

EL DISCURSO DETRÁS DE LAS VIÑETAS: SUBESPECIFICACIÓN Y ESCRITURA ACADÉMICA. PROPUESTA TEÓRICO METODOLÓGICA PARA REFLEXIONAR EN CLASE SOBRE ESTE PROBLEMA

E. Gustavo Rojas – UNLP – ISFD y T N° 9 – La Plata

egustavorojas@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El desarrollo y la extensión de las TICs han modificado sustancialmente nuestra percepción de la realidad y, como consecuencia de ello, nuestras costumbres y trayectorias de vida. Partiendo de estas evidencias, la necesidad de reflexionar sobre su impacto en la alfabetización académica resulta incuestionable: a diferencia de lo que suele suponerse, la recepción de discursos multimodales debe enseñarse en forma sistemática, favoreciendo las competencias que permiten a los sujetos interpretar críticamente su contenido y las ideologías que los sustentan. Esta tarea compete a todos los espacios curriculares pero sobre todo al espacio de las prácticas del lenguaje, donde resulta un imperativo “enseñar a leer y escribir textos audiovisuales” (Prado Aragonés 2001).

Por lo tanto, es necesario sustituir la concepción tradicional de alfabetización, generalmente reducida a los aspectos psicológicos de la enseñanza y el aprendizaje, por una perspectiva sociocultural, plural y crítica. Ello no significa dejar de lado sus aspectos cognitivos; por el contrario, los entornos digitales funcionan “como objetos cognitivos” –en oposición a los objetos físicos de la escritura analógica– y como soportes de la cognición, dado que operan como una suerte de “inteligencia periférica” (Cassany 2002) al servicio de sus usuarios. Partiendo de esta concepción cognitiva de “lo digital” y algunos aportes de la “ciberpragmática” (Yus 2001 y 2002) de orientación relevantista, proponemos una forma de abordar la subespecificación en el uso de viñetas en la escritura académica.

Consideramos que las prácticas del lenguaje pueden conjugar competencias requeridas por las nuevas TICs con los saberes tradicionalmente vinculados a la escritura académica, y que en este juego subyace una productiva usina de estrategias didácticas. En este caso, proponemos reflexionar sobre el significado procedimental que aporta el uso de viñetas “automáticas” en las producciones escritas de los alumnos y su falta de especificidad; sugerimos asimismo que esta práctica puede compensarse mediante el uso de marcadores discursivos específicos y ajustados a los “imperativos” de la escritura académica.

ENTORNOS DIGITALES Y SU IMPACTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Para algunos especialistas, la era digital parece acarrear ciertos “riesgos” para la formación académica debido a la proliferación de “lecturas apócrifas” y no legitimadas por el saber letrado (Chartier 2008), pero no todos los analistas de la cultura digital levantan una voz de alerta frente a los desafíos que impone esta revolución: la hipertextualidad, las operaciones multitarea y la multimodalidad, en realidad, imponen a los “nativos digitales” itinerarios de lectura más complejos y diversos que la cultura del texto impreso (Cassany 2008), itinerarios caracterizados por la no-linealidad, la dispersión y la vinculación de documentos y archivos de diferentes formatos.

Barbero –en sintonía con Landow y Derrida– señala que las nuevas tecnologías de la comunicación significan una desafiante posibilidad de quitar a la escritura grafo-técnica del centro hegemónico que ocupó hasta la modernidad, circunstancia que, sumada a la multiplicación, fragmentación y diseminación de los relatos, podría explicar la “crisis de la lectura entre los jóvenes” y, al mismo tiempo, interpelar a la institución escolar: “o la escuela y las políticas de fomento posibilitan un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir en la sociedad de la información o estarán siendo responsables de que la exclusión social, cultural y laboral, crezca y se profundice...” (Barbero 2008).

Un posible punto de partida para avanzar hacia allí consiste en reconocer que en las escuelas conviven sujetos que Cassany, tomando la metáfora de Marc Prensky, caracteriza como “nativos e inmigrantes digitales” (Cassany 2008). Las metáforas “informáticas” han sido frecuentes en la teoría de la comunicación, de la cognición y del procesamiento lingüístico, pero actualmente asistimos a una situación novedosa: ahora son los alumnos quienes proponen sus propias metáforas. El siguiente fragmento de examen es un claro ejemplo de lo anterior; en el mismo se describe la primera versión del modelo funcional de la comunicación como una “versión beta” o de prueba, como en el dominio del software:

③ [Tanto el modelo de Jakobson como el de Böhler hacen énfasis en funciones.] Si bien no son iguales, se podría ver el de Böhler como un modelo “beta”, del que luego va a desarrollar Jakobson. Ambos hacen hincapié en las funciones, solo que Jakobson agrega más funciones en su modelo.

La incuestionable omnipresencia de la comunicación digital interpela a la educación sistemática haciendo visible una nueva dimensión de la alfabetización, por lo que se ha propuesto incluir al diseño curricular la noción de alfabetización digital (Cassany 2000). Esta vertiente de la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura subsume los aspectos diferenciales de la comunicación en los entornos virtuales, es decir sus características culturales, pragmáticas y discursivas. En función de ello, el currículum no debería desestimar las destrezas técnicas que permiten utilizar estas herramientas ni el conocimiento de los programas elementales para lograr una verdadera inclusión digital de los sujetos.

