

LECTURA Y ESCRITURA COMO BASE DE CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES EN LENGUA

EXTRANJERA: CONSIDERACIONES SOBRE INTERVENCIÓN

Deza, Adriana A., Univ. Nac. de Córdoba y UTN, adriana.deza@gmail.com

Neyra, Vanina, Univ. Nac. de Córdoba, vanina.neyra@gmail.com

Anglada, Liliana, Univ. Nac. de Córdoba, lilanglada@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura no son habilidades que se adquieren en forma natural como sucede con la oralidad. Se trata de destrezas que se construyen a través de intervenciones que se realizan durante las etapas de una educación formal. Los procesos para leer y escribir en contextos académicos, que propicien la transformación de los discentes en lectores-escritores independientes, deben ser aprendidos. Una vez adquiridas, estas habilidades no son fácilmente transferibles a cualquier género y contexto. En términos generales, siempre son necesarios ajustes y adaptaciones que contemplen esas dos variables. En investigaciones que realizamos en los últimos años analizamos las habilidades escritoras que traen alumnos ingresantes a las carreras en inglés de la Facultad de Lenguas, UNC. En el marco del proyecto de investigación-acción en curso, se evalúa si una serie de intervenciones didácticas específicas en forma de talleres y acompañamiento de los alumnos, promueven el desarrollo y mejoramiento de sus habilidades, atendiendo las particularidades genéricas y lingüístico-discursivas de los textos a través de los cuales tienen acceso al saber disciplinar. En este caso en particular, se trata de alumnos que cursan la asignatura Lingüística I, materia correspondiente al cuarto año de tres carreras de grado que tienen una duración de cinco años.

En el presente trabajo se analizan encuestas *ad hoc* realizadas al inicio del período lectivo 2016, con particular hincapié en las percepciones que los alumnos de Lingüística I manifiestan sobre sus habilidades lectoras y escritoras. Estas percepciones son analizadas en función de la calidad de las técnicas de redacción que incorporan a sus textos, y en relación a la intervención de los talleres de lectura con base en los postulados de estudios sobre géneros. Sobre la base de estas consideraciones, se espera poder retroalimentar los talleres para que los alumnos desarrollen hábitos para la lectura comprensiva independiente y formas particulares de expresar contenidos disciplinares específicos en sus textos.

MARCO TEÓRICO

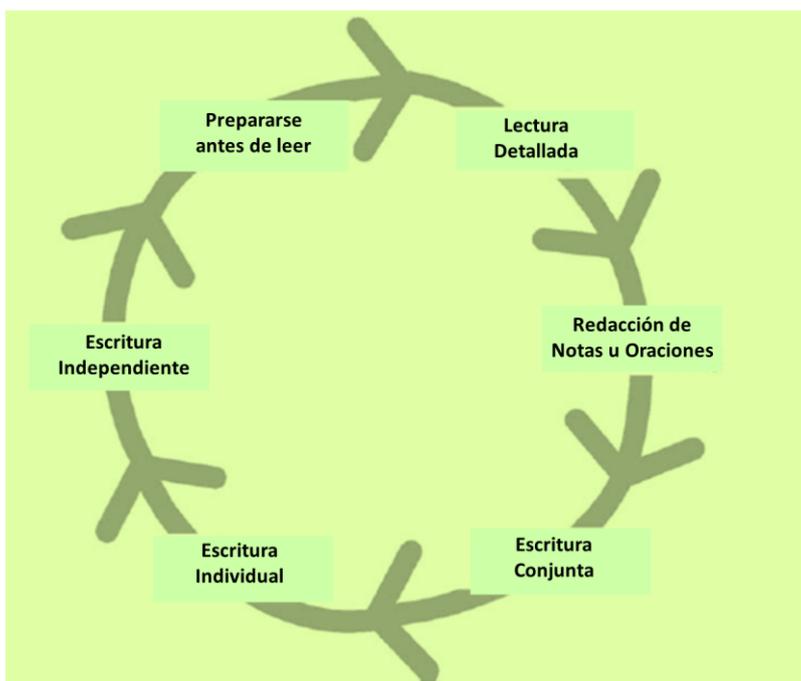
El marco teórico del proyecto está constituido por los postulados provenientes de la lingüística sistémico-funcional con apoyo en tradiciones teórico-metodológicas divergentes, pero no necesariamente incompatibles (Anglada, Calvo & Deza, 2015), como lo son la redacción como proceso cognitivo (Flower & Hayes, 1980, 1996) y la escritura desarrollada a partir del conocimiento de géneros particulares (Hyland, 2004; Rose & Martin, 2012).

