

# El sistema de la transitividad en textos sobre lingüística escritos por estudiantes universitarios

LILIANA B. ANGLADA Y ANA INÉS CALVO

Facultad de Lenguas, UNC

## Resumen

Se ha observado en los exámenes parciales y finales y en la práctica diaria que la producción escrita de los alumnos universitarios presenta dificultades de diversa índole, entre otras, el desconocimiento de la temática y/o la falta del vocabulario técnico apropiado para comunicar significados. Si bien ésta es una observación general, porque incluye la producción escrita en todas las áreas del saber, este trabajo se centra en los textos escritos que producen los estudiantes de grado en asignaturas que versan sobre contenidos específicos de una disciplina, en este caso particular, la lingüística. En otras palabras, dichas producciones no son siempre efectivas porque no transmiten en forma precisa y organizada la información solicitada en las consignas de trabajo. Si bien es difícil detectar las causas de estos problemas a fin de ofrecer soluciones claras, creemos que la implementación de talleres de lectura y escritura que aporten un andamiaje que permita a los alumnos desarrollar estrategias apropiadas para abordar los textos sobre temáticas específicas y luego escribir sobre ellas de manera exitosa puede acercar al alumnado a una disciplina compleja y abstracta como la lingüística.

Como paso previo a la realización de los talleres antes mencionados, se ha analizado un corpus de textos de alumnos con la finalidad de visualizar y puntualizar las dificultades más prominentes. En esta presentación se comunican los resultados de este análisis y se hace referencia en particular a dificultades relacionadas con elecciones de los alumnos a nivel de la transitividad en la cláusula. El sistema de la transitividad, junto con la organización de la información, constituye uno de los aspectos en los que se han observado mayores obstáculos. De un corpus de sesenta exámenes finales correspondientes a Lingüística I, asignatura que tiene por objetivo introducir a los alumnos de grado en una universidad de nuestro país al estudio de escuelas y tradiciones que abordan fenómenos lingüísticos varios, hemos seleccionado diez casos que indicarían que los problemas detectados están relacionados con selecciones léxico-gramaticales inapropiadas, con la conceptualización incorrecta de los fenómenos descriptos, o con ambos. Este análisis nos permitió diseñar actividades de lectura y escritura con la finalidad de contribuir a revertir las dificultades identificadas en las producciones de nuestros alumnos.

Este trabajo se asienta en los postulados teóricos de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1978, 1985, 1994; Halliday & Matthiessen, 2014), con especial atención al sistema de transitividad presente en la cláusula, y además en los resultados de los trabajos de investigación y docencia realizados por representantes de la llamada Escuela de Sídney (Martin & Rose, 2005; Rose & Martin, 2012).

*Palabras clave:* escritura académica / lingüística / transitividad

## **Introducción**

En el ámbito universitario, la comprensión y la producción de textos académicos involucran el dominio de competencias lingüísticas que muchos de nuestros estudiantes no manejan de manera eficiente o adecuada. Esto es así debido a que, entre otros motivos, en este espacio institucional el conocimiento disciplinar se construye y se transmite a través de terminología y convenciones discursivas diferentes de las que regulan otros ámbitos de la vida social de los estudiantes, espacios donde se emplean convenciones cotidianas, de sentido común y menos técnicas, con las que están completamente familiarizados. Por tal motivo, muchos de ellos experimentan fracasos en exámenes parciales y finales al no contar con las herramientas que les permitan reflejar en sus producciones escritas modos específicos de razonar, estructurar textos y expresar los conceptos teóricos de una disciplina.

