capítulo IV.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADELSTEIN, Andreína, 1996, *Enunciación y crónica periodística*, Buenos Aires: Ars.
- ----- y KUGUEL, Inés, 2004, *Los textos académicos en el nivel universitario*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- AGUILLON VALE, Pedro y PALENCIA, Pedro, 2004, “Características del discurso escrito de los estudiantes que cursan lenguaje en educación a distancia en LUZ-COL”, en *Revista Lingua Americana*, Maracaibo, Vol. VIII, N°15. disponible en: <http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/lin/article/viewFile/2741/2651>  
Consulta: 20/6/2008.
- ALABARCES, Pablo, 2002, “Estudios culturales” en ALTAMIRANO, Carlos (dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires: Paidós.
- ALBANO, Sergio, 2006, *Wittgenstein y el lenguaje*, Buenos Aires: Quadrata.
- ALTAMIRANO, Carlos (dir.), 2002, *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires: Paidós.
- ARCE CORTEZ, Tania, 2008, “Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación?” en *Revista Argentina de Sociología*. Buenos Aires. Vol. 6, N°11 Julio / diciembre. Disponible en

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-32482008000200013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-32482008000200013&script=sci_arttext) Consulta: 23/9/2008

- ARNOUX, Elvira, 2008, "Lectura y escritura en el primer año universitario: Investigaciones y orientaciones pedagógicas", en BADANO, Ma. del Rosario; BEARZOTTI, Norma y BERGER, Susana (comp.) *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- ARNOUX, Elvira; NOGUEIRA, Silvia y SILVESTRI, Adriana, 2006, "Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios", en *Revista Signos*. Valparaíso, Vol. 39, N°60. Consulta: 25/6/2008  [<http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342006000100001&script=sci\\_arttext>](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342006000100001&script=sci_arttext).
- ARRIETA DE MEZA, Beatriz y MEZA CEPEDA, Rafael, 2005, "La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios" en *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 2, N°35. Consulta: 25/6/2008.  [<http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF >](http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF)
- AUSTIN, John, 2003 (1962), *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*, Buenos Aires: Paidós.
- BADANO, Ma. del Rosario; BEARZOTTI, Norma y BERGER, Susana (comp.), 2008, *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos
- BAGGIOLINI, Luis (2011), "La implosión de los medios, la explosión de los sentidos" en VALDETTARO, Sandra (coord.) *El dispositivo-*

McLuhan. *Recuperaciones y derivaciones*, Rosario: UNR Editora. EBook.

- BAJTIN, Mijail, 2005 (1979), “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- BARTHES, Roland, 2005 (1957), *Mitologías*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- -----, 2002 (1973), *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- -----, 1975, *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris: Seuil.
- BENVENISTE, Emile, 1985a (1966), *Problemas de lingüística general*. Tomo I. Madrid: Siglo XXI.
- -----, 1985b (1974), *Problemas de lingüística general*. Tomo II. Madrid: Siglo XXI.
- BERNETE, Francisco (coord.), 2007, *Comunicación y lenguajes juveniles a través de las TIC*. Madrid: Injuve.
- BERTONI, Alicia, 2001, “La lectura y la escritura en la universidad: la contextualización del problema” en AA.VV. *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Luján: Universidad Nacional de Luján, Consulta 30/5/2009. <<http://www.unlu.edu.ar/~redecom/borrador.htm>>