Desde la perspectiva de la escritura basada en géneros, los estudiantes se benefician de aprender a partir de modelos o casos ejemplares para luego poder producir sus propios textos. Los modelos de David Rose y James Martin¹ emergieron tras un extenso programa de investigación-acción que se desarrolló a lo largo de varios años y que se dio a conocer como *Reading to Learn* (Leer para Aprender) (Rose, en imprenta). Apoyados en teorías lingüísticas, de aprendizaje y conocimiento, estos autores destacan en particular las teorías social realistas tales como la de Basil Bernstein (citado en Rose, en imprenta), que ven a la educación como una institución de producción e intercambio de conocimientos, y a al conocimiento como un intercambio de saberes entre los alumnos y los docentes. Por otra parte, en cuanto a la relación entre educador y educando, Rose and Martin (2012) asignan una relevancia trascendente a las actividades y tareas que realiza el educando, por cuanto son estas actividades --pautadas y guiadas por el educador-- las constituyen los procesos de aprendizaje y dan como resultado el aprendizaje propiamente dicho.

Particular utilidad práctica tiene el modelo de Ciclo de Aprendizaje de Lectura propuesto por los autores. En dicho modelo se presenta en forma de esquema circular un ciclo de lectura-escritura que puede aplicarse a cualquier nivel de aprendizaje, desde escuela primaria a carreras de grado. La Pedagogía del Género de la Escuela de Sídney pauta los pasos que debería tener una intervención efectiva, a partir del momento en que se les presenta a los discentes el texto por primera vez hasta que se les solicita que ejerciten sus habilidades escritoras en un trabajo independiente. Plantea un esquema de acompañamiento que culmina --hacia el final del ciclo-- con la escritura independiente por parte del educando.

(Véase el siguiente gráfico.)

¹ En "Evaluating the task of language learning," David Rose reseña las acciones llevadas a cabo por varios grupos de investigadores que han trabajado con la pedagogía del género y los resultados alcanzados. Este documento se encuentra entre las fuentes consultadas para este trabajo y fue recuperado de: http://www.readingtolearnlessons.com/wp-content/uploads/2015/12/Evaluating_language_learning.pdf



Ciclo de Lectura para el Aprendizaje (Fuente: Martin, J.R. & Rose, D., 2005, p. 10.)

De acuerdo a lo informado en el capítulo “Evaluating the Task of Language Learning” (Rose, en imprenta), los resultados de la aplicación de estos pasos y procesos en la enseñanza de la escritura han sido muy positivos con diversas poblaciones de alumnos. Es por este motivo, que nuestra investigación intenta imitar las prácticas exitosas allí descriptas.

METODOLOGÍA

La investigación-acción marco en curso² se realiza con grupos de alumnos que este año cursan una de tres asignaturas correspondientes a los programas de estudios de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, para el Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés: Gramática II, Gramática contrastiva y Lingüística I. La primera asignatura se dicta el tercer año de las carreras, mientras que las otras dos son asignaturas que se dictan en el cuarto año. Este trabajo está orientado a lograr que la calidad de los textos de los alumnos mejore. Con miras a alcanzar dicho objetivo, las docentes a cargo de los cursos han realizado actividades áulicas para que sus alumnos sean más capaces de reflejar sus conocimientos sobre temas específicos, demuestren un mejor manejo del

² Esta investigación-acción corresponde al proyecto titulado “La lectura y la escritura: bases esenciales para el desarrollo de conocimientos disciplinares en una lengua extranjera”, trabajo que abarca el bienio 2016-2017 y que ha recibido aval académico y subsidios de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba.

lenguaje técnico y satisfagan las expectativas que se tienen respecto de los textos académicos disciplinares. Entendemos que esto puede lograrse desarrollando una metodología de lectura reflexiva y más atenta sobre materiales obligatorios y centrales a cada asignatura así como también realizando un trabajo de detección de palabras y expresiones clave del área temática de que se trata y concieciación sobre el hecho que tales opciones léxicas funcionan como resúmenes en sí mismas y que su carga semántica no puede ser suplida por sinónimos de uso no técnico. Un desafío es lograr que los discentes identifiquen la terminología específica, la internalicen y hagan un uso apropiado de ella, y no que solo “decoren” el texto con algunos términos específicos de la disciplina para “sonar” académicos. Procuramos, por lo tanto, acompañar a nuestros alumnos en su transformación de lectores y escritores inexpertos a lectores y escritores independientes.