Desde nuestro rol de docentes universitarios en el dictado de Lingüística I, una asignatura que tiene por objetivo introducir a los alumnos de grado al estudio de escuelas y tradiciones que abordan fenómenos lingüísticos varios, somos conscientes de esta situación y sentimos la responsabilidad de abordar esta problemática. Existe un grado de abstracción que los estudiantes deben manejar a la hora de comprender y de expresar aspectos relacionados con esta área disciplinar. Esto constituye un requisito previo que, si no es alcanzado antes de que el estudiante se enfrente a la tarea de escritura en una evaluación, obstaculizará el proceso de escritura, proceso que es además llevado a cabo en una lengua extranjera. Ante este panorama, planteamos la necesidad de incorporar en nuestras tareas áulicas actividades orientadas a la enseñanza explícita de la escritura disciplinar. Tal como lo expresa Carlino (2005), “aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus

prácticas discursivas características” (25).<sup>1</sup> Por esto, desde el área disciplinar de la lingüística debemos contribuir a la socialización de los estudiantes con modos particulares de construir el conocimiento. Nuestra tarea no solo debe incluir la enseñanza de los contenidos de la asignatura sino que también necesita abarcar tareas de lecto-escritura que ayuden al alumnado a descubrir, comprender, y luego incorporar la terminología y las convenciones propias de la disciplina con el propósito último de lograr una escritura competente. Esto permitirá que los estudiantes puedan familiarizarse con las prácticas discursivas prevalentes en el área disciplinar de la lingüística y logren transmitir las en forma adecuada en sus producciones escritas.

Como paso previo al diseño de actividades de lectura y escritura para nuestra asignatura, hemos realizado un análisis de producciones escritas de nuestros estudiantes para detectar cuáles eran las dificultades más frecuentes que necesitaban ser abordadas. En esta presentación comunicaremos los resultados de este análisis y nos referiremos en particular a obstáculos relacionados con elecciones a nivel de la transitividad.

El sistema de la transitividad, junto con la organización de la información, constituye uno de los aspectos en los que nuestros estudiantes han presentado mayores problemas. De un corpus de sesenta exámenes finales hemos seleccionado diez casos que indicarían que los problemas detectados están relacionados con selecciones léxico-gramaticales erróneas, con la comprensión incorrecta de los fenómenos descritos, o con ambos. Este análisis nos permitió diseñar actividades de lectura y escritura que están implementándose este año con la finalidad de proveer un andamiaje que permita a los alumnos desarrollar estrategias apropiadas para abordar los textos sobre temáticas específicas para luego poder redactar de manera exitosa textos descriptivo-explicativos que revelen la adquisición del conocimiento en cuestión.

## Marco teórico

---

<sup>1</sup> Este concepto ha sido abordado desde diversos enfoques lingüístico-pedagógicos, uno de ellos proveniente de la tradición de la Lingüística Sistemico-funcional con los postulados de autores como Halliday y Martin (1993), Martin (2001), Schleppegrell, Achugar y Oteiza (2004) y Young y Nguyen (2002), entre muchos otros, quienes distinguen el “conocimiento técnico” del “conocimiento proveniente del sentido común” (*technical knowledge vs commonsense knowledge*, en inglés) y establecen claramente la relevancia de esta distinción.

Este trabajo se asienta en los postulados teóricos de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday, 1978, 1985, 1994; Halliday & Matthiessen, 2014), con especial atención al sistema de la transitividad presente en la cláusula, y en los resultados de los trabajos de investigación y docencia realizados por representantes de la llamada Escuela de Sídney (Martin & Rose, 2005; Rose & Martin, 2012), quienes dan valor a la intervención y guía del docente en los procesos de aprendizaje de la escritura.

La LSF sostiene que el lenguaje es el sistema semiótico por excelencia, y a través de él los seres humanos construyen significados que se concretan en diversas instancias textuales. Al mismo tiempo, las variadas elecciones que hacen los usuarios reflejan aspectos y condiciones del contexto socio-cultural al cual ellos pertenecen (Halliday, 1978, 1994; Halliday & Matthiessen, 2014, Eggins, 2004). De esta manera, esta teoría entiende que lenguaje y contexto son dos constructos inseparables: el lenguaje funciona como el plano de expresión de sistemas más abstractos de significados contextuales.

En cuanto al contexto, Martin (1992) presenta una estratificación en dos niveles según su grado de abstracción. El nivel contextual más abstracto y global es el contexto de cultura, el cual comprende un sistema de géneros construidos socialmente. El nivel contextual más inmediato es el contexto de situación o 'registro', donde se configuran las variables de campo –tipo de actividad-, tenor –relación entre los interlocutores- y modo –el rol del lenguaje en la interacción. Esto significa que los géneros se realizan a través de las variables de registro, las cuales a su vez son realizadas mediante selecciones léxico-gramaticales a nivel de la cláusula.