- BETTI, Silvia, 2006, "La jerga juvenil de los SMS :-)" en *Cuadernos del Lazarillo*. Salamanca. N° 31. Consulta: 2/6/2008, <<http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=226>>
- BISELLI, Rubén y VALDETTARO, Sandra, 2004, "Las estrategias del contacto en la prensa escrita" en *La Trama de la Comunicación*, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación, Rosario. Vol. 9: UNR Editora.
- BLANCO RODRÍGUEZ, María José, 2002, "El chat: la conversación escrita" en *Estudios de Lingüística*. Alicante. N° 16. Consulta: 10/01/2009 <<http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02127636RD29950785.pdf> >
- BORGES, Jorge Luis, 1992, *Diálogos entre Jorge Luis Borges y Osvaldo Ferrari*, Barcelona: Seix Barral.
- CADENAS, Pedro, 2005, "Ciencias Sociales y Filosofía: una reflexión sobre algunas ideas de Peter Winch", en *Léxicos. Revista de cultura y ciencias*. N°9 Consulta: 3/2/2010 <<http://lexicos.free.fr/Revista/numero9articulo4.htm>>
- CAMBLONG, Ana María, s/f, "Instalaciones en los umbrales mestizo-criollos", trabajo presentado en el Seminario de Políticas Lingüísticas, Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina. Consulta: 3/7/2010. <<http://www.programadesemiotica.edu.ar/publicaciones/Instalaciones%20en%20los%20umbrales%20mestizo-criollos.pdf>>
- -----, 2003, "Umbral" en CAMBLONG, Ana María: *Macedonio. Retórica y política de los discursos paradójicos*, Buenos Aires: EUDEBA.

- -----, 2005, *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*, Posadas: Talleres Gráficos La Impresión..
- CARLINO, Paula, 2009, *Escribir, leer y aprender en la universidad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- CARLON, Mario y SCOLARI, Carlos (ed.), 2009, *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*, Buenos Aires: La crujía.
- CARVALLO, Silvia, 2007, septiembre, “¿Prácticas de escritura profesional? Alfabetización académica especializada y metadiscursos autorreflexivos en la escena institucional”, Trabajo presentado en VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Salta. Argentina.
- -----, 2009, *Palabras públicas. Voces, ecos y silencios en la escritura. Categorías para el Análisis Crítico de Discursos Institucionales y Periodísticos*, Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- -----; SKUPIEÑ, Inés; SIMÓN, Gustavo; PRIETO, César; BERTONI, Mariel, 2006a, *Informe de avance proyecto De los géneros académicos a la escritura profesional*. GAEP I. Posadas, S I y P – FHCS – UNAM, Inédito.
- -----  
-----, 2006b, “Escritura profesional y conciencia crítica en la escena académica. Del discurso reproductor al metadiscurso autorreflexivo (en el campo disciplinar de Letras)”. Ponencia presentada en las 1ra Jornada de Lectura y Escritura del

Litoral. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

Consulta: 2/12/2009

<<http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/paginas/trabajos.htm>>.

- CASTRO, Ixchel, 2002, Febrero–Marzo, “Los estudiantes de Comunicación y el Imaginario Laboral. Un estudio introspectivo”, en *Razón y Palabra*, México. N° 25. Consulta: 24/5/2011 <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n25/icastro.html>>
- CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (dir.), 1998, *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- CHARTIER, Roger, 2008, *Escuchar a los muertos con los ojos. Lección inaugural en el Collège de France*. Madrid: Katz.
- COMBA, Silvana y TOLEDO, Edgardo, 2011, “Comunicación digital: de redes, memes y temas” en VALDETTARO, Sandra (coord.) *El dispositivo-McLuhan. Recuperaciones y derivaciones*, Rosario: UNR Editora. EBook.
- COROMINAS, Joan, 1954, *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Española*. Tomo I. Madrid: Gredos.
- CORRIPIO, Fernando, 1974, *Diccionario etimológico abreviado*. Barcelona: Bruguera.
- CUBIDES, Humberto; LAVERDE, Ma. Cristina y VALDERRAMA, Carlos (ed.), 1996, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Fundación Universidad Central.

- CULIOLI, Antoine, 1990, *Pour une linguistique de l'énonciation – Opérations et représentations. Tome 1*. Paris: OOPHRYS.
- -----, 2010 (1986), "La frontera" en *Escritos*, Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- DE LA IGLESIA, Matilde, 2002, "Representaciones acerca de la práctica del comunicador", Material de la cátedra Ferrarós. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Consulta: 20/4/2011  
<<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/mdi%20representaciones%20cc.pdf>>
- DESINANO, Norma, 2009, *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA UNIVERSITARIA, 2011, *Alumnos en la UNR, Boletín estadístico N° 62*. Rosario: Secretaría de Planeamiento. Universidad Nacional de Rosario. Consulta: 20/07/2011  
<[www.unr.edu.ar/descargar.php?id=5091](http://www.unr.edu.ar/descargar.php?id=5091)>
- ECHECOPAR, Cecilia; PEDERNERA, Mónica; REVIGLIO, M. Cecilia y SIRNA, M. Cristina, 2006, "Lenguaje adolescente: algunas reflexiones sobre un nuevo modo de constitución de la subjetividad", en *Actas X Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. Red Nacional de Investigadores en Comunicación. San Juan. Consulta: 25/8/2010  
<[www.redcomunicacion.org/memorias/pdf/2006echechecopar.pdf](http://www.redcomunicacion.org/memorias/pdf/2006echechecopar.pdf)>

