

Hacia la lecto-escritura disciplinar competente en lengua extranjera: una propuesta pedagógica

ANGÉLICA GAIDO Y ANA INÉS CALVO

Facultad de Lenguas, UNC

Resumen

En las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en inglés de la Facultad de Lenguas, UNC, los alumnos cursan materias de contenido disciplinar específico, y con frecuencia experimentan problemas para dar cuenta del conocimiento adquirido a través de textos escritos. Muchas de estas dificultades están relacionadas con las complejidades que involucra el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, es necesario considerar además que escribir competentemente en una disciplina –lo cual a su vez presupone la lectura competente– implica comprender las formas en que esta construye y estructura sus conocimientos, dificultad que es compartida por estudiantes universitarios que cursan carreras en lengua materna. Como se sabe, cada área del saber articula y organiza sus conceptualizaciones a través de géneros que le resultan instrumentales (Rose & Martin, 2012), de modo que conocer sus convenciones es imprescindible para lograr competencia disciplinar. Para poder intervenir en el mejoramiento de las competencias escriturarias en nuestro ámbito de enseñanza, la materia Gramática Inglesa II, indagamos en un estudio anterior los géneros principales a través de los cuales los estudiantes acceden al conocimiento sobre fenómenos lingüísticos, siguiendo el marco teórico-metodológico de la teoría de los géneros discursivos conocida como ‘Escuela de Sídney’ (Christie & Martin, 1997; Cope & Kalantzis, 1993; Martin & Rose, 2008, 2012). A partir de los datos obtenidos, en esta comunicación presentamos una propuesta pedagógica para la enseñanza explícita de uno de los géneros más utilizados en este ámbito disciplinar: el informe clasificatorio. A través de un texto modelo explicitamos las características composicionales prototípicas y aspectos léxico-gramaticales relevantes de este género, y luego proponemos actividades orientadas a lograr la independencia progresiva de los estudiantes hacia el dominio de las convenciones propias de esta clase de textos. Consideramos que una enseñanza explícita de estas convenciones genéricas promoverá el aprendizaje consciente de estrategias lingüísticas que favorecerán la lecto-escritura disciplinar competente.

Palabras clave: escritura disciplinar/ explicitación / género / lengua extranjera

Introducción

El ámbito académico está relacionado con la producción y transmisión del conocimiento especializado, de modo que para participar activa y eficazmente en esa esfera es necesario conocer y dominar las formas convencionalizadas en las que allí se negocia el saber. Cada disciplina tiene formas específicas de estructurar su conocimiento y predispone el uso de aquellos géneros que son instrumentales para su conceptualización (Rose y Martin: 2012, 85). ‘Saber’ una disciplina implica entonces conocer las formas convencionalizadas en las que esta construye sus contenidos, lo cual involucra la competencia en las prácticas de lectura y escritura. Los estudiantes universitarios se enfrentan así al desafío de nuevos géneros discursivos con características lingüísticas específicas, cuyo aprendizaje es imprescindible para lograr una actuación competente. El género es una forma discursiva institucionalizada que cumple con convenciones derivadas de la situación comunicativa y se despliega a través de etapas o pasos para la consecución de su propósito. Por otra parte, existen particularidades disciplinares en los modos de razonar, explicar y construir el objeto de estudio, a las que también es necesario atender (Fortanet et al, 1998; Halliday & Martin, 1993; Martin & Rose, 2008; 2012; O’Halloran, 2007; Wignell, 2007).