En esta ponencia describimos los hallazgos que surgen de la implementación del primer tramo del proyecto en el grupo de los alumnos que cursan Lingüística I. Este tramo de investigación comprende el trabajo de seis investigadores, dos de ellos docentes de la asignatura.

A los fines organizativos, se aceptó la división natural pre-existente en dos grupos de número heterogéneo de alumnos cursantes, un grupo al que denominaremos GRUPO A, consistente en 96 alumnos y un GRUPO B, compuesto por 59 alumnos.

PASO 1 – LECTURA Y ENCUESTA

Como primer paso, al inicio del dictado de clases correspondientes al ciclo 2016 y con el objetivo de recabar información sobre las hábitos de lectura y las percepciones de los estudiantes sobre sus habilidades lectoras, se les entregó a los dos grupos de alumnos un texto sobre un tema de Lingüística para que leyeran en clase. Luego de la lectura individual y silenciosa, se guió a los alumnos a través de preguntas para que, en una segunda lectura más atenta, identificaran la idea central del texto en cuestión y detectaran las secciones que desarrollaban dicha idea por medio de ejemplos o contenido ilustrativo. Finalizadas las dos lecturas y después de la tarea de discusión y puesta en común acerca de la idea principal del texto y las maneras en que el autor había comunicado y sustentado dicha idea, los alumnos completaron una encuesta de diez preguntas relacionadas con los procesos y estrategias que utilizaron durante la lectura del texto y otras predictivas sobre las percepciones que ellos tienen sobre sus propias capacidades. La encuesta constaba de 5 preguntas para responder por sí o por no y 5 preguntas en las que los alumnos debían elaborar sobre las respuestas

emitidas, con escalas Likert de 4 opciones. Las primeras ocho indagaban sobre el ejercicio de lectura realizado en clase y las últimas dos sobre estrategias que los alumnos emplean de manera habitual. A continuación se transcriben las preguntas de la encuesta en su versión en español:

1. ¿Leyó el título antes de comenzar a leer el texto?
2. ¿Cuán importante es comprender el título para entender los conceptos principales del texto?
3. ¿Se detuvo cuando no comprendía algo, por ejemplo una palabra o expresión, para averiguar su significado?
4. ¿Cuán importante es detenerse y reflexionar sobre lo que se está leyendo?
5. ¿Encontró una idea principal desarrollada en el texto?
6. ¿Cuán difícil le resultó hallar la idea principal?
7. ¿Prestó atención a la forma en que el texto estaba organizado? En otras palabras, ¿prestó atención a la manera en que la idea principal era presentada y explicada?
8. ¿Cuán bien cree usted que sería capaz de describir para otros la manera en que la idea principal fue presentada y explicada?
9. ¿Aplica usted alguna técnica o estrategia al leer con el fin de comprender un texto para sus clases?
10. Explique brevemente lo que hace cuando lee textos para sus clases por primera vez. Puede escoger más de una opción.³

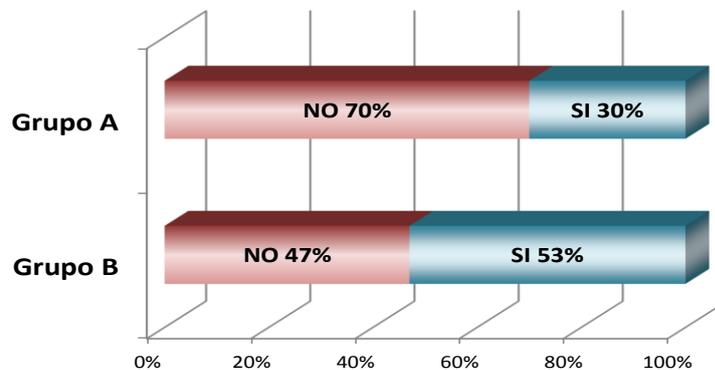
Se calcularon los porcentajes de las respuestas por grupo. A continuación se comparan los porcentajes de las respuestas que resultaron semejantes y se destacan las diferencias entre ambos Grupos, el A y el B:

≈ El 96% de ambos grupos manifestó haber leído el título antes de comenzar a leer el texto, mas del 80% de ellos por considerarlo muy o extremadamente importante para entender sus conceptos principales.