- ELBAUM, Jorge, 2008a (1996), “¿Qué es ser joven?” en MARGULIS, Mario (ed.) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. 3era edición. Buenos Aires: Biblós.
- ----- 2008b (1996), “Las distancias lingüísticas” en MARGULIS, Mario (ed.) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. 3era edición. Buenos Aires: Biblós.
- FABBRI, Paolo, 1993, “El discurso científico” en A.A.V.V. *Comunicación, discursos, semióticas*. Rosario: UNR Editora.
- FAUSTO NETO, Antonio, 2008, “Enunção midiática: Das gramáticas às ‘zonas de pregnâncias’”. Ponencia presentada en el coloquio *Midiatização e Processos Sociais - Aspectos Metodológicos*. UNISINOS. São Leopoldo.
- FEIXA, Carles, 1996, “Antropología de las edades”, en PRAT, Joan y MARTÍNEZ, Ángel (eds), *Ensayos de antropología cultural*. Barcelona: Ariel. Consulta: 16/7/2008 <[www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe)>
- -----, 1999, *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- -----, 2006, “Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea” en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales. Vol.4, N°2, Consulta: 01/07/08 <[www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol4/Carles%20Feixa.pdf](http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol4/Carles%20Feixa.pdf)>
- FERNÁNDEZ, Graciela e IZUZQUIZA, María, 2007, “La escritura de textos en la universidad: una responsabilidad compartida”. Ponencia presentada en I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, II

Jornadas Regionales, VI Jornadas Institucionales. Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Consulta: 24/6/2008  
<<http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/>>

- ----- y LAXALT, Irene, 2003, "El contexto de enseñanza en la producción de textos. Un relato de experiencia con estudiantes universitarios", en *Actas de IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación"*. Tucumán. Consulta: 24/6/2008  
<[http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos\\_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje3/18.htm](http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje3/18.htm) >
- FERNÁNDEZ, Ma. del Rosario, 2006, *Lectura y escritura de textos científicos / académicos: dos experiencias de investigación*. Rosario: Cátedra, UNESCO, UNR.
- -----, 2007, *Lectura y escritura en la universidad. Incidencia de las consignas en la performance escrituraria en un grupo de alumnos universitarios*. Conicet. Rosario: UNR.
- FERRARI, Ricardo, 2008, "Ni oral ni escrito: la sociabilidad del chat" en URRESTI, Marcelo (ed.) *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de internet*, Buenos Aires: La Crujía.
- FERRER, Christian, 2007, "La letra y su molde" en *Revista Artefacto. Pensamientos sobre la técnica*. Buenos Aires. Vol.6.

- FIGUERAS Carolina, GARACHANA, Mar y SANTIAGO, Marisa, 2000, *Manual práctico de escritura académica*, Vol II, Barcelona: Ariel.
- FUMERO, Antonio, 2005, “Un tutorial sobre blogs. El abecé del universo del blog” en *Revista TELOS*, España. Nº 65, Consulta 10/02/2009,  
<<http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=1&rev=65#n5>>
- GEERTZ, Clifford, 1980, “Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social” en *American Scholar*, Washington, Vol. 49, Nº2.
- GENETTE, Gerard, 1989, “Discurso del relato, ensayo de método”, en *Figuras III*, Barcelona: Lumen.
- GOSZCZYNSKI, Laura, 2008, “Hacia los usos adolescentes del fotolog”, en URRESTI, Marcelo (ed.) *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de internet*, Buenos Aires: La Crujía.
- HALL, Stuart y JEFFERSON, Tony (ed.) 2010 (1974), *Resistencia a través de rituales. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de posguerra*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; Facultad de Periodismo y Comunicación Social; Observatorio de Jóvenes, comunicación y medios.
- HAMESSE, Jacqueline (1998) “El modelo escolástico de la lectura” en CAVALLLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (dir.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

