

Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



7/ Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras

Cecilia Muse (editora)

Susana Liruso - Daniela Moyetta (prologuistas)



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones

7/ Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras

Cecilia Muse (editora)

Susana Liruso - Daniela Moyetta
(prologuistas)

Equipo de publicación
Julieta Amaya Gugliucci
Virginia Ossana
Eliana Gigena

Maquetación
Julieta Amaya Gugliucci

Diseño de colección y portada
Lorena Díaz

Ilustración de portada
"A la compañía"
Luis Guillermo Santillán

Lectura y escritura 7: segundas lenguas y lenguas extranjeras / María Laura González... [et al.]; editado por Cecilia Muse; prólogo de Susana Liruso; Daniela Moyetta. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015. Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 7)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1232-2

1. Lectura. 2. Escritura. I. González, María Laura II. Muse, Cecilia, ed. III. Liruso, Susana, prolog. IV. Moyetta, Daniela, prolog.
CDD 407.1



Este documento se encuentra depositado en el Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.
<http://rdu.unc.edu.ar>



Atribución – No Comercial –
Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

REFERATOS

Andreína Adelstein	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
Hilda Albano	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Bibiana Amado	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Liliana Anglada	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvia Barei	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Virginia Bertolotti	Universidad de la República	Uruguay
Cecilia Chiappero	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Gustavo Constantino	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Liliana Cubo de Severino	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Gerardo del Rosal	Universidad Autónoma de Puebla	México
Darío Daniel Delicia Martínez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Ángela Di Tullio	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Andrea Estrada	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Sandra Fadda	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Fernanda Freytes	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol García	Universidad de Los Andes	Venezuela
Mabel Giammatteo	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Neide González	Universidad de San Pablo	Brasil
Norma González de Zambrano	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Clide Gremiger	Universidad de Río Cuarto	Argentina
María Noel Guidali	CODICEN	Uruguay
Yolanda Hipperdinger	Universidad Nacional del Sur	Argentina
Miguel Koleff	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Susana Liruso	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvana Marchiaro	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Patricia Meehan	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Nora Muñoz	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Mónica Musci	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Elvira Narvaja de Arnoux	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Susana Nothstein	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Juan Antonio Núñez Cortés	Universidad Autónoma de Madrid	España
Soraya Ochoviet	Consejo de Educación Primaria	Uruguay
Susana Ortega de Hocevar	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Constanza Padilla	Universidad Nacional de Tucumán	Argentina
Giovanni Parodi	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Cecilia Pérez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Juan José Rodríguez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Olga Santiago	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Sergio Serrón	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Liliana Tozzi	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol Velázquez	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Magdalena Viramonte de Ávalos	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Berta Zamudio	Universidad de Buenos Aires	Argentina

ÍNDICE

Palabras preliminares	11
<i>Cecilia Muse</i>	
Prólogo	12
<i>Susana Liruso y Daniela Moyetta</i>	
Parte I. Lenguas con fines específicos	21
El constructo género como base para la planificación curricular de inglés con propósitos específicos en la universidad	22
<i>María Laura González*, Carina Rudolph* y María José Cortés**</i>	
<small>*Universidad Nacional de San Juan. San Juan – ARGENTINA / **Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”, Sede Mendoza. Mendoza – ARGENTINA</small>	
Lectocomprensión en inglés con fines académicos: propuesta de sistematización para el diseño de materiales	33
<i>María Natalia Cardini, Mariana Emma y Gottero y Mónica Soliz</i>	
<small>Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA), Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba – ARGENTINA</small>	
Recursos para el análisis de funciones comunicativas en material para ESP	43
<i>Laura Mandatori</i>	
<small>Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca – ARGENTINA</small>	
Esquemas de conocimiento previo en la comprensión lectora en lengua extranjera: su aplicación en materiales para el desarrollo de la comprensión	52
<i>Adriana Cruz y Alejandra D’Alessandro</i>	
<small>Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA</small>	
Propuestas para una autonomía estratégica del lector en L2: Actividades de lectura y pos-lectura	63
<i>Natalia Bersano, Stefanía María Tomasini y Gabriela Weht</i>	
<small>Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA</small>	
La aplicación de estrategias a partir de objetivos de lectura en cursos de lectocomprensión en inglés lengua extranjera	77
<i>Isabel Sowter, Patricia Denizi y Sara Angelina Oliva</i>	
<small>Departamento de Idiomas con Fines Específicos – Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA</small>	

La lectura complementaria: porqué y para qué incluirla en los manuales de lectocomprensión de inglés 88

Paula Del Castillo, Graciela Delfederico y Ana Granata

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

Léxico especializado en lenguas extranjeras: su adquisición a través de la práctica lectocomprensiva 96

Oswaldo José Casero

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional Córdoba. Córdoba-ARGENTINA

El diseño de actividades para la enseñanza de vocabulario especializado en cursos de lectocomprensión en inglés en el ámbito universitario 106

Natalia Busso, María Gabriela Díaz Cortéz y Luciana Andrea López

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba-ARGENTINA

Enseñanza y aprendizaje del léxico en un curso de inglés ESP en el nivel universitario: dificultades para su evaluación 115

María Elena Aguilar, Patricia Denham y María Cecilia Torga

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. Neuquén - ARGENTINA

Licenciatura en Enfermería+Inglés+Tic: una ecuación a resolver 127

María Bernarda Torres

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. Neuquén - ARGENTINA

El léxico en textos científico-académicos en LE inglés: un estudio preliminar 134

María Inés Grundnig y Reina Himelfarb

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. Neuquén - ARGENTINA

Los géneros, los tipos y las secuencias textuales como instrumentos para la enseñanza de ILE 142

Inés Kuguel

Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires - ARGENTINA

Enseñanza de ILE: progresión y adecuación de textos en la era de la accesibilidad 147

Claudia Herczeg y Mónica Lapegna

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. Neuquén - ARGENTINA

Propuesta de una progresión textual para la lectura en ILE 155

Cristina Magno

Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires - ARGENTINA

Propuesta de criterios de selección para la conformación de un corpus con fines pedagógicos en inglés lengua extranjera 165

Daniela Moyetta

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

Parte II. Lectura en lengua extranjera en el nivel superior y en el nivel medio 171

Il club della lettura del corriere.it: propuestas de lectura en la era digital 172

Elena Acevedo de Bomba y María del Carmen Pilán

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán - ARGENTINA

Lectura en francés lengua extranjera: potencialidades del texto literario 181

Nélida Sibaldi, Lucila María Cabrera y Cecilia Weht

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán - ARGENTINA

Intervención pedagógica facilitadora para la comprensión de textos con andamiajes poco facilitadores 190

María Susana González

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. CABA - Argentina

Lectura de noticias periodísticas en inglés y español: análisis del género textual a partir de los emisores de los verbos de reporte 205

Carolina Mirallas y María Belén Oliva***

*UNSan Luis. San Luis - ARGENTINA / ** Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

Manuales de gramática inglesa en el nivel superior: hacia una mejor comprensión de lo leído 216

María Cristina Carrillo

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan. San Juan - ARGENTINA

El rol de la comprensión gramatical en lenguas emparentadas 227

Patricia Lauría, Valeria Wilke y Micaela van Muylem

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

Los enfoques plurales: una herramienta para la educación plurilingüe 237

Silvana Marchiaro y Richard Brunel Matías

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

Géneros textuales y tipos de discurso: Análisis pre-pedagógicos y principios didácticos para el diseño de una propuesta de enseñanza plurilingüe en la escuela secundaria 247

Ana María Carullo y Ana Cecilia Pérez

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

La confección de una grilla de evaluación de la lectura en voz alta en inglés: desafíos en el plano fonético-fonológico 263

Florencia Giménez, María Verónica Ghirardotto y Andrea de los Ángeles Canavosio

Facultad de Lenguas, UNC. Córdoba - ARGENTINA

Calidad expresiva y comprensión lectora en la lectura en voz alta de un poema en lengua extranjera (inglés) 271

Lidia Soler y Griselda Bombelli

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA

La relación fonético-fonológica y grafémica en la intercomprensión de lenguas germánicas 279

Brigitte Merzig y Sandra Trovarelli

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA

Parte III. Escritura en lengua extranjera en el nivel superior y en el nivel medio 288

La escritura en inglés como lengua extranjera en la escuela secundaria: una aproximación a las creencias de los docentes de inglés a partir de sus prácticas áulicas 289

Bruno Javier Baldocchi y Graciela Placci

Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto – ARGENTINA

La lectura reflexiva: una estrategia pedagógica para la comprensión y redacción de textos académicos 300

Liliana Beatriz Anglada, Vanina Neyra y Romina Lazzaretti

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA

El automonitoreo en los procesos de redacción en lengua inglesa 310

Evangelina Aguirre Sotelo y Julieta Salinas

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA

El efecto de la enseñanza basada en la pedagogía del género en la escritura del resumen análisis: estrategias de resumen y respuesta crítica 319

Ana María Morra y Natalia Dalla Costa

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA

Del análisis textual a la producción de sentido: una propuesta didáctica para formación de docentes de francés lengua extranjera 328

Lizeth Donoso Herrera

Departamento de Lenguas, lingüística y traducción, Universidad Laval. Quebec – CANADÁ

¿Cómo conciben el escribir a partir de la lectura quienes aprenden español y portugués? 337

Alejandra Reguera, Sergio Di Carlo y Susana Prolo

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA

¿Qué hacen los alumnos de portugués para escribir a partir de una situación comunicativa? 345

Florencia Bima y Andrea Gambini

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA

Parte IV. El libro de texto y la lectura 352

Construyendo significado en una segunda lengua a través de la lectura del libro álbum 353

Irina del Valle Barrea y Ana Cecilia Cad

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

El libro de texto de lengua extranjera: recursos multimodales para lectores actuales 361

Susana Liruso, Marisel Bollati y Pablo Esteban Requena

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

PALABRAS PRELIMINARES

La realización del VII Congreso Internacional de la *Cátedra UNESCO, para el mejoramiento, la calidad y la equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura*, en noviembre de 2013, en la Universidad Nacional de Córdoba (República Argentina), fue el semillero de la puesta en común y la actualización de muchas de las investigaciones y prácticas que la lectura y la escritura suscitan en quienes, día a día, trabajan en los distintos niveles educativos, en un territorio tan fértil y diverso, como pocos.

Así, otra vez, América Latina se reunió, desde las antípodas geográficas hasta las confluencias existenciales para transmitir, discutir, reflexionar y encontrarse en las preocupaciones por dos acciones tan sencillas como profundas, tan cotidianas como liberadoras, dos actos fundamentales de la vida de cualquier ser humano que le permiten comprender el mundo, abrazar lo inabarcable y reconocerse como parte de la especie en la superioridad de la palabra.

Cada uno de los once volúmenes que conforman esta *Serie Digital* significa la suma de numerosos esfuerzos, individuales y colectivos, desde las producciones particulares de cada uno de los autores sobre las diversas temáticas concentradas en los ejes vertebradores, hasta las revisiones minuciosas de los árbitros académicos, nacionales e internacionales, y las palabras aglutinadoras de los prologuistas, todos compañeros de aulas y pasillos de la Casa de Estudios que nos alberga.

El propósito que sedimentó la idea de la publicación virtual de acceso libre ha sido la necesidad de mostrar, sin limitación ni restricciones, el quehacer teórico-práctico, la producción intelectual y los interrogantes de un valioso puñado de docentes e investigadores de la vasta América Latina, en dos lenguas romances, español y portugués, que una vez más se emparejan y comprenden mutuamente.

Con la publicación llegamos al final de un largo camino, donde se han compartido tareas, tiempos y preocupaciones. Agradecemos a todos los que han participado en las múltiples acciones que implica una colección como la que hoy sale a navegar la red, y Eduardo Galeano nos señala desde *El libro de los abrazos*, cómo cada uno de los posibles lectores puede servirse de estos textos, de acuerdo a lo que necesite:

En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino... (1989: 11)

Solo queda esperar que los colores de la casa de las palabras acrecienten el deseo de aprender la paleta completa, para lograr matices que resignifiquen la multiplicación del conocimiento, a través de los dos actos fundantes: leer y escribir.

Cecilia Muse
Editora

PRÓLOGO

El presente volumen temático se dedica a un campo de estudio que se encuentra en crecimiento constante: la lectura y la escritura en segundas lenguas y en lenguas extranjeras. Aquí se agrupan las comunicaciones sobre investigaciones y experiencias de aplicación práctica en lenguas extranjeras que fueron parte del VII Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO.

Hoy en día ya nadie parece poner en duda que la lectura y la escritura son habilidades que se encuentran en estrecha dependencia. Sin embargo, los estudios de la lengua se concentraron durante un largo tiempo, al menos hasta la década del 70 del siglo pasado, en el manejo del código lingüístico. La lectura era concebida por aquel entonces como un proceso de decodificación, letra por letra, palabra por palabra, y la escritura, como un proceso centrado en mecanismos de codificación, tales como la ortografía, la puntuación y la gramática oracional. El giro en el paradigma lingüístico de mediados de los 70, en el que el foco se pone en el hecho comunicativo, da lugar a numerosos y variados estudios sobre el carácter multidimensional del texto. La lengua es vista, así, como un sistema de significado (Scarcella y Oxford, 1992¹) cuyos componentes léxico-gramaticales, semánticos y pragmáticos no constituyen compartimentos estancos, sino que se encuentran en una mutua relación de interdependencia. En consecuencia, la comprensión textual ya no se concibe como un proceso lineal de adquisición y decodificación de elementos lingüísticos, sino como un proceso interactivo entre el texto (propósito comunicativo, género, modos de organización de la información), el lector (objetivos de tipo funcional, estrategias de lectura, conocimiento previo) y el contexto situacional y social (Parodi, 2010²). Del mismo modo, la producción escrita es también vista desde una perspectiva integradora como una puesta en marcha de procesos cognitivos en una situación particular dentro de un contexto social. Así, parece ser evidente que no es posible concebir a la enseñanza de la lectura y de la escritura en lengua extranjera y en segundas lenguas como procesos nítidamente separados, sino que ambos deben ser tratados en espacios que promuevan su correlación. A la importancia de la articulación entre ambos procesos se añade, luego, la mirada desde la multimodalidad. Con la incorporación de los avances tecnológicos los itinerarios de la lectura y la escritura se tornan **más complejos y así**, la aparición de los textos multimodales obliga a repensar nuevamente los conceptos. Las nociones actuales, tanto de lectura como de escritura, son definidas de manera más amplia abarcando distintos recursos semióticos para representar y comunicar (Kress y van Leeuwen, 2001³)

Que las lenguas extranjeras cubran un volumen en esta publicación habla a las claras del alcance que ha logrado su enseñanza y su aprendizaje. Los trabajos aquí reunidos reflejan el gran interés que demuestran los profesores e investigadores no solo por describir y compartir las problemáticas relacionadas con la lectura y escritura, sino también por colaborar desde el espacio pedagógico e investigativo a proponer soluciones. En este sentido, esta colección refuerza el compromiso tanto de los docentes-investigadores como de la universidad por crear espacios de intercambio entre distintas casas de altos estudios del país y de Latinoamérica, plantear discusiones teóricas, presentar propuestas de aplicación y describir procesos que reflejen la realidad de cada región.

¹ Scarcella, R. y Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

² Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar Ediciones.

³ Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold

Los temas de este volumen se agrupan en 4 sub-ejes: I. Lenguas con fines específicos, II. Lectura en lengua extranjera en el nivel superior y en el nivel medio, III. Escritura en lengua extranjera en el nivel superior y en el nivel medio y IV. El libro de texto y la lectura.

I. Lenguas con fines específicos

En la actualidad, existe un fuerte interés por las denominadas Lenguas con Fines Específicos. Sin lugar a dudas, diferentes aspectos de la sociedad actual, entre ellos la velocidad de los cambios tecnológicos y la globalización de las comunicaciones, han redefinido el campo de la investigación, lo que ha incentivado el interés por el discurso especializado en distintos campos del saber. En este escenario, aparecen propuestas curriculares que intentan satisfacer las demandas de los estudiantes que necesitan comprender y producir géneros prototípicos de las diferentes disciplinas. En el trabajo “El constructo género como base para la planificación curricular de inglés con propósitos específicos en la universidad”, María Laura González, Carina Rudolph y María José Cortéz, dan cuenta de los lineamientos de la planificación de cátedra del primer año de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional de San Juan, a partir de la perspectiva del género según la Lingüística Sistémico-Funcional (Martin, 1992; Eggins, 2004 y Martin y Rose, 2008). En opinión de las autoras, las tareas basadas en géneros permiten el desarrollo gradual de la interfaz léxico-gramatical. A tal efecto, se ejemplifica una tarea secuenciada según los criterios de Byrnes *et al.* (2006): adecuación, contenido y lengua. En “Lectocomprensión en inglés con fines académicos: propuesta de sistematización para el diseño de materiales”, María Natalia Cardini, Mariana Emma y Gottero, y Mónica Soliz describen con detalle la experiencia en el diseño de materiales para lectocomprensión en inglés lengua extranjera llevada a cabo en el ámbito del Departamento de Idiomas con Fines Académicos de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Esta experiencia surge como respuesta a la necesidad de proponer un abordaje metodológico centrado en los géneros textuales disciplinares prototípicos que los estudiantes deben abordar en sus áreas de especialidad. Así, las autoras sugieren lineamientos generales para sistematizar corpus textuales con fines pedagógicos. En el artículo “Recursos para el análisis de funciones comunicativas en material para ESP”, Laura Mandatori presenta recursos para abordar la lectocomprensión de textos académicos articulando los contenidos del análisis del género con los aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional. Mediante el uso de un corpus de material técnico-científico se ejemplifican las funciones y sus marcadores lingüísticos, para ayudar a los estudiantes a reconocerlos y así lograr una comprensión de los textos disciplinares.

La interpretación efectiva del contenido de un texto requiere de la puesta en práctica de competencias estratégicas, gramaticales y discursivas. En este sentido, los investigadores proponen diversos procedimientos que les permitan a los estudiantes abordar la lectura de manera eficiente. Así, en “Esquemas de conocimiento previo en la comprensión lectora en lengua extranjera: su aplicación en materiales para el desarrollo de la comprensión lectora”, Adriana Cruz y Alejandra D’Alessandro analizan de manera pormenorizada y describen minuciosamente actividades relacionadas con la estrategia de pre-lectura de activación de conocimiento previo. Las autoras sostienen su trabajo en la clasificación tripartita de James (1987 en Fernández Toledo, 1999): esquemas lingüísticos, esquemas conceptuales y esquemas formales. Luego de explicar cada uno de estos esquemas, las investigadoras presentan una serie de actividades diseñadas por los docentes del espacio donde ellas se desempeñan. En “Propuestas para una autonomía estratégica del lector en L2: actividades de lectura y pos-lectura”, Natalia Bersano, Stefanía María Tomasini y Gabriela Weht proponen una serie de actividades orientadas a desarrollar las estrategias inherentes a un lector estratégico basadas

en presupuestos teóricos, que describen los procesos cognitivos involucrados en la lectura. Isabel Sowter, Patricia Denizi y Sara Angelina Oliva a través de un trabajo de corte descriptivo, “La aplicación de estrategias a partir de objetivos de lectura en cursos de lectocomprensión”, indagan en la importancia del desarrollo de la comprensión estratégica a partir de objetivos de lectura que guíen el desarrollo de la comprensión. Finalmente, en el trabajo “La lectura complementaria: por qué y para qué incluirla en los manuales de lectocomprensión de inglés”, Paula Del Castillo, Graciela Delfederico y Ana Granata abordan la temática de la lectura extensiva en los cursos instrumentales de lectocomprensión en lengua extranjera. Después de recorrer los postulados de renombrados teóricos sobre a qué se hace referencia cuando se habla de “lectura extensiva”, las autoras concluyen que el concepto puede plantearse de diversos modos, siempre teñidos por la percepción subjetiva de quien lo define. Tomando como punto de partida los beneficios de este tipo de lectura y considerando las exigencias curriculares del contexto de aplicación, las investigadoras redefinen el concepto de “lectura extensiva”, describen criterios de selección textual para esta instancia lectora e ilustran esta noción teórica con actividades prácticas.

El abordaje eficiente de textos de especialidad escritos en lengua extranjera implica, entre otros aspectos, el reconocimiento de vocablos en general y de terminología específica. De ahí que varios de los trabajos de este volumen estén dedicados a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de vocabulario. En “Léxico especializado en lenguas extranjeras: su adquisición a través de la práctica lectocomprensiva”, Osvaldo José Casero propone estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el abordaje del vocabulario de especialidad en portugués lengua extranjera. El autor, apoyándose en los postulados de Bogaards (1996), sostiene que la adquisición del léxico en una lengua extranjera no es independiente del léxico de la lengua materna y presenta una experiencia áulica basada en el modelo jerárquico de Altarriba y Mathis (1997). El trabajo presentado por Natalia Busso, María Gabriela Díaz Cortes y Luciana Andrea López describe el enfoque metodológico empleado para la enseñanza de vocabulario en cursos de lectocomprensión en la universidad desde el enfoque de la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT). Se presenta un relevamiento de ejercicios de vocabulario contenidos en manuales de lectura de distintas áreas disciplinares. Por su parte, María Elena Aguilar, Patricia Denham y María Cecilia Torga, en su comunicación “Enseñanza y aprendizaje del léxico en un curso de inglés con propósitos específicos en el nivel universitario: dificultades para su evaluación” investigan la problemática del conocimiento del léxico en sus distintos niveles (morfológico, sintáctico, nivel de registro y frecuencia, entre otros) poniendo especial énfasis en las dificultades que se presentan para su evaluación. Otro trabajo que toma al vocabulario como eje transversal de una asignatura es la experiencia que relata Torres en “Licenciatura en Enfermería + Inglés + TIC” donde describe un programa para el cursado de inglés basado en la interdisciplinariedad, la multimodalidad y la literacidad electrónica. Por último, María Inés Grundnig y Reina Himelfarb, en “El léxico en textos científico-académicos en LE inglés: un estudio preliminar”, relevan los recursos léxicos utilizados en los textos científico-académicos en el ámbito de la lectura en inglés como lengua extranjera, para elaborar una propuesta didáctica que contemple la enseñanza del léxico disciplinar en el nivel superior a partir de las necesidades de los estudiantes.