Ante las miradas sorprendidas, en alerta y desconfiadas, es necesario señalar que la escritura analógica seguirá teniendo un lugar en el marco de la composición digital (Cassany 2000), aunque deberá integrarse estratégicamente a un conjunto más amplio y diverso de lenguajes. En lugar de la crítica pesimista que augura el fin del libro y “la cultura”, es posible asumir un posicionamiento político que pasaría por reconocer estas transformaciones e incorporarlas a la agenda educativa (Barbero 2008): para no perder su rol como instrumento de integración social, la institución escolar deberá incorporar estas tecnologías y las “nuevas sensibilidades” de los sujetos que a través de ellas se expresan.

DETRÁS DE LAS VIÑETAS: PROPUESTA TEÓRICO METODOLÓGICA

Si bien existe una amplia bibliografía que trata de describir los cambios culturales que imponen las TICs, se trata en su mayoría de estudios filosóficos y sociológicos, siendo menos frecuentes los estudios lingüísticos. Entre las escasas propuestas para salvar este vacío teórico se encuentran los estudios sobre la “comunicación mediatizada por ordenador” llevados a cabo por Yus y otros autores (Cassany 2008). Esta perspectiva asume que la predisposición biológica a recuperar automáticamente información contextual para procesar el discurso se ve restringida en los entornos virtuales; las estrategias puestas en juego por los sujetos para salvar estas limitaciones se interpretan en “ciberpragmática” como formas de compensación en la construcción de contextos dinámicos y emergentes.

Cabe recordar que el contexto se define en la teoría de la relevancia como un conjunto de representaciones mentales que se activan durante la interpretación de cada enunciado (Sperber y Wilson 1986, Blakemore 1988, Escandell Vidal 1996). En el chat, por ejemplo, los internautas compensan a través de repeticiones fonemáticas elementos de la comunicación paraverbal (Ej. Jajajaja) y a través de “acotaciones icónicas” (Ej. X entró otra vez, Z se fue del chat) la comunicación no verbal. Existen recursos virtuales con una mayor plas-

ticidad para compensar el contexto “ausente”, pero el chat sigue siendo una elección para quienes presentan cierto “recelo a la revelación de información contextual” (Yus 2002).

Nuestro aporte teórico consiste en puntualizar que el significado procedimental inespecífico que aporta el uso –cada vez más extendido– de viñetas “automáticas” en las producciones de los alumnos puede ser compensado mediante el uso de marcadores discursivos más afines a la escritura académica. Para ello, recordamos que la relevancia es una propiedad relativa de los enunciados que surge de ponderar el esfuerzo cognitivo que demanda su interpretación y el nuevo conocimiento que dicho procesamiento reporta para el sujeto (Sperber y Wilson 1986). En la conversación cara a cara los sistemas paraverbales y extraverbales facilitan la búsqueda de relevancia, pero en la manifestación escrita del lenguaje verbal nos valemos de otros recursos, entre los cuales se encuentran las viñetas y los marcadores discursivos (Portolés 1998 y 2008, Garcés Gómez 2008).

Para poner en juego nuestra propuesta seleccionamos un pequeño corpus de respuestas de examen donde se emplean viñetas para organizar la información, aunque la distribución resultante del discurso tendría una motivación pragmática que las viñetas en sí mismas no especifican. Adjuntamos tres ejemplos representativos de dicho corpus:

1) La lingüística es una ciencia cuyo objeto de estudio es la lengua.
Para abordar este objeto de estudio surgen distintos paradigmas:
• Estructuralismo: cuyo precursor fue Ferdinand de Saussure
• Generativismo: a partir de estudios realizados por Chomsky.

- X -

- El modelo de STANOU y WEAVER expone:
FUENTE - TRANSMISOR - MENSAJE - DESTINO - RECEPTOR

- Modelo de BOLLER:
Emisor (expresivo)
Concepto, relaciones
Receptor (A RELATIVO)

- Modelo de KEBRAH - Obediencia comprende instancia emisora y receptora con sus respectivas competencias lingüísticas.

Observamos que el escaso contenido de los ítems ordenados mediante este recurso no parece justificar su distribución espacial y propusimos a un grupo de alumnos reconstruir los textos empleando marcadores discursivos organizadores de la información y/u otros que creyeran convenientes. Durante la extensión de la gramática textual en los ochenta proliferaban ejercicios para “rellenar” espacios en blanco de un texto con “conectores” que produjeran un discurso cohesivo y coherente. Los “marcadores discursivos”, definidos como partículas marginales o extraoracionales que guían o instruyen sobre el procesamiento cognitivo de los enunciados (Portolés 1998 y 2008) aparecen en la actualidad como un conjunto más operativo de instrucciones pragmáticas, por lo cual sugerimos a nuestros alumnos incorporarlos en la reconstrucción de los textos para organizar la información (Garcés Gómez 2008) de una forma más eficiente. Transcribimos a continuación algunos resultados de esta práctica:

Habla:

- acto individual de voluntad e inteligencia
- se puede distinguir:
 - a) las combinaciones por las q' el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con el fin de expresar su pensamiento.
 - a) el mecanismo psicológico q' le permite extender las combinaciones.