- HEBDIGE, Dick, 2004 (1979), *Subcultura, el significado del estilo*. Barcelona: Paidós.
- HEIDEGGER, Martin, 1983 (1954), "La pregunta por la técnica" en *Ciencia y técnica*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- HELER, Mario, 2005 (2004), *Ciencia incierta. La producción social del conocimiento*. Buenos Aires: Biblós.
- IGARZA, Roberto, 2008, *Nuevos medios*, Buenos Aires: La Crujía.
- KARAM, Tanius, 2007, "Lenguaje y comunicación en Wittgenstein" en *Rev. Razón y Palabra*, México. N° 57, Consulta: 3/2/2010 <<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n57/tkaram.html>>
- KERBRAT ORECCHINI, Catherine, 1986 (1980), *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires: Hachette.
- KUHN, Thomas, 1971 (1962), *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- LITTAU, Karin, 2008, *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*, Buenos Aires: Manantial.
- LÓPEZ, Covadonga, 1990, "El discurso y el conector reformulativo: 'Es decir'" en *Filología Romántica. Universidad Complutense de Madrid*. Madrid. Vol. 7, Consulta 30/6/2011 <<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fil/0212999x/articulos/RFRM9090110087A.PDF>>



- LOTMAN, Iuri, 1979, "Sobre el mecanismo semiótico de la cultura" en *Lotman, Iuri y la Escuela de Tartu. Semiótica de la cultura*, Madrid: Cátedra.
- -----, 1996 (1984), *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y de texto*, Madrid: Cátedra.
- -----, 1999 (1993), *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*, Barcelona: Gedisa.
- LOZANO, Jorge, 1999, "Cultura y explosión en la obra de Yuri M. Lotman" en *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Vol. 11, Consulta: 20/8/2009, <[www.ucm.es/info/especulo/numero11/lotman2.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/lotman2.html)>
- MAINGUENEAU, Dominique, 2003 (1996), *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva visión.
- MANGUEL, Alberto, 2005 (1996), *Una historia de la lectura*, Buenos Aires: Emecé.
- MARGARIT, Ana María, 2005, "Innovaciones educativas para la enseñanza de la Redacción. Informe de avance correspondiente al período 2003 – 2004". Rosario: Mimeo.
- MARGULIS, Mario (ed.), 2008 (1996), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Buenos Aires: Biblós.
- MARGULIS Mario y URRESTI, Marcelo (1996) "La construcción social de la condición de juventud" en CUBIDES, Humberto; LAVERDE, Ma. Cristina y VALDERRAMA, Carlos (ed.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Santafé de Bogotá: Siglo

del Hombre Editores y Fundación Universidad Central. Consulta: 20/7/2009, <<http://www.animacionjuvenil.org/site/wp-content/uploads/2008/08/la-construccion-social-de-la-condicion-de-juventud.pdf>>

- MARUCCO, Marta, 2008, “Perspectivas de la alfabetización académica en la educación superior” en BADANO, Ma. del Rosario; BEARZOTTI, Norma y BERGER, Susana (comp.) *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- MORDUCHOWICZ, Roxana, 2008, *La generación Multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- MOSCOLONI, Nora y CASTRO ROJAS, Sebastián, 2011, “Consumos de dispositivos tecnológicos: uso de pantallas en ingresantes a la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, 2008–2010” en VALDETTARO, Sandra (coord.), *Interfaces y pantallas: análisis de dispositivos de comunicación*. Rosario: UNR Editora. Ebook.
- MAYANS i PLANELLS, Joan, 2002, *Género chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona: Gedisa.
- MITCHAM, Carl, 2003, “Apuntes para una filosofía de la metatecnología” en *Revista Artefacto Pensamientos sobre la técnica*. Buenos Aires, Vol. 5.
- NÚÑEZ, Paulina; MUÑOZ, Astrid y MIHOVILOVIC, Estenka, 2006, “Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación”, en *Revista signos*. Valparaíso, Vol. 39,

N°62, Consulta: 1/8/2008 < [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342006000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342006000300007&script=sci_arttext) >