En el contexto de construcción de prácticas académicas, la compilación de textos constituye un instrumento fundamental en la didáctica de los lenguajes de especialidad ya que proporcionan la base de los materiales didácticos con los que se organiza la enseñanza (Hurtado Albir, 2011⁴). De la preocupación por tipologizar y jerarquizar textos de especialidad

⁴Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y traductología* (5ta Ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.

en corpus con fines pedagógicos surge la mesa temática “Criterios de selección de textos para la enseñanza de lectocomprensión en inglés”. Los trabajos aquí presentados se apoyan en los estudios del texto como recurso teórico-metodológico para desarrollar criterios lingüísticamente fundamentados que permitan la compilación de corpus textuales y el establecimiento de una progresión textual que contribuya al mejoramiento de la comprensión lectora. “Los géneros, los tipos y las secuencias textuales como instrumentos para la enseñanza de ILE” condensa lo que se explicita en tres trabajos donde Inés Kuguel recorre conceptos de la lingüística textual que permiten comprender principios teóricos para aplicar a la enseñanza de inglés como lectura comprensiva. En “Enseñanza de ILE: progresión y adecuación de textos en la era de la accesibilidad”, Claudia Herczeg y Mónica Lapegna expone criterios de selección de textos para cursos de inglés dirigidos a estudiantes universitarios de distintas disciplinas. Cristina Magno retoma el tema en “Propuesta de una progresión textual para la lectura de ILE” y pone en discusión una serie de preguntas y cuestiones que tienen que ver con el corpus textual, la selección y la secuenciación de los textos. Finalmente, Daniela Moyetta a través de “Propuesta de criterios de selección para la conformación de un corpus con fines pedagógicos en ILE” se focaliza en diferentes propuestas de selección de textos e intenta presentar lineamientos para fijar criterios de selección textual.

II. Lectura en lengua extranjera en el nivel superior y en el nivel medio

La lectura en lengua extranjera debe considerarse fundamentalmente al servicio de la construcción de los conocimientos disciplinares a los que el estudiante debe acceder; es decir, a su transformación, reelaboración y apropiación, lo que permite incrementar y transformar la estructura conceptual del lector. En este sentido, la lectura no tiene únicamente un rol instrumental. Además de constituir una herramienta de acceso a otro código lingüístico, la lectura es una actividad vinculada con los contextos socioculturales en los que se lleva a cabo (Dorronzoro y Klett, 2006⁵). Con este trasfondo, se presentan propuestas que intentan contribuir a la formación de lectores competentes en el nivel superior y en el nivel medio. En el trabajo “Il club della lettura del corriere.it: propuestas de lectura en la era digital”, Elena Acevedo de Bomba y María del Carmen Pilán describen y analizan el sitio “Il club della lettura” del Corriere.it con el fin de elaborar propuestas didácticas para los espacios curriculares de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, donde se dicta italiano como lengua extranjera. Las sugerencias parten del concepto de “literacidad crítica” (Cassany, 2006) y consisten, principalmente, en actividades que fomentan la lectura para escribir y la lectura para hablar. Las autoras promueven el uso de sitios como el analizado como instrumentos que permiten a los estudiantes el acceso a diferentes géneros discursivos, muestras auténticas de la lengua e información actualizada. Las investigadoras Nélica Sibaldi, Lucila María Cabrera y Cecilia Weht en “Lectura en francés lengua extranjera: potencialidades del texto literario” propician, como lo anticipa el título, la inclusión del texto literario en las clases de francés lengua extranjera. Luego de una profunda reflexión sobre la propia práctica docente, sostenida por sólidos posicionamientos teóricos y epistemológicos (sociosemiótica textual bajtiniana), las autoras describen en forma minuciosa diferentes propuestas didácticas que tienen como eje central la lectura de reconocidos textos literarios en lengua francesa. En “Intervención pedagógica facilitadora para la comprensión de textos con andamiajes poco facilitadores”, María Susana González aborda el problema de la comprensión de textos argumentativos desde la perspectiva de la organización de la

⁵ Dorronzoro, M.I. & Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la Universidad: Marco teórico y transposición didáctica. En Pastor, R.; Sibaldi, N. & Klett, E. (Eds.), *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras. UNT. 57-72.

información. El estudio llevado a cabo por la autora tiene como meta principal verificar en qué medida una tarea previa de selección y jerarquización de párrafos en un texto facilita la reconstrucción personal de la macroestructura de textos académicos. Así, se explora, en dos grupos de estudiantes universitarios, la existencia de dos factores a nivel semántico-discursivo que facilitan u obstaculizan la reconstrucción de un texto argumentativo refutativo: los signos de organización textual y el método de desarrollo a nivel de Hiper-Temas e Hiper-Remas, según la perspectiva teórica de la Lingüística Sistémico-Funcional. En su trabajo “La lectura de noticias periodísticas en inglés y español: análisis del género textual a partir de los emisores de los verbos reporte”, Carolina Mirallas y María Belén Oliva, se plantean como objetivo analizar, desde la Lingüística Sistémico-Funcional, un corpus de noticias tomadas de dos periódicos (uno en inglés y otro en español) sobre un desastre natural para determinar la proporción de lenguaje producida por el autor y la proporción del texto en la que se incluyen citas, analizar los procesos verbales en lo que respecta a su carga semántica y definir los actores sociales citados. De esta manera, el fin último es colaborar en la descripción de algunos de los recursos utilizados por los periodistas en inglés y en español y así, brindar a los estudiantes de traducción una herramienta que enriquezca su lectura crítica de las noticias. Sobre la base de la clasificación de emisores a partir de la Teoría de Actores Sociales de van Leeuwen, las autoras encuentran que las categorías sociosemánticas **más recurrentes en las dos lenguas analizadas es la *determinación***, en la que los actores sociales se mencionan como emisores o *categorización*, donde los actores sociales se mencionan a partir de la explicitación de roles, funciones de actividades u ocupaciones. C. Mirallas y M. B. Oliva subrayan la relación existente entre sus hallazgos y los tipos de periódicos, según van Leeuwen (1996), por un lado, y las representaciones de los agentes sociales por su nombre y funciones y el hecho de que los periodistas emplean citas directas para repetir lo dicho por voces autorizadas con el fin de lograr objetividad, por otro. En “Manuales de gramática inglesa en el nivel superior: hacia una mejor comprensión de lo leído”, Cristina Carrillo describe una experiencia llevada a cabo durante tres años en la cátedra de *Morfología y Sintaxis del Inglés* que consistió en talleres extráulicos para estudiantes de primer año con el objetivo de promover el desarrollo de estrategias para la comprensión de textos, particularmente manuales de gramática. Valeria Wilke, Patricia Lauría y Micaela Van Muylem en “El rol de la competencia gramatical en la lectura en lenguas emparentadas” exploran la importancia de esta competencia en lenguas de raíz común: inglés, neerlandés y alemán. Presentan y fundamentan actividades para lograr una competencia gramatical receptiva a partir del marco teórico llamado “siete cedazos”. En el trabajo “Los enfoques plurales: una herramienta para la educación plurilingüe”, Silvana Marchiaro y Richard Brunel Matias presentan los principios teóricos y los enfoques didáctico-metodológicos que sustentan la propuesta de incorporación de los enfoques plurales mediante el uso de materiales didácticos que promuevan el desarrollo de la competencia lectora en lenguas romances extranjeras y en español lengua materna en el sistema educativo del nivel secundario. Siguiendo los lineamientos del trabajo recién mencionado, Ana María Carullo y Ana Cecilia Pérez en “Géneros textuales y tipos de discurso: análisis pre-pedagógicos y principios didácticos para el diseño de una propuesta de enseñanza plurilingüe en la escuela secundaria”, presentan las distintas dimensiones a tener en cuenta en pos de una propuesta didáctica que apunte a desarrollar capacidades discursivas, textuales y lingüísticas para la intercomprensión en español, francés, italiano y portugués, y la producción en español, lengua materna, en el nivel secundario.

Los aspectos fonético-fonológicos son también preocupación de quienes enseñan lenguas extranjeras. La lectura en voz alta tiene que ver con las opciones prosódicas que elige el lector para organizar un texto oral y de esa manera facilitar su interpretación por parte de

la audiencia. En “La confección de una grilla de evaluación de la lectura en voz alta en inglés: desafíos del proceso en el plano fonético-fonológico”, Florencia Giménez, María Verónica Ghirardotto y Andrea de los Ángeles Canavosio plantean la escasa atención que ha recibido la pronunciación en el área de la evaluación del uso de la lengua extranjera y proponen el empleo de una grilla de calificación holística para evaluar la pronunciación de los estudiantes. Luego de revisar el concepto de evaluación en el discurso oral, las autoras se centran en la descripción del proceso de confección de la grilla de evaluación, basada en la perspectiva propuesta por Morley (1994), y en los cambios que surgieron durante su puesta a prueba y las causas que originaron estas modificaciones. Lidia Soler y Griselda Bombelli presentan un estudio sobre la lectura en voz alta como acto comunicativo con proyección social titulado “Calidad expresiva y comprensión lectora en la lectura en voz alta de un poema en lengua extranjera (inglés)” llevado a cabo en el contexto de la licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Con el respaldo teórico del modelo de Entonación del Discurso de Brazil *et al.* (1980) y Brazil (1997), y la aplicación de una cuidadosa metodología de análisis de las muestras, la investigación revela que existen diferencias importantes entre las lecturas consideradas como “eficientes” o “no eficientes” en lo que respecta, principalmente, al empleo de tipos de tonos, organización textual y empleos de pausas. Del análisis de los resultados se desprende, además, que una mejor comprensión textual puede reflejarse en una lectura más eficiente y que los rasgos prosódicos juegan un rol fundamental para alcanzar una lectura de mayor calidad. Las investigadoras finalizan su trabajo enfatizando el rol del lector como receptor y revalorizan la dimensión oral del lenguaje. El trabajo “La relación fonético-fonológica y grafémica en la intercomprensión de lenguas germánicas” de Brigitte Merzig y Sandra Trovarelli hace referencia a la evolución fonológica y grafémica de las lenguas germánicas, para luego analizar ejemplos de materiales de estudio donde se evidencian similitudes y diferencias fonético-fonológicas y grafémicas, con el fin de contribuir a la intercomprensión del inglés, neerlandés y alemán teniendo como referente al español.

III. Escritura en lengua extranjera en el nivel superior y en el nivel medio

Como hemos sostenido anteriormente la lectura y la escritura ya no son consideradas como destrezas individuales, sino como complementarias. En la década del 80 (siglo XX) surge el interés por las relaciones entre estas dos macrohabilidades; en el presente, y principalmente como consecuencia del enfoque comunicativo y el desarrollo de la alfabetización académica, la conexión entre la lectura y la escritura ya no se cuestiona y ha llevado a numerosos investigadores a poner especial énfasis en su integración y de esta manera contribuir al desarrollo de la “literacidad”⁶. En “La escritura en inglés como lengua extranjera en la escuela secundaria: una aproximación a las creencias de los docentes de inglés a partir de sus prácticas áulicas”, Bruno Javier Baldocchi y Graciela Placci se proponen describir las creencias de docentes de inglés de escuelas secundarias de Río Cuarto sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la habilidad de escritura. Para ello, recolectaron información a través de un cuestionario *ad hoc* y analizaron las respuestas utilizando, también, una matriz *ad hoc*. Los resultados a los que se arribó permitieron comprobar la hipótesis inicial de este trabajo: cuando enseñan escritura, los docentes de inglés se encuentran restringidos por el tiempo y se enfrentan con dificultades inherentes a la complejidad que acarrea la escritura, por lo que

⁶ “La literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.” Cassany, D. y Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.

las actividades que se proponen en la clase son generalmente simples; se tiende a preferir la producción de oraciones simples o textos cortos. Merece destacarse la preocupación de los autores por promover la reflexión sobre el rol de la escritura en la alfabetización académica en el nivel medio de enseñanza y en los programas de formación de docentes de inglés. En el artículo “La lectura reflexiva: una estrategia pedagógica para la comprensión y redacción de textos académicos”, Liliana Beatriz Anglada, Vanina Neyra y Romina Lazzaretti reflexionan sobre la “lectura académica”. El trabajo explora las dificultades que presentan los estudiantes universitarios avanzados para abordar textos académicos. Más específicamente, las autoras se concentran en las problemáticas que encuentran los lectores para analizar críticamente la multiplicidad de voces que se incluyen en el género artículo de investigación. A partir de las apreciaciones de docentes de diferentes materias, se encuesta a un grupo de estudiantes que cursan la asignatura Lengua Inglesa V, para sondear las opiniones que éstos tienen acerca de las dificultades que presenta la lectura de artículos de investigación, las estrategias que los ayudarían y la importancia de leer textos académicos. Se propone, entonces, la instrucción explícita de géneros especializados a través de la práctica de análisis textuales con la guía del docente, talleres de lectura y la creación de un centro de lectura-escritura. El trabajo “El automonitoreo en los procesos de redacción en lengua inglesa” de Evangelina Aguirre Sotelo y Julieta Salinas, recorre minuciosamente la literatura existente sobre el tema “automonitoreo en la escritura en lengua extranjera”. De este recorrido se toman consideraciones, preocupaciones y sugerencias, para volcarlas, luego, en las prácticas áulicas. Así, en este estudio, se describen la aplicación de la retroalimentación indirecta explícita en combinación con la retroalimentación electrónica en un grupo de estudiantes de Lengua Inglesa II de la Facultad de Lenguas y el análisis de las anotaciones realizadas por los estudiantes de esta asignatura. Las autoras finalizan con interesantes reflexiones sobre la importancia de incentivar a los estudiantes a confiar en su propia capacidad de revisar sus producciones escritas como una forma de contribuir al desarrollo de la autonomía. El artículo “El efecto de la enseñanza basada en la pedagogía del género en la escritura del resumen análisis: estrategias de resumen y respuesta crítica” de Ana María Morra y Natalia Dalla Costa describe en forma exhaustiva la investigación llevada a cabo para indagar sobre el efecto de la enseñanza basada en la pedagogía del género en la escritura del resumen análisis por parte de estudiantes universitarios de inglés lengua extranjera de nivel avanzado. Mediante la implementación de una metodología cuantitativa y cualitativa, las investigadoras evalúan si la enseñanza de este género discursivo conduce a cambios positivos en el desempeño de los estudiantes. Luego de un exhaustivo análisis, A. M. Morra y N. Dalla Costa concluyen que, luego de la intervención pedagógica, los sujetos desarrollaron los cuatro tipos de conocimiento del género propuestos por Hyland (2007). A partir de los elementos aportados por el estudio, las autoras estiman que los resultados pueden contribuir al mejoramiento de la enseñanza de la lectura y la escritura en asignaturas como Lengua Inglesa. El trabajo finaliza con interesantes sugerencias para futuras investigaciones. “Del análisis textual a la producción de sentido: una propuesta didáctica para formación de docentes de francés lengua extranjera”, de Lizeth Donoso Herrera presenta un enfoque de enseñanza que integra las habilidades de lectura y de escritura. Partiendo de las nociones teóricas de la gramática del sentido (Charaudeau, 2013), de la lingüística textual (van Dijk, 1992) y del concepto *littéraire*, la autora busca establecer la relación que tienen los estudiantes de la licenciatura en Lenguas Extranjeras (en Colombia) con la lectura y la escritura en francés a través de la implementación de una encuesta. La autora se plantea a qué recurrir para que los estudiantes no reproduzcan una concepción de lectura como desvinculada de la escritura en sus futuras prácticas docentes. “¿Cómo conciben el escribir a partir de la lectura quienes aprenden español y portugués?” de Alejandra Reguera, Sergio Di Carlo y Susana Prolo se concentra en las prácticas de lectura que facilitan

la escritura, las estrategias y las actividades que los aprendientes utilizan para escribir en la lengua extranjera. Por medio de cuestionarios y pruebas de escritura se estudiaron dos grupos: aprendientes de español y aprendientes de portugués. Para concluir, las tendencias discursivas y estratégicas en producciones escritas de estudiantes de portugués como lengua extranjera de las facultades de Arquitectura y Ciencias Económicas es el tema investigado por Florencia Bima y Andrea Gambini en “¿Qué hacen los alumnos de portugués para escribir a partir de una situación comunicativa? Desarrollo discursivo de aprendientes de portugués lengua extranjera en la Universidad Nacional de Córdoba”. Se analizan las producciones de acuerdo a las categorías de situacionalidad, informatividad y aceptabilidad.

IV. El libro de texto y la lectura

El cuarto sub-eje se concentra en uno de los elementos esenciales en el aula de lengua extranjera: el libro, un recurso didáctico clave que plasma contenidos curriculares a la vez que ofrece una puerta de acceso a otras culturas. El libro, como espejo de los cambios socioculturales, revela actualmente múltiples formas de crear significado a través de imágenes, cuadros, gráficos, esquemas, además del lenguaje verbal. El artículo “Construyendo significado en una segunda lengua a través de la lectura del libro álbum” de Irina del Valle Barrea y Ana Cecilia Cad propone los libros de literatura infantil para la enseñanza de valores y el enriquecimiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje en una segunda lengua. Centrándose en la multimodalidad del cuento posmoderno, las autoras narran la experiencia llevada a cabo con alumnos de 6 a 8 años en diferentes instituciones semiprivadas de la ciudad de Córdoba. Las autoras sostienen que el libro álbum es una poderosa herramienta que posibilita la decodificación de imágenes, la comprensión del contenido y la incorporación de vocabulario de manera contextualizada y memorable. En el segundo y último trabajo de este sub-eje, Susana Liruso, Marisel Bollati y Pablo Esteban Requena en “El libro de texto de lengua extranjera. Recursos multimodales para lectores actuales”, incursionan en el análisis de los libros de enseñanza de lengua extranjera desde los postulados de la Lingüística Sistémico-Funcional y los estudios sobre multimodalidad. Se hace especial énfasis en las transformaciones que han experimentado los libros en las últimas décadas y el impacto que han tenido en los procesos de lectura.

El volumen constituye así una muestra de las investigaciones en segundas lenguas y lenguas extranjeras que tienen lugar en la actualidad en nuestro país y en otros países de Latinoamérica. El amplio y variado espectro de temáticas refleja los intereses particulares de los docentes-investigadores que se desempeñan en este ámbito.

Susana Liruso
Daniela Moyetta

Susana Liruso es magíster en Lingüística Aplicada y Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Londres, King's College. Se desempeña como profesora de Didáctica Especial II y Observación y Práctica de la Enseñanza II del profesorado de Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Es coordinadora del Área Didáctica del Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas (CIFAL) y dirige un equipo de investigación.

Daniela Moyetta es magíster en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Es profesora de Lengua Inglesa I del profesorado, traductorado y licenciatura en Inglés, y profesora de Lectocomprensión en Lengua Extranjera del Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) de la Facultad de Lenguas. Coordina la sección inglés del DIFA y dirige un equipo de investigación. Actualmente, cursa el doctorado en Ciencias del Lenguaje de la mencionada facultad.

PARTE I. LENGUAS CON FINES ESPECÍFICOS

EL CONSTRUCTO GÉNERO COMO BASE PARA LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DE INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS EN LA UNIVERSIDAD

María Laura González

gonzalezml75@yahoo.com

Universidad Nacional de San Juan

San Juan - ARGENTINA

Carina Rudolph

carinarudolph@hotmail.com

Universidad Nacional de San Juan

San Juan - ARGENTINA

María José Cortés

mjosecortes@hotmail.com

Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”, Sede Mendoza.

Mendoza - ARGENTINA

Resumen

La necesidad de que los estudiantes de disciplinas científicas, particularmente a nivel universitario, desarrollen la capacidad de leer, comprender y producir material escrito, tanto en lengua materna como extranjera, requiere de un aprendizaje. En el caso particular del inglés, reconocido como principal lengua internacional de la ciencia, un profesional calificado debería poseer capacidad lectora aceptable en este idioma para obtener información sobre los últimos desarrollos de la ciencia. La alfabetización académica considera los requerimientos comunicativos de los futuros profesionales y, en consecuencia, se centra en las prácticas discursivas disciplinares. Siguiendo esta concepción, una planificación de cátedra debería contemplar los diferentes géneros discursivos de una disciplina. El constructo género constituye un punto de partida auténtico y representativo para el desarrollo curricular del Inglés con Propósitos Específicos en la universidad por cuanto proporciona una forma textual dinámica y reconocible, con propósitos comunicativos establecidos, comprendido por los miembros de una comunidad profesional o académica. Este trabajo se propone describir los lineamientos de la planificación de cátedra de primer año de la licenciatura en Turismo de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Se considera que planificar desde la perspectiva del género guía en la selección de los contenidos mínimos, tanto lingüísticos como temáticos de la asignatura, permite establecer conexiones entre propiedades genéricas y realizaciones léxico-gramaticales, y en consecuencia, los estudiantes adquieren mayor capacidad para comprender los géneros académicos cuando se percibe la dimensión funcional de las realizaciones léxico-gramaticales distintivas de los géneros. En esta ponencia se presentan, primeramente, los referentes teóricos que sustentan esta planificación curricular, luego, se enumeran los géneros de la disciplina Turismo que se abordan en la mencionada cátedra, y, finalmente, se destacan aspectos relevantes para el diseño de tareas basadas en géneros.

Palabras clave: alfabetización académica en inglés - género - planificación de cátedra

Introducción

La alfabetización académica señala *el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad* (Carlino, 2005). También, se la puede concebir como el proceso necesario para ser parte de una comunidad académica o profesional, ya que implica apropiarse de las formas de razonamiento y de las convenciones discursivas propias de una disciplina en particular. Estos conceptos implican que los modos de leer y escribir difieren según los campos de estudio. En efecto, los tipos de textos, temas, propósitos, destinatarios y contextos varían según la disciplina y exigen a quien se inicia interactuar con y aprender dichos modos.

