

La crisis ecológica y la ética ambientalista en ensayos argumentativos de alumnos avanzados de inglés: simplificación temática y articulación problemática de los elementos retóricos del género

González de Gatti, María Marcela
Facultad de Lenguas (UNC)
Kofman, Gustavo
Facultad de Lenguas (UNC)
Dalla Costa, Natalia
Facultad de Lenguas (UNC)

RESUMEN

La crisis ecológica mundial y la ética ambientalista constituyen uno de los ejes temáticos de la asignatura Lengua Inglesa IV, dictada en la Facultad de Lenguas (UNC). Un importante objetivo de la asignatura es el desarrollo de las habilidades necesarias para la redacción de un ensayo académico argumentativo. En este trabajo se informa sobre los resultados de un análisis llevado a cabo con el propósito de conocer diversos aspectos del desempeño de los alumnos en sus trabajos de redacción escrita, una vez completado el ciclo de enseñanza aprendizaje propuesto por Feez (Hyland, 2007). El ciclo fue apoyado por la retroalimentación docente y de a pares, temprana y de carácter no evaluativo. Los alumnos contaron con un corpus de información referida al consumo ecológico, los objetivos de la ética ambientalista, las fuentes alternativas de energía, las guerras por el agua, y otros temas afines (Mannes, 1958; Sachs, 2006; Gore, 2007; Kyoto Protocol, 1998; Brennan, 2002; Underhill, 2007; Klare, 2007). Los resultados del análisis indican que, después de la aplicación de un enfoque sistémico a la enseñanza del género persuasivo, subsisten algunos problemas. Entre otros aspectos, se observó: tendencia a la simplificación temática de las consignas, ineficacia en el empleo del contraargumento y la refutación, y ausencia de ejemplificación propia en la confirmación. Los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre el nivel de profundidad de análisis de temas ecológicos llevado a cabo por los alumnos, la metodología utilizada y la posible incorporación de estrategias tendientes a subsanar las falencias señaladas.

ABSTRACT

The world's current ecological crisis and environmental ethics constitute two of the main thematic contents of English Language IV, a subject taught at the School of Languages (Universidad Nacional de Córdoba). An important objective of the subject is to help students develop their ability to write an argumentative essay. The present work informs about the results of a study undertaken to analyze various aspects of students' writing performance once Feez's teaching and learning cycle had been completed (Hyland, 2007). The cycle was complemented with peer and teacher feedback, of an early and non-evaluative nature. The students were provided with the necessary corpus of information about "green" consumerism, the objectives of environmental ethics, alternative sources of energy, water wars, and related topics (Mannes, 1958; Sachs, 2006; Gore, 2007; Kyoto Protocol, 1998; Brennan, 2002; Underhill, 2007; Klare, 2007). The findings obtained show that, even after the application of a systematic approach to the teaching of the argumentative genre, a few persistent problems can still be observed in students' writing performance; namely, a tendency to oversimplify exam rubrics, ineffective use of counter-argument and refutation strategies, and the absence of independent evidence in the confirmation. The results obtained allow writing instructors to reflect

on the quality of the analysis of ecological topics carried out by the students involved, the methodology employed, and the possible introduction of specific strategies to overcome the pitfalls mentioned.

Palabras clave: macrogénero, argumentación, retroalimentación

El ensayo argumentativo constituye uno de los principales contenidos de redacción en los programas de Lengua Inglesa en niveles de aprendizaje descriptos como post-intermedio y avanzado en el contexto de ILE, en carreras universitarias de grado. El presente trabajo comunica algunos de los resultados de una experiencia llevada a cabo en una cátedra de Lengua de nivel avanzado en la Facultad de Lenguas (UNC). La experiencia tuvo el objetivo principal de verificar la adquisición de contenidos referidos a las convenciones genéricas del ensayo argumentativo en el contexto de la discusión de numerosos aspectos de la crisis ecológica, tales como el rol de la ética ambientalista. Se eligió esta temática como contexto general en el cual recoger los datos pertinentes por cuanto los contenidos mencionados son particularmente propicios para el tratamiento mediante el macrogénero argumentativo¹ y por cuanto se estimó que la temática captaría la atención de los alumnos de manera especial y permitiría una gran variedad en la expresión de ideas y opiniones.