Las tres variables de registro que operan a nivel del contexto de situación impactan en el lenguaje, que también realiza tres metafunciones abstractas. El campo se correlaciona con la función ideacional del lenguaje; el tenor lo hace con la función interpersonal y el modo, con la función textual. Dado que el objeto de análisis del presente trabajo comprende las elecciones lingüísticas de los estudiantes para construir contenido en sus textos, nos ocupamos en más detalle de la variable de campo y de los significados ideacionales que se realizan mediante el lenguaje. Aunque las otras dos funciones son relevantes para el análisis textual, ya que un texto es el producto de elecciones que configuran aspectos interpersonales y tejen el entramado discursivo, no son abordadas en este trabajo.

Los significados ideacionales son aquellos que construyen una imagen de la realidad o de la experiencia del hablante y se realizan léxico-gramaticalmente en la cláusula mediante el sistema de transitividad. Este sistema gramatical representa la experiencia en términos de procesos, participantes y circunstancias. Los tres tipos

de procesos básicos son los procesos mentales, los materiales y los relacionales, aunque también pueden reconocerse procesos intermedios como los de comportamiento, los verbales y los existenciales. La elección de cada proceso implica participantes específicos; es decir, los participantes varían según el tipo de verbo utilizado o son inherentes al proceso de la cláusula. El siguiente cuadro resume los tipos de procesos y sus participantes asociados:

<b>Tipo de proceso</b>	<b>Participante(s) asociados</b>
Material	Actor, Meta, Beneficiario
Comportamiento	Actuante, Alcance
Mental	Perceptor, Fenómeno
Verbal	Emisor, Locución, Informe, Destinatario
Relacional	Identificador, Identificado, Portador, Atributo, Poseedor, Poseído
Existencial	Existente

**Cuadro 1:** resumen de procesos y participantes.

Los procesos y los participantes constituyen el foco de nuestra atención ya que es a través de ellos que los alumnos expresan sus conocimientos sobre temas particulares de la asignatura. Para el presente trabajo, en el corpus de exámenes finales de Lingüística I, analizamos si los tipos de procesos son los apropiados para hacer referencia a conceptos y fenómenos específicos de la disciplina y si los procesos empleados por los alumnos están acompañados por los participantes que cada proceso exige. No nos detenemos en las circunstancias ya que éstas pueden no ser inherentes a un proceso y, además, parecen ofrecer menos dificultades a nuestros alumnos (Oliva, Anglada, Pasquini, Ríus y Chacana, en prensa).

### **Análisis del corpus**

De un corpus de 60 exámenes finales se estudiaron 10 textos descriptivo-explicativos elaborados por los alumnos del curso Lingüística I que se dicta en el cuarto año de cursado de las carreras del Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas, UNC. Estos textos fueron escritos en situación de examen y en respuesta a la siguiente consigna: *Consider the four underlined words in the utterance in bold in paragraph # 3. How did Obama convey meaning by their use? What specific meanings were conveyed? What type of linguistic phenomenon*

*are they instances of? Explain in full. (70-80 words).* La emisión que los alumnos debían analizar era la siguiente: *We are here today.*<sup>2</sup>