Según Carlino (2003) estos conceptos tienen implicancias para la enseñanza universitaria, que asume que los alumnos “saben leer y escribir”. Por el contrario, las exigencias discursivas del nivel superior son propias de cada campo de estudio particular y, por lo tanto, deben aprenderse y desarrollarse dentro de dichos campos. Se aprende a leer y escribir en una disciplina al enfrentarse con tareas de producción y consulta específicas de la misma, guiados por los profesores que son quienes dominan estas prácticas discursivas y culturales.

Respecto de la escritura, se puede decir que es necesario que la misma sea un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber, es decir, que el que escribe considere no sólo el conocimiento de partida sino las necesidades informativas de su potencial lector y las exigencias retóricas del ámbito de estudio.

En síntesis, el concepto de alfabetización académica y sus implicancias proporciona un marco para la transformación de la enseñanza universitaria en el sentido que, al considerar los requerimientos comunicativos de los futuros profesionales, se pueden formar graduados que puedan seguir aprendiendo durante toda su carrera profesional. Teniendo en cuenta las consideraciones sobre alfabetización académica mencionadas, en este artículo proponemos usar el constructo género dentro del marco de la Lingüística Sistemico-Funcional para enseñar inglés con propósitos específicos en la universidad en la licenciatura en Turismo ya que éste proporciona un marco dinámico para caracterizar las prácticas discursivas y culturales de una disciplina determinada y contribuir con la formación disciplinar de los futuros licenciados.

El constructo género en la enseñanza de Inglés

La planificación de cátedra que se presenta está diseñada tomando como marco de referencia las nociones de la Lingüística Sistemico-Funcional, LSF, particularmente la Teoría de Géneros (Martin, 1992; Eggins, 2004; Martin & Rose, 2008).

La LSF concibe el lenguaje como funcional en cuanto a sus potencialidades de significado y en las interpretaciones de los textos y sus realizaciones léxico-gramaticales. Conocer cómo se relacionan el sistema de la lengua y los procesos de uso y adquisición de la misma resulta un instrumento apropiado para la construcción de una planificación curricular. La LSF explora dicha relación por medio del constructo género.

El estudio de los géneros es un área de particular interés tanto en la LSF como en el campo del Inglés con Propósitos Específicos. Junto con la Teoría de Géneros Sistemico-Funcional, el análisis genérico en el área de ESP ha tenido gran influencia en el análisis de textos académicos o con propósitos específicos en vistas a la enseñanza de la lectura y de la escritura tanto en lengua materna como en lengua extranjera. El género proporciona una forma textual dinámica y reconocible, con propósitos comunicativos establecidos, comprendidos por los miembros de una comunidad profesional o académica (Bathia, 2002). En términos de Bazerman (1997:19), los géneros son *marcos para la acción social. Son ambientes para el aprendizaje. Son espacios dentro de los cuales se construyen significados*. Según Martín (1985), el género es una actividad orientada a un propósito planteada en etapas con sus propias estructuras esquemáticas. Desde esta perspectiva, los géneros pueden ser analizados en términos de ciertas estructuras esquemáticas debido al hecho de estar situados en un contexto comunicativo con propósitos particulares reconocidos.

Los géneros se organizan según el nivel de formalidad y según la jerarquía de poder entre los interlocutores. Se clasifican en géneros primarios –familiares- y secundarios -vida pública, instituciones,

profesiones-, entre otros (Gee, 2002 en Byrnes et al., 2006). Muchos géneros se instancian tanto en forma oral como escrita.

La exposición gradual desde géneros primarios de la vida cotidiana hasta géneros secundarios de la vida pública lleva a los estudiantes a controlar estos últimos, que son los que les permitirán participar activamente en el mundo profesional o académico. Se ha demostrado que los límites entre el discurso pedagógico y el de producción en ciencia son poco significativos, por lo que cada nivel educativo alcanzado es un punto de ingreso directo en el campo económico de producción. Por ende, la adquisición desigual de los géneros de la ciencia tiene consecuencias para la estructura económica y ocupacional. Una de las razones por las que sólo grupos reducidos adquieren las capacidades para comprender los géneros de la ciencia es que los discursos científicos se vuelven cada vez más remotos desde la experiencia cotidiana del discurso oral ya que la realidad se experimenta como una estructura generalizada de abstracciones. Sin el control sobre los géneros de la ciencia, se restringen las posibilidades laborales y de crecimiento académico personal de los futuros profesionales (Martin y Rose, 2008). Por ello, consideramos importante que los estudiantes de la disciplina Turismo estén expuestos a e interactúen con diversidad de géneros, tanto orales como escritos, de manera tal que adquieran gradualmente el discurso especializado de este campo de estudio.

La planificación curricular por medio de tareas basadas en géneros

Las relaciones entre nivel de educación y producción económica se presentan como un currículum espiralado en el cual los estudiantes adquieren el discurso de la ciencia en pasos o etapas, desde el comienzo de la escuela secundaria hasta estudios de posgrado.

Según Stenhouse (1975:4), el currículum, o planificación curricular, es un intento de comunicar los rasgos y principios esenciales de una propuesta educativa de forma tal que está abierta al escrutinio público y es capaz de ser puesta en práctica eficientemente. En este sentido el desarrollo curricular es el acto de establecer la temática, las características y necesidades del aprendiente y cómo la relación entre éstas puede ser negociada en una secuencia curricular extendida, en materiales y metodologías. En este trabajo se proponen las tareas basadas en géneros para trabajar de esta manera.

En una planificación curricular basada en tareas resulta relevante desarrollar relaciones sistemáticas y fundadas entre las tareas contextualizadas y los recursos semánticos y léxico-gramaticales necesarios para llevarlas a cabo. Con el objetivo de establecer estos tipos de relaciones, y siguiendo a Byrnes et al. (2006), proponemos el constructo género como marco para el diseño de una planificación curricular. Para dicho diseño es necesario establecer y definir la temática, el estudiante y cómo se pueden negociar las relaciones entre ambos en una secuencia curricular, en las metodologías y en los materiales utilizados en la instrucción.

Las tareas basadas en géneros permiten el desarrollo gradual de áreas léxico-gramaticales de difícil acceso a los estudiantes de una lengua extranjera ya que las tareas recurrentes proporcionan exposición al vocabulario de la lengua extranjera en contextos específicos de uso que el estudiante puede recordar fácilmente, permitiendo la instrucción explícita de campos semánticos cuando fuera necesario.

La estructura de las tareas debería realizarse teniendo en cuenta criterios de adecuación, contenido y lengua (Byrnes et al., 2006):

- *Adecuación (appropriateness)*: a la situación, al propósito comunicativo, a la estructura del texto
- *Contenido (content)*: atención al desarrollo del contenido temático en las partes del texto
- *Lengua (language focus)*: identificación de realizaciones lingüísticas que hacen que el texto sea reconocible como característico de un género particular

Las tareas se plantean con lineamientos claros donde los rasgos lingüísticos necesarios para completarlas están delineados con conexiones explícitas entre forma y significado; por ello, el estudiante se siente libre para experimentar con la lengua en un contexto seguro diseñado para que logre el objetivo eficazmente.

Los géneros de la disciplina Turismo

En la licenciatura en Turismo de la UNSJ se aborda el Inglés con Propósitos Específicos desarrollando la comprensión y producción oral y escrita. La asignatura Idioma Inglés consta de cinco niveles anuales con 5 horas cátedra cada nivel. La asignatura Inglés en sus cinco niveles se relaciona con las otras materias del plan de estudios, ya que la lengua es concebida como una herramienta indispensable para la

comunicación, adquisición de conocimiento y para el desarrollo de las prácticas turísticas. Como consecuencia, se plantea una constante interacción entre los contenidos de las asignaturas específicas de la actividad turística y el inglés a fin de facilitar al alumno el acceso a información y su desempeño en las distintas situaciones planteadas a lo largo de la carrera. La asignatura Idioma I-Inglés del ciclo básico tiene como objetivo desarrollar la capacidad de los alumnos para resolver problemas, tomar decisiones y establecer relaciones sociales en forma oral y escrita en inglés a través de situaciones comunicativas concretas. Es necesario tener en cuenta que el perfil del técnico en Turismo exige un contacto permanente con el turista y con las empresas prestatarias de servicios, así como también la organización, ejecución, administración e implementación de la actividad turística. Es por ello que la asignatura Inglés tiene un carácter funcional-instrumental dentro del plan de estudio, sirviendo así las necesidades de los futuros graduados.

En base a lo expuesto anteriormente, consideramos conveniente que en el transcurso del cursado de esta asignatura los estudiantes interactúen con géneros secundarios escritos y orales. Entre los géneros escritos, se pueden mencionar informes, explicaciones, procedimientos (Martín y Rose, 2008), *curriculum vitae*, cartas, e-mails, memos, folletos, análisis FODA (SWOT) y resúmenes de artículos de investigación. Respecto de los géneros orales, se pueden mencionar solicitudes de servicios (*service encounters*), reuniones de trabajo y presentaciones de trabajo.

A continuación se presentan tres tablas que incluyen los géneros escritos y orales abordados en la asignatura Idioma I- Inglés I de la carrera mencionada, junto con los contenidos temáticos. Los contenidos están divididos en 3 unidades temáticas y cada una de ellas desarrolla contenidos temáticos y lingüísticos específicos. Además, se incluyen las competencias a desarrollar a nivel discursivo, oracional, léxico y fonológico respectivamente.

Unidad 1: *Working in Tourism* (Trabajar en la industria del turismo) Géneros y temas

Géneros escritos	Géneros orales
Informes - Cruise holidays and jobs - Job qualities, skills and duties	Entrevista - Job interview to get a post in Tourism
Explicaciones - Positive and negative effects of tourism	
Procedimientos - The steps to get a job - How to write a CV and covering letter	
Curriculum vitae - CV applying for a job in Tourism	
Carta - Covering letter	

Tabla 1

Nivel discursivo: Descripciones. Explicaciones. Solicitudes. Instrucciones.

Nivel oracional: El grupo verbal. Tiempos verbales primarios (presente simple) y secundarios (presente en el presente, pasado en el presente). Adjuntos de frecuencia y temporales, cláusulas temporales. Operadores y adjuntos modales de probabilidad, necesidad y potencialidad. El grupo nominal. Adjetivos para describir. Oraciones imperativas, interrogativas y negativas.

Nivel léxico: Léxico relacionado con rutinas personales y de trabajo en el área turística y preferencias, horarios, obligaciones, solicitudes de trabajo, entrevistas de trabajo.

Nivel fonológico: Pronunciación de contracciones y formas fuertes y débiles. Pronunciación de los sonidos /s/ /z/ /iz/.

Unidad 2: *Services* (Servicios)

Géneros y temas

Géneros escritos	Géneros orales
Informes - Describing and comparing means of transport, hotels	Solicitudes de servicio - Asking for information at the TIC, at the Travel Agent's, at the airport - Booking a flight, hotel room, a holiday - Asking for information about booking conditions - Changing a booking - Checking the details of a flight ticket - The check-in at an airport, the check-in and check-out at a hotel - Solving problems at a hotel - Buying stuff at a duty-free shop / in-flight duty free.
Explicaciones - Customers' expectations concerning transport and accommodation	
Procedimientos - Rules on a plane - How to board a plane /leave the airport after landing - Rules for welcoming guests - Giving directions in a building, in a city, in a tourist attraction	
Correo electrónico - Confirming bookings of a room, flight	
Folleto / página web - Information leaflet about transport / hotels / restaurants / entertainment in a city.	

Tabla 2

Nivel discursivo: Descripción. Explicación. Solicitudes. Solicitudes de servicios. Instrucciones.

Nivel oracional: El grupo verbal. Tiempos verbales primarios (presente simple) y secundarios (presente en el presente, pasado en el presente). Construcción impersonal *There be*. Adjuntos de frecuencia y temporales, cláusulas temporales. Operadores y adjuntos modales de probabilidad, necesidad y potencialidad El grupo nominal. Adjetivos para describir. Preposiciones de lugar y dirección. Construcciones comparativas. Frases preposicionales. Oraciones imperativas, interrogativas y negativas.

Nivel léxico: Léxico relacionado con hoteles, agencias de viaje, aeropuertos, estaciones y oficinas turísticas. Servicios y comodidades.

Nivel fonológico: Entonación para expresar formalidad

Unidad 3: *Eating out* (Comer afuera)

Géneros y temas

Géneros escritos	Géneros orales
Informes <ul style="list-style-type: none"> - Describing traditional drinks and dishes - Describing and comparing restaurants - Describing a food festival - Describing eating habits, dishes eaten on special occasions 	Solicitudes de servicio <ul style="list-style-type: none"> - Eating out at a reaturant - Complaining about food - Booking a table
Procedimientos <ul style="list-style-type: none"> - How to prepare traditional dishes 	

Tabla 3

Nivel discursivo: Descripción. Solicitudes. Solicitudes de servicios. Instrucciones.

Nivel oracional: El grupo verbal. Tiempos verbales primarios (presente simple) y secundarios (presente en el presente, pasado en el presente). Construcción impersonal *There be*. Adjuntos de frecuencia y temporales, cláusulas temporales. Operadores y adjuntos modales de probabilidad, necesidad y potencialidad. Circunstanciales de manera (grados). El grupo nominal. Adjetivos para describir. Preposiciones de lugar y dirección. Sustantivos contables e incontables. Construcciones comparativas. Frases preposicionales. Oraciones imperativas, interrogativas y negativas.

Nivel léxico: Léxico relacionado con restaurantes, hábitos alimenticios, comidas, bebidas, recetas de cocina.

Nivel fonológico: Acentuación de palabras.

Ejemplo de tarea basada en género

El diseño y la compleción de una tarea se llevan a cabo en etapas. Primeramente es necesario **elegir el género**, luego **se plantea la tarea** considerando su **adecuación** y luego **se especifican los contenidos temáticos y lingüísticos** necesarios para realizarla. Una vez establecido todo lo mencionado viene la **planificación del proceso** y por último la **evaluación, tanto del proceso como del producto final**.

Unit 1: *Letter of application*

ADECUACIÓN

Texto de la especialidad Turismo que deben escribir los alumnos de la clase de ESP de Inglés I de la licenciatura en Turismo, FFHA, UNSJ.

En la materia se desarrollan la comprensión y producción escrita y oral de inglés para Turismo, con 5 horas cátedra semanales, materia anual.

El propósito de producir dicho texto es que los alumnos puedan solicitar un trabajo en la industria del Turismo.

Tarea: En una carta formal de solicitud de trabajo un aspirante presenta y expone sus razones por las cuales él representa el candidato ideal para el puesto de asistente del gerente (*Assistant Front-of-House manager*) en un hotel. Por medio de actividades el aspirante obtendrá toda la información necesaria para poder escribir dicha carta.

Para completar la tarea con éxito, el alumno deberá:

- Comprender avisos relacionados con los trabajos del personal de un hotel
- Mencionar las características personales requeridas para distintos trabajos en un hotel
- Pedir y dar información acerca de las tareas del personal hotelero
- Usar la terminología y estructuras apropiadas para presentarse por carta al ofrecimiento de un puesto de trabajo
- Desarrollar actitudes de responsabilidad, autonomía, participación activa, cooperación, respeto y tolerancia por los pares, el profesor, la institución y la lengua extranjera

CONTENIDO

1. Read the advertisement below and discuss with your partner:

- Where could you find this text? What features helped you to decide?
- Why does the writer publish it?
- Could you summarize the purpose of the text in one sentence?
- Which words give you clues about the type and place of the job offered?
- How can you reply to this advertisement? (phone-letter-other)

The New York Times		Job Market	
Job Information		Job Description	
Job Title: Hotel		Description: Holiday Inn Express Mid/senior Hospitality and food service HOTEL: Holiday Inn Express in Brooklyn seeking experienced Managers & Team Members, Chief Engineer Certified, Front Office Manager, Executive Housekeeper, Housekeepers, Houseman, Front Desk Agents, Engineers. Email your resume to: Info@expressbrooklyn.com or fax to: 718-643-2937	
Employer: Holiday Inn Express			
Source: NY Times Classified Ads			
Location: Brooklyn, NEW YORK			
Date: 05-14-2006			
Task: You are interested in the post advertised. Write a letter of application stating why you would make a strong candidate for it.			

Gráfico 1

After reading the advertisement, you felt that, in order to apply for the job, you needed further information about:

- qualifications required
- duties, working hours, uniform
- personal characteristics

Go to the hotel in order to find out what you need. Ask for the right person to speak to and ask him/her your questions.

- *Think about the situation:* Who you will meet at the entrance, who you need to speak to, what you are going to ask about, etc.
- *Think about the language:* how you ask for information, what register you use, which words, phrases and structures you need in order to speak about qualifications, duties, working hours, uniforms, personal characteristics, etc.

In order to help you with the language here are some clues:

- **Vocabulary:**

This is a staff tree of a medium-sized hotel. Complete it with these words: *kitchen assistant, chambermaid, concierge, front office manager, head chef, head waiter, housekeeper, porter, and receptionist.*

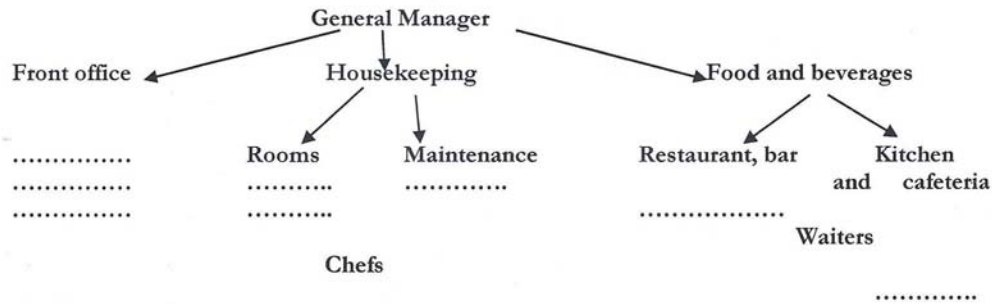


Gráfico 2

Adjectives and nouns to describe personality: Complete the table:

Adjective	Noun	Adjective	Noun
1. sincere		11. friendly	
2.	punctuality	12.	ability
3. reliable		13. relevant	
4. courteous		14.	permanence
5.	practicality	15. responsible	
6.	flexibility	16.	availability
7. enthusiastic		17. aware	
8.	efficiency	18.	suitability
9. confident		19. honest	
10.	experience	20. hard-working	

Tabla 4

- **Language Focus:**

- i. We use **must, have to** and **should** to talk about obligation:
 - ▶▶ The house manager **must** make sure the hotel stays profitable
 - ▶▶ I **have to** supervise Front-of-House operations
 - ▶▶ He **should** ensure close liaison between Front-of-House operations and Housekeeping
- ii. We use **don't have to** to show something is not necessary
 - ▶▶ He **doesn't have to** check with me about day-to-day issues
- iii. We use **mustn't** and **shouldn't** to indicate obligation not to do something:
 - ▶▶ We **mustn't** forget that our aim is to make money
 - ▶▶ I know I **shouldn't** say this but...

Plan what you are going to say. Then roleplay the conversation with your classmate and record it.

Now that you have all the necessary information, write the letter of application.

Before you start writing, do these activities with your classmate:

- A- Read another job advertisement and then put the extracts from the application letter in the correct order.

Hotel Receptionist

Excellent entry level vacancy for outgoing personality at this three-star hotel. The person appointed will be the first point of contact for visitors, clients and suppliers. Good phone and computer skills are a must. In this full-time position you will be part of a friendly and dynamic team, responsible for handling all front desk operations.

Reply to Mrs. Willis, Manager, The Manor Park Hotel, Stony Stratford, Buckinghamshire.

- a. I have a very pleasant, outgoing personality and am used to dealing with people of all ages and levels.
- b. I look forward to hearing from you.

- c. I would like to apply for the position of hotel receptionist, as advertized in the Hotel & Catering Reporter on 12 May.
- d. Re: Hotel receptionist vacancy
- e. C Taylor (Miss)
- f. Dear Mrs. Willis
- g. Enc. CV
- h. I am twenty-four years old and am about to finish a course in hotel administration. Earlier this year I worked for three months as a trainee in a small family-run hotel. Your vacancy is of particular interest to me as my duties involved taking phone calls, making bookings and providing guests with a warm welcome, which I feel is important for this kind of post.
- i. I enclose a copy of my current CV for your information. Please contact me should you require any further details.
- j. Yours sincerely

B- When you write you should always plan your piece and follow certain stages: *brainstorming, organization, writing and editing*

1. Brainstorming

a. Complete this mind map with the ideas you think are important for the job you are applying for: Assistant Front-of-House Manager

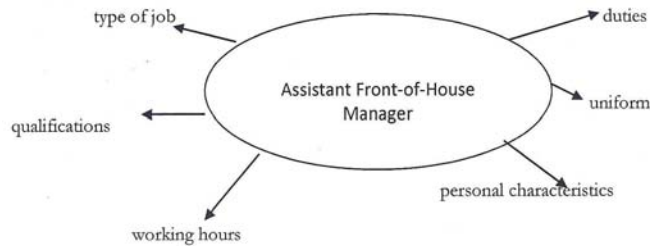


Gráfico 3

2. Organization

a. How are the elements arranged in a formal letter? Work in pairs and complete the outline with: *writer's address, recipient's address, date, opening phrase, closing phrase, signature.*

	a)

	b)
c)	
.....	
d) Dear.....,	
.....	
e).....	
f) John Smith.	