El aprendizaje de los géneros instrumentales de cada disciplina no suele darse como un proceso natural de adquisición por contacto (Moyano et al., 2007) y por este motivo se considera que deben ser enseñados en el sistema de educación formal (Christie & Derewianka, 2008; Martin & Rose, 2008). La descripción y el análisis de estas formas legitimadas de construir el conocimiento disciplinar tiene como objetivo democratizar el acceso a las nuevas formas de significar propias de un ámbito distanciado de las experiencias cotidianas (Christie y Martin, 1997, 2007; Cope y Kalantzis, 1993; Rose y Martin, 2012). La explicitación de las estructuras composicionales de los textos y su relación con el logro de propósitos comunicativos específicos permite que los estudiantes comprendan la forma en que se construyen los significados disciplinares en los textos a través de los que acceden al conocimiento y también que puedan producir textos para dar cuenta de lo aprendido. De esta manera, lectura y escritura, las cuales se articulan en una relación dialéctica y dialógica, son entendidas no como habilidades únicas y genéricas, sino como prácticas socialmente situadas que involucran demandas y competencias de distinta naturaleza en relación con el contexto en el que se desarrollan.

Esta pedagogía, que apunta a visibilizar los usos convencionalizados del lenguaje, tiene como objetivo permitir que los estudiantes cuenten con un adecuado ma-

nejo de los géneros que circulan en este ámbito, facilitando su poder de actuación competente en esta esfera (Hyland, 2004; Cope & Kalantzis, 1993; Rose & Martin, 2012). A través de intervenciones tales como la que presentamos en esta comunicación, pretendemos responder a los problemas generalizados que los estudiantes universitarios experimentan al elaborar textos escritos. Estas dificultades se complejizan aún más en nuestro ámbito de intervención pedagógica: el área de Gramática en las carreras de Inglés de la Facultad de Lenguas, UNC. En este contexto, en el que se espera que los alumnos sean capaces dar cuenta de su conocimiento sobre los diversos fenómenos lingüísticos estudiados, el acceso a las nuevas formas de significación propias del ámbito universitario se dificulta dado que ocurre en una lengua extranjera y en un área disciplinar cuyo objeto de estudio es el lenguaje mismo. Autores como Hyland (2004) y Jacoby et al. (1995) destacan el potencial pedagógico de la enseñanza de la lectura y escritura basada en el concepto de género en el caso de hablantes de una segunda lengua o lengua extranjera, ya que el conocimiento de aspectos genéricos prototípicos alivia las demandas cognitivas involucradas en la comprensión y la producción de textos, y permite la manipulación consciente del lenguaje para lograr el propósito comunicativo deseado.

Marco teórico

Este trabajo se inscribe en el marco de la teoría de los géneros discursivos elaborada por la llamada 'Escuela de Sídney' (Martin, 1992; Christie & Martin, 1997; Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012). Para los representantes de esta perspectiva teórica, el género es un proceso social que se realiza por medio del lenguaje y está orientado al logro de una meta, para lo cual se organiza en pasos o etapas. Es decir que el concepto de género está asociado a dos nociones fundamentales: su propósito o función social y los pasos que se siguen para lograr ese propósito. El lenguaje utilizado en contexto se materializa en textos, de modo que estos se articulan en diferentes etapas orientadas a la consecución de un propósito. Los géneros tienen estructuras composicionales relativamente estables: el objetivo del hablante se realiza generalmente en 'etapas' que contribuyen al logro del propósito final del texto. A su vez, las etapas, que son segmentos altamente predecibles en las estructuras genéricas, consisten en una o más fases que varían en relación con el objeto de conceptualización en cada texto.

Es relevante mencionar que cada etapa y fase se construye a través de opciones léxico-gramaticales, o, en palabras de Martin (1993: 124) 'los textos están hechos de gramática', de modo que el aprendizaje de competencias textuales involucra nece-

sariamente el dominio de las estructuras y la forma en que estas contribuyen a la creación de significado.