Se analizaron los textos de manera cualitativa, estableciendo categorías de problemas a medida que estos se iban identificando. No se realizó un conteo de las cláusulas y procesos para determinar porcentajes de casos problemáticos. Simplemente se registraron los hallazgos a través de notas y comentarios en los márgenes de los textos de los alumnos. Se observaron distintas clases de dificultades, pero tres fueron las más recurrentes y la tercera que mencionaremos es la que nos atañe en este trabajo. Por un lado, hubo alumnos que demostraron un dominio del vocabulario técnico y lo emplearon con precisión al elegir los procesos y los participantes correspondientes. Sin embargo, no lograron el objetivo de relacionar la teoría con los ejemplos concretos de la emisión que debían analizar. En otras palabras, si bien los conceptos estaban expresados claramente, estos parecían ser solo el producto de la memorización del material estudiado. Por otro lado, otros alumnos tuvieron numerosos problemas de cohesión y de organización de la información; es decir, no lograron establecer las conexiones entre los participantes incluidos en sus cláusulas de tal manera que el lector pudiera seguir la descripción del fenómeno en cuestión. Finalmente, otro grupo evidenció falencias en el dominio lingüístico propiamente dicho, es decir en el estrato léxico-gramatical. Nos interesa este grupo en particular porque creemos que estas dificultades que *prima facie* podrían ser catalogadas como problemas ‘de forma’ y, por lo tanto, ser solucionados fácilmente a través de prácticas de memorización o reescritura poniendo énfasis en combinaciones de palabras, no están ligadas al plano puramente lingüístico-formal, sino que también señalan problemas de otra índole: dificultades en el procesamiento de la información por parte del alumno. Estas dificultades podrían deberse a una comprensión inicial desacertada o a problemas que se suscitan cuando el alumno intenta reproducir los significados que sí fueron bien comprendidos.

Las problemáticas mencionadas se reflejan en los ejemplos que presentamos a continuación, los cuales creemos requieren de una intervención por parte del docente para que no sean causales de fracasos en futuras etapas de aprendizaje y de evaluación. Es importante tener en cuenta que si bien el diagnóstico ha sido descrito en términos de dos alternativas –el desconocimiento terminológico o la com-

---

<sup>2</sup> Ofrecemos aquí una posible traducción de la consigna: Preste atención a las cuatro palabras subrayadas en la emisión ‘Nosotros estamos aquí hoy’ y luego responda las siguientes preguntas: ¿Cómo transmitió Obama significado a través de su uso? ¿Qué significados específicos se transmitieron? ¿Estos significados son instancias de qué tipo de fenómeno lingüístico? Explique de manera completa. (70 a 80 palabras).

preensión errónea de los conceptos abordados en la clase y en la bibliografía, este diagnóstico es solamente una manera de aproximarnos a la problemática. Dicho en otras palabras, no siempre es posible establecer si el problema obedece a una u otra alternativa, si se trata de una combinación de ambas, o si inclusive señala la influencia de otros factores.

En el caso del siguiente texto (ejemplo 1) el alumno evidencia problemas relacionados con la expresión de ideas. Si bien en la explicación provista acerca de lo que sucede en relación con el fenómeno de deixis, también se observa un error de interpretación del contenido del deíctico *we*, no nos detendremos en ese problema. Nos focalizamos en cambio en la elección del proceso *indicate*. Hemos subrayado las instancias en las cuales dicho proceso ha sido utilizado por el alumno:

(Ejemplo 1) *Obama is making use of " deixis": he's encoding aspects of the circumstances surrounding the utterance within the utterance itself. Meaning arises from words being grounded in reality. By using the indexical "we" he's indicating person deixis since it points to the audience and himself; by using the indexical "here" he's making reference to the location at coding time (Washington) and indicating space deixis, and by using "today" he's indicating temporal deixis since it points to the moment of the speech.*

Dadas las preguntas de la consigna, además de una definición de deixis, se esperaba que los alumnos mencionaran los significados particulares que emanaban del texto presentado para el análisis, como las personas involucradas y el lugar y tiempo en los que la situación comunicativa se desarrollaba. Observamos que este alumno, lo logra parcialmente porque al hacerlo emplea un proceso (*indicate*) que si bien le es familiar –no solo porque es usado en la bibliografía de lectura obligatoria sino también porque es un término transparente comparado con el término en español (*indicar*), no lo hace con precisión.