- ONG, Walter, 2006 (1982), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PALAZZO, Ma. Gabriela, 2005, “¿Son corteses los jóvenes en el chat? Estudio de estrategias de interacción en la conversación virtual” en *Revista Textos de la CiberSociedad*, N°5. Consulta: 30/06/2008, <[www.cibersociedad.net](http://www.cibersociedad.net)>
- -----, 2009, “El ciberdiscurso juvenil: representaciones sociales del desconcierto, la censura y la adaptación” en *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. N° 41. Consulta: 23/7/2011. <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero41/ciberdis.html> >
- -----, 2010a, *La juventud en el discurso: Representaciones sociales, prensa y chat*. Tucumán. Universidad Nacional de Tucumán.
- -----, 2010b, “Aspectos comunicativos del ciberdiscurso juvenil. Consideraciones teóricas” en *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, La Plata. N°3, Jóvenes y TICs: metáforas, apropiaciones y discursos. Consulta: 23/7/2011. <<http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/?q=node/51>>
- PARDO KUKLINSKI, Hugo, 2009, “El fin de los blogs. La evolución de la escritura colaborativa y las modas en internet” en CARLON,

Mario y SCOLARI, Carlos (eds.), *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*, Buenos Aires: La crujía.

- PARODI, Giovanni, 2007, "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio" en *Revista Signos*. Valparaíso. Vol. 40, N°63, Consulta: 01/08/2008: <[www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342007000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100008&lng=es&nrm=iso)>
- PÉREZ, Germán, 2002, "Hablar, actuar, juzgar" en SCHUSTER, Federico (comp.): *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*, Buenos Aires: Manantial.
- PRAT, Joan y MARTÍNEZ, Ángel (eds), 1996, *Ensayos de antropología cultural*. Barcelona: Ariel.
- PRENSKY, Marc, 2001, "Digital natives, digital immigrants" en *On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9 N°5. Consulta: 16/07/2010, <<http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm>>
- PINTOS, Juan Luis, 2000, "Construyendo realidad (es): Los Imaginarios Sociales", Facultad de Ciencias Políticas e Sociales, Universidade de Santiago de Compostela, Consulta: 13/05/2011, <<http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/construyendo.htm>>
- PISCITELLI, Alejandro, 2005, "Epistemología de las marcas en la era de la incertidumbre. La generación arroba", Consulta: 15/03/2011. <<http://portal.educ.ar/debates/educacionnytic/nuevos-alfabetismos/epistemologia-de-las-marcas-en-la-era-de-la-incertidumbre-la-generacion-arroba.php>>

- PRADA, Juan, 2001, *Marcadores del discurso en español. Análisis y representación*. Consulta: 27/06/2011, <<http://www.fing.edu.uy/inco/pedeciba/bibliote/tesis/tesis-prada.pdf>>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2001, *Diccionario de la Lengua Española*, Tomos I y II, XXII° Edición, Buenos Aires: Planeta.
- -----, 2010, *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Buenos Aires: Espasa.
- REGUILLO, Roxana, 2000, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires: Norma.
- REVIGLIO, Ma. Cecilia, 2010a, “La voz de los estudiantes en un blog educativo” en *La trama de la comunicación*. Anuario del Dpto. de Ciencias de la Comunicación. Fac. de Ciencia Política y RRII UNR. Rosario. Vol 14: UNR Editora.
- -----, 2010b, “Estudiantes y pantallas. Un caso de mediatización del discurso académico en el umbral de ingreso a la universidad”, en FAUSTO NETO, Antonio y VALDETTARO, Sandra (dir.) *Mediatización, sociedad y sentido. Diálogos entre Brasil y Argentina. Coloquio del Proyecto “Mediatización, sociedad y sentido: aproximaciones comparativas de modelos brasileños y argentinos”*, Departamento de Ciencias de la Comunicación. Fac. de Ciencia Política y RRII. Rosario. UNR.
- RIZO GARCÍA, Marta y ROMEU ALDAYA, Vivian, 2009, “Interculturalidad y fronteras internas. Una propuesta desde la

comunicación y la semiótica” en VELÁSQUEZ, Teresa (coord.) *Revista DeSignis*, Buenos Aires. N° 13: *Fronteras*, La Crujía.