Martin & Rose (2012: 128) proponen con fines pedagógicos una taxonomía de géneros que se presenta como un sistema de opciones, y cuyo principio clasificatorio es el propósito central que nuclea a los géneros incluidos en cada grupo. Esta taxonomía se organiza en tres grandes tipos o ‘familias’: la de los géneros que involucran, la de aquellos que evalúan, y la de los que informan. A su vez, cada una de esas familias agrupa a géneros que se diferencian de los otros miembros del grupo por poseer rasgos distintivos de oposición. Esta taxonomía resulta interesante en el ámbito de la enseñanza ya que permite hacer foco en aquellos géneros que son instrumentales para la disciplina que es objeto de estudio. En este trabajo nos ocupan los géneros que informan, más precisamente los informes clasificatorios ya que, tal como reveló un estudio anterior, son uno de los géneros predominantes a través de los cuales se estructuran los textos que teorizan sobre fenómenos lingüísticos – junto con las explicaciones. Los informes clasificatorios tienen como objetivo clasificar y describir y se realizan prototípicamente a través de dos pasos: una etapa de ‘Clasificación’ seguida por una etapa en la que se introducen y se describen los ‘Tipos’.

Como mencionamos anteriormente, el texto se realiza a través de estructuras gramaticales con características específicas que se vinculan con factores contextuales. En esta presentación nos concentraremos en dos aspectos gramaticales significativos para la escritura. Uno de ellos es la organización de la información en la cláusula, aspecto estructural relevante para la creación de etapas y fases textuales ya que aquello que se selecciona como punto de partida de la cláusula contribuye con el andamiaje textual. Otro aspecto estrechamente ligado a la escritura es el uso de estructuras gramaticales a través de las cuales se ‘empaqueta’ o ‘comprime’ más información en menos cláusulas, elevando así la densidad léxica del texto (Halliday & Matthiessen, 2014: 726).

El sistema gramatical que organiza la información en la cláusula de modo que esta sea relevante para su entorno textual es el sistema de Tema. El Tema es el punto de partida de la cláusula; aquello que el hablante selecciona para anclar lo que va a decir (Halliday y Matthiessen 2014: 83). Puede haber hasta tres tipos de Temas en una cláusula. Los ‘Temas tópicos’ son esenciales ya que ellos representan contenido experiencial, mientras que los ‘interpersonales’, que expresan un juicio o evaluación por parte del hablante, y los ‘textuales’, que conectan a la cláusula con cláusulas precedentes, son opcionales. Estas posibilidades se ejemplifican en el siguiente cuadro:

But	perhaps	functional approaches to grammar	have more relevant pedagogical applications.
T. textual	T. Interpers.	Tema tópico	

Cuadro 1: Tipos de Tema

Además, los Temas tópicos pueden ser no marcados, cuando coinciden con el Sujeto en el Modo Declarativo, o marcados, cuando son realizados por otro elemento funcional distinto del Sujeto, por ejemplo un Adjunto, Objeto, etc. Cabe señalar que en muchos casos los Temas marcados se utilizan para señalar el inicio de nuevas fases textuales (Martin & Rose, 2007: 192). Generalmente, los patrones de Temas en un texto suelen no ser azarosos, sino que por el contrario tienden a ser sistemáticos y contribuyen a la estructura textual en su totalidad (Fries, 1983).

En relación con la gramática de la escritura, es importante mencionar que las estructuras más prototípicas de esta modalidad del lenguaje tienden a comprimir una mayor cantidad de significados en un número menor de cláusulas (Halliday, 2002), siendo uno de los mecanismos más recurrentes la nominalización. A modo de ilustración, podemos comparar estas dos alternativas de representación del mismo contenido:

- A. The primary **concern** of functional grammarians is with the **functions** of structures and their constituents and with their **meanings** in context.
- B. Structures and the constituents that make up those structures may **function** in different ways. They may also **mean** different things in context. Functional grammarians **are concerned** about how structures and the constituents of those structures function. They **are** also **concerned** about how they mean in context.

Como se puede observar, la alternativa A presenta la información en una sola cláusula que condensa la información mediante el uso de nominalizaciones (resaltadas en negrita) que son pre y post modificadas. Mientras tanto, la alternativa B descomprime la información en un mayor número de cláusulas utilizando grupos verbales (resaltados en negrita) en lugar de sustantivos.