Los docentes de la cátedra aludida adhieren a un modelo metodológico ecléctico para la enseñanza de este género discursivo. Dicho modelo combina elementos de los tres enfoques hacia la escritura identificados por Hyland, es decir, el enfoque que se centra en los productos de la escritura a través de distintos tipos de análisis de los componentes formales y discursivos de los textos; el enfoque que privilegia la concepción de la escritura como una serie de procesos llevados a cabo para la creación de los textos; y el enfoque que enfatiza el rol del lector y agrega el componente de la dimensión social a la escritura (Hyland, 2002). Es innegable que en la elaboración de la propuesta metodológica de la cátedra, han tenido una importante influencia aspectos de la teoría del género, surgida en parte como reacción frente a las corrientes expresivistas e individualistas que privilegian la concepción de la escritura como un acto de auto-descubrimiento. Si bien la libertad de expresión debe reconocerse como un elemento importante, no es menos importante, tal como lo plantea Hyland (2004), considerar los factores exógenos fuera del alcance del individuo que deben guiar y dar forma a las intenciones comunicativas. Por cuanto las pedagogías del género enfatizan la escritura como un intento de comunicación entre escritores y lectores, es posible comprender desde esta perspectiva cómo los miembros que participan en una determinada comunidad utilizan la lengua en virtud de un propósito específico, organizada mediante convenciones genéricas perfectamente identificables. Puesto que las formas genéricas surgen de la interacción de agentes sociales en situaciones comunicativas particulares, dicha interacción ocupa el epicentro en el proceso de producción de un texto, hecho de singular importancia en una sociedad o

¹ Se ha seguido la distinción realizada por Grabe (2008) entre “género,” que se refiere a tipos de textos utilizados en el mundo real, como por ejemplo el artículo investigativo, y “macrogénero”, que se refiere a niveles más abstractos de clasificación.

comunidad pluricultural, tal como lo señala Kress (1993, p. 36). Por tal motivo, se intenta encontrar aplicación a las ventajas de la enseñanza de la escritura con apoyo en la teoría del género, las cuales Hyland (2004) identifica de manera clara y concisa. Dicha instrucción es explícita, sistemática, basada en necesidades reales, y capaz de otorgar apoyo, potenciar al escritor, desarrollar el pensamiento crítico y fomentar mayor toma de conciencia entre los instructores sobre los recursos al alcance de los alumnos (p. 11).

En particular, para abordar la enseñanza del ensayo argumentativo, se llevó a cabo la instrucción partiendo del reconocimiento de que los alumnos necesitan diversos tipos de conocimiento para poder producir textos eficaces. Dichos tipos de conocimiento, siguiendo la taxonomía de Hyland (2003), son los siguientes: 1) conocimiento **de contenido**, el cual se refiere al manejo de conceptos necesarios para el abordaje de un tema particular; 2) conocimiento **sistémico**, es decir el conocimiento de los contenidos léxico-sintácticos y formales; 3) conocimiento **procesal**, es decir la comprensión cabal de la manera de llevar a cabo una determinada tarea de escritura; 4) conocimiento **del género**, el cual describe las intenciones comunicativas del género en cuestión, al igual que el valor de dicho género en determinados contextos; y 5) conocimiento **contextual**, o conocimiento acerca de las expectativas de la audiencia, así como también preferencias culturales.