Para la LSF, el proceso *indicate* puede clasificarse como material, relacional o verbal dependiendo del significado al que se esté haciendo referencia y al contexto en el que sea empleado.<sup>3</sup> En este caso en particular podríamos interpretarlo como relacional porque establece una relación de simbolización entre un ente y otro. Por otro lado, y de acuerdo a cómo se entiende el fenómeno de deixis en la disciplina, generalmente son los recursos lingüísticos los que *señalan, indican o hacen referencia* a algo o alguien en la situación comunicativa en cuestión. En este sentido, no

---

<sup>3</sup> Para más detalles sobre esta amplitud de significados, ver Halliday y Matthiessen, 2014, pág. 217.

existe problema alguno con el primer participante elegido (*he*) como actor o agente del proceso, a pesar de que sea un ser humano y no un recurso lingüístico, porque aquel efectúa la acción a través de un recurso lingüístico (en este caso, *we*). No obstante, al leer el ejemplo 1 nos llama la atención el empleo del proceso *indicate* debido a la elección del otro participante, ya que se espera que el otro elemento experiencial en esta relación de significación sea un objeto o persona del mundo que nos rodea. Esta expectativa no se materializa ya que la elección del participante es el fenómeno de deixis en sí mismo: *person deixis*. Esta combinación particular de proceso y participantes, que se da en tres instancias en el párrafo, no comunica el sentido esperado. Una combinación apropiada y más efectiva podría haber sido, por ejemplo la siguiente: ‘*Here*’ *indicates* *Washington*,’ donde encontramos una expresión adverbial *here*, seguida del proceso relacional *indicates* y de su correlato en la situación comunicativa *Washington*.

Esta dificultad en la selección de uno de los participantes podría ser manifestación de por los menos dos problemas distintos. Por un lado, el hecho de que el alumno haya empleado el mismo proceso con el mismo tipo de dificultad en tres oportunidades –al incluir al fenómeno de deixis como segundo participante– parecería indicar que no ha logrado captar la naturaleza del fenómeno pragmalingüístico de deixis. También podríamos interpretar, sin embargo, que el alumno sí ha incorporado los conceptos de manera correcta pero que no alcanza a demostrar su conocimiento disciplinar a través de las elecciones léxico-gramaticales realizadas. Como advertimos más arriba, es difícil determinar si este tipo de dificultades obedecen a la falta de dominio de léxico específico, en algunos casos vocabulario técnico que se requiere para expresar conceptos clave en algunas disciplinas o si son el resultado de una asimilación equívoca, o por lo menos parcial, en las instancias de aproximación al tema por medio de la lectura. Nos inclinamos por la primera interpretación; es posible que el alumno haya entendido el concepto, pero a la hora de “vestir” la noción de dicho fenómeno, se ve limitado porque no ha tenido la suficiente exposición a la disciplina a través de la lectura y, por lo tanto, carece del manejo del lenguaje específico que le permitiría elegir las combinaciones de expresiones más adecuadas.

Si comparamos las producciones de los alumnos con el material bibliográfico que les permitió un acercamiento al tema en cuestión, observamos en el material algunos usos idiosincrásicos. El fenómeno de deixis aparece como actor de un proceso material (por ejemplo, *Deixis anchors language into its immediate context*, Verschueren, 1999, p. 19). La presentación del fenómeno de deixis como actor de un proceso material en el texto de lectura obligatoria podría explicar porqué otro

alumno emplea también un proceso material como *carry out*, es decir *llevar a cabo* o *realizar* en español y, al emplearlo, cambia el rol de este fenómeno de actor a meta. El alumno utilizó la siguiente cláusula:

(Ejemplo 2) *Deixis is carried out by "pointers."*

Si bien la elección de este proceso no es la más apropiada, esta elección revela que el alumno reconoce al fenómeno como un proceso que es el resultado de la utilización de “señalizadores” o “deícticos.” El alumno se acerca bastante a la correcta caracterización del fenómeno en cuestión a través de los recursos lingüísticos que tiene a su alcance, a pesar de que probablemente otras opciones léxicas como *realized* o *signalled* habrían sido más apropiadas.

Otro caso interesante que ilustra el empleo inadecuado de procesos verbales puede observarse en el ejemplo 3. Si bien existen además otros problemas de expresión al comienzo del texto y dificultades relacionadas con la conceptualización del fenómeno de deixis hacia el final del párrafo, nos detenemos en la sección en la que el alumno anuncia lo que el lector espera serán participantes identificadores. En la sección a la cual estamos haciendo referencia, hemos subrayado los procesos relacionales con sus participantes.