- ROBERT, Paul, 2001, *Le CDROM du Petit Robert*, Versión électronique du Nouveau Petit Robert, dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française. Bruselas.
- ROBERTS, Edward y PASTOR, Bárbara, 2001, *Diccionario Etimológico Indoeuropeo de la Lengua Española*, Madrid: Alianza.
- RODRIGUEZ GOMEZ, Gregorio; GIL FLORES, Javier y GARCÍA JIMENEZ, Eduardo 1999, *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Félix, 2006, “Medios de Comunicación y Contracultura juvenil” en *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación (clac)*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. N°25. Consulta: 23/5/2008 <[www.ucm.es/info/circulo/nº25](http://www.ucm.es/info/circulo/nº25)>
- ROLANDO, Leticia, 2002, “Algunas representaciones de la escritura en las argumentaciones de los alumnos del CBC” en ZAMUDIO, Berta, ROLANDO, Leticia y ASCIONE, Alberto, *Argumentación, Pensamiento Crítico y Metacognición*. Cuadernos de la Secretaría de Investigación N°2. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común. UBA.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (coord.), 2007, *Saber escribir*, Buenos Aires: Instituto Cervantes, Aguilar, Taurus, Alfaguara.
- SARENA, Natalia, 2007, “Los jóvenes en la red: qué piensan y qué dicen acerca de sus experiencias de socialidad e identidad y cómo es

posible trascender el anonimato y la inmaterialidad que plantea internet”, en *Revista Question*, La Plata. N°15. Consulta: 23/7/2008, <[www.perio.unlp.edu.ar/question](http://www.perio.unlp.edu.ar/question)>

- SARLO, Beatriz, 1997 (1996), *Instantáneas. Medios, ciudad y costumbres en el fin de siglo*, Buenos Aires: Ariel.
- SAUSSURE, Ferdinand de, 1993 (1916), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Planeta.
- SCHUSTER, Federico (comp.), 2002, *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*, Buenos Aires: Manantial.
- -----, 1995, “Exposición” en AA.VV, *El oficio de investigador*, Rosario: Homo Sapiens.
- SCOLARI, Carlos, 2004, *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*, Barcelona: Gedisa.
- SCRIBANO, Adrián, 2009, *Estudios sobre teoría social contemporánea*, Buenos Aires: Ciccus.
- SEBEEK, Thomas y SEBEEK, Jean, 1994 (1979), *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*, Barcelona: Paidós.
- SPECTOR-BITAN, Graciela, 2009, “El exilio del lenguaje. Identidades e inmigración” en VELÁSQUEZ, Teresa (coord.), *Revista DeSignis*, Buenos Aires. N° 13: *Fronteras*, La Crujía.
- STEIMBERG, Oscar y TRAVERSA, Oscar, 1997, *Estilo de época y comunicación mediática*, Buenos Aires: Atuel.

- TRAVERSA, Oscar, 2009, “Por qué y cómo estudiar las tapas de revistas: el papel de la noción de dispositivo” en *Revista Figuraciones*. Buenos Aires. N°5. <<http://www.revistafiguraciones.com.ar/>>
- URRESTI, Marcelo (ed.), 2008, *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de internet*, Buenos Aires: La Crujía.
- VALDETTARO, Sandra, 2007, “Medios, actualidad y mediatización” en *Medios y Comunicación*. Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación. Buenos Aires. N°123.
- -----, 2010, “Subjetividades y digitalización: Bosquejo de un estado de la cuestión” en FAUSTO NETTO, Antonio y VALDETTARO, Sandra (dir.) *Mediatización, sociedad y sentido: Diálogos entre Brasil y Argentina*. Depto. de Ciencias de la Comunicación. Escuela de Comunicación Social. Fac. de Ciencia Política y RRII. Universidad Nacional de Rosario.
- ----- (coord.), 2011, *El dispositivo-McLuhan. Recuperaciones y derivaciones*, Rosario: UNR Editora. EBook.
- ----- (coord.), 2011, *Interfaces y pantallas: análisis de dispositivos de comunicación*. Rosario: UNR Editora. EBook.
- ----- 2011, “Mutaciones tecnológicas, formales y culturales. Apuntes para una epistemología de la tecnología” en VALDETTARO, Sandra (coord.), *El dispositivo-McLuhan. Recuperaciones y derivaciones*, Rosario: UNR Editora. EBook.