A partir del marco teórico descripto y adaptando la propuesta pedagógica de deconstrucción-reconstrucción textual (Cope & Kalantzis, 1993; Callaghan, Knapp & Noble, 1993; Rose & Martin, 2012), presentamos a continuación una propuesta orientada al desarrollo de una lecto-escritura disciplinar competente a través del acceso consciente a un texto mediante el cual estudiantes universitarios acceden al conocimiento disciplinar. El objetivo de las actividades es lograr la independencia

progresiva de los estudiantes hacia el dominio de algunas de las convenciones propias de estas clases de textos.

Hacia una explicitación de la construcción de significados

El texto seleccionado para esta propuesta forma parte de la bibliografía obligatoria de la materia Gramática Inglesa II, correspondiente a las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en esa lengua extranjera que se dictan en la Facultad de Lenguas, UNC. Se trata de una parte del primer capítulo que los estudiantes leen en esta asignatura, constituyendo así su primer contacto con un texto de esta disciplina. En este fragmento, el autor (Lock, 1996) parte de una distinción entre posibles enfoques para estudiar la gramática como plataforma para el desarrollo de un enfoque sistémico funcional en el resto de su libro.

En un primer abordaje se analizan de manera guiada el propósito del texto y la forma en que este se realiza a través de etapas y fases en la estructura textual. El objetivo del texto analizado es clasificar distintas aproximaciones posibles al estudio de la gramática, y en consonancia con este propósito este informe clasificatorio se despliega en dos etapas. En la primera –Clasificación- se anuncia la existencia de distintas perspectivas de abordaje y en la segunda –Tipos- se presentan dos perspectivas posibles, cada una de las cuales es a su vez descripta y luego denominada. Estas características composicionales son señaladas en el texto, con las etapas marcadas en el margen izquierdo y las fases en el derecho:

Clasific.	<p>There are many ways of describing the grammar of a language. One approach sees grammar as a set of rules which specify all the possible grammatical structures of the language. In this approach, a clear distinction is usually made between grammatical (sometimes called well-formed) sentences and ungrammatical sentences. The primary concern is with the forms of grammatical structures and their relationship to one another, rather than with their meanings or their uses in different contexts. A grammarian interested in this kind of description will often use for analysis sentences that have been made up to illustrate different grammatical rules rather than sentences drawn from real world sources.</p>	tipo 1
Tipos	<p>Another approach sees language first and foremost as a system of communication and analyzed grammar to discover how it is organized to allow speakers and writers to make and exchange meanings. Rather than insisting on a clear distinction between grammatical and ungrammatical forms, the focus is usually on the appropriateness of a form for a particular communicative purpose in a particular context. The primary concern is with the functions of structures and their constituents and with their meanings in context. A grammarian interested in this kind of description is likely to use data from authentic texts (the term text is used here for both spoken and written language) in specific contexts.</p>	tipo 2
	<p>The former approach to grammatical analysis is often called formal, [while] the latter approach is normally called functional.</p>	denomin.