Gráfico 4

b. Now complete this outline with your own ideas:

- **Paragraph 1**
- Briefly, say who you are, why you are writing and why you are interested in the job (curriculum vitae enclosed)
- **Paragraph 2**
- Say why you are a suitable candidate: mention qualifications, personal characteristics
- **Paragraph 3**
- Say what you are willing to do and what you can offer them

- **Paragraph 4**
- Finish the letter: use appropriate style and phrases.
- Sign

3. Writing

Now you are ready to write the letter. Remember to monitor yourself while you are writing and think about the organization of ideas, specific vocabulary, grammatical structures, punctuation, spelling, etc

4. Editing

Once you have finished your letter you need to re-read it in order to improve it. Think about the following:

- Are all the points covered effectively? Are the ideas in your letter easy to follow and understand? Have you used a good range of vocabulary and structures? How about spelling and punctuation?

If you want you can ask another classmate to read it, too. If you feel satisfied with your piece, you have completed the task. Congratulations!

LENGUA

Realizaciones léxico-gramaticales necesarias para realizar la tarea que requieren reflexión y explicación:

Nivel discursivo: descripción, solicitud.

Nivel oracional: El grupo verbal. Tiempos verbales primarios (presente simple) y secundarios (presente en el presente, pasado en el presente). Adjuntos de frecuencia y temporales, cláusulas temporales. Operadores y adjuntos modales de probabilidad, necesidad y potencialidad. El grupo nominal. Adjetivos para describir; formalidad. Oraciones imperativas, interrogativas y negativas.

Nivel léxico: Léxico relacionado con rutinas personales y de trabajo en el área turística y preferencias, horarios, obligaciones, solicitudes de trabajo, entrevistas de trabajo

Comentarios finales

En estas páginas intentamos mostrar cómo las tareas basadas en género posibilitan un diseño curricular secuenciado que guía el recorrido académico de los estudiantes al exponerlos, gradualmente, a los géneros específicos de la disciplina estudiada, y, también, al producir dichos géneros de forma precisa y eficaz. Además, el constructo género puede servirnos como guía para seleccionar los textos de trabajo con alumnos, abordar áreas de la lengua de difícil acceso para el alumno de una lengua extranjera y planificar en forma espiralada e integrada los distintos niveles de la asignatura Inglés en un contexto determinado.

En el caso particular de la asignatura Idioma I- Inglés de la licenciatura en Turismo, se puede afirmar que el hecho de planificar por géneros permitió a los alumnos, que no tenían conocimiento previo de la lengua inglesa, comunicarse eficientemente en forma oral y escrita en contextos específicos de la disciplina. Por un lado, la motivación de los alumnos junto con el conocimiento temático que aportaban crearon un ambiente propicio para introducir géneros secundarios de la especialidad. Por otro, dicho contexto facilitó la selección de los contenidos lingüísticos necesarios para que ellos se comunicaran y comprendieran cómo el uso apropiado de la lengua transmite contenidos adecuados al contexto de situación. Todo lo dicho tuvo como resultado alumnos que se sintieron capaces de comunicarse en su ámbito disciplinar y, como consecuencia, satisfechos con su aprendizaje.

Bibliografía

- Bathia, V. K. (2002). Applied genre analysis: a multi-perspective model. *IBÉRICA 4* [2002]: 3-19.
- Bazerman, C. (1997). The life of genre, the life in the classroom. *Genre and writing: Issues, arguments, alternatives*, 19-26.
- Byrnes, H. (2002). The role of task and task-based assessment in a content-oriented collegiate foreign language curriculum. *Language Testing*, 19(4), 419-437.
- Byrnes, H., Crane, C., Maxim, H., y Sprang, K. (2006). Taking text to task: Issues and choices in curriculum construction. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 152, 85-109

- Byrnes, H., Maxim, H., y Norris, J. M. (2010). Realizing advanced FL writing development in collegiate education: Curricular design, pedagogy, assessment. *Modern Language Journal, Monograph*. Cambridge: Wiley- Blackwell.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, Enero-Marzo, 6 (20), 409-420. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela
- . (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. *Uni-Pluri/Versidad*. 5 (3), 2005 –Versión Digital, Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col.
- Cubo de Severino, L. (Coord). (2005). *Los textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Argentina: Comunicarte Editorial.
- Dudley-Evans, T. y St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. UK: Cambridge University Press.
- Eggs, S. (2004). *An introduction to functional linguistics*. 2nd Edition. A&C Black.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 3rd ed.
- Lorenzo, F. (2010). Lingüística de la comunicación: El currículo multilingüe de géneros textuales. *Revista Signos*, 43 (74). Valparaíso, Chile.
- Martin, J. R. (1992). Context, Register, genre and ideology en Martin, J.R. *English text: System and structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- . (1985). Process and text: Two aspects of human semiosis. En J. D. Benson, & W. S. Greaves (Eds.), *Systemic perspectives on discourse* (243-274). Norwood, NJ: Ablex.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Swales, J.M. (2004). *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

María Laura González es magíster en Lingüística Aplicada. Se desempeña como profesora titular de Idioma I y IV- Inglés de la licenciatura en Turismo, UNSJ, y como profesora titular de Inglés I, II y III en Medicina, Universidad Católica de Cuyo. Además, es codirectora del proyecto de investigación *El inglés con propósitos específicos (ESP) en la universidad: los textos de especialidad*. Es integrante del proyecto de investigación *Lectura y disciplina. Los manuales universitarios*.

Carina Rudolph es profesora de enseñanza media y superior en Lengua y Literatura Inglesa. Se desempeña como profesora adjunta de Idioma I-Inglés en licenciatura en Turismo, UNSJ, y como profesora titular de Inglés I y II en la licenciatura en Bioquímica y Farmacia, Universidad Católica de Cuyo. Es Integrante del proyecto de investigación *El inglés con propósitos específicos (ESP) en la universidad: los textos de especialidad*.

María José Cortés es licenciada en Psicología y profesora en Psicología. Se desempeña como profesora asistente en la cátedra de Psicología Laboral, licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo, Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”, Sede Mendoza. Es adscripta graduada en el proyecto de investigación *El inglés con propósitos específicos (ESP) en la universidad: los textos de especialidad*.

LECTOCOMPREENSIÓN EN INGLÉS CON FINES ACADÉMICOS: PROPUESTA DE SISTEMATIZACIÓN PARA EL DISEÑO DE MATERIALES

M. Natalia Cardini

nataliacardini@yahoo.com.ar

Mariana Emma y Gottero

marianaema@gmail.com

Mónica E. Soliz

monicaesoliz@yahoo.com

Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA)

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

En este artículo se proponen los lineamientos para la sistematización del diseño de materiales de lectocomprensión en inglés con fines académicos, en base a las nociones teóricas que sustentan nuestra práctica pedagógica y que se abordan en este trabajo. Esta propuesta se basa en una experiencia de diseño de materiales llevada a cabo en el Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA), dependiente de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En el presente trabajo, se describe el replanteo metodológico realizado, que tuvo como fin optimizar la elaboración de los nuevos manuales. Los materiales se diseñaron para el módulo de lectocomprensión en inglés, asignatura incorporada a diferentes carreras de grado de la UNC con el propósito de brindar a los estudiantes universitarios las estrategias necesarias para abordar géneros frecuentes en su área disciplinar y así acceder al conocimiento especializado. El corpus textual de cada manual refleja la especificidad de cada área disciplinar, por lo que los materiales varían en sus contenidos temáticos según la carrera de grado. Se incluyen algunos ejemplos de las distintas secciones que conforman los manuales. A modo de cierre, se detallan las disciplinas de los manuales publicados y se realizan algunas consideraciones finales en base a los resultados que ha arrojado la experiencia áulica con los nuevos materiales.

Palabras clave: lectura en inglés - académico-disciplinar - diseño de materiales

Introducción

La lectura de textos en lengua extranjera en el nivel superior se ha convertido en un instrumento indispensable como medio de acceso a información disciplinar actualizada. Asimismo, cabe resaltar que el uso generalizado del idioma inglés como lengua de la ciencia y la tecnología hace ineludible que los alumnos universitarios necesiten leer textos escritos en dicho idioma. Por tales motivos, es evidente que el desarrollo de habilidades de lectocomprensión en inglés en la universidad se haya convertido en un requisito imprescindible. En este contexto y a fin de facilitar a los estudiantes el acceso a bibliografía especializada en inglés, se incorpora el módulo de lectocomprensión en este idioma como materia en el plan de estudio de diferentes carreras de grado de la UNC.

En el presente trabajo, describiremos las acciones emprendidas con el propósito de favorecer nuestras prácticas didácticas en dicha asignatura, las cuales se ven reflejadas en la elaboración de nuevos materiales de estudio. En primer lugar, se abordarán las principales nociones teóricas que sustentan nuestro trabajo. Luego, haremos referencia al replanteo metodológico llevado a cabo con el fin de optimizar la elaboración de los nuevos manuales. Finalmente, expondremos la propuesta de lineamientos implementada para la sistematización del diseño de materiales.

Marco teórico

El marco de referencia que sirve de fundamento para nuestro trabajo se basa en las siguientes nociones teóricas: lectura en lengua extranjera, textos especializados y proceso de comprensión textual. En primer lugar, coincidimos con la definición de lectura en lengua extranjera en el nivel universitario de Dorronzoro y Klett (2006):

Un proceso de construcción de sentido llevado a cabo por un lector, que forma parte de una determinada comunidad disciplinar, a partir de un texto escrito en un idioma que no es el materno, y mediante el diálogo con el autor, con el propósito de construir conocimientos dentro de un área específica (59).

Es decir, el lector construirá el sentido del texto cuando pueda relacionar la información de éste con sus propios conocimientos disciplinares. En nuestro contexto, el lector del módulo de lectocomprensión es un alumno universitario inmerso en una comunidad disciplinar específica, y que, por lo tanto, posee conocimientos relacionados con su especialidad, conforme a su nivel de formación. En este sentido, es importante destacar que, en la mayoría de las facultades, los grupos de estudiantes que cursan el módulo de lectocomprensión se caracterizan por ser heterogéneos dado que la materia se puede cursar en cualquier año de la carrera. Esta situación permite que los estudiantes más expertos desempeñen funciones de andamiaje cuando se suscitan problemas desde el punto de vista conceptual, lo cual puede enriquecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura.

El contexto universitario donde se desarrolla nuestra actividad docente es el que determina, entre otras cuestiones, los textos que allí circulan. Así es que los textos seleccionados para las guías de estudio se consideran dentro del continuo de textos especializados. Según Ciapuscio y Kuguel (2002), se denomina texto especializado a “productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, que se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad, y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas” (43). Los textos especializados se realizan en clases textuales específicas del discurso de especialidad (artículo de investigación, artículo de divulgación científica, comunicados científicos a la prensa, etcétera).

Por último, resulta pertinente hacer referencia a la concepción de texto a la cual adherimos y que pone de manifiesto los conocimientos inherentes al proceso de comprensión textual. La lingüística textual alemana concibe al texto como un objeto lingüístico complejo, en el que interactúan diversos tipos de conocimientos. Efectivamente, la comprensión de un texto implica activar y relacionar distintos sistemas de conocimientos, a saber, conocimiento enciclopédico (conocimiento sobre el mundo), conocimiento lingüístico (de gramática y de vocabulario), conocimiento relativo al área temática, conocimiento sobre géneros textuales, conocimientos relativos a los procesos de conocimiento (metacognición) y conocimientos relativos al contexto de lectura. De esta manera, es posible describir al texto como “un sistema de múltiples niveles o como un sistema modular” (Ciapuscio, 2003, citada en Adelstein y Kuguel, 2005: 17). Estos niveles que permiten analizar el texto en sus diversas dimensiones son: el nivel *situacional*,

el nivel *funcional*, el nivel *semántico* y el nivel *formal*. Los conocimientos que un lector posee en relación con las situaciones comunicativas de producción textual se ponen de manifiesto en el nivel situacional. En el nivel funcional, el lector reconoce la meta comunicativa del autor al producir el texto. En el semántico, el lector aplica sus conocimientos enciclopédicos y de la especialidad así como también sus conocimientos sobre género. El conocimiento lingüístico y no lingüístico del lector le permite analizar el nivel formal del texto, partiendo de los elementos de la superficie textual. En resumen, los distintos niveles de análisis textual no son módulos aislados ni independientes, sino que se relacionan entre sí y, a su vez, con los distintos sistemas de conocimientos que se activan en el proceso de comprensión lectora.

Replanteo Metodológico

Como mencionamos anteriormente, el módulo de lectocomprensión se originó por la necesidad de implementar el dictado de una asignatura que permita a los alumnos acceder a material escrito en idioma inglés durante su formación de grado. El *Módulo de Lectocomprensión en Inglés* fue creado por el Consejo Superior de la UNC en el año 1999, concebido inicialmente como una asignatura no obligatoria que se dictaría en un número limitado de unidades académicas. Con el transcurso de los años y sucesivos cambios en los planes de estudio de las carreras que lo habían adoptado, el Módulo *optativo* se transformó en *obligatorio* en diversas facultades. Año tras año, se ha ido incrementando no sólo el número de comisiones sino también la cantidad de unidades académicas que sumaron el dictado de la asignatura a sus planes de estudio. Este crecimiento derivó en la reciente creación del Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) para poder optimizar el dictado y organización del módulo en las distintas carreras de las siguientes facultades y escuelas: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño; Facultad de Artes; Facultad de Ciencias Económicas; Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; Facultad de Ciencias Médicas y sus escuelas: Escuela de Enfermería, Escuela de Fonoaudiología, Escuela de Kinesiología y Escuela de Nutrición; Facultad de Ciencias Químicas; Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y sus escuelas: Escuela de Ciencias de la Información y Escuela de Trabajo Social; Facultad de Filosofía y Humanidades; Facultad de Matemática, Astronomía y Física; Facultad de Odontología; Facultad de Psicología. Las 136 comisiones (anuales, semestrales y cuatrimestrales) y los 4.195 alumnos del primer cuatrimestre del año 2013 (6.318 alumnos en 2012) dan cuenta de la magnitud que ha alcanzado el DIFA.

Dada la necesidad de poner en práctica las estrategias para abordar géneros discursivos en lengua extranjera de circulación frecuente en el contexto universitario surge el replanteo metodológico en la organización de las guías de estudio que conforman los materiales de cátedra para cada área disciplinar. El punto de partida de nuestro trabajo fue la selección de contenidos de los nuevos manuales. En sintonía con lo que propone Dorronzoro (2007), consideramos que para esta selección es fundamental explorar el contexto de aprendizaje. Coincidimos con la autora en su definición del objeto de enseñanza:

...el objeto de enseñanza de un curso de lectocomprensión en LE en la universidad son *los usos particulares de la lectura en el contexto universitario*, es decir, *las prácticas de lectura académica (tanto en lengua materna como en LE) propias de las comunidad disciplinar del estudiante* (el énfasis pertenece a la autora) (116).

Se comenzó, entonces, con el análisis de los programas de las materias troncales y sus contenidos, especialmente de aquellos que sirvieran de soporte a fin de poder apelar a los conocimientos previos necesarios para lograr una comprensión lectora eficiente en el idioma extranjero. Asimismo, resultó enriquecedora la relación establecida con expertos de cada especialidad que aportaron conocimientos sobre las disciplinas como así también información acerca de las necesidades en cada una de ellas. A partir de los datos obtenidos, se procedió a la selección de textos teniendo en cuenta que Hurtado Albir (2001) señala que “para poder enseñar lectocomprensión en lengua materna o en lengua extranjera, es necesario conocer previamente los textos que circulan en cada disciplina y las convenciones que rigen su funcionamiento” (492). Con esta premisa en mente resultó conveniente aunar criterios para la selección de textos y su posterior secuenciación.

Una vez concluida la etapa de planificación y teniendo en cuenta las nociones teóricas anteriormente descritas, se continuó el proceso de diseño de los nuevos manuales.

Lineamientos

A la luz de la información recabada y a partir del banco de textos inicial, se procedió a la selección final de los textos que mejor reflejaran las necesidades, intereses y conocimientos de nuestros estudiantes. Esta selección se basó en los siguientes criterios: el área temática dentro del campo disciplinar, las secuencias textuales y el género. Resulta pertinente aclarar que, para definir las áreas temáticas, se siguió el criterio de repetición de un mismo contenido en diversas materias. En lo referente a secuenciación textual del corpus, se siguieron los criterios propuestos por Werlich (1975, citado en Bassols y Torrent, 1997: 22), quien sostiene que existen cinco tipos básicos: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo, e instructivo, y cuyo orden obedece a la manera en la que un hablante organiza su repertorio verbal. Estas formas básicas definen a un género como predominantemente descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo o instructivo. En cuanto a los géneros, se decidió incluir aquellos que fueran representativos del área disciplinar; por ejemplo, en las áreas de las Ciencias de la Salud, el caso clínico es uno de los géneros característicos, mientras que el artículo de investigación es el género prototípico de las Ciencias Químicas.

En esta etapa del proceso, se realizó el análisis de los textos seleccionados aplicando el modelo multinivel anteriormente descrito. Este análisis derivó en la secuenciación de los textos, lo que permitió estructurar cada manual en tres unidades, cada una de ellas constituida por cuatro guías, cuyos textos compartirían un núcleo conceptual o tema textual. Al finalizar cada unidad, se incluyó una guía de cierre con el fin de favorecer la consolidación de los contenidos presentados en la unidad. Con los textos seleccionados y secuenciados, se acordó la estructuración de cada guía, por lo que se decidió incluir los siguientes aspectos en cada una: objetivos y propósitos de lectura al inicio; actividades de prelectura, lectura y poslectura; actividades sobre elementos del lenguaje y vocabulario; tarea/s de cierre; un texto de lectura complementaria; y un apéndice gramatical sobre los aspectos presentados.

En base a estas decisiones (textos, secuenciación y estructuración), se procedió al diseño de las guías de estudio. Cada guía diseñada fue, luego, revisada por la coordinadora pedagógica de inglés, quien asumió el rol de editora de los manuales.

A continuación presentamos ejemplos extraídos de los manuales publicados.

Ejemplo de objetivos y propósitos de lectura al inicio:

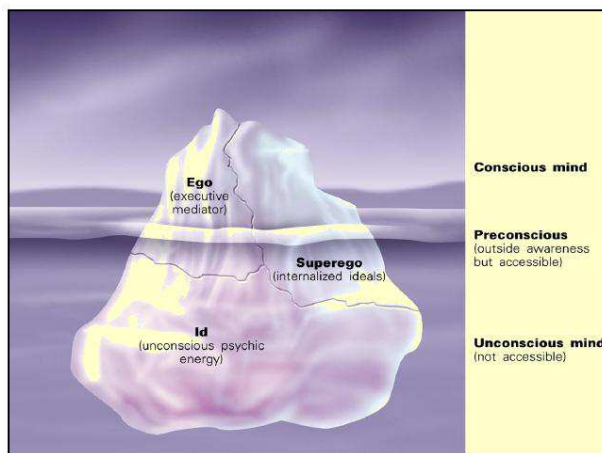
DISEÑO INDUSTRIAL GUÍA 3 CONTENIDOS	<p style="text-align: center;">Propósitos de Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> # Colocar subtítulos en los espacios correspondientes. # Buscar información específica. # Responder preguntas. # Reconocer vocabulario específico. <p>Al finalizar la Guía, Ud. habrá puesto en práctica los siguientes contenidos léxico-gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> # Caso posesivo # Referencia textual
--	--

López L., Moyetta, D. y Tomasini, S. (2014). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Diseño Industrial*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas. (43).

Ejemplos de actividades de prelectura:

Ejemplo 1:

1. Observe el siguiente gráfico. ¿Qué datos encuentra ahí? ¿Qué tendría que saber un lector para comprender el tema que ese gráfico ilustra?



Cardini, M. N.; Granata, A. M. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Psicología*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas. (31).

Ejemplo 2:

3. Las siguientes son la primera y la última oración de cada uno de los párrafos que constituyen el texto que vamos a leer. Léalas, para determinar cuál es el orden de dichos párrafos:

- Literature** came into English, from C14, in the sense of polite learning through reading. [...] As late as Johnson's *Life of Milton*, the earlier usage was still normal: 'he had probably more than common literature, as his son addresses him in one of his most elaborate Latin poems' (1780).
- Literature** is a difficult word, in part because its conventional contemporary meaning appears, at first sight, so simple. [...] It is not easy to understand what is at stake in these often confused distinctions until we look at the history of the word.
- But the general sense of 'polite learning', firmly attached to the idea of printed books, was laying the basis for the later specialization. [...] Thus Hazlitt, in *Of Persons One Would Wish to Have Seen* (*Winterslow*, II), reports: 'Ayrton said, "I suppose the two first persons you would choose to see would be the two greatest names in English literature. Sir Isaac Newton and Mr Locke"' (c. 1825).

Díaz Cortez, G; López L. y Rípodas, B. (2014). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Filosofía*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas. (48).

Ejemplos de actividades de lectura:

Ejemplo 1:



2. Lea en forma global la primera parte del texto (hasta renglón 40 inclusive) para determinar con qué tipo de prevención (1, 2 ó 3) se asocian las siguientes ideas. (Hay dos ideas extra que no se asocian a ninguno de los tipos de prevención).

	TIPO DE PREVENCIÓN	RENGLÓN/ES
a. Diagnóstico precoz, tratamiento inmediato.		
b. Esterilización del material quirúrgico.		
c. Acciones que ayudan a restaurar la independencia económica del paciente.		
d. Proceso de rehabilitación.		
e. Acciones que retrasan el progreso de la enfermedad.		
f. La reinserción laboral del paciente		
g. Manejo de la enfermedad establecida.		
h. Medidas sanitarias (cuidado del agua).		

Cardini, M. N. y Soliz, M. (2012). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Medicina*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas. (58).

Ejemplo 2:



3. Lea el texto en forma específica, para elegir la respuesta correcta de las siguientes preguntas.

- a- ¿Qué apariencia presentan los cromosomas de las células eucariotas teñidas que participan en la reproducción celular?
- Los cromosomas adquieren una apariencia de doble filamento.
 - Son observables como estructuras oscurecidas.
 - Se los puede apreciar como hebras largas y finas.
- b- ¿Qué importancia tiene el centrómero en la división celular?
- Es importante en relación a los movimientos cromosómicos.
 - Su función principal es hacer que los microtúbulos del huso se unan al cromosoma.
 - Cumple un papel central en la reorganización espacial de la célula.