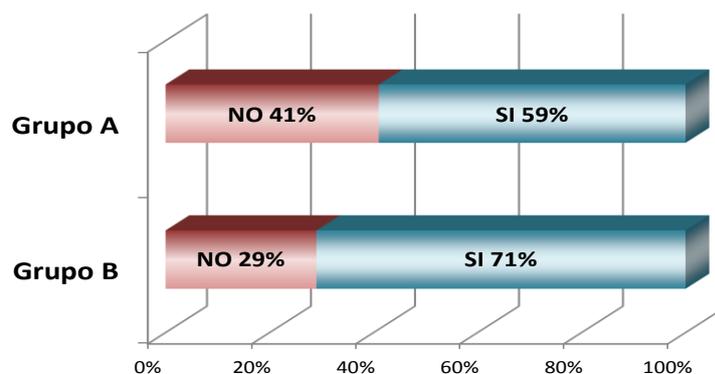
≈ Alrededor del 80% de ambos grupos se detuvo cuando no comprendía algo, por ejemplo una palabra o expresión, para averiguar su significado.

³ La encuesta en su versión original en inglés, tal cual fue administrada a los alumnos, se encuentra en el Anexo, al final de este artículo.

- ≈ El 73% del Grupo A y el 78% del Grupo B consideraron muy o extremadamente importante detenerse y reflexionar sobre lo que se estaban leyendo.
- ≈ Casi el 100% de ambos grupos declaró haber hallado la idea principal desarrollada en el texto.
- ≈ Más del 90% de ambos grupos indicó emplear diversidad de técnicas y estrategias de lectura (aunque este dato no es objeto de análisis a los fines de esta ponencia).
- ≠ Por el contrario, mientras el 70% del Grupo A manifestó que **hallar la idea principal** no le resultó nada difícil, el 53% del Grupo B declaró que le resultó un poco, muy o extremadamente difícil hacerlo.

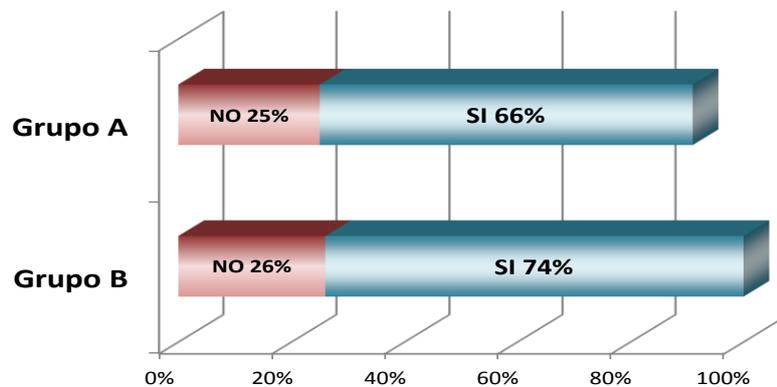


- ≠ Un 41% del Grupo A manifestó **NO haber prestado atención a la forma en que el texto estaba organizado**, es decir a la manera en que la idea principal era presentada y explicada, mientras que el 71% del Grupo B declaró sí haberlo hecho.



- ≠ Asimismo, consultados sobre si se sentían **capaces de describir para otras personas la manera en que la idea principal fue presentada y explicada** en el texto de lectura,

sólo un 66% del Grupo A declaró creerse capaz⁴, contra el 74% del Grupo B que declaró sentirse capaz de hacerlo.



PASO 2 –INTERVENCIÓN

Aprovechando la separación natural de las comisiones, al Grupo A se le realizó una intervención que constó de las siguientes etapas y acciones: i) leer en conjunto otro texto sobre Lingüística, distinto del primero; ii) identificar las secciones del texto y su propósito; iii) prestar atención a cuestiones referidas al género textual (poniendo énfasis en los constructos de CAMPO, TENOR y MODO⁵); iv) descubrir las maneras en las que el autor presentaba puntos nuevos y retomaba otros, destacando así aspectos del MODO; v) tomar cinco términos o expresiones técnicas empleadas para la descripción de la relación lenguaje-contexto; con este fin se leyeron las secciones en las que estos términos habían sido usados de tal manera que los alumnos se concentraran en el uso del vocabulario específico. Luego de participar en las actividades de esta intervención, los alumnos debieron realizar una tarea domiciliaria que consistió en construir un texto en forma independiente sobre la base a una premisa específica y siguiendo el modelo trabajado en clase.

En esta primera intervención expresamente se omitió la etapa de construcción de textos en forma conjunta alumnos-docente por considerar que ésta estaba cubierta por las tareas que se realizan en otras asignaturas de la carrera como lengua y gramática.