(Ejemplo 3) *By the uttered phrase "we are here today", meaning can be conveyed through a pragmatic realization called deixis. The specific meanings conveyed are: "we" is a person deixis which refers to the president Obama and Françoise Hollande present that day (exclusive); "are" is time deixis which refers to the present time reference of his speech; "here" is space deixis which refers to the meeting that the two presidents had and "today" is time deixis which refers back to the day of the president Obama's speech. Deixis is used to refer to meaning outside the context; to meaning which is hooked onto the world.*

Como se puede observar en el ejemplo, la expectativa antes mencionada no se ve satisfecha porque el alumno no logra consignar los identificadores, sino que ofrece otras cláusulas relacionales en su lugar. En este caso los identificadores podrían haber sido simplemente los siguientes: persona, tiempo y lugar (es decir, *person, time, and place*), en lugar de nuevas cláusulas cada una de ellas con un proceso relacional. Si bien este problema estaría vinculado a la organización de la información y la lógica del texto, dado que la trama del texto no se desarrolla como se anuncia, también existe una falta de precisión en la expresión, ya que los proce-

sos relacionales y sus participantes asociados en esa instancia textual deberían tener como propósito establecer una caracterización y no brindar una definición.

En la enumeración y descripción de los cuatro deícticos, el primer proceso relacional es atributivo y, a través de él, el alumno intenta clasificar o caracterizar el caso en particular en la cláusula "*we*" is *a person deixis*, pero no lo logra debido a una elección errónea a nivel puramente formal. En otras palabras, la combinación de un artículo indefinido, el cual indica una instancia, y un sustantivo abstracto e incontable que designa el fenómeno en cuestión, *a person deixis*, transforma lo que debería ser un atributo en un híbrido que no es ni atributo ni identificador. Las tres cláusulas restantes incluyen el mismo proceso relacional, el cual se espera que sea también atributivo, pero en los tres casos no lo es porque el segundo participante asociado actúa como identificador (*time deixis*, *space deixis*, *time deixis*) del primer participante (*are*, *here* y *today*, respectivamente). Esta identificación no es necesaria, debido a que ya ha sido hecha anteriormente en el texto. Lo que se espera, en cambio, es una caracterización de cada una de las instancias a través de cláusulas relacionales atributivas como podrían ser, por ejemplo: "*are*" is *a case of time deixis* o "*here*" is *an instance of space deixis*.

A continuación, los ejemplos 4 y 5 muestran también dificultades en la explicación del fenómeno de deixis en relación con la elección de los procesos y los participantes, los cuales han sido subrayados en los textos de los alumnos.

(Ejemplo 4) *Deixis are linguistic expressions that clearly exemplify the relationship between language and context. [...] Thus, deixis shows us different aspects of the context of this conversation.*

(Ejemplo 5) *Deixis states the relations that some linguistic expressions may hold with the real world.*

En el ejemplo 4, más allá de la falta de concordancia (el uso de *are* en lugar de *is*), el alumno utiliza un proceso relacional para proveer una definición de deixis. "Deixis" actúa como el participante identificado que requiere un participante identificador. El alumno elige *linguistic expressions* como identificador, lo cual evidencia un problema de comprensión de los conceptos estudiados ya que las expresiones lingüísticas son la realización concreta del fenómeno pragmático en cuestión pero no representan el fenómeno en sí mismo.

Por otra parte, tanto en el ejemplo 4 como en el 5, los alumnos se refieren al fenómeno de deixis utilizando los procesos *shows* y *states*. Nuevamente podemos observar una dificultad relacionada con la definición del fenómeno; no es este un

participante actor que “muestra” diversos aspectos del contexto conversacional ni un participante emisor o identificado que “indica” una relación entre lenguaje y contexto. Como alternativa el alumno podría expresar que son elecciones léxico-gramaticales específicas las que indican relaciones entre los textos y los contextos en que se producen (por ejemplo, *some linguistic expressions show aspects of the situation*). En el caso del ejemplo alternativo ofrecido, el participante actor del proceso *indicar* es una expresión lingüística en vez del fenómeno en sí mismo.