López, L.; Moyetta, D. y Oliva, S. (2013). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Ciencias Químicas*. (D. Moyetta, Ed.) Córdoba: Editorial Brujas. (60).

Ejemplos de actividades de poslectura:

Ejemplo 1:

13. Lea nuevamente el texto, para formular preguntas (en español) para las siguientes respuestas. Entre paréntesis se mencionan los renglones del texto que pueden ser de ayuda.

a)

Aproximadamente el 90% y entre el 80% y 91% respectivamente. (r. 6-8)

b)

Entre las semanas 13 y 20 de gestación. (r. 14-15)

c)

Cardini, M. N.; Del Castillo, P.; Emma y Gottero, M.; Sen, E. y Soliz, M. (2014). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Medicina. Nivel II*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas. (90).

Ejemplo 2:

4. Vuelva a leer el texto de manera global, para determinar cuál de los siguientes enunciados resume el tema de manera más precisa:

- a. El origen del Art Nouveau como reacción a los movimientos anteriores.
- b. El surgimiento del Art Nouveau: su contexto histórico, características principales y artistas/diseñadores destacados.
- c. El advenimiento del Art Nouveau y su influencia en los períodos futuros.

López L., Moyetta, D. y Tomasini, S. (2014). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Diseño Industrial*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas. (84).

Ejemplos de actividades sobre elementos del lenguaje:

Ejemplo 1:

12. Observe los siguientes ejemplos; luego, responda la pregunta a continuación.

- (...) it refers to a **form** of psychotherapeutic treatment. (texto 2, r. 7)
- Unconscious thoughts, feelings and wishes **form** the mental bedrock (...) (texto 2, r. 14)

En los ejemplos se repite la palabra "form", ¿qué diferencia a una de la otra?

Cardini, M. N.; Granata, A. M. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Psicología*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas. (23).

Ejemplo 2:

9. Observe las siguientes oraciones extraídas del texto. Subraye la frase verbal de cada una. Luego, identifique la intención que tiene el autor en cada ejemplo.

	Certeza	Habilidad / Capacidad de hacer algo	Obligación	Posibilidad	Sugerencia
The breakdown of food particles in and around your teeth can cause a foul odour. (r.5)					
The microscopic uneven surface of the tongue also can trap bacteria that produce odors. (r.19-20)					
A condition called dry mouth (xerostomia) can contribute to bad breath because production of saliva is decreased. (r.23-24-25)					

Denizi, P.; Díaz, J.; Emma y Gottero, M. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Odontología*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas. (43).

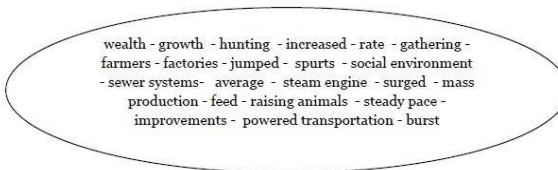
Ejemplos de actividades de vocabulario:

Ejemplo 1:



Vocabulario

8. Clasifique las palabras del óvalo según pertenezcan al ámbito de la estadística y demografía o al ámbito de las actividades humanas. Luego, dé el equivalente en español de cada una.



Estadística y demografía		Actividades humanas	
Inglés	Español	Inglés	Español

Emma y Gottero, M., López, L. y Moyetta, D. (2014). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Geografía*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas. (88).

Ejemplo 2:



EJERCICIOS DE VOCABULARIO

13. Busque tres palabras (sinónimos) que se utilizan en el texto para denominar a los médicos. Luego, dé el equivalente en español de cada una.

TÉRMINO EN INGLÉS	EQUIVALENTE EN ESPAÑOL
i.
ii.
iii.

14. ¿Cuál sería el término general (en español) para estas palabras?

PALABRA DE SIGNIFICADO GENERAL (HIPERÓNIMO)	PALABRAS DE SIGNIFICADO ESPECÍFICO (HIPÓNIMOS)
i.	referral (r. 18) – admission (r. 19) – transfer (r. 36) – follow-up (investigations) (r. 58)
ii.	tachypneic (r. 19) – crackles (r. 19) – desaturation (r. 29) – increase in work of breathing (r. 29-30)

Cardini, M. N.; Del Castillo, P.; Emma y Gottero, M.; Sen, E. y Soliz, M. (2014). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Medicina. Nivel II*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas. (46).

Ejemplos de tarea/s de cierre:

Ejemplo 1:



10. A modo de cierre, lea el siguiente texto, para identificar las principales diferencias estructurales de las células y completar el cuadro a continuación.

1	COMPARING CELLS
5	All cells share common features, such as a cell membrane, cytoplasm, ribosomes, and genetic material. But there is a high level of diversity among cells, as shown in Figure 4 - 24. There are significant differences between prokaryotes and eukaryotes. In addition, plant cells have features that are not found in animal cells.
10	<p>Prokaryotes Versus Eukaryotes Prokaryotes differ from eukaryotes in that prokaryotes lack a nucleus and membrane-bound organelles. Prokaryotes have a region, called a nucleoid, in which their genetic material is concentrated. However, prokaryotes lack an internal membrane system.</p> <p>Plant Cells Versus Animal Cells</p>

López, L; Moyetta, D. y Oliva, S. (2013). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Ciencias Químicas*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas. p. 51.

Ejemplo 2:



9. A modo de cierre, lea el texto nuevamente, pero esta vez en forma detallada (scanning) para completar el cuadro en la página a continuación:

Tipos de dientes	Ubicación	Características	Función
Molares			
Premolares			

Denizi, P.; Díaz, J.; Emma y Gottero, M. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Odontología*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas. (30-31).

Consideraciones finales

En el presente trabajo hemos abordado las principales nociones teóricas que sustentan las prácticas didácticas en la asignatura que dictamos. Luego, hicimos referencia al replanteo metodológico llevado a cabo para optimizar el diseño de los nuevos manuales. Por último, desarrollamos la propuesta de lineamientos que guió el proceso de sistematización del diseño de los materiales.

El proceso de sistematización descrito en este trabajo ha dado como resultado el diseño y publicación de dieciséis manuales para las siguientes áreas: Arquitectura, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Ciencias Químicas, Derecho (Nivel I), Diseño Industrial, Enfermería, Famaf, Geografía, Humanidades, Medicina (Nivel I), Medicina (Nivel II), Nutrición, Odontología, Psicología y Trabajo Social; y aún hay dos manuales en proceso de elaboración (Artes y Medicina - Nivel 3). Los manuales publicados están siendo utilizados actualmente en las comisiones de las respectivas áreas, lo cual nos permite señalar que los procesos de selección, gradación y diseño llevados a cabo han resultado útiles para nuestros propósitos. Por lo anteriormente expuesto y teniendo en cuenta la valoración positiva de colegas y alumnos, consideramos oportuno hacer un balance favorable de los nuevos materiales diseñados. Más aún, este proceso ha enriquecido la discusión sobre nuestras prácticas didácticas, ha promovido acciones que nos ayudan a posicionarnos más efectivamente en la comunidad académica y nos ha vinculado más estrechamente con colegas de otras instituciones. Asimismo, y a la luz de la experiencia, reconocemos que los materiales publicados tienen algunas limitaciones en las que deberemos indagar más profundamente en el futuro.

Bibliografía

- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2005). Textos académicos. En *Los textos académicos en el nivel universitario*. Colección de textos básicos. Universidad Nacional del General Sarmiento. Buenos Aires.
- Bassols, M. y Torrent, A. M. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo – Octadero.
- Cardini, M. N. y Soliz, M. (2012). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Medicina*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas.
- Cardini, M. N.; Granata, A. M. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Psicología*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas.
- Cardini, M. N.; Del Castillo, P.; Emma y Gottero, M.; Sen, E. y Soliz, M. (2014). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Medicina. Nivel II*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas.
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En: Fuentes Morán, M. T. y García Palacios, J. (Eds.), *Texto, terminología y traducción*. (37-73). Salamanca: Ediciones Almar.
- Denizi, P.; Díaz, J.; Emma y Gottero, M. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Odontología*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas.
- Díaz Cortez, G; López L. y Rípodas, B. (2014). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Filosofía*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas.
- Dorronzoro, M. I. y Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la universidad: marco teórico y transposición didáctica: En Pastor, R; Sibaldi, N. y Klett, E. (Eds.), *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor*. (57-72). Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras. UNT.
- Dorronzoro, M. I. (2007). La selección de contenidos para un curso de lectura en lengua extranjera: una perspectiva posible. En Klett, E. (et al) (2007). *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. (113-120). Buenos Aires: Araucaria.
- Emma y Gottero, M.; López, L. y Moyetta, D. (2014). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Geografía*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Editorial Cátedra.
- López, L.; Moyetta, D. y Oliva, S. (2013). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Ciencias Químicas*. (D. Moyetta, Ed.) Córdoba: Editorial Brujas.
- López L.; Moyetta, D. y Tomasini, S. (2014). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Diseño Industrial*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas.

Natalia Cardini es profesora y traductora de inglés egresada de la Facultad de Lenguas (UNC). Se desempeña como docente de lectocomprensión en el DIFA, Facultad de Lenguas (UNC), desde el año 2003, y en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad Católica de Córdoba desde el año 2006. Es coautora de *Lectocomprensión del Inglés, Manual para Medicina, Nivel 1*; *Lectocomprensión del Inglés, Manual para Medicina, Nivel 2* y *Lectocomprensión del Inglés, Manual para Psicología*.

Mariana Emma y Gottero es profesora de inglés egresada de la Facultad de Lenguas (UNC). Se desempeña como docente de lectocomprensión en el DIFA, Facultad de Lenguas (UNC) desde el año 2003, como docente del Departamento Cultural, Facultad de Lenguas (UNC) y como docente en nivel secundario semipresencial. Es coautora de *Lectocomprensión del Inglés, Manual para Medicina, Nivel 2*; *Lectocomprensión del Inglés, Manual para Odontología* y *Lectocomprensión del Inglés, Manual para Geografía*.

Mónica E. Soliz es profesora y traductora de inglés egresada de la Escuela Superior de Lenguas (UNC). Se desempeña como docente del Módulo de Inglés en el DIFA, Facultad de Lenguas (UNC) desde el año 2000, y como docente en materias de Lectocomprensión en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, UNC, desde el año 1996, y en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad Católica de Córdoba desde el año 2006. Es coautora de *Lectocomprensión del Inglés, Manual para Medicina Nivel 1* y *Lectocomprensión del Inglés, Manual para Medicina, Nivel 2*.

RECURSOS PARA EL ANÁLISIS DE FUNCIONES COMUNICATIVAS EN MATERIAL PARA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS EN LA UNIVERSIDAD

Laura D. Mandatori

lauram@tecno.unca.edu.ar

Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas

Universidad Nacional de Catamarca

Catamarca – ARGENTINA

Resumen

Hablar, escribir y leer una lengua constituyen actividades con propósitos, competencias y habilidades diferentes. Es posible hablar y ser analfabeto, descifrar la pronunciación de un texto sin entenderlo, comprender un texto en una lengua extranjera sin conocer su pronunciación, y, para escribir de manera apropiada, no es suficiente con saber leer. La gramática del habla común y corriente, el contenido comunicativo de los diálogos informales y la estructura o género de esos discursos en el lenguaje cotidiano no implican la capacidad de abordar una lectocomprensión eficiente de textos técnicos académicos. En la lengua materna, estas características no son significativas ya que el dominio adquirido en situaciones prácticas y el estudio de disciplinas básicas permiten construir los prerequisites necesarios para leer textos de física, química, biología, matemáticas, entre otros. Sin embargo, los textos técnico-académicos en inglés que los estudiantes de Ingeniería y carreras afines necesitan abordar, presentan particularidades que los diferencian de los textos didácticos para enseñar Inglés como lengua extranjera y que con notable frecuencia obstaculizan una adecuada interpretación. Articulando los contenidos del análisis del género con los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) (Halliday 1985, 2004), en este trabajo se presenta una propuesta para acercar a los estudiantes a los textos específicos de su disciplina en las clases de Inglés con Fines Específicos (ESP) en la universidad, con el fin de proporcionar una herramienta de utilidad para que se familiaricen con las funciones comunicativas que se despliegan en el discurso por medio de la léxico gramática (Mandatori, 2010). Mediante el análisis del discurso en un corpus de material técnico-científico en inglés -de diferentes fuentes- se muestran los hallazgos de las funciones más frecuentes y sus marcadores lingüísticos como medio de ilustrar a los estudiantes en su reconocimiento y procurar el logro de una comprensión global apropiada de textos disciplinares.

Palabras clave: funciones comunicativas - textos técnico-científicos - Inglés

Introducción

Hablar, escribir y leer una lengua constituyen actividades con propósitos, competencias y habilidades diferentes. Es posible hablar y ser analfabeto, descifrar la pronunciación de un texto sin entenderlo, comprender un texto en una lengua extranjera sin conocer su pronunciación, y, para escribir de manera apropiada, no es suficiente con saber leer. La gramática del habla común y corriente, el contenido comunicativo de los diálogos informales y la estructura o género de esos discursos en el lenguaje cotidiano no implican la capacidad de abordar una lectocomprensión eficiente de textos técnicos académicos. En la lengua materna, estas características no son significativas ya que el dominio adquirido en situaciones prácticas y el estudio de disciplinas básicas permiten construir los prerequisites necesarios para leer textos de física, química, biología, matemáticas, entre otros. Sin embargo, los textos técnico-académicos en inglés

que los estudiantes de Ingeniería y carreras afines necesitan abordar, presentan particularidades que los diferencian de los textos didácticos para enseñar Inglés como lengua extranjera y que con notable frecuencia obstaculizan una adecuada interpretación.

Entre esas particularidades y en este caso especialmente, las funciones comunicativas de los textos técnico-científicos y su reconocimiento, constituyen un aspecto que es necesario abordar. El Inglés con Fines Específicos (ESP), como una especialidad en la enseñanza del idioma, permite un acercamiento a textos disciplinares en inglés a través de estrategias y técnicas dirigidas a lograr una lectocomprensión eficiente.

Para desarrollar apropiadamente la habilidad lectora en ESP, los estudiantes deben dedicar tiempo para asimilar la importancia de características visuales, léxicas y sintácticas de una lengua que es diferente de la propia, y a manejarlas automáticamente (Mandatori, 2005).

Investigaciones en ESP

ESP con su orientación instrumental, implica un análisis minucioso de muestras genuinas de discurso que comprende tanto la identificación como la enseñanza del idioma y las habilidades que los estudiantes necesitan para desempeñarse exitosamente en sus contextos disciplinares.

Desde su surgimiento en los años 60, ESP ha ido evolucionando sostenidamente, en particular como consecuencia del cambio hacia una noción contextualizada del lenguaje, y ha ido ganando terreno como ‘el’ idioma para la comunicación internacional teniendo en cuenta los contextos sociales para relacionarlos con el lenguaje como medio de comunicación.

Si bien las primeras investigaciones en ESP se focalizaban en identificar las variedades funcionales especiales del lenguaje según los aspectos lexicales como un medio para diferenciarlas del lenguaje cotidiano, estudios más recientes determinan que esto no es suficiente ya que las diferencias operan no sólo a nivel lexical sino que involucran patrones morfosintácticos y organizacionales tanto a nivel textual como pragmático. Las diversas subdivisiones específicas de ESP -por ejemplo, Inglés con Propósitos Académicos; Inglés General para Propósitos Específicos; Inglés para Negocios y Economía; Inglés para la Ciencia y la Tecnología; Inglés con Fines Legales, entre otros, han comenzado a analizarse dentro del contexto social donde están insertos y de acuerdo con las opciones lingüísticas que despliegan, con el objetivo de hacer frente a las demandas particulares en los niveles funcionales y de situación. Dentro de estas opciones, Master y Brinton (1998) mencionan la densidad lexical, la complejidad y extensión de las estructuras de cláusulas, el grado de formalidad y el manejo de la información. Un destacado colaborador para el desarrollo de ESP es John Swales. Bloor (1998: 48) destaca que cuando la “competencia lingüística idealizada” era la principal preocupación para los lingüistas, Swales evidenció un marcado interés en el uso del lenguaje en el contexto social, y cuando la investigación se concentraba en el aprendizaje de la lengua y los aspectos relacionados con la teoría de la adquisición y temas psicolingüísticos, Swales continuó demostrando lealtad hacia los educadores y la enseñanza. La trayectoria de la investigación en ESP mantuvo un continuo avance en su alcance. En los años 80 se focalizaba en la competencia comunicativa y hacia finales de esa década, se comenzó a prestar más atención a la estructura del texto como medio para representar los propósitos comunicativos del escritor que a los elementos morfológicos y sintácticos a nivel de la oración. De este modo, los textos empezaron a analizarse en términos de sus dimensiones funcional, contextual y social.

Estudios del género

La identificación adecuada de la estructura esquemática de un género, implica la necesidad de explorar cuidadosamente las realizaciones de cada elemento de dicha estructura, o sea, cómo se revela a través de la léxico-gramática (Mandatori, 2009).

De acuerdo a los conceptos de la teoría del género, Swales (1990) caracteriza a los géneros por tres propiedades: como eventos comunicativos que están orientados a una meta, que se desdoblán en estructuras esquemáticas y que son autónomos de estilos o registros.

El propósito de un texto se identifica a través del género y en especial, a través de los diversos segmentos genéricos que van desarrollando ese género. Estos segmentos componen lo que se denomina “estructura esquemática” de un texto y se los conoce como “*moves*”, expresión en inglés que en español difícilmente pueda expresarse de manera equivalente (Mandatori, 2010). Ese segmento alude a “una

unidad semántica que se relaciona con el propósito del autor” (Dudley-Evans, 1986: 131) y a una unidad estructural posicionada entre la oración y el párrafo. Autores como Swales (1990), Bhatia (1993) y Hasan (1977, 1984) se refieren a la estructura esquemática y la relacionan con el montaje que establece la macroestructura de los textos.

Por lo tanto, cada género se distingue según los propósitos comunicativos que cumple. A su vez, textos distintos -es decir, ejemplos de géneros- se pueden dividir en partes más pequeñas o segmentos que aportan para el logro de estas funciones (Flowerdew y Dudley-Evans, 2002). Swales (1990) en su mejorado modelo de estructura esquemática CARS (*Create a Research Space*) analizó los segmentos en la sección introducción de artículos de investigación. Bhatia (1993) realizó ese análisis en cartas de ventas empleadas en comunicaciones mercantiles. Otros investigadores exploraron la estructura esquemática de diversos géneros, entre otros, Flowerdew (2005) menciona a Thompson (2000) quien analizó las citas usadas por hablantes nativos en tesis de posgrado relacionadas con temas de agricultura, como así también alude a Upton (2002) que investigó la estructura retórica en cartas de organizaciones que usaron un “sistema de etiquetado por estructura de segmentos” en este tipo de discursos (Flowerdew, 2005: 326). Por otro lado, Connor y Mauranen (1999) estudiaron los segmentos que constituyen el texto en solicitudes de becas como parte significativa de la escritura profesional de varios investigadores y posgraduados que deben solicitar fondos para desarrollar investigaciones o encarar estudios académicos. También Nwogu (1991) condujo un estudio -basándose en el modelo de análisis del género de Swales- en el que exploró las estructuras esquemáticas para distinguir particularidades en artículos de investigación concernientes a la popularización de la ciencia, específicamente del campo de la Medicina. El análisis se realizó en un corpus de textos extraídos de reconocidas revistas y diarios editados en el Reino Unido.

No obstante algunos autores han propuesto *moves* fijos en ciertos textos, los analistas del género en general enfatizan que las estructuras de los *moves* se deben considerar no como un grupo inflexible de rótulos para analizar un texto, sino más bien como conjuntos de opciones que los diferentes géneros puedan admitir.

La Lingüística Sistémico Funcional

Los principios de la Lingüística Sistémico Funcional, (LSF) (Halliday, 1985, 2004; Halliday y Martin, 1993) en los que el presente trabajo se sustenta, están fundamentados en el estudio de la lengua en sus diferentes contextos de uso, analizando y sistematizando los recursos léxico gramaticales específicos que encierran las variables contextuales en un texto, al mismo tiempo que considera al texto como la unidad principal de análisis y revela la correlación entre forma y función en contexto en una formulación teóricamente completa. Limitando la perspectiva de la LSF a lo que concierne al lenguaje técnico y científico, Luke, en Halliday y Martin (1993: x), sostiene que estos lingüistas consideran a la ciencia concebida como una “práctica inter-organística, una práctica lingüística/semiótica que ha evolucionado funcionalmente para realizar tipos especializados de trabajo teórico y práctico en instituciones sociales”.

Trazando un paralelismo con los orígenes y la evolución de ESP, Luke explica que el crecimiento de las naciones occidentales después de la 2ª Guerra Mundial, ya sean ‘ganadores’ o ‘perdedores’ históricos en los dominios económico, estratégico y geopolítico, se calcula de acuerdo con los avances tecnológicos y científicos de esos países. La sociedad que emergió después de la guerra se fundó en las relaciones de cooperación desarrolladas entre los gobiernos, corporaciones y centros de investigación alrededor del mundo. Y a partir de allí el progreso en enfoques aplicados a la matemática, estadística, física, electrónica, computación, ingeniería y otros campos, se hizo evidente. Este autor también destaca que un “análisis lingüístico -basado en el aspecto social- de los textos y discursos del trabajo científico [...] es una importante movida política y pedagógica” (Halliday y Martin, 1993: xii).

La LSF nos proporciona el encuadre adecuado para el análisis e interpretación de textos, ya que hace posible contar con “una lengua franca básica para los analistas del texto” (Martin, Matthiessen y Painter, 1997: 2) funcionando en contextos distintos, y a la vez emprender una profunda y minuciosa exploración y comprensión de textos.