- VANDENDORPE, Christian, 2003 (1999), *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- VANOLI, Hernán, 2008, “La superficie blog. Usos, géneros discursivos y sociabilidades ante la imaginización de la palabra” en URRESTI, Marcelo (ed.), *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de internet*, Buenos Aires: La Crujía.
- VELÁSQUEZ, Teresa (coord.), 2009, Revista *DeSignis*, Buenos Aires. N° 13: *Fronteras*, La Crujía.
- VÉLEZ, Gisela, 2008, “Repensando la alfabetización académica desde las experiencias lectoras de los ingresantes” en BADANO, Ma. del Rosario; BEARZOTTI, Norma y BERGER, Susana (comp.) *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- VERÓN, Eliseo, 1987 (1981), *Construir el acontecimiento*, Buenos Aires: Gedisa.
- ----- 1999, “Entre la epistemología y la comunicación” en CIC Servicios de publicaciones UCM. Madrid. N°4, Consulta: 3/4/2011, <<http://www.ucm.es/info/per3/cic/Cic4ar10.htm>>.
- ----- 2001, *El cuerpo de las imágenes*. Buenos Aires: Norma.
- ----- 2002, *Espacios mentales. Efectos de Agenda 2*, Barcelona: Gedisa.

- ----- 2004a *Fragmentos de un tejido*. Buenos Aires: Gedisa.
- ----- 2004b (1995), *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. México: Gedisa.
- ----- y LEVASSEUR, Martine 1989, *Ethnographie de l'exposition: l'espace, le corps et le sens*, Paris: Bibliothèque publique d'information. Centre Georges Pompidou.
- VESPA, Claudia y BEKER, Osvaldo 2004, "La parentela non si tocca: el modelo de familia en narraciones autobiográficas de estudiantes universitarios". Ponencia presentada en las VIII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, UNLP, La Plata.
- VESPA, Claudia, BEKER, Osvaldo y AREN, Fernanda 2004a, "Lucecitas de neón: el uso de las comillas en textos autobiográficos de estudiantes universitarios." Ponencia presentada en las Jornadas Te doy mi palabra, Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.
- ----- 2004b, "Vidas enmarcadas: la autorreferencialidad genérica en textos autobiográficos". Ponencia presentada en las Jornadas Académico – curriculares de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Buenos Aires.
- ----- 2005, "El lugar del fondo: la descripción espacial y la cuestión contextual en narraciones autobiográficas de estudiantes universitarios". Ponencia presentada en el V° Congreso Nacional de didáctica de la lengua y la literatura en Homenaje a Maite Alvarado. Universidad Nacional de San

Martín, Provincia de Buenos Aires.

- ----- 2006a, “El lado oscuro del lenguaje: el empleo de figuras retóricas en narraciones autobiográficas de estudiantes universitarios”. Ponencia presentada en 1era Jornada de lectura y escritura del Litoral, Fac. de Humanidades y Ciencias. Santa Fe. Disponible en <http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/completos/> Consulta: 20/6/2008
- -----, 2006b, “Todo tiempo pensado es mejor o la representación del tiempo en narraciones autobiográficas de estudiantes universitarios”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy, Ciudad de Tandil, Provincia de Buenos Aires. Disponible en <http://www.humanasvirtual.edu.ar/>. Consulta: 11/8/2010.
- WITTGENSTEIN, Ludwig, 1968 (1958), *Los cuadernos Azul y Marrón*, Madrid: Tecnos.
- -----, 1988 (1953), *Investigaciones Filosóficas*, Barcelona: Crítica.
- YUS, Francisco, 2001, “Ciberpragmática. Entre la compensación y el desconcierto” en *Archivo del Observatorio para la CiberSociedad*. Consulta: 5/2/2011, <<http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=42>>
- ZAMUDIO, Berta, ROLANDO, Leticia y ASCIONE, Alberto, 2002, *Argumentación, Pensamiento Crítico y Metacognición*. Cuadernos de

la Secretaría de Investigación N°2. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común. UBA.