Antes de abordar aspectos estructurales más específicos relativos a la descripción de cada uno de los tipos, el análisis se concentra en un aspecto estructural de la cláusula a través del cual se organiza la información en cada una de ellas: su estructura temática. La identificación de los Temas o puntos de partida de cada una de las cláusulas que realizan el texto permite visibilizar la forma en la que esta dimensión gramatical contribuye al andamiaje textual. Los Temas tópicos, destacados con **negrita** en el texto anterior y también subrayados cuando son Temas marcados, pueden ser extraídos y presentados de manera esquemática a fin de visibilizar la forma en que estos contribuyen a la estructura textual (ver figura 1). Como se puede observar, la primera cláusula puede ser interpretada como ‘hiper-Tema’ o Tema de todo el fragmento (Martin & Rose, 2007), dando lugar a dos cadenas de Temas que refieren a cada uno de los tipos: los Temas 2, 3, 4, 5 y 10 proporcionan un marco para la construcción de la fase del enfoque formal, mientras que los Temas 6, 7, 8, 9 y 11 hacen lo propio para el enfoque funcional reflejando además un paralelismo con la primera cadena temática. Existe además un Tema marcado en cada una de las cadenas temáticas – 3 y 7- respectivamente, que efectivamente señalan un cambio dentro de cada fase textual. Mientras que ambas secciones describen en primer lugar el ‘concepto de gramática’ de cada uno de los enfoques, en ambos casos a través del Tema marcado se señala un movimiento hacia un nuevo aspecto de la descripción: el ‘foco del análisis’ dentro de cada una de las perspectivas. Por otra parte, los Temas 5 y 7 parecen señalar un nuevo cambio de aspecto en la descripción a través del cambio en la naturaleza de los Temas. Mientras que los puntos de partida anteriores en ambas cadenas son realizados por entidades abstractas (*approach*, *concern*), estos Temas son realizados por participantes concretos (*agrammarians*), que señalan el último aspecto descriptivo: la ‘unidad de análisis’ considerada en cada uno de los enfoques.

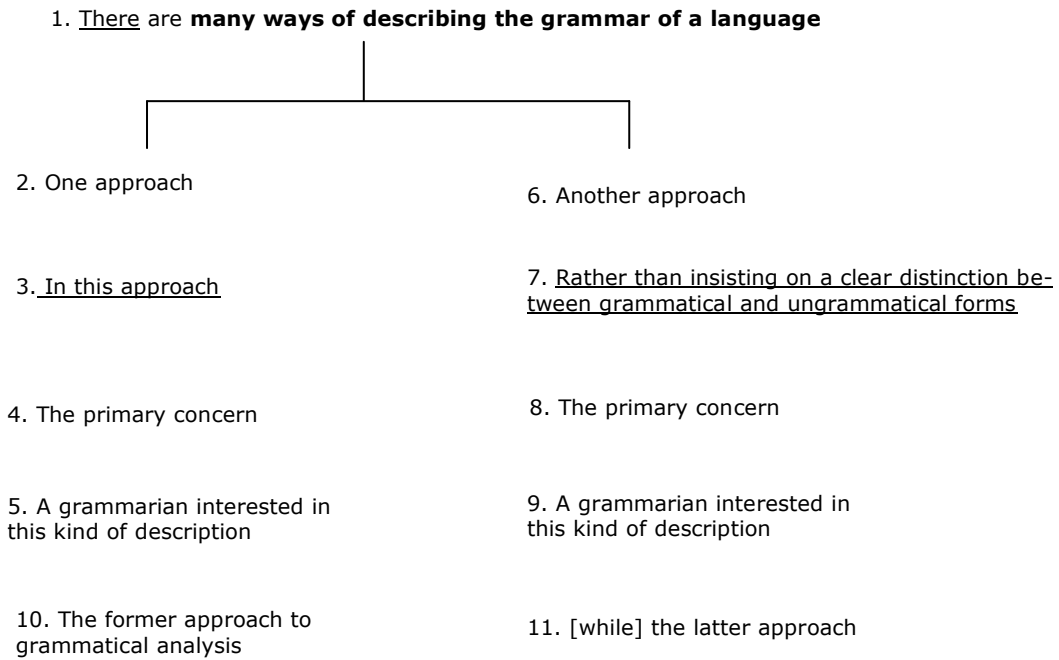


Figura 1: cadenas de Temas extraídas del texto analizado

A partir de este análisis es posible completar la descripción estructural del texto, añadiendo las fases de aspectos descriptivos que se consideran en cada uno de los enfoques. Como señalamos anteriormente, estas fases se replican en ambos casos: concepto de gramática, foco de análisis y unidad de análisis. La estructura esquemática completa puede ser representada de la siguiente manera:

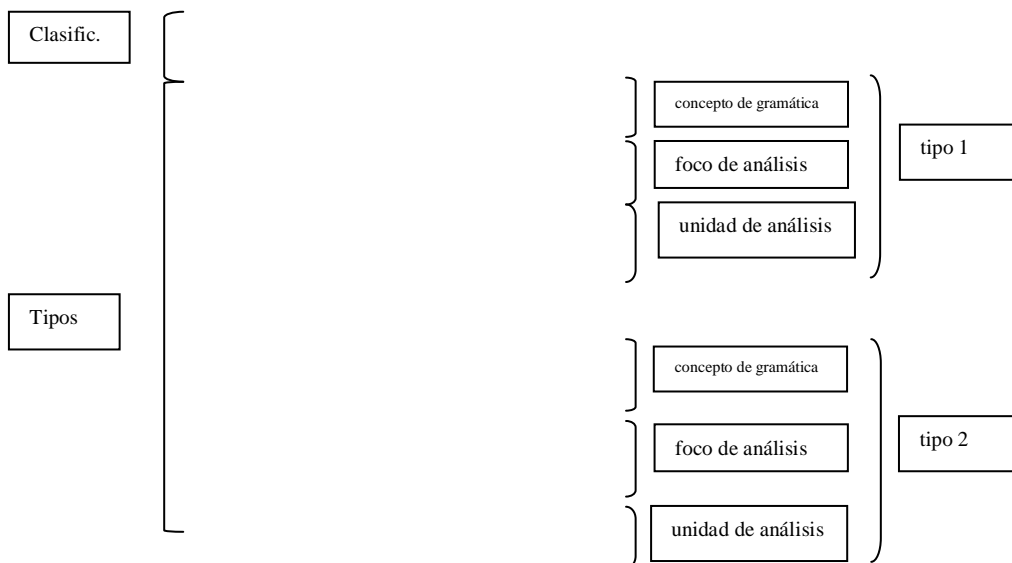


Figura 2: estructura esquemática del texto analizado

Luego de este análisis detallado de la estructura esquemática, que será tomado como punto de partida de una actividad posterior, se realiza una actividad orientada a visibilizar la forma en que la gramática opera para ‘empaquetar’ significados en la escritura. En esta instancia se toman estructuras gramaticales de la parte del texto referida al tipo 1 y se modela en forma conjunta el modo en que los significados expresados pueden ser descomprimidos a través de otras estructuras, más cercanas a la oralidad. Por ejemplo, la estructura: *grammar as a set of rules which specify all the possible grammatical structures of the language* es descomprimida de la siguiente manera: *Grammar is a set of rules. Those rules describe different structures. Those structures are the ones possible in a language.*

A continuación de este análisis conjunto llevado a cabo con la primera parte del texto, los estudiantes deben continuar de manera individual identificando estructuras compactas y descomprimiéndolas en la segunda parte.

En una instancia posterior, se remueve el texto original y se solicita a los estudiantes que reescriban la clasificación de los enfoques gramaticales atendiendo solo a la esquematización de su estructura composicional: Clasificación ^ Tipos (tipo 1: concepto de gramática, foco de análisis, unidad de análisis ^ tipo 2: concepto de gramática, foco de análisis, unidad de análisis) (figura 2). Por último, se propone una consigna que demande la producción de un informe clasificatorio a fin de que los alumnos puedan aplicar el conocimiento adquirido acerca de la estructura composicional prototípica de este género. Se trabaja sobre un contenido ya desarrollado, por ejemplo los significados que realiza el lenguaje de acuerdo a lo propuesto por la Lingüística Sistemico-Funcional. En forma cooperativa se elabora un esquema de la potencial estructura del texto que deberán producir. En primer lugar se trabaja sobre los tipos de significados que postula este marco teórico (ideacionales, interpersonales y textuales), y luego se hace hincapié en las dimensiones o aspectos que se pueden adoptar para describir cada uno de estos significados, por ejemplo su conceptualización, su realización y su ejemplificación. Finalmente, contando con este esquema, los estudiantes producen sus propios textos.