Tomando como marco la LSF, el análisis del género (Swales, 1990) y los aportes de ESP, en este trabajo se presenta una propuesta para acercar a los estudiantes a los textos en inglés específicos de su disciplina y que se usan regularmente en las clases de ESP en la universidad, con el fin de aportar una herramienta de utilidad para que se familiaricen con las funciones comunicativas que se despliegan en el discurso por medio de la léxico gramática.

Objetivos

El propósito de este trabajo es analizar las funciones comunicativas en un corpus de material en inglés de ingeniería en agrimensura e ilustrar sobre los marcadores lingüísticos que determinan la realización de esas funciones. El despertar de la conciencia de los estudiantes sobre este tema, proporcionará un recurso valioso para concretar los objetivos planteados en la cátedra y además, utilizarlo en sus experiencias futuras con textos de su especialidad en inglés.

Metodología

Tanto el registro como el género se realizan mediante el lenguaje y por ende, para la identificación del género se debe apelar a las dos dimensiones mediante las cuales se logra. La primera dimensión -estructura esquemática- constituye la organización de los géneros orientada a un fin y compaginada en etapas mediante una “estructura funcional constituyente en el texto”, mientras que la segunda corresponde a la de los “patrones realizacionales, es decir, las opciones lingüísticas que señalan los límites entre las etapas como también la “función de cada etapa del género” (Eggins, 1994: 36).

Para el propósito de este trabajo, la importancia de explicar estos conceptos reside en el hecho de que la descripción de la estructura esquemática de los textos, lograda por medio de las etapas que la componen, nos permite identificar los segmentos que constituyen el todo y de la misma manera, aclarar cómo éstos segmentos se relacionan unos con otros para lograr el todo. De este modo, el uso del rotulado funcional nos conduce a los resultados de la descripción genérica de un texto determinado.

El corpus seleccionado para el análisis en el presente trabajo, está compuesto por quince textos en inglés del área de agrimensura, y son característicos del material de trabajo que los alumnos de esta disciplina abordan habitualmente en los cursos de ESP. Fueron seleccionados de diferentes fuentes: manuales, revistas y libros especializados, ya sea en forma impresa o digital. Este material también es de utilidad para recabar información sobre temas específicos del campo disciplinar de la carrera. Cada texto posee una extensión aproximada de 500 palabras.

En la exploración llevada a cabo en este estudio, luego de seleccionar el material se contaron las palabras para establecer los límites de los textos a analizar y darle uniformidad a su extensión. Los textos se transcribieron y almacenaron en archivos digitales, cada uno con su identificación y con las líneas numeradas de a cinco para facilitar las referencias. En el paso siguiente, se exploró la estructura esquemática según los propósitos comunicativos de cada segmento, es decir, el texto en su totalidad se dividió en “*moves*” teniendo en cuenta la función de cada uno y los marcadores lingüísticos que la realizan. Luego se rotularon los *moves* apropiadamente y se les asignaron sus respectivos códigos para una mejor identificación. En virtud de ello se asigna “S” por *Surveying* (Agrimensura) y el número que le sigue corresponde al número de texto. Al finalizar cada expresión transcrita como ejemplo, se encierran entre paréntesis las líneas donde se encuentran.

Resultados y Discusión

Análisis de *moves*

En el corpus examinado correspondiente a la disciplina Agrimensura, se identificaron los *moves* que se detallan a continuación en orden decreciente de frecuencia de aparición, y se ilustran los fragmentos seleccionados donde se remarcan las expresiones lingüísticas que señalan cada una de las funciones:

1.- Descripción. Los segmentos de descripción proporcionan características de sitios, campo de acción, desarrollos, productos, perfiles profesionales, avances tecnológicos, condiciones laborales, herramientas y componentes. El rasgo lingüístico principal para señalar descripciones está constituido por verbos en tiempo presente simple, tanto en voz activa como pasiva. Otros marcadores incluyen formas verbales correspondientes a “ser” y “tener” (*be-have*).

Por ejemplo, en lo que concierne a campo de acción, en S1 se destacan las descripciones siguientes:

- *Reclamation, which serves a vast geographic area from... is responsible for... projects... Reclamation... has five... offices. ... has built 600 dams and..., brings water to..., and provides... (1.9-15).*
- *The bureau is also... Its 58 power plants... provide... (1.16-17).*

En S4, las localizaciones de sitios se describen como sigue:

- *PBO site locations... who locate the sites... of... CGPS sites, active faults, geology, and other factors. This is considered the ideal site location from... UNAVCO calculates a siting tolerance circle... The... circle ranges... (1.1-8).*

En S5, los desarrollos se marcan como se ilustra:

- *Even though... of... phones is relatively... (AMPS) technology... is the first generation... and is now referred to as... The ... generation... continues to be used today. There are several standards... They are... (1.18-26).*
- *The... standards have different... For... it is... When... is introduced... it is expected to... (1.31-33).*

Para la descripción de productos, en S8 encontramos las siguientes características:

- *GMS supports both... models... (1.6-7).*

Y en S9 se remarcan:

- *The... MLAEM differs from SLAEM... it supports... (1.5-6).*
- *MLAEM has been used... for a variety... (1.6-11).*

En S10 y S11, las descripciones de perfiles profesionales muestran las siguientes opciones de verbos en tiempo presente simple, que en el primer caso incluyen:

- *Several types of workers are responsible... Traditional 'land surveyors' establish... They write..., define..., and measure... sites. Other... provide... 'Cartographers' compile... and prepare...'Photogrammetrists' measure and analyze ... (1.1-8).*

En S11 encontramos:

- *'Cartographers' measure, map and chart the earth's surface. Their work involves...'Cartographers' collect, analyze and interpret both... (1.1-3).*

2.- Problema. Los segmentos que definen un problema se refieren a condiciones laborales desfavorables o desventajosas de los agrimensores, dificultades concernientes a tecnología de medición, obstáculos para proyectos de agrimensura e ingeniería. Los elementos lingüísticos que marcan estos segmentos incluyen expresiones lexicales específicas (*hampering, complexity*), expresiones con connotación negativa (*lack of, isn't as simple as*) y conectores adversativos (*however, but*).

Por ejemplo, en S1, se observan expresiones con connotación negativa como las extraídas:

- *... the lack of consistency... was slowing progress on projects,... (1.26-27).*
- *Our ... had to perform many additional steps... that we felt could be eliminated. (1.29-30)*
- *So,... the number of unnecessary steps... many hours that could be saved. (1.34-46)*

En S3:

- *... but... you realize that something has changed or the situation isn't as simple as you thought it would be. (1.2-4)*
- *So..., wasting precious time in... busy day. (1.6-7)*

En S4:

- *Permitting is ...greatest risks that... (1.29); Unfortunately... are abandoned because of... difficulties. (1.31-32)*
- *... complicating the... process. (1.34).*

En S6:

- *However... a logistical nightmare. (1.5-6)*

En S7:

- *... however, pose significant challenges for... (1.23-24).*

3.- Evaluación. En estos segmentos, se realiza una evaluación referida a sitios, sistemas operativos, proyectos de tuberías, ventajas de herramientas y desempeño profesional, como también rendimiento de productos y empresas, entre otros. Como opciones lingüísticas señalando evaluación encontramos sustantivos, adjetivos y adverbios con connotación positiva (*efficiency, lifesaving, well-established, readily*) y formas verbales de ser, tener y hacer (*supports, provides*).

Por ejemplo, en S2, las evaluaciones de sitios aparecen como sigue:

- *The United States is scientifically an outstanding and readily accessible place to study...evolution. Few places offer such a rich set of geological processes so accessible for study. The... offers... the full spectrum of plate... processes. (1.32)*
- *Ancient structures..., provide a link for relating active processes to past processes. (1.35-37)*

Con respecto a herramientas, en S3 las evaluaciones se señalan como sigue:

- *Continuous GPS... a well-established positioning tool... (1.50-51).*
- *... provides improved temporal resolution, enhanced accuracy and reliability... to better characterize... (1.56-57).*

En lo que atañe a sistemas operativos, en S3 se distinguen las evaluaciones por las siguientes expresiones:

- *... makes things easier... there is less confusion... less difficulty matching... applications. (1.47-49)*

Para un proyecto de tuberías en S6, se destacan los marcadores lingüísticos siguientes:

- *... can be as integral... as having... (1.19-20).*
- *... the right equipment... is of paramount importance to efficiently completing such a project. (1.19-22)*

Las evaluaciones que indican ventajas de herramientas tecnológicas en S13 muestran los marcadores subrayados:

- ... tools will greatly reduce the time needed for... as well as help you ensure the... the best quality possible;... the ability to assign and review model... make... a much smoother task. (1.23-26)

4.- Solución. Estos segmentos demuestran los diferentes modos en que se pueden solucionar asuntos complicados que tienen que ver con avances tecnológicos para la agrimensura, ubicaciones convenientes, métodos de comunicación y maneras de enfrentar riesgos y desafíos. Las opciones léxico-gramaticales comprenden expresiones léxicas específicas (*a reality, a solution*), modo imperativo para soluciones hipotéticas (*imagine*), adverbios (*simply, timely*), verbos de “hacer” (*employ*) y adjetivos con connotación positiva (*cost effective, available*).

Por ejemplo, en S3, se elige el imperativo para introducir soluciones hipotéticas con un predominio del verbo “*Imagine*”, como en:

- Imagine that you can simply reach for your data collector... (1.9).
- And imagine looking up the neighbor's number... (1.11-12).

En S3, los patrones realizacionales para una verdadera solución –en contraste con soluciones hipotéticas– aparecen con características lingüísticas tales como las siguientes:

- It's a reality- a solution that's available to..., and... it's becoming more real every day. (1.18-20)

Las soluciones para riesgos de autorizaciones despliegan rasgos lingüísticos tales como adverbios, verbos de “hacer” y adjetivos como los que se observan a continuación:

- ... to address these issues in a timely and cost effective manner... employs... to manage all permitting activities... (1.35-37).

5.- Explicación. Los segmentos de explicación en los textos de agrimensura, se concentran mayormente en diferentes procesos tales como el mapeo del interior de la tierra, conmutador de circuitos, planificación de montaje de tuberías, entre otros. Se distinguen como marcadores lingüísticos para realizar explicaciones adjetivos, conectores de secuencia (*initial, after, then*), verbos de acción (*is established, is conducted*) y también verbos en futuro, donde el proceso se explica usando el predictivo “*will*” (*will deploy, will transmit*) casi en su totalidad.

Por ejemplo, en S6 se destacan:

- The initial stage in the planning process... (1.23).
- After the route is established, a... survey is conducted using... as well as... (1.24-27).
- Then, a plan..., while keeping... (1.29-31).
- Some research and follow-up must then be done in... (1.35-36).

En S5:

- Circuit switching means that when a call is made..., ... is established between... (1.40-42).
- To make this work, the voice... is broken up into... and then sent on any... at the time that packet is generated. (1.44-46)

Formas en tiempo futuro se usan para señalar explicación de procesos en S2, como sigue:

- This time, however, instead of... EarthScope will deploy... to map... (1.16-19).
- To meet... goals, ... will deploy several... sites and... over the next five years. (1.19-22)
- In addition, ... will purchase... will be available for... (1.22-25).
- Most of the... will transmit data in real-time to... 15 years. (1.25-26)

6.- Capacidades. Estos segmentos establecen la factibilidad de proyectos, productos, herramientas tecnológicas y la aplicación de métodos de medición. Las características realizacionales son principalmente los modales, con verbos en voz activa o pasiva (*can be obtained, may be used, may coincide*) y verbos en presente simple denotando capacidad (*allow, provide*).

En S8 por ejemplo, se destacan opciones lingüísticas tales como modales y verbos lexicales:

- ... models... can be constructed or... solids can be built. (1.35-37)
- The... approach allows use of... (1.25).

Opciones similares se encuentran en S9:

- The programs are suitable... for... where... can be obtained...; ... can be produced... and can be exported... (1.11-15).
- Curvilinear elements may be used... (1.23).
- The program supports... and can draw... (1.41).
- ... the program generates any... (1.44-45).

7.- Situación. En general, estos segmentos proporcionan información concerniente a la administración de datos de los agrimensores, escala de oportunidades de investigación para la exploración de procesos físicos, recolección de datos de condiciones y disponibilidad de técnicas de navegación, entre otros. Aparte de los conceptos técnicos usados, se observan verbos de “hacer”, “ser” y “tener”, nombres propios de

instituciones y locaciones físicas, abreviaturas, acrónimos y sustantivos densamente modificados (*will be constructed, real-time kinematic (RTK) option, EarthScope*).

Como ejemplos, en S2 se encuentran:

- *EarthScope is a National Science Foundation (NSF) research facility... of the North American continent and the physical processes... earthquakes and volcanoes. (1.1-3)*
- *... its interdisciplinary approach to Geoscience...* (1.9).
- *... will be constructed over the next five years.* (1.12)

En S5 se destacan:

- *... use of Global Positioning System (GPS) as a survey technology, especially... real-time kinematic (RTK) option...* (1.1-2).

En S6:

- *When... tundra of Alaska or... the desert southwest. Fem... placid Gulf Coast region...* (1.1-3).

8.- Instrucciones. En el corpus estudiado, un texto extraído de un manual de usuario apela casi exclusivamente al modo imperativo para lograr que los lectores lleven a cabo acciones dirigidas a un objetivo específico. También se encuentran unos pocos casos en los cuales se usan modales de “requerimiento pleno” (Lock, 1996: 205) (*should be tight*). Los segmentos que indican instrucciones – señaladas por el modo imperativo- se encontraron en su mayoría en el texto S14, aunque hay algunos otros en el corpus, por ejemplo, en S3 donde los imperativos expresan soluciones (*imagine, think about, consider*). Las directivas en S14 se realizan por medio de imperativos con la aparición de unos pocos modales de requerimientos, como se ilustra a continuación:

- *Set up the tripod...* (1.1).
- *Place the DT6 on... Support it with... and insert and tighten... This screw should be tight whenever...* (1.5-6).
- *Adjust the...* (1.10).
- *Generally... must be adjusted to...* (1.15).
- *Check the position...* (1.32).

En el análisis llevado a cabo con los ejemplos ilustrados previamente, se han detallado las funciones comunicativas más frecuentes que aparecen en el corpus seleccionado, correspondiente a material de lectura en inglés del área de Agrimensura.¹ También se encontraron otras funciones de las que no se hace referencia dado que su aparición es menos significativa.

Consideraciones finales

Los estudiantes universitarios traen escasos conocimientos –desde la educación secundaria- sobre contenidos lingüísticos en su lengua materna, y por ende, en la lengua extranjera. En reiteradas ocasiones, el profesor de ESP debe ilustrarlos sobre temas que deberían estar aprendidos en español para que puedan identificar sus relaciones y equivalencias con el idioma inglés. Escasamente reconocen algunas funciones comunicativas de los textos en L1, y es de relevancia el capacitarlos en esta temática para facilitarles el logro de una comprensión que abarque globalmente los contenidos del material en inglés de sus disciplinas.

Consideramos que la introducción de la instrucción en la temática del presente trabajo puede resultar de suma utilidad para los estudiantes de ESP en la universidad, dado que representa un recurso para detectar no sólo estructuras gramaticales características, sino también vocabulario específico de cada una de las áreas disciplinares juntamente con la posibilidad de familiarizarse con descubrir el concepto de significado y su relación con la función comunicativa de los textos. Indudablemente, la capacitación no es sencilla, puesto que depende en cada caso del material bibliográfico a analizar. La provisión de un listado orientativo con los marcadores lingüísticos que representan cada función puede facilitarles la tarea que se debe desarrollar con la guía del docente.

¹ Es parte del análisis realizado en la Tesis de Maestría con Orientación en Lingüística Aplicada. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Agosto de 2008.

Bibliografía

- Bloor, M. (1998). English for Specific Purposes. The preservation of the Species. *English for Specific Purposes*, 17 (1), 47-77.
- Dudley-Evans, T. (1986). Genre analysis: An investigation of the introduction and discussion sections of M.Sc. dissertations. En M.Coulthard (Ed.) *Talking about Text*. (128-145). Birmingham: English Language Research. University of Birmingham.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Arnold.
- Hasan, R. (1977). Text in the systemic-functional model. En W. Dressler (Ed.) *Current Trends in Textlinguistics*. (228-246). Berlin: Walter de Gruyter.
- (1984). The nursery tale as a genre. *Nottingham Linguistic Circular* 13. Special Issue on *Systemic Linguistics*, 71-102.
- Connor, U. y Mauranten, A. (1999). Linguistic Analysis of Grant Proposals: European Union Research Grants. *English for Specific Purposes*, 18 (1), 47-62.
- Eggs, S. (1994). *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. London & New York: Continuum.
- Flowerdew, J. y Dudley-Evans, T. (2002). Genre Analysis of Editorial Letters to International Journal Contributors. *Applied Linguistics*, 23 (4), 463-489.
- Flowerdew, J. (2005). An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/ESP: countering criticisms against corpus-based methodologies. *English for Specific Purposes*, 24, 321-332, [revista virtual]. Recuperado de www.elsevier.com/locate/esp.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K y Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: University of Pittsburgh Press.
- Lock, G. (1996). *Functional English Grammar. An Introduction for second language teachers*. USA: Cambridge University Press.
- Mandatori, L. D. (2005). La enseñanza de la lectura en lengua extranjera: de la teoría a la práctica. En Aguirre de Quevedo, L. (Ed.) *La lectura y la informática. Caminos al conocimiento*. (23-32). Córdoba. Argentina: Comunicarte.
- (2009). A Study of the Simple Present Tense in the Reading Material of ESP Courses from a Genre-based Perspective. Recuperado de <http://www.editorial.unca.edu.ar/Publicacione> on line/DIGITESIS/mandatori laura/index.htm.
- (2010). La estructura esquemática en textos para Inglés con Fines Específicos (ESP). En CSAL12 *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Universidad Nacional de Cuyo. [libro digital] Recuperado de [http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Castel_y_Cubo_Editores_\(2010\).htm](http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Castel_y_Cubo_Editores_(2010).htm)
- Martin, J. R., Matthiessen, M. I. M. y Painter, C. (1997). *Working with Functional Grammar*. London: Arnold.
- Master, P. y Brinton, D. (Eds.) (1998). New Ways in English for Specific Purposes. *TESL-EJ*. 4(1). [revista virtual]. Recuperado de <http://tesl-ej.org/cj13/r11.htm>
- Nwogu, K. N. (1991). Structure of Science Popularizations: A Genre-Analysis Approach to the Schema of Popularized Medical Texts. *English for Specific Purposes*, 10, 111-123.
- Swales, J. (1990). Genre Analysis: *English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, P. (2000). Citation practices in PhD theses. En L. Burnard y T. McEnery (Eds.). *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective* (91-101). Frankfurt: Peter Lang.
- Upton, T. (2002). Understanding Direct Mail Letters as a Genre. *International Journal of Corpus Linguistics*, 7 (1), 65-85.

Laura Mandatori es magíster en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada por la Facultad de Lenguas, UNC. Se desempeña como profesora titular D. E. en cátedras de Inglés Técnico de la Facultad de Tecnología y C.A. UNCA., en Lic. en Sistemas de Información, Ing. Civil, Ing. de Minas, Ing. en Agrimensura, Lic. en Geología, Ing. Electrónica. Es investigadora con categoría II del Programa de Incentivos de la SECYT-UNCA. Además, es directora de proyectos de investigación, y ha publicado libros, capítulos de libros y artículos científicos en revistas con referato en formato impreso, digital y *online*.

ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO PREVIO EN LA COMPRESIÓN LECTORA EN LENGUA EXTRANJERA: SU APLICACIÓN EN MATERIALES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL NIVEL SUPERIOR

Adriana Cruz

cruzadriana90@yahoo.com.ar

Alejandra D'Alessandro

aledalessandro@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba - ARGENTINA

Resumen

En las prácticas de lectura en lengua extranjera que realizan los estudiantes en el nivel universitario los docentes somos conscientes de la importancia de nuestra intervención para aumentar la eficiencia de los procesos involucrados. Si bien concebimos a la lectura como fenómeno lingüístico, cognitivo y social, en esta oportunidad en particular, nos concentraremos en la lectura como fenómeno cognitivo. Por esta razón, partiremos de una concepción de la lectura como interacción entre el lector y el texto en donde se conjugan variables relacionadas al lector, al texto y al contexto de situación.

El modelo interactivo de lectura (Carrell, Devine & Eskey 1988) es, a nuestro entender, el marco adecuado para dar cabida a las diferentes variables que inciden en el proceso de lectura, entre ellos las experiencias previas de los alumnos. Los estudios han demostrado que los lectores poseen un marco previo de conocimientos que tiene influencia en la construcción del significado de los textos. La activación de marcos o esquemas de conocimientos (Bartlett, 1930; Rumelhart, 1980) en las tareas previas y concomitantes a la lectura ha demostrado ser una estrategia efectiva que mejora y optimiza la comprensión.

A la luz de las consideraciones anteriores, en el presente trabajo nos proponemos describir y analizar las actividades relativas a dicha estrategia incluidas en los manuales de lectocomprensión del inglés elaborados por los docentes del Departamento de Idiomas con Fines Académicos de la Facultad de Lenguas para las distintas facultades de la Universidad Nacional de Córdoba, según la propuesta de clasificación de James, 1987. Así, esperamos aportar a la discusión de la importancia de la activación del conocimiento previo en las actividades de lectura en lengua extranjera.

Palabras clave: lectocomprensión en L2 - conocimiento previo - propuesta de actividades

Introducción

En las prácticas de lectura en lengua extranjera que realizan los estudiantes en el nivel universitario los docentes conocemos la importancia de nuestra intervención para aumentar la eficacia de los procesos involucrados. En nuestro enfoque pedagógico como docentes de lectura comprensiva en L2 partimos de una concepción de la lectura como interacción entre el lector y el texto en donde se conjugan variables relacionadas al lector, al texto y al contexto de situación. El modelo interactivo de lectura (Carrell, Devine & Eskey 1988) del que partimos es a nuestro entender el marco adecuado para dar cabida a las diferentes variables que inciden en el proceso de lectura, entre ellos, las experiencias previas de los alumnos.