Los casos a los que hemos hecho referencia en este análisis son recurrentes en los textos de nuestro corpus. Además de problemas relacionados con el uso incorrecto de los procesos y sus participantes, hemos observado diversos problemas conceptuales y formales, que no son el foco de nuestro estudio pero no dejan de ser relevantes y preocupantes al momento de evaluar las producciones escritas de nuestros alumnos.

### **Consideraciones finales**

Como mencionamos anteriormente, la escritura de un texto académico en una lengua extranjera conjuga múltiples dificultades que requieren una intervención didáctica sostenida en el tiempo y enfocada en las debilidades de nuestros estudiantes. Este estudio en particular nos ha servido como plataforma a partir de la cual hemos diseñado actividades de lecto-escritura que desde comienzos de 2016 hemos llevado a cabo con alumnos de asignaturas de contenido disciplinar. Si bien esta investigación fue realizada con alumnos de Lingüística I, en otras cátedras como Gramática II y Gramática Contrastiva de la Facultad de Lenguas de la UNC se han realizado estudios similares que evidencian las dificultades de los estudiantes al momento de comprender y escribir textos en inglés sobre fenómenos lingüísticos de distinta naturaleza. Estas actividades de lecto-escritura han comenzado a integrarse en los programas de las asignaturas mencionadas a modo de pequeños talleres orientados al desarrollo de prácticas de lectura y escritura de textos de la disciplina.

En los talleres que ya se han realizado hasta el momento, además de detenernos en la estructura de los textos, nos hemos detenido en el análisis de los procesos y participantes que intervienen en las cláusulas de tal manera que los estudiantes se familiaricen con las formas típicas de expresar significados en la disciplina que nos atañe y puedan más tarde seleccionar y combinar procesos y participantes apropiados al momento de explicar fenómenos lingüísticos.

Creemos que la implementación de estos espacios en los que se ofrecen oportunidades para analizar aspectos lingüísticos y genéricos de los textos académicos que se leen en las cátedras y sobre los que se elaboran consignas de trabajo para los alumnos contribuirá al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Por un lado, se espera que al dedicar tiempo al análisis textual y a la interpretación de contenidos, los alumnos desarrollarán hábitos para la lectura comprensiva independiente y, por otro, que la detección de estructuras genéricas recurrentes y formas particulares de expresar contenidos en las disciplinas hará conscientes a los alumnos de dichos usos y podrán luego incorporarlos en sus textos.

## **Bibliografía**

- Carlino, P.** (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Eggins, S.** (2004): *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
- Halliday, M.A.K.** (1978): *Language as Social Semiotic*. London: Arnold.
- (1985): *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- (1994): *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Martin, J.R.** (1993): *Writing science: Literacy and discourse power*. London: The Palmer Press.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.** (2014): *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. New York: Routledge.
- Martin, J. R.** (1992): *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- (2001): "Technicality and abstraction: Language for the creation of specialized texts" en A. Burns & C. Coffin (eds.), *Analysing English in a global context* (pp. 211-228). London: Routledge.
- Martin, J. R., y Rose, D.** (2005): "Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom" en J. Webster, C. Matthiessen & R. Hasan (eds.), *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective* (pp. 251-280). London: Equinox.
- Oliva, M.B., Anglada, L., Pasquini, M.H., Rius, N., y Chacana, L.** (en prensa): "El estudio del género como herramienta de escritura para ingresantes a las carreras de inglés en la universidad" en *Actas del Congreso de Retórica 2015*.

**Rose, D. y Martin, J.R.** (2012): *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

**Schleppegrell, M.J., Achugar, M., y Oteiza, T.** (2004): "The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language." *TESOL Quarterly* 38(1), 67-93.

**Verschueren, J.** (1999): *Understanding Pragmatics*. London: Arnold.

**Young, R. F., y Nguyen, H. T.** (2002): "Modes of meaning in high school science." In *Applied Linguistics*, 23(3), 348-372.