Con respecto a la secuenciación de actividades para garantizar una adecuada progresión de tareas, se recurrió al modelo de ciclo de enseñanza-aprendizaje propuesto por Feez (1998), basado en las teorías de aprendizaje colaborativo de Vygotsky y el concepto de andamiaje desarrollado por Bruner. Hyland (2003) es quien justifica el empleo de este modelo en base a la concepción de que los alumnos de una lengua extranjera que se encuentren en el proceso de adquirir un nuevo género académico probablemente necesiten mayor sostén y andamiaje en las etapas iniciales. A medida que los alumnos lograr ejercer un mayor control sobre el género, se retiran los apoyos progresivamente y se otorga mayor responsabilidad a los alumnos al tiempo que se promueve menos práctica de tipo guiada. El ciclo de Feez consiste en cinco etapas principales, a saber: 1) la etapa de **construcción del contexto**; 2) la etapa de **modelado y deconstrucción** del texto; 3) la etapa de **construcción conjunta** del texto; 4) la etapa de **relaciones** entre distintos tipos de texto para situaciones o intenciones comunicativas similares; y 5) la etapa de **construcción autónoma** del nuevo texto (Hyland, 2003, p. 138, traducción propia).

En la etapa inicial, de construcción del contexto, se complementó la instrucción llevada a cabo en el aula con un proyecto de *e-learning*, que consistió en la complementación de los saberes a través de conocimientos a los cuales los alumnos podían acceder fuera del aula, mediante el uso de una computadora con acceso a Internet. Una selección previa de dichos recursos disponibles *online* garantizó el empleo de numerosas fuentes bibliográficas, tutoriales en video y modelos auténticos de una variedad importante del género objeto de la enseñanza. En las etapas intermedias, de construcción conjunta del texto, y al comienzo de la etapa de construcción autónoma, se enriqueció el modelo con aportes provenientes de los enfoques que hacen hincapié en el proceso de creación y composición del texto escrito. Específicamente, se llevó a cabo una modalidad combinada de retroalimentación docente conocida como **explícita** (Ferris and Roberts, 2001) e **indirecta** (Ferris, 2005), en **monitoreo múltiple** (Ferris and Roberts, 2001), y de tipo **formativo**, más que meramente evaluativo (Morrow et al., 2003), administrado por vía **electrónica**.

La retroalimentación proporcionada fue de naturaleza explícita por cuanto en los márgenes del texto producido por un alumno, se anotaron de manera explícita aquellos aspectos que necesitaban revisión, pero fue indirecta, ya que no se señalaba directamente el lugar en el texto donde se encontraba el aspecto problemático. La retroalimentación fue administrada por vía electrónica puesto que se materializó a través de un intercambio de borradores por correo electrónico, a través del cual el docente podía utilizar una herramienta del programa Word para insertar comentarios. El alumno tomaba la iniciativa de realizar modificaciones y rectificaciones y enviar hasta tres (3) borradores a su docente por esta vía, razón por la cual la devolución se considera de monitoreo múltiple. Esta modalidad permitió hacer un seguimiento formativo desde el comienzo del proceso.

Las intervenciones de andamiaje estuvieron justificadas especialmente por el grado de dificultad planteado por el género estudiado. En efecto, según la esquema de jerarquías de las intenciones escriturarias delineado por Grabe (2001), la intención persuasiva se ubica en los lugares más altos de la escala y requiere la asimilación previa de una serie de habilidades: 1) Escritura cuyo propósito es controlar el aspecto de producción mecánica (coordinación motriz ; niveles mínimos de fluidez); 2) escritura cuyo propósito es enumerar, completar, repetir, parafrasear (sin llegar a la composición); 3) escritura cuyo propósito es comprender, recordar y resumir de manera simple (composición y reproducción); 4) escritura cuyo propósito es aprender, abordar la resolución de problemas, resumir de manera compleja, sintetizar (composición y transformación, composición a partir de múltiples fuentes); 5a) escritura cuyo propósito es producir una crítica, **persuadir**, interpretar (con elección de perspectiva y empleo de evidencia selectiva y apropiada); 5b) escritura cuyo propósito es crear una experiencia estética y entretener (composición creativa, niveles figurativos de composición, transgresión efectiva de convenciones de composición) (Grabe, 2001, p. 50, énfasis y traducción propia). Si bien se entiende que dicha jerarquía no debe necesariamente quedar plasmada en una secuencia estricta de orden de dificultad, es evidente que para poder producir un texto argumentativo eficaz, un alumno, aun cuando se encuentre en un nivel avanzado de lengua, debe poder controlar una serie de conocimientos y habilidades.