Los estudios han demostrado que los lectores poseen un marco previo de conocimientos que tiene influencia en la construcción del significado de los textos. Todo lector trae al acto de interpretación su experiencia anterior en la forma de esquemas cognitivos (Bartlett, 1930; Rumelhart, 1980) que actúan como paquetes de datos organizados y almacenados en nuestro sistema de memoria. La activación de dichos marcos o esquemas de conocimientos en las tareas previas y concomitantes a la lectura ha demostrado ser una estrategia efectiva que mejora y optimiza la comprensión de textos en lengua extranjera. Encontramos una clasificación útil para el análisis y la aplicación de dicha estrategia en James (1987, en Fernández Toledo, 1999) quien organiza los esquemas de conocimiento previo vinculados a la lectura en tres categorías:

- a) esquemas lingüísticos, relacionados con los sistemas léxico, morfo-sintáctico y fonológico;
- b) esquemas conceptuales, relacionados con el contenido temático de los textos y
- c) esquemas formales, relacionados con el conocimiento retórico, como son los esquemas de género o las convenciones formales.

A la luz de las consideraciones anteriores, en el presente trabajo nos proponemos discutir la importancia de la activación del conocimiento previo en las actividades de lectura en lengua extranjera, así como describir y analizar las actividades relativas a dicha estrategia incluidas en los manuales de lectocomprensión del inglés elaborados por los docentes del Departamento de Idiomas con Fines Académicos de la Facultad de Lenguas para las distintas facultades de la Universidad Nacional de Córdoba.

La relevancia de los modelos interactivos para este trabajo radica en la premisa de que “cada fuente de información contribuye a la comprensión del significado textual, con procesamiento en ambas direcciones” (Fernández Toledo, 1999: 33). En el mismo sentido Francis (1992) explica que un modelo interactivo de lectura concibe el proceso de comprensión como un ciclo continuo entre el procesamiento descendente (las predicciones basadas en el acceso a los esquemas previos y las expectativas del lector) y el procesamiento ascendente (la decodificación de las unidades locales del texto). La comprensión exitosa requiere que el lector cambie constantemente su modo de procesamiento acomodándose a las exigencias particulares del texto y la situación de lectura. Al concentrarnos en el marco previo de conocimientos de los alumnos y su influencia o interacción en la construcción del significado de los textos debemos también considerar la lectura como fenómeno cognitivo apoyándonos en las contribuciones de la teoría de los esquemas (Rumelhart, 1980) para contemplar aquellos paquetes de conocimientos que el hablante tiene almacenados en la memoria y que guían y organizan la comprensión de los elementos nuevos a través de la hipótesis y la inferencia. Los componentes de dicho conocimiento previo incluyen, según Fernández Toledo (1999, 2006):

- a) la experiencia previa en lengua materna, ya que hay un bagaje de destrezas de comprensión lectora que se transfiere al menos en parte de la L1 a la L2, según la evidencia proveniente de estudios empíricos (Eisterhold *et al*, 1990; Carrel, Carson y Zhe, 1993; Tao y Healy, 1996).
- b) el conocimiento previo conceptual o temático, que según la autora ejerce una influencia variable dependiendo de factores como la dificultad del texto (Johnson, 1991; Alderson y Urquhart, 1988; Salager-Meyer, 1991).
- c) el componente lingüístico, especialmente el relativo a la competencia lingüística en la lengua meta (Olah, 1984; Perez y Shoham, 1990; Hammadou, 1991).
- d) el componente discursivo de los textos, para el cual es relevante considerar las convenciones genéricas o esquemas de género.
- e) el componente estratégico, especialmente el uso de estrategias metacognitivas para el reconocimiento de patrones en los textos y el procesamiento lector en general (Dole, Duffy y Roehler, 1991; Van Dijk y Kinstch, 1983). (Fernández Toledo, 1999: 55 y ss.)

De los componentes listados, para el desarrollo del estudio del que es objeto este trabajo hemos aplicado la clasificación de los esquemas de James (1987, en Fernández Toledo, 1999), que se ha demostrado útil como una grilla de sistematización de las actividades en donde se emplea el conocimiento previo. Este autor presenta una clasificación tripartita de los esquemas de conocimiento previo, a los que divide en:

- a) esquemas *lingüísticos*, relacionados con los sistemas léxico, morfo-sintáctico y fonológico;
- b) esquemas *conceptuales*, relacionados con el contenido temático de los textos y
- c) esquemas *formales*, relacionados con el conocimiento retórico, como son los esquemas de género o las convenciones formales.(26)

El objetivo de este trabajo es mostrar la interacción de estos tres componentes en las actividades planteadas en nuestras guías de estudio; cada caso presentado se ilustra con ejemplos auténticos que provienen de nuestros materiales de enseñanza. A continuación desarrollaremos cada una de ellas.

El conocimiento conceptual

Entendemos como conocimiento previo temático o conceptual en la lectura en lengua extranjera a la información extratextual a la cual se llega a través de la inferencia (Fernández Toledo, 1999). También se lo denomina conocimiento general, conocimiento temático, conceptual o del mundo.

En la elaboración de nuestros materiales de enseñanza hacemos hincapié en la utilización del conocimiento previo sobre la temática para diseñar actividades que ayuden a nuestros alumnos antes del ejercicio de lectura, creando así esquemas sobre los cuales puedan incorporar la información nueva. En los estudios sobre el tipo de información a proveer al alumno previamente al ejercicio de lectura, el trabajo de Taglieber (1998, en Fernández Toledo 1999: 67) sistematiza tres tipos de actividades: las que emplean el contexto pictórico, las que activan esquemas mediante la presentación del vocabulario y las que introducen preguntas previas relacionadas con la comprensión. Veremos ejemplos de estas categorías al analizar las actividades previstas en los manuales.

Alderson y Urquart (1985, 1988), Johnson (1982), Mohamed y Swales (1984), en Fernández Toledo (1999), sostienen que la comprensión de un texto se puede lograr más a menudo por la familiarización con la temática que por el conocimiento de factores lingüísticos como el conocimiento explícito del vocabulario o de la estructura sintáctica de la lengua. No obstante, como veremos más adelante, en nuestros manuales también potenciamos la reflexión sobre el componente lexical y sintáctico.

A continuación se presentan ejemplos de actividades donde se trabaja este componente.

1. Observe las siguientes imágenes, para responder la siguiente pregunta: ¿con qué trastorno de la personalidad las relaciona?



2. Teniendo en cuenta sus conocimientos acerca de ese trastorno, marque cuáles son las características que lo definen.

- Feeling of inadequacy and hypersensitivity to rejection
- Arrogant, haughty behaviours or attitudes
- Inappropriate sexual behaviour

- Feelings of grandiosity
- Patterns of irresponsible conduct and antisocial behavior
- Recklessness, impulsivity, lack of remorse, instability, aggression and inability to sustain consistent work behaviour.
- Need for other's admiration
- Extreme feelings of personal insecurity, doubt and caution.
- Lack of empathy; unwilling to recognize or identify with the feelings and needs of others.

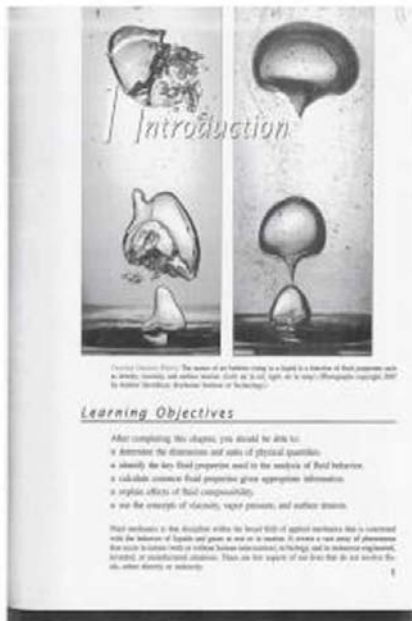
(Actividad extraída del Manual de Lectocomprensión del Inglés para Psicología)

En la actividad 1 de esta guía de trabajo se brinda al alumno un contexto pictórico referido al trastorno de la personalidad del narcisismo. El estudiante debe identificar a qué trastorno se refieren las imágenes que se le presentan. De este modo las imágenes resultan evocadoras de conceptos que el estudiante ya tiene adquiridos por su formación disciplinar.

En la actividad 2 el objetivo también es activar esquemas previos de conocimiento conceptual, pero en este caso proponiendo al alumno que utilice sus conocimientos previos sobre el tema para marcar ciertas características sobre el trastorno en cuestión. Esta actividad cumple el doble propósito de, por un lado, activar esquemas de conocimiento previo conceptual, y por el otro, anticipar vocabulario que el alumno encontrará en el texto que leerá posteriormente.

Otro ejemplo de activación de esquemas previos del componente conceptual o temático se presenta en dos guías consecutivas en el Manual de Lectocomprensión del Inglés para Ciencias Exactas. En este caso, la guía 2 del manual introduce al alumno en el tema de fluidos, con las siguientes actividades:

1. Observe las siguientes imágenes, para responder las preguntas a continuación.
 - (a) ¿Qué ilustra la imagen presentada?
 - (b) ¿Con qué materia/s de su carrera se relaciona la imagen?



En este ejemplo a través del estímulo del contexto pictórico los alumnos comienzan a trabajar con el concepto de fluidos. Después de realizar estas actividades ya habrán puesto en marcha su esquema conceptual de conocimientos previos, y sobre ellos se pide que trabajen en la siguiente guía de trabajo. Es decir, se realiza un enlace con los esquemas construidos para continuar con la siguiente guía, que se incluye a continuación:

1. El texto que leerá en esta guía es una continuación del texto sobre FLUIDOS trabajado en la guía anterior. En base a sus conocimientos sobre el tema, complete las siguientes afirmaciones:

- a) La mecánica de fluidos es aquella disciplina dentro de la mecánica aplicada que estudia.....
- b) Se entiende por “fluido” a.....
En cambio, un “sólido” es

Como podemos observar por lo expuesto, las actividades de activación de conocimiento previo conceptual pueden constituir el andamiaje inicial para ayudar a los alumnos a incorporar la nueva información a través de la familiarización con la temática. Estas actividades pueden presentarse también en la lengua extranjera, sirviendo así como presentación del vocabulario nuevo que podría obstaculizar la comprensión ya en la actividad de lectura propiamente dicha. Esto nos lanza a considerar el segundo componente del conocimiento previo, el componente lingüístico.

El componente lingüístico

Los esquemas lingüísticos se relacionan con el papel de los elementos léxicos y morfosintácticos en la comprensión del discurso. Corresponden a un procesamiento en sentido ascendente que se asienta en estrategias contrastivas de procesamiento interlingüístico, especialmente en las etapas más tempranas del aprendizaje. El componente léxico, en especial, posee una función evocadora del significado semántico en el discurso. En Alderson (1991) se demuestra cómo el nivel léxico es fundamental en la evaluación de la comprensión lectora. Es decir, sin el reconocimiento léxico necesario parece difícil la representación del significado global en el nivel discursivo. En el mismo sentido, Coady (1995, en Fernández Toledo, 1999) sostiene que el reconocimiento léxico cumple un papel fundamental en las teorías de esquemas del conocimiento previo:

Word-forms which are automatically and instantaneously recognized by the reader can be thought of as access portals to schemata. In effect, word-forms trigger an already existing network of knowledge which will interact with other words/schemata [...]. The importance of this view is that schema theory can now be seen as truly interactive, connecting (both) top-down knowledge structures and bottom-up (text-based) word forms (Coady, 1995, en Fernández Toledo 1999: 95).

La importancia de este componente también ha sido resaltada por otros autores. Pioresemoli (1991, en Fernández Toledo, 1999) sostiene que en el proceso de lectura y comprensión del significado del texto, es decir, de su estructura profunda, la estructura lingüística del lector puede actuar como *redundancia*, facilitando el acceso al significado, o como *ruido*, interfiriendo con el proceso de comprensión del significado. Lo ideal es que se establezca un equilibrio entre ambos para que se logre la comprensión (83-84).

Sajavaara (1986, en Fernández Toledo 1999) recalca que los elementos léxicos activan otros campos, como el sintáctico, semántico y pragmático, que guían al lector en su recorrido por el texto. Un dato importante que se desprende de lo expuesto y de lo observado en el aula es que cuando el alumno carece del conocimiento conceptual necesario para realizar inferencias o predicciones, se apoya en estrategias de traducción o realiza un monitoreo de las reglas aprendidas en el aula. Es decir, recurre al componente lingüístico como estrategia de compensación cuando aparecen falencias en el procesamiento del contenido temático del texto en L2.

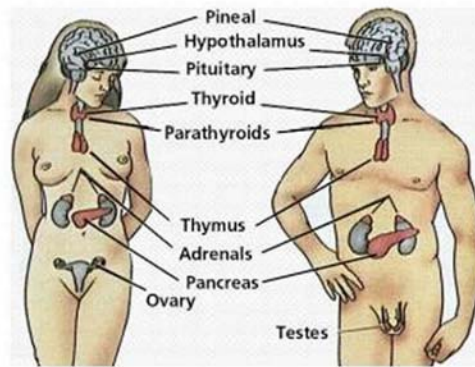
En cuanto al componente lingüístico sintáctico, Sajaavara (1986) sostiene que la percepción y el reconocimiento de la información nueva siempre tiene lugar en relación con el conocimiento previo, donde el conocimiento gramatical tiene la función de *constreñir* las posibilidades para llegar a la comprensión, reduciendo así la ambigüedad o la cantidad de averiguaciones potenciales que podría realizar el lector. La experiencia en las clases nos indica que los estudiantes con menor proficiencia en la L2 muestran una dependencia muy fuerte de la decodificación producida a nivel de los elementos léxicos y morfosintácticos (86).

Para Koda (1993), el conocimiento de la estructura morfosintáctica de la L2 influye en la habilidad decodificadora necesaria para la comprensión efectiva. Koda apunta a la necesidad de tener en cuenta la L1, realizar un análisis lingüístico de la L2 y llevar a cabo una instrucción en destrezas cognitivas que aumenten el conocimiento lingüístico en la comprensión lectora. Las tareas en nuestros manuales de cátedra incluyen explicitaciones de tipo sintáctico-gramatical para apoyar el procesamiento ascendente de determinados elementos del lenguaje como las frases nominales o las formas verbales complejas. La importancia de este componente puede asociarse al consenso que existe entre numerosos autores sobre la

necesidad de un “nivel umbral mínimo” de competencia lingüística en L2 sin el cual el conocimiento previo no es eficaz (cfr. Cartaya Febres, 2011).

A continuación se presentan ejemplos en donde se trabaja este componente. La primera actividad pertenece al Manual de Lectocomprensión del Inglés para Medicina y en ella se ejercita al estudiante en el trabajo del componente lexical para incorporar terminología sobre los sistemas de nuestro cuerpo con miras a mejorar la comprensión global del texto:

1. Observe el gráfico, para anticipar el contenido del texto.
2. Responda en forma oral: ¿qué indican las flechas en este gráfico?, ¿a qué sistema se hace referencia?, ¿qué sucede si ese sistema no funciona correctamente?



El alumno debe utilizar a su vez el vocabulario de esta actividad para resolver la siguiente:

8. ¿Conoce las siglas que aparecen a continuación? ¿Con qué glándula las relaciona?

GH	TSH	ACTH	Glándula:
PRL	FSH	LH	
	ADH		

9. Relacione estos conceptos con su conocimiento sobre el tema. Una (→) las hormonas con el tejido al que controlan.

HORMONAS GH TSH ACTH PRL LH ADH FSH Oxytocin		DIRIGIDAS A: ADRENAL CORTEX MAMMARY GLANDS THYROID GLAND MAMMARY GLANDS AND UTERUS BONES; SOFT TISSUE OVARIES AND TESTES KIDNEY TUBULES
---	--	---

10. Corrobore sus respuestas en la tabla a continuación. Recordaremos otros aspectos esenciales relacionados con las hormonas secretadas por la glándula pituitaria.

TABLE 13.3 Summary of the Pituitary Hormones

SOURCE CELL	HORMONE	TARGET TISSUE	EFFECT
Somatotrophs	GH	Bones; soft tissue	Accelerates rate of body growth; stimulates uptake of amino acids into cells and protein synthesis; promotes carbohydrate and fat breakdown
Thyrotrophs	TSH	Thyroid gland	Promotes growth and development of thyroid gland; stimulates synthesis and release of thyroid hormones
Corticotrophs	ACTH	Adrenal cortex	Promotes growth and development of adrenal cortex; stimulates secretion of glucocorticoids
Lactotrophs	PRL	Mammary glands	Promotes development of mammary glands; stimulates milk production
Gonadotrophs	FSH	Ovaries and testes	Female: stimulates growth of ovarian follicles Male: stimulates spermatogenesis
Luteotrophs	LH	Ovaries and testes	Female: stimulates maturation of follicle cells, promotes ovulation and development of corpus luteum, and stimulates corpus luteum to secrete estrogens and progesterone Male: stimulates interstitial cells to secrete testosterone
Supraoptic and paraventricular nuclei of the hypothalamus	ADH	Kidney tubules	Facilitates water reabsorption in the distal convoluted tubules and collecting ducts
	Oxytocin	Mammary glands and uterus	Stimulates contraction of uterine muscles; stimulates secretion of milk from the breast

From Van De Graaff, K. M., Rhees, R. W., & Palmer, S. L. (2010). *Schaum's Outlines. Human Anatomy and Physiology, Third Edition*. New York: McGraw-Hill Companies.

También el trabajo sobre la morfología se incluye como un medio para crear un marco de herramientas de conocimiento previo que aporte a la inferencia de significados en el nivel lexical. A continuación un ejemplo tomado del Manual de Lectocomprensión del Inglés para Derecho:

☞ Uno de los modos de inferir significados es utilizar el conocimiento de un mecanismo del lenguaje llamado "derivación". Este consiste en el agregado de terminaciones (*sufijos*) a una raíz o base de una palabra. También la derivación se produce por el agregado de *prefijos* al comienzo de esa base. Por ejemplo, sobre la base de la palabra "unlawful" se pueden hacer las siguientes derivaciones:

DERIVACIÓN		
PREFIJOS	BASE	SUFIJOS
UNLAWFUL	LAW	UNLAWFUL

☞ Conocer la derivación también permite diferenciar categorías gramaticales y matices de significación.

5.c. Observe las siguientes listas de palabras extraídas del texto, para determinar cuáles son sustantivos y cuáles adjetivos. Coloque el nombre de la categoría gramatical en el espacio en blanco.

_____	_____
<ul style="list-style-type: none"> ▸ Parliament ▸ government ▸ decisions ▸ chancellor ▸ knowledge ▸ membership ▸ difference ▸ activity ▸ proposals 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ similar ▸ political ▸ responsible ▸ independent ▸ public ▸ proposed ▸ striking

→ ¿Qué elementos tuvo en cuenta para resolver la actividad?

→ ¿A qué conclusión puede llegar?

Como podemos observar, el trabajo con el componente lexical y morfológico propicia la interacción entre las estructuras de conocimiento ascendente y descendente en el procesamiento de los textos en cuestión.

El conocimiento genérico

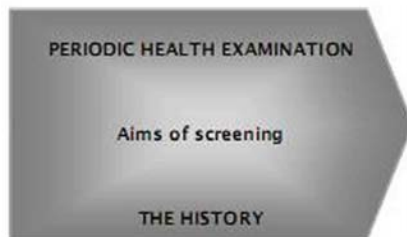
Tanto en el diseño de materiales como en el trabajo didáctico en el aula partimos de la premisa de que la posesión de esquemas de género, es decir, el conocimiento previo relativo a la macroestructura de los textos, a las clases textuales, a los componentes extralingüísticos relativos al contexto de producción, los sujetos involucrados, los propósitos pragmáticos para los que se emplean los textos en la interacción social, es decir, el conocimiento y la comprensión del marco interaccional, favorece y mejora la comprensión lectora (Swales, 1990, Fernández Toledo 1999, 2006). En este punto es pertinente mencionar que numerosos estudios demuestran la influencia favorable de las intervenciones en L1 y L2 encaminadas a incrementar la conciencia *metatextual* de los estudiantes (Pearson y Fielding, 1991, Perales Escudero y Reyes Cruz, 2014). Especialmente en Perales (2014) se resalta que las estrategias en L1 pueden influir en el desempeño lector en L2 y viceversa, entre ellas las *estrategias inferenciales retóricas* y el papel del conocimiento de los géneros textuales en la lectura en ambas lenguas. Según el autor, el modelo compensatorio de lectura en L2 de Bernhardt (2011) adscribe el conocimiento metatextual exclusivamente a la L1 al asignar el conocimiento de las estructuras textuales exclusivamente al dominio de la L1. Según este modelo el conocimiento metatextual se desarrolla en la L1 y después se transfiere a la segunda lengua. Perales Escudero y Reyes Cruz (2014) demuestran en su estudio que la influencia también puede darse a la inversa, de la L2 a la L1. En nuestros manuales estas premisas se aplican en actividades que apuntan a una intervención enfocada a estrategias “de naturaleza lingüístico-retórico-discursiva en la comprensión inferencial de tipo retórico” (Perales y Reyes, 2014: 601), en la creencia de que los estudiantes pueden transferir conocimientos de las funciones retóricas de los géneros de la L1 a la L2. Los mismos autores proponen sobre la base de Castro y Sánchez (2013) al género textual como una *categoría analítica sociocognitiva* que incide en la elaboración de marcos interpretativos o esquemas mentales compartidos por los grupos sociales que usan los géneros dentro de una comunidad discursiva particular (603). En los manuales en particular las actividades diseñadas apuntan a:

a) una familiarización con la matriz lingüística de los textos -- los manuales están organizados en base al concepto de secuencias textuales de Adam (1988), según la predominancia de secuencias descriptivas, narrativas, expositivas y argumentativas.

b) un trabajo de interiorización en relación a los géneros típicos de cada disciplina, como la estructura del resumen de artículo de investigación, el estudio de casos clínicos, el informe técnico u otros, siempre sobre la base de los géneros recurrentes en cada comunidad disciplinar (Swales 1990).