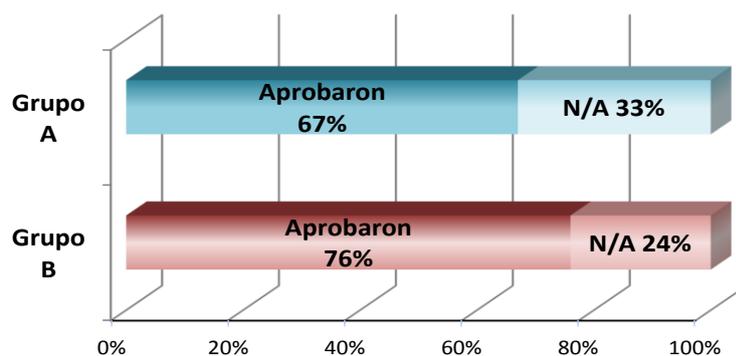
Al Grupo B se le asignó la lectura del texto de manera autónoma y la tarea de construir un texto siguiendo la misma consigna a la que recibieron los alumnos del Grupo A, pero sin mediar intervención y sin la instrucción de usar un modelo. Luego, los investigadores

⁴ El 8% restante del Grupo A no respondió esta pregunta.

⁵ Estas tres variables de registro que operan a nivel del contexto de situación son descriptas por Martin (1992, pp. 492-546).

analizaron los textos producidos por los alumnos de cada grupo teniendo en cuenta seis variables: (1) propósito, (2) etapas, (3) campo, (4) modo, (5) sintaxis y morfología, (6) puntuación y ortografía. Adicionalmente y en forma previa a analizar cada un de las variables, los investigadores calificaron cada trabajo en forma global, asignándole una nota que iba de 1 a 4, siendo 3 y 4 las notas correspondientes a APROBADO.

La diferencia entre grupos con respecto al nivel de desempeño fue de alrededor del 10%, como puede observarse en el siguiente gráfico:



Lo llamativo es que los puntajes individuales del Grupo B reflejan un mejor desempeño en relación al Grupo A, lo cual resultó inesperado dado que este último grupo es el que recibió la intervención. Esto podría indicar que el taller no logró mejorar las competencias escriturarias, o que la lectura reflexiva y concienciar a los alumnos sobre aspectos genericos no llevaron a un uso eficiente de los modelos textuales y una habilidad de escritura más desarrollada. Cabe recordar que la intervención no incluyó una de las fases propuestas por el modelo *Reading to Learn*, en la cual se realiza la construcción conjunta de un texto entre docente-alumnos de un texto con el fin de que los alumnos se apropien de las habilidades de un escritor más competente. Por otro lado, este desempeño más bajo del Grupo A podría deberse al retroceso que se ha observado en la adquisición de la lengua que evidencian una curva en forma de u en el proceso de aprendizaje. Adquirir conocimientos nuevos implicaría una fase de desestructuración o desestabilización de los esquemas de conocimiento ya existentes antes de la restructuración y reorganización. Por otra parte, se podría entender el desempeño más bajo del Grupo A en relación con otras variables no contempladas en esta ponencia como la personalidad, la motivación, etc.

CONCLUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue conocer las percepciones de los alumnos sobre sus procesos de lectura y ponerlas en relación con sus escritos. Las respuestas a las preguntas de la encuesta revelaron algunos puntos de disidencia entre los grupos. Del Grupo A, un 70 % de los alumnos reportaron que les resultó fácil hallar la idea principal, un 59% indicó haberle prestado atención a la organización textual y un 66% consignó haberse sentido capaces de describir la idea principal. Cabe poner estos datos en comparación con los obtenidos para el grupo de control, que reportó más dificultad en hallar la idea principal, siendo fácil hacerlo sólo para el 47% de los alumnos, mientras que un mayor número de alumnos se describieron como atentos a la organización textual y más capaces de describir el texto (71% y 74%, respectivamente). El porcentaje que revela la apreciación sobre la destreza en detectar la idea principal (cerca de 50%) para el Grupo B podría ser indicativo de cierta cautela por parte de los estudiantes de ese grupo. En consecuencia, podría establecerse una relación entre la prudencia manifestada por el grupo B al reflexionar sobre la lectura y su mejor desempeño luego en la tarea de escritura. Además, estos alumnos prestaron más atención a la organización textual y se sintieron más confiados para describir la idea principal del texto que los alumnos del otro grupo.