Como parte del ciclo permanente de actualización conocido como la “espiral de crecimiento profesional constante”, según la denominación de Nunan (2001, p. 37), los docentes involucrados nos propusimos llevar a cabo un proyecto de investigación-acción tendiente a verificar los saberes adquiridos a lo largo de la implementación del proyecto de escritura. Con tal propósito, se estudiaron las producciones escritas de los alumnos en la primera instancia de evaluación parcial que aconteció una vez terminado el ciclo de enseñanza-aprendizaje descrito con anterioridad. El estudio pormenorizado de los datos obtenidos arroja una serie de resultados que permiten trazar nuevos objetivos y re-orientar la enseñanza del género argumentativo, para dar respuesta a una serie de problemas recurrentes en los textos elaborados por alumnos en instancias evaluativas. En el presente trabajo, se discuten dos aspectos de la problemática observada, cuales son, concretamente, la simplificación temática de las consignas propuestas y la articulación problemática de los diversos componentes retóricos del género argumentativo, en particular tanto la utilización como la ubicación del contra-argumento y la refutación.

En la instancia evaluativa durante la que se recogieron los datos, la consigna para la redacción de un ensayo argumentativo fue la siguiente:

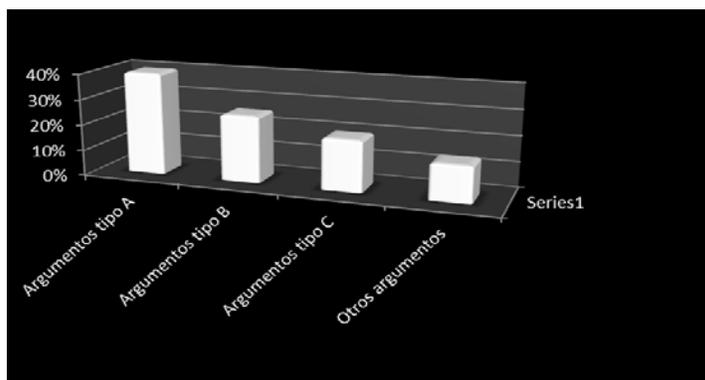
En un informe del gobierno británico, Nicholas Stern estimó que “a la humanidad le resultará más económico realizar pequeños cambios en lo inmediato que arriesgar costos potencialmente gigantescos de aquí a unas décadas, como consecuencia del cambio climático descontrolado.” **Utilice este comentario como punto de partida para reflexionar a favor o en contra de la posibilidad real de adoptar medidas inmediatas tendientes a revertir el cambio climático. Desarrolle su argumento teniendo en cuenta la contrapartida** de las advertencias realizadas por Al Gore: “Enfrentamos la distracción monumental de una cultura tecnológica omnipresente que insistentemente busca seducirnos y alejarnos de la oportunidad de experimentar el verdadero sentido de nuestras vidas.”

El análisis de las muestras revela que una proporción importante de alumnos no abordaron el tema en su complejidad, es decir teniendo en cuenta las pautas establecidas en la pregunta de examen, las cuales requerían la adopción de una posición clara respecto a las posibilidades reales de introducir medidas pequeñas en lo inmediato a fin de evitar consecuencias desproporcionadas en el futuro, derivadas del cambio climático. La pregunta requería además, la consideración de la contracara del desafío presentado por el desarrollo tecnológico y su poder de seducción sobre la conducta humana, que conlleva una fuerte actitud consumista, divorciada de los principios de sustentabilidad. Para el abordaje del tema propuesto, los alumnos contaron con un corpus de información referida al consumo ecológico, los objetivos de la ética ambientalista, las fuentes alternativas de energía, las guerras por el agua, y otros temas afines (Mannes, 1958; Sachs, 2006; Gore, 2007; Kyoto Protocol, 1998; Brennan, 2002; Underhill, 2007; Klare, 2007), disponible en la compilación de materiales de lectura obligatorios. Es decir, los alumnos contaron con la posibilidad de adquirir los tipos de conocimiento 2-5, descritos con anterioridad, durante el desarrollo del ciclo de enseñanza-aprendizaje aplicado, y contaron con recursos adicionales que garantizaban la adquisición del conocimiento de contenido, tipo 1. Las lecturas obligatorias fueron seleccionadas de tal manera de que los alumnos pudieran tener una base de conocimiento a partir del cual pudieran construir su argumentación, proporcionar evidencia y articular los diversos componentes retóricos del género. En la práctica, sin embargo, solamente el cuarenta y ocho por ciento (48%) de las muestras revelaron un abordaje completo del tema en su complejidad, en tanto que el cincuenta y dos restante (52%) evidenció una notoria simplificación de la temática.