Consideraciones finales

En esta comunicación hemos compartido una propuesta de abordaje de un texto disciplinar del área de la gramática. La lectura de este tipo de textos puede constituir un desafío para los estudiantes, ya que su contenido es complejo y ciertamente alejado de lo cotidiano. Consideramos que la explicitación de las formas en que se estructura el conocimiento disciplinar es una herramienta fundamental para ac-

ceder al contenido, a fin de poder comprenderlo, manipularlo y utilizarlo de manera significativa en textos de producción propia.

Las actividades propuestas permiten visibilizar la estructura del texto y acceder a los significados que aquí se realizan en forma profunda y compleja, contribuyendo no solo a la utilización de estructuras prototípicas para escribir nuevos textos sino también a la manipulación del contenido del texto analizado. Creemos que las perspectivas de abordaje textual sustentadas por los aportes de la LSF constituyen una contribución relevante a la problemática de la escritura en la universidad, porque al facilitar el acceso consciente a los textos académicos permiten llevar a cabo la doble tarea de enseñar el contenido de la disciplina y sus prácticas discursivas características.

Bibliografía

- Callaghan, Knapp & Noble** (1993): "Genre in practice", en Cope & Kalantzis (eds.): *The Powers of Literacy. A genre approach to teaching writing*. University of Pittsburgh Press.
- Christie, F. y Derewianka, B.** (2008): *School Discourse*. London: Continuum.
- Christie, F. y Martin, J. (Eds.)** (1997): *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Continuum.
- Christie, F. & Martin, J.R. (Eds.)** (2007): *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum.
- Cope, B. y M. Kalantzis (Eds.)** (1993): "Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught", en *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. University of Pittsburgh Press.
- Fortanet Gómez, I., S. Posteguillo Gómez, J.C. Palmer Silveira, y J.F. Coll García** (1998): "Disciplinary variations in the writing of research articles in English", en I. Fortanet Gómez et al (eds.): *Genre Studies in English for Academic Purposes*, 59-78. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Fries, P.** (1983): "On the status of theme in English: Arguments from discourse", en J. S. Petöfi & J. Sözer (eds.): *Micro and macro connexity of texts*, 116-152. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Halliday, M.A.K.** (2002): *On Grammar. Collected works of M.A.K. Halliday, Vol. 1*, en Johnathan Webster (ed.). London: Continuum.
- Halliday, M.A.K y Martin, J.** (1993): *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: Falmer Press.

- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.** (2014): *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London and New York: Routledge.
- Hyland, K.** (2004): *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Jacoby, S., Leech, D. and Holten, C.** (1995): "A genre-based developmental writing course for undergraduate ESL science majors", en Belcher, D. and Braine, G. (eds.): *Academic writing in a Second Language: Essays on Research and Pedagogy*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Lock, G.** (1996): *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.
- Martin, J. R.** (1992): *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- (1993). "A contextual theory of language", en B. Cope & M. Kalantzis (eds.): *The powers of literacy. A Genre approach to teaching writing*, 116-136. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Martin, J.R. y Rose, D.** (2007): *Working with Discourse. Meaning beyond the Clause*. London: Continuum. (2nd edition).
- (2008): *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- Moyano, E., Natale, L., & Valente, E.** (2007): "¿Género o actividad? La construcción del concepto de género y su realización en textos en una materia universitaria", en *Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura. Lecturas y escrituras críticas: perspectivas múltiples*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- O'Halloran, K.** (2007): "Mathematical and scientific forms of knowledge: a systemic functional multimodal grammatical approach", en Christie, F. y Martin, J. (eds.): *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, 205-238. London: Continuum.
- Rose, D. y Martin, J.R.** (2012): *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Wignell, P.** (2007): "Vertical and horizontal discourse and the social sciences", en Christie, F. y Martin, J. (eds.): *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, 184- 204. London: Continuum.