En cuanto nuestro interés por monitorear y realizar ajustes sobre las intervenciones, consideramos necesario incluir la etapa de construcción conjunta de un texto entre los alumnos y la docente durante la clase. Por tal motivo, en el tercer taller, que se llevó a cabo después de las vacaciones de invierno, se les proveyó más andamiaje a los alumnos al redactar en forma conjunta en clase un texto similar al que deberían redactar luego en sus hogares como parte de la escritura independiente. Nos resta ahora evaluar el desempeño de los alumnos en esta nueva tarea a fin de cotejar los resultados aquí informados a la luz de los nuevos hallazgos.

Cabe destacar que los resultados de esta primera etapa de la investigación son tentativos y se desprenden de un trabajo exploratorio; es por tanto necesario ser cautelosos con el alcance que le podemos asignar a los resultados obtenidos. Los procesos de lectura y escritura son altamente complejos y se encuentran afectados por diversas y numerosas variables tanto a nivel individual como grupal. No obstante, la evaluación y análisis constantes permiten hacer ajustes en la intervención, como hemos tratado de hacerlo en esta investigación.

Como consideraciones finales, nos gustaría agregar que creemos en la importancia de socializar a los alumnos en los géneros que deben aprender a leer y escribir en el contexto universitario y para las distintas disciplinas y que somos conscientes de que esto no se logra en un período breve o a través de una o dos intervenciones aisladas. Por el contrario, es imprescindible dedicar más tiempo a la implementación de talleres de lectura y escritura y, además, hacerlo en forma sistemática.

BIBLIOGRAFÍA

- Anglada, L., Calvo, A.I., & Deza, A. (2015). Aportes desde dos enfoques teóricos para la didáctica de la escritura en lenguas extranjeras. En *Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina*, con base en la lectura y la escritura. Recuperado de: <http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/4818>>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en Contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, 73-110.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J.R., & Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: Scaffolding asymmetries. En J. Webster, C. Matthiessen, & R. Hassan (Eds.), *Continuing discourse on language*. London: Continuum, 2005, 251-280. Recuperado de: <https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Designing-Literacy-Pedagogy.pdf>
- Rose, D. (en imprenta). Evaluating the task of language learning. En B. Miller, P. McCardle & V. Connely (Eds.), *Development of writing skills in individuals with learning difficulties*. Leiden: Brill. Recuperado de: http://www.readingtolearnlessons.com/wp-content/uploads/2015/12/Evaluating_language_learning.pdf
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy of the Sydney school*. Sheffield: Equinox Publishing.

ANEXO

Encuesta suministrada a los dos grupos de alumnos al comienzo del año académico

Dear students:

We kindly ask you to answer the following questions. Your collaboration will be very useful in determining some of the difficulties that students experience when reading discipline-specific materials so that we can later design activities that might help students overcome them .

Professor Liliana Anglada and research assistants

For each question below, please circle the answer that best represents your opinion.

1. Did you read the heading of the text before starting to read the text? YES NO

2. If your answer to the previous question was "yes," how important was understanding the heading for the understanding of the main point in the text?

Extremely important Very important Somewhat important Not important

3. Did you stop reading when you didn't understand something, for example, a word or expression, to figure out what that word or expression meant? YES NO

4. If your answer to the previous question was "yes," how important do you think it is to stop and reflect on what you are reading?

Extremely important Very important Somewhat important Not important

5. Did you find a main idea running through the text? YES NO

6. If your answer to the previous question was "yes," how difficult was it for you to find that main idea?

Extremely difficult Very difficult Somewhat difficult Not difficult

7. Did you pay attention to the way in which the text was organized? In other words, did you pay attention to how the main idea was presented and explained? YES NO

8. If your answer to the previous question was "yes," how well do you think you could describe for somebody else how the main idea was presented and explained?

Extremely well Very well Not very well Not well at all

9. Do you use any techniques or strategies when you read with the aim of understanding a text for your classes? YES NO

10. If your answer to the previous question was "yes," please briefly describe what you do when you read a text for your classes for the first time. You may choose one or more options:

- a. read the text quickly and then do a second slower reading
- b. stop after each paragraph and reflect upon it before moving on to the next one
- c. try to understand every line you read before moving on to the next one
- d. jot down the main ideas in each paragraph in the margins
- e. underline the main ideas while reading and then do a second reading only for those underlined parts
- f. If you use other techniques, please write them down below or on the back of this page.

We do appreciate your time and help in answering this survey.