"La lingüística es una ciencia cuyo objeto de estudio, vale decir la lengua, fue observado, en primer lugar, por el estructuralismo -cuyo precursor fue Ferdinand de Saussure y, en segundo lugar, por el generativismo a partir de los estudios realizados por Chomsky"

- X -

"El modelo de Bühler integra los conceptos de emisor y receptor; el de Shannon y Weaver, por su parte, diferencia fuente de transmisión, por un lado, y receptor de destino, por otro. Finalmente, en el modelo de Kerbauy aparecen los conceptos de instancia emisora e instancia receptora."

- X -

- "En el estudio del habla, es decir el acto indivi-
dual de voluntad e inteligencia por el cual el su-
jeto hablante utiliza el código de la lengua se
pueden distinguir por una parte, los combina-
ciones por los cuales el sujeto expresa su ven-
samiento, por otra parte, los mecanismos
psicofísicos que le permiten extenderlos."

CONCLUSIONES

Frente a la multiplicidad de metáforas y términos técnicos que se han propuesto para designar el conjunto de conocimientos y habilidades que demanda el uso de las TIC y deberían abordarse en el aula, probablemente el concepto de "alfabetización digital" sea el más extendido. A grandes rasgos, se trata de una competencia multimodal que comprende habilidades verbales, visuales, auditivas e informáticas, amén de una habilidad integradora para operar con estas y otras destrezas en paralelo dentro de los entornos digitales (Cassany, 2002).

Si bien acordamos con esta propuesta de abordaje pedagógico, entendemos que el diálogo entre la cultura digital y la cultura académica no está exento de problemas que vale la pena investigar para construir propuestas de intervención didáctica. A pesar de los avances en el procesamiento automático de textos no se ha logrado emular los mecanismos inferenciales y pragmáticos de la comunicación humana (Yus 2001 y 2002), por lo cual consideramos necesario reflexionar junto a los alumnos sobre el significado instruccional de algunas expresiones que en la escritura académica continúan siendo producidos indefectiblemente por los sujetos, sin asistencia de los recursos digitales.

La pragmática ha sido históricamente un campo de estudios lingüísticos que ha puesto el foco de atención sobre la comunicación humana y entendemos, por lo tanto, que puede aportar categorías analíticas muy productivas para reflexionar sobre el uso de las TICs. Entre los numerosos conceptos que podríamos haber tomado de este campo teórico, nos hemos concentrado en este trabajo en la noción de "marcador discursivo", por considerar que permite revelar el discurso detrás de las viñetas y reflexionar sobre la subespecificación de recursos lingüísticos en la escritura académica.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Blakemore, D. (1988), "La organización del discurso", en F. Newmeyer (ed.), *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge: IV- EL lenguaje: contexto socio-cultural*, Madrid: Visor, 1992, Págs. 275-298.
- Cassany, D. (2000), "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición", en: *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura* N° 21.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008), "Nativos e inmigrantes digitales en la escuela", en: *CEE Participación Educativa* N° 9, págs. 53-71.
- Barbero, J. (2008), "Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas", en: *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación* N° 30, V. XV, Págs. 15-20, disponible en <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1382/b15281462.pdf?sequence=1>, consultado el 10/05/11.
- Chartier, R. (2008), "Aprender a leer, leer para aprender", en: Millán, J. (coord.), *La lectura en España. Informe 2008*, Madrid: Técnicas Gráficas Forma, págs. 23-39.
- Escandell Vidal, M.V. (1996), "Cortesía y relevancia", en: Haverkate, H., Mulder, G. y Fraile Maldonado, C. (eds), *Diálogos hispánicos Número 22*, Amsterdam – Atlanta: Rodopi, Págs. 7-24.
- Garcés Gómez, M.P. (2008), "El discurso y los marcadores", en *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*, Madrid: Iberoamericana.
- Prado Aragonés, J. (2001), "Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios", en: *Comunicar* N° 16, Págs. 161-170.
- Portolés Lázaro, J. (1998), *Los marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.
- Portolés Lázaro, J. (2008), "Las definiciones de las partículas discursivas en el diccionario", en Garcés Gómez, M.P. (ed.) *Diccionario histórico: nuevas perspectivas lingüísticas*, Barcelona: Iberoamericana.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986), "Sobre la definición de Relevancia", en L. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid: Tecnos, Págs. 583-598.
- Yus, F. (2001), "Ciberpragmática. Entre la compensación y el desconcierto", disponible en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=42>, consultado el 10/05/11.
- Yus, F. (2002), "El papel del contexto en la comunicación por Internet", en: *Actas VII Jornades de Fomen de la Investigació*, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana, disponible en www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi7/comnet.pdf, consultado el 10/05/11.