Por simplificación del tema se entiende una ausencia o deficiencia en el tratamiento de las relaciones entre la primera y la segunda parte de la consigna transcrita más arriba. En este caso, la simplificación del tema estuvo caracterizada por una serie de variantes, que abarcan un amplio abanico desde una visión limitada y parcializada del problema, plasmado en la recomendación de que los consumidores realicen una investigación adecuada de los materiales que se utilizan para la fabricación de la indumentaria humana, en un extremo, hasta el total desconocimiento de la segunda parte de la consigna, en textos en los que los alumnos ignoraron por completo el contrapunto ofrecido por la advertencia de Al Gore sobre el desarrollo tecnológico.

Específicamente, las siguientes son las categorías principales de simplificación temática observadas en el tratamiento de la temática: 1) la aseveración de que el individuo común puede hacer frente a la crisis ambiental, sin evidencia o ejemplificación contundente de que tal tarea es viable ni sugerencias concretas sobre determinados cursos de acción a seguir (Argumentos tipo “A”); 2) una insistencia en la necesidad moral de defender el medio ambiente, con predominio de

cláusulas con el uso de la expresión “se debe” (*should*, en inglés), la cual cambiaba el énfasis de la argumentación y la convertía en un alegato simplista sobre lo conveniente que es defender el medio ambiente (Argumentos tipo “B”); 3) la indiferencia total a la contrapartida presentada por Al Gore (Argumentos tipo “C”); 4) otras perspectivas excesivamente limitadas como el énfasis en la importancia de verificar los procesos de producción de ropa ecológica, o la reivindicación de ciertas empresas en dos o tres países del tercer mundo conocidas por sus esfuerzos en el reciclaje de papel (Otros argumentos). Estas categorías de simplificación temática enumeradas aquí se distribuyeron en los siguientes porcentajes: Argumentos tipo “A”: 40%; argumentos tipo “B”: 26%; argumentos tipo “C”: 20%; y otros argumentos: 14%.



En cuanto a la segunda problemática observada, el análisis de las muestras revela que un elevado número de textos argumentativos adolecían de una deficiente articulación de los elementos retóricos de contra-argumento y refutación. En efecto, el cincuenta por ciento (50%) de los textos hizo uso eficaz de estos recursos para fortalecer la confirmación del caso, en tanto que el restante cincuenta por ciento (50%) evidenció deficiencias en el empleo de dichas estrategias.

En este caso también, se analizaron y clasificaron las falencias observables en el empleo del contra-argumento y refutación, y de dicho análisis, se desprenden importantes datos. Las categorías resultantes fueron las siguientes: 1) Se observó una ausencia de reconocimiento de la línea contra-argumentativa presente en la consigna dada para la redacción del ensayo, es decir las advertencias de Al Gore con respecto al impacto del desarrollo tecnológico en los hábitos de consumo de la población (Categoría 1) en el 37% de los textos; 2) la refutación fue tan débil que se observó que, o bien no respondía eficazmente al contra-argumento o la supuesta refutación terminaba asemejándose a una concesión, lo cual debilitaba considerablemente el argumento o daba lugar a contradicciones (Categoría 2) en el 30% de los textos; 3) en un 20% de los textos, no hubo empleo de ningún contra-argumento (Categoría 3); y por último, 4) la ubicación del contra-argumento y la refutación en el texto no fue eficaz, dado que generaba un pensamiento de tipo circular, en el 13% de los textos examinados (Categoría 4). Los porcentajes mencionados quedan plasmados en el siguiente gráfico:



El análisis de estos resultados permite llegar a algunas conclusiones. Es evidente que, aún después de la aplicación del ciclo de enseñanza-aprendizaje propuesto, subsisten marcadas dificultades en el alumnado para abordar la temática ambientalista desde una perspectiva que involucre operaciones cognitivas tales como establecer relaciones significativas entre diversos textos, y aplicar de manera eficaz los recursos retóricos convencionales del ensayo argumentativo, especialmente el contra-argumento y la refutación para articular una argumentación convincente. Es posible establecer una relación entre los dos tipos de problemáticas consideradas, cual es la escasamente desarrollada capacidad para adecuar los recursos bibliográficos y convencionales al propósito comunicativo, ya que en una abrumadora mayoría de casos, los alumnos se inclinan por utilizar una fórmula fija para la organización super-estructural del texto, sin vislumbrar la necesidad de que el tipo y posición de contra-argumentos, por ejemplo, se subordinen a la situación comunicativa y al planteo del tema. La ausencia de percepción de este mecanismo originó, entre otras deficiencias, un razonamiento de tipo circular, por cuanto una vez introducidos los argumentos centrales, se introdujo un contra-argumento al final que requería para su refutación, los propios argumentos que ya habían sido desarrollados. Es decir, no se optó por una organización alternativa en donde un contra-argumento ubicado al principio diera pie a la presentación de argumentos para la fundamentación de la propuesta.

Indudablemente, los resultados obtenidos deberán desmenuzarse a la luz de un estudio más profundo de la problemática detectada, a través de instrumentos adicionales tales como encuestas y conferencias individuales con los alumnos, entre otros mecanismos, a fin de conocer desde su punto de vista, las razones que expliquen las limitaciones reveladas. Un diálogo entre los hallazgos objetivos de la investigación y una discusión espontánea de estos problemas podría redundar en una visión que permitiera re-direccionar la práctica dentro y fuera del aula a fin de encontrar mejores canales conducentes al logro de los objetivos esperados en términos de desempeño escriturario. No obstante, a partir de las observaciones hasta aquí realizadas, es posible determinar la necesidad de incrementar tanto la exposición como la práctica de los alumnos en todos aquellos aspectos referidos a la estructura dialéctica del ensayo argumentativo, para contribuir a una comprensión acabada del juego dialéctico esencial entre confirmación, contra-argumentación y refutación del tipo textual argumentativo.

Es cierto que la escritura en general es particularmente compleja debido a que el escritor a menudo no puede explotar aquellos recursos de los que un hablante dispone, tales como el gesto, el lenguaje corporal, la expresión facial, el tono de voz, y otros mecanismos, de manera tal que se puede afirmar, como lo hace Rosen (citado por Hedge, 1988) que el escritor “escribe con una mano atada a su espalda y es condenado al monólogo” (p. 5). No es menos cierto, sin embargo, que el ensayo argumentativo, por su mecánica dialéctica, devuelve al escritor parte de los recursos perdidos y le permite establecer una comunicación con su lector mediante la anticipación de una objeción o crítica, la predicción de un estímulo, la posibilidad de regresar a un determinado punto y rectificarse o consolidar un punto de vista. Es un objetivo central para el equipo docente de cátedra favorecer las condiciones que permitan a los alumnos acercarse a estos recursos libremente y tomar provecho de ellos para lograr un mejor desempeño en la comunidad de la cual son partícipes.

Bibliografía

- Ferris, D. (2005). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, Vol. 29, 1.
- Ferris, D. y Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Grabe, W. (2001). Notes toward a Theory of Second Language Writing. En Silva, T. y Matsuda, P. (2001). *On second language writing*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Grabe, W. (2008). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: CUP.
- Hedge, T. (1988). Writing. En Maley, A. (Ed.). *Resource book for teachers*. Oxford: OUP.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: U. of Michigan Press.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: CUP.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London: Pearson.
- Kress, G. (1993). Genre as Social Process. En Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.). *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Mandel Morrow, L. at al. (2003). *Best practices in literacy instruction*. New York: The Guildford Press.
- Nunan, D. (2001). *Research methods in language learning*. Cambridge. CUP.