A continuación se presentan ejemplos de actividades donde se trabaja este componente.

-En el Manual de Lectocomprensión del Inglés para Medicina se trabaja con el género *historia clínica*. Las siguientes son actividades previas a la lectura de un ejemplar de ésta.




2. Basándose en sus conocimientos previos, responda la siguiente pregunta: ¿qué datos se deben tener en cuenta para elaborar la historia clínica de un paciente?



Después de leer la historia clínica, el alumno continúa con la siguiente actividad, también relacionada con este género.

DATOS	ITEM
a. Estos factores inciden en la prevención de enfermedades cardiovasculares, en el control de la presión sanguínea, cáncer, diabetes y constipación.	<input type="checkbox"/>
b. Este factor se debe tener en cuenta especialmente con la gente joven.	<input type="checkbox"/>
c. Estos factores son la principal causa de muerte en niños y adultos jóvenes.	<input type="checkbox"/>
d. Este factor afecta especialmente a las mujeres posmenopáusicas.	<input type="checkbox"/>
e. Se debe considerar este factor en los trabajadores.	<input type="checkbox"/>

El género *resumen o abstract* se incluye en todos los manuales. El siguiente ejemplo pertenece al Manual de Lectocomprensión del Inglés para Derecho:



ABSTRACT (resumen) de un Artículo de Investigación

Dentro de la comunidad académica circulan diversas clases textuales y el *abstract* es una de las más corrientes. Se lo define como resumen del artículo de investigación al cual remite sucinta y directamente y del cual forma parte (Swales, 1990). Su función más usual es la de exponer o resumir brevemente el trabajo, con la finalidad de dar al lector un conocimiento relativamente exacto de dicho trabajo.

Los *abstracts* de casi todas las disciplinas se escriben de manera similar; especialmente de las ciencias experimentales. La información que se incluye y el orden en el cual se la presenta son muy convencionales. Suele constar de cinco partes reconocidas y se considera que informar sobre los **resultados es obligatorio**.

ORDEN DE LOS ELEMENTOS TÍPICOS INCLUIDOS EN UN ABSTRACT EN INGLÉS

B= Background Information

P= Principal activity or **Purpose** of the study and its scope

M= Some information about the **Methodology** used in the study

R= The most important **Results** of the study

C= A statement of **Conclusion** or **recommendation**

Luego de esta actividad de prelectura se pide a los alumnos la lectura del *abstract*, después de la cual se brinda el siguiente *input* seguido de un trabajo sobre las partes (o *moves*):



2. (A) Lea el abstract anterior, para determinar cuáles de los elementos típicos de esta clase textual aparecen incluidos y, luego, identificar e interpretar en español el propósito del estudio.

PARTES:

.....

.....

.....

(B) ¿Cuáles fueron los resultados del estudio? ¿Qué tipo de información brinda la sección "conclusión" en este texto?

.....

.....

.....

En la siguiente actividad se pide a los alumnos que lean el *abstract* anterior para determinar cuáles de los elementos típicos de esta clase textual aparecen incluidos y luego se pide que identifiquen e interpreten en español el propósito del estudio. El planteo didáctico en las actividades previstas para el resumen del artículo de investigación se basa en la secuencia de movimientos retóricos propuesta por Swales (1990) en el modelo CARS (que representa las siglas de *Creating a Research Space*).

Conclusiones

En las líneas de análisis de los autores que discutimos anteriormente y en nuestra propia experiencia en el aula se evidencian muchas de las conclusiones que ellos expresan en relación a la importancia de la activación de los esquemas de conocimiento previo, entre las que podríamos nombrar:

a) en general, una mejora en la comprensión como resultado de la activación de los esquemas de conocimiento previo y la utilización de manera consciente de esta estrategia por parte de los estudiantes.

b) una preponderancia diferente de cada tipo de esquema según la etapa de la carrera en la que se encuentra el estudiante. En las etapas iniciales predomina la incidencia de los esquemas de naturaleza léxico-morfo-sintáctica, mientras que en las etapas superiores los esquemas de contenido conceptual juegan un papel más relevante.

c) la necesidad de un "nivel umbral" de conocimiento lingüístico en L2 sin el cual el conocimiento previo no es eficaz (cfr, Fernández Toledo, 1999; Cartaya Febres, 2011).

d) la influencia positiva de la instrucción explícita de esquemas de género prototípicos del discurso académico disciplinar sobre la comprensión en general.

De esta manera la práctica pedagógica de la lectura en lengua extranjera que llevamos adelante en el marco de las distintas carreras de la Universidad Nacional de Córdoba se beneficia y retroalimenta a partir de un abordaje que tiene en cuenta su carácter interactivo y dinámico, como puede verse en las actividades planteadas en nuestros manuales de cátedra, y encuentra en los modelos interactivos de lectura y en los aportes cognitivistas herramientas útiles para el desarrollo y la optimización de la comprensión lectora en el trabajo en el aula.

Bibliografía

- Alderson, J. y Urquart, A. (1984). *Reading in a foreign language*. Londres: Longman.
- Busso, N., Núñez, C. y Weth, G. (2013). *Lectocomprensión del inglés. Manual para ciencias exactas*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Carrell, P., Devine, J. y Eskey, D. (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: C.U.P.
- Cartaya Febres, N. (2011). La hipótesis del umbral léxico en la comprensión de lectura en L2. *Lingua Americana*, 28, 103-118.
- Cardini, M., Granata, A. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del inglés. Manual para psicología*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Cardini, M. y Soliz, M. (2012). *Lectocomprensión del inglés. Manual para medicina*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Cruz, A., D'Alessandro, A., Spattaro, C., Tomasini, S. y Sowter, I. (2012). *Lectocomprensión del inglés. Manual para derecho*. Córdoba: Editorial Brujas.

- Fernández Toledo, P. (1999). *Conocimiento previo, esquemas de género y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Murcia, España.
- Fernández Toledo, P. (2006). Entrenamiento estratégico en la enseñanza de la comprensión lectora en Inglés como lengua extranjera: las estrategias textual y discursiva. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*. Recuperado de: <http://www.researchgate.net/publication/28178511>
- Francis, N. (1992). Procesos de lectura y escritura en segundas lenguas. Resultados preliminares de un estudio en las escuelas bilingües del Valle de Mezquital. Recuperado de: www.lecturayvidafahce.unlp.edu.ar
- Koda, K. (1993). Transferred L1 strategies and L2 syntactic structures in L2 sentence comprehension. *The Language Modern Journal*. 77(4), 490-500.
- Perales Escudero, M. y Reyes Cruz, M. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en Inglés L2 y su impacto en Español L1. Implicancias teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. [Revista Virtual] 19 (61), 599-626. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140300110011>
- Rinaudo, M. (1999). *Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de instrucción*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación de la UNRC.
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En Spiro, R.J. et al. (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale: Lawrence Earlbaum.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge. C.U.P.

Adriana Cruz es profesora de enseñanza media y superior en Inglés por la Universidad Nacional de San Juan, y traductora pública de inglés y especialista en Interpretación por la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como docente de lectocomprensión del inglés en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba y es autora de distintos manuales para la enseñanza de la lectocomprensión en el marco del Departamento de Idiomas con Fines Académicos de la Facultad de Lenguas de la UNC.

Alejandra D'Alessandro es licenciada en Lengua y Literatura Inglesa, profesora de Inglés para la enseñanza superior y traductora pública de inglés por la Universidad Nacional de Córdoba. En la actualidad se desempeña como profesora adjunta en la carrera de traductorado de la Facultad de Lenguas de la UNC y como docente de lenguas de especialidad en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Es autora de distintos manuales para la enseñanza de la lectocomprensión en el marco del Departamento de Idiomas con Fines Académicos de la Facultad de Lenguas de la UNC.

PROPUESTAS PARA UNA AUTONOMÍA ESTRATÉGICA DEL LECTOR EN L2: ACTIVIDADES DE LECTURA Y POSLECTURA

Natalia Bersano

natyber_83@hotmail.com

Stefania Tomasini

stefaniatoma@arnet.com.ar

Gabriela Weht

gabrielaweht@hotmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

Dentro del contexto universitario actual, y debido al flujo de información que los alumnos de este nivel deben manejar en su área de especialidad, se torna necesario fomentar la habilidad de la lectura no sólo en su lengua materna sino también en lengua extranjera. Para ello es necesario contribuir a la formación de lectores estratégicos y autónomos. En nuestro carácter de docentes del módulo de Lectocomprensión en Inglés del Departamento de Idiomas con Fines Académicos de la Facultad de Lenguas, uno de nuestros objetivos principales es fomentar la autonomía lectora en la lengua meta (L2) de los estudiantes participantes.

Dentro este marco, el propósito de este trabajo es indagar en la importancia del desarrollo de la competencia estratégica lectora en una segunda lengua y proponer actividades de lectura y poslectura que contribuyan a su desarrollo.

Autores como Solé (1992) y Rinaudo (1999) abordan principios de competencia estratégica y proponen actividades orientadas a desarrollar las estrategias inherentes a un lector estratégico y autónomo en lengua materna. Siendo nuestro campo de trabajo la lectura en lengua extranjera, analizaremos las propuestas teóricas vertidas por estas autoras; más específicamente, la descripción de las estrategias cognitivas involucradas en la lectura que postula Rinaudo (1999) y algunas de las aplicaciones de las actividades prácticas que sugiere Solé (1992). Luego, realizaremos una presentación del repertorio de actividades de lectura y de poslectura que se incluyen en los manuales elaborados para nuestros cursos, donde transferimos y contextualizamos algunos de los postulados mencionados. Finalmente, propondremos agregados y/o modificaciones sobre estas actividades, para favorecer así el desarrollo de la competencia de lectura en lengua extranjera.

Palabras clave: lectura en L2 – actividades para fomentar estrategias – lector autónomo

Introducción

Como nuestra propuesta está relacionada con el diseño de actividades que favorezcan el desarrollo de diversas competencias de lectura en una segunda lengua, es importante, como punto de partida, saber en qué consiste este proceso. En las últimas dos décadas, ya sea desde la Lingüística del Texto y la Lingüística Cognitiva como de la Psicología del Lenguaje, se ha intentado describir el proceso de lectura, y todas las teorías coinciden en caracterizarlo como un evento complejo donde se ponen en juego diversos aspectos que se ocupan tanto del discurso en sí como del rol del lector. Según Rinaudo (1999), por ejemplo, los modelos que describen los procesos de comprensión de textos pasaron de ser aquellos de carácter *elementalistas*, donde el lector procesa el texto oración por oración, a aquellos procesos más *integradores*, en los cuales se acentúa el rol del lector durante la elaboración de significados y se pone mayor atención al contexto donde tiene lugar la lectura (14). Dentro de los modelos de comprensión *elementalistas* encontramos lo que se conoce como enfoque o modelo *ascendente* o “de abajo hacia arriba” (*bottom-up*), que sostiene que el sujeto parte de las unidades lingüísticas de bajo nivel como palabras u oraciones para construir el sentido del texto (Nuttall, 1996; Nunan, 1999). Por otra parte, dentro de aquellos enfoques más *integradores*, se puede ubicar el modelo *descendente* o “de arriba hacia abajo” (*top-down*). En este caso, y en primera instancia, el lector utiliza unidades de alto nivel como conocimientos previos, conceptos y creencias personales para elaborar hipótesis sobre el posible sentido del texto y, en una segunda instancia, selecciona diversos indicadores del texto de bajo nivel –unidades lingüísticas– para su verificación en el estímulo impreso (Nunan, 1999; Nuttall, 1996). Un lector que trabaja con unidades de alto nivel confronta conocimientos organizados en esquemas mentales propios con la información del texto a leerse. Podemos concluir entonces que, durante lectura, el sujeto extrae información del texto y la transforma en significado mediante complejas operaciones mentales de alto costo cognitivo, como la predicción, la formulación de hipótesis o la activación de conocimientos previos de contenido, y también activa conocimientos previos de contenido, tipologías textuales y aspectos lingüísticos, y para lo cual la capacidad de la memoria de corto y largo plazo juegan un papel preponderante.

Dentro de una perspectiva más holística e interactiva, se estudia a la lectura como un proceso que combina no solo la información textual sino que también engloba información que trae el sujeto al texto (Widdowson, 1979, citado en Grabe, 2009). Para Goodman (1967, citado en Grabe y Stoller, 2002), el lector es un explorador y constructor en busca de significado. Inclusive, Carrell y Eisterhold (1983, citados en Grabe, 2009) consideran a la lectura como una interacción permanente entre el texto y el lector. Entre otros autores también surge el interés por estudiar la comprensión asociada a un macroproceso que incluye a la lectura entre sus procesos constituyentes, y para lo cual es necesario dar cuenta y caracterizar los procesos cognitivos involucrados en la comprensión del discurso (Van Dijk y Kintsch, 1983, citados en Cubo de Severino, 2005). Investigadores como Mandl y Schnotz (1985, citados en Rinaudo, 1999) sostienen, por ejemplo, que para la representación proposicional del texto, el sujeto va elaborando un modelo mental del texto que “especifica, refina y enriquece durante la lectura” (14).

Un aspecto que tiene implicancias en el proceso de lectura, tanto para su enseñanza como para su aprendizaje, es la función del contexto, y por ello es necesario aclarar lo que se entiende por el concepto *contexto*. Consideraremos la distinción que hacen Pearson y Raphael (1990, citados en Rinaudo, 1999) entre los diversos niveles contextuales que influyen en el proceso de comprensión. Por una parte, caracterizan al *contexto histórico-social* como aquel donde se enmarcan las concepciones de lectura que distinguen a las perspectivas adoptadas por las instituciones educativas y que tendrán un impacto en el tipo de estrategias a enseñarse. Otros contextos que mencionan son el *contexto de la instrucción y ambiente de la tarea*, que están asociados con la instrucción directa y las demandas específicas que plantea la tarea de aprendizaje. Y por último señalan el *contexto del texto* propiamente dicho y la noción de *lector* que se tenga. Sostienen que al considerar a los lectores se deben contemplar un número de variables que entran en juego en la lectura y que comprenden, entre otras “los conocimientos de base, el conocimiento conceptual o de vocabulario y el conocimiento meta-cognitivo” (23).

Entre las diversas unidades de alto nivel con las que trabaja el lector interactivo, nos concentramos en el *conocimiento previo* que trae al proceso de lectura. Diversos estudios indagaron sobre el rol potencial que puede tener para la comprensión del significado del texto. El sujeto que lee, activa en su mente los conocimientos que posee y selecciona los más pertinentes para la interpretación del mensaje. Según Alderson (2000), los esquemas cognoscitivos activados durante la comprensión interactúan con el *input* que ofrece el texto y el sujeto busca llenar estos esquemas con información que obtiene del mismo. La representación mental que se hace incluye elementos que no necesariamente están explícitamente

expresados pero que el sujeto los necesita “para mantener la coherencia con [sus] esquemas cognoscitivos” (Rinaudo, 1999: 16). En este proceso de intercambio entre lector y texto, el sujeto construye mentalmente un esquema paralelo donde se combinan datos aportados por el texto y conocimientos que él mismo incorpora. Pero al hablar de *conocimiento previo*, y como resultados de numerosos estudios en esta área, es necesario distinguir los distintos tipos de conocimientos que tienen lugar en el proceso de elaboración de significado de un texto. Rinaudo (1999) los agrupa en:

- generales o *background*,
- relativos al área temática del texto o conocimiento sobre su contenido,
- sobre tipologías y estructuras textuales prototípicas – en algunos aspectos, coincide con las estructuras retóricas del texto propuestas por Carrell (1983, citado en Alderson, 2000),
- relativos al contexto de lectura,
- sobre los propios procesos de conocimiento o meta-cognición, y
- de vocabulario.

Otra cuestión de relevancia en la enseñanza de la lengua, en general, y un componente esencial en el proceso de comprensión del texto es la enseñanza de *estrategias de lectura*. Entre las diversas definiciones empleadas para caracterizarlas podemos señalar la que postula Solé (1992) quien las define como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos a cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su posible cambio” (59). Puesto que se las describe como procedimientos, es necesario enseñarlas ya que no se desarrollan o se maduran independientemente y representan para el lector “el conocimiento procedimental y actitudinal [...] de cómo entender textos o discursos. Y necesitan ser aprendidas y ejercitadas” (Cubo de Severino, 2005: 24-25). Otros aspectos de relevancia asociados a las estrategias son la intencionalidad del lector para su empleo, la sofisticación cognitiva o nivel de pensamiento con el que se las asocia, el control consciente del sujeto en su empleo para la realización de una actividad y la interacción entre ellas en distintos momentos del procesamiento (Rinaudo, 1999; Cubo de Severino, 2005). Es por ello que podemos concluir que las estrategias representan toma de decisiones del lector sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que le facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función del propósito que se tenga. Una de las ventajas que ofrece su enseñanza es que el sujeto aprende a confiar en sí mismo para utilizarlas progresivamente de manera autónoma, pero para que esto suceda, Solé (1992) señala que es esencial que se ofrezcan materiales de dificultad progresiva que faciliten su aprendizaje. Solé también advierte que el docente puede cometer el riesgo de presentarlas como un repertorio o listado de habilidades de lectura e, inclusive, de considerarlas simplemente técnicas casi prescriptivas de un orden cognitivo inferior y, desde esta perspectiva, no se podría garantizar su utilidad y eficiencia en el proceso de comprensión.

Una propuesta inicial sobre las estrategias asociadas a la comprensión la encontramos en un estudio de Goodman (1984, citado en Rinaudo, 1999), quien reconoció las siguientes:

- la determinación explícita del lector al identificar algo susceptible de ser leído o cuando elabora una meta o propósito explícito de lectura,
- la selección de información que va a ser procesada,
- las inferencias del sujeto, en base a su conocimiento previo, de porciones de información que resultan necesarias para lograr una representación significativa del texto,
- la predicción o anticipación de información que debería aparecer en el texto,
- la confirmación o desaprobación de la representación mental hipotética del texto que se construye en base a la información explícitamente enunciada y que se va confrontando con las inferencias o predicciones realizadas, y
- la corrección de la representación mental a través de reconsideración de la significación asignada a la información ya procesada o reexaminación del texto para reunir más.

En décadas posteriores, diversos autores empezaron a diferenciar las estrategias *cognitivas* de las *metacognitivas* (Grabe y Stoller, 2002), y si bien la línea divisoria entre ambos grupos, en algunos casos, no es del todo clara, existe consenso en que una estrategia cognitiva central en la comprensión consiste en la capacidad del lector para construir *inferencias*. Entre las estrategias metacognitivas, Grabe y Stoller destacan la planificación y el ajuste de la forma de lectura según el propósito, el uso del contexto en forma adecuada, y el monitoreo del proceso de lectura en sí, y las consideran como mecanismos que le permiten

al lector observar su propio proceso de comprensión. Pero, en este trabajo, decidimos emplear la tipología de estrategias propuestas por Dole, Duffy, Roehler y Pearson (1991, citados en Rinaudo, 1999), quienes, basándose en observaciones de estudios previos, proponen diversas estrategias empleadas por lectores competentes y expertos. En nuestro caso, estudiaremos solo cuatro de las siete descritas en el modelo y que listaremos a continuación:

- 1) reconocimiento de las partes o las ideas importantes desde el punto de vista del autor,
- 2) elaboración de resúmenes, ya que en el proceso de resumir se elabora una versión condensada del texto en donde se mantienen e integran las ideas importantes y se suprime información trivial o redundante,
- 3) elaboración de inferencias durante el proceso de lectura, y
- 4) control de la comprensión que tiene el sujeto, ya sea, de sus recursos cognitivos y la compatibilidad de éstos con la exigencia de la tarea a realizarse, como así también, como mecanismo de autorregulación de la actividad cognitiva.

Ahora describiremos brevemente lo que comprende cada una y su implicancia para la enseñanza de la comprensión.

Reconocimiento de las partes o ideas importantes

Un aspecto a tenerse en cuenta para esta estrategia es la distinción entre el *tema* de un texto y la *idea principal* expresada en el mismo. Aulls (1978, citado en Solé 1992) señala que el *tema* “indica aquello sobre lo que trata un texto y puede expresarse mediante una palabra o sintagma, y [...] la *idea principal* informa del enunciado (enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema [...] [y] proporciona mayor información de la que incluye el tema” (118-119). Dependiendo del tipo textual, Aulls reconoce que la enseñanza del *tema* cobra importancia en narraciones y exposiciones sencillas, mientras que es esencial trabajar con la *idea general* en textos expositivos en general. Otro aspecto necesario para el desarrollo de esta estrategia es el concepto de *relevancia textual* (van Dijk, 1979, citado en Solé, 1992) y se relaciona con señales o ‘pistas’ semánticas, léxicas, sintácticas y gráficas que el autor emplea para marcar lo que considera relevante o importante.

Entre los factores que pueden influenciar el proceso de identificar la/s idea/s importante/s, podemos señalar que los lectores competentes estarían más propensos a emplear “sus conocimientos previos del autor, del mundo en general, del área de conocimiento [...], así como sus conocimientos de las diferentes estructuras textuales” (Dole *et al.*, 1991, citados en Rinaudo, 1999: 32). El sujeto necesita, primero, identificar la idea principal, puesto que no toda la información de un texto es relevante para la comprensión, luego necesita saber para qué le va a servir dicha idea, y finalmente, debería poder encontrar los vínculos necesarios entre lo que busca, el propósito de lectura y su conocimiento previo (Solé, 1992).

En el proceso de enseñanza de esta estrategia –y en general, de cualquier otra, es necesario modelar su aplicación al proceso de comprensión. Según Solé, cuando el docente intenta establecer la idea principal y el motivo de dicha elección, puede hacer varias cosas que permitan al lector entender el modo en que se pone en práctica dicha estrategia:

- explicar en qué consiste la *idea principal* del texto y la utilidad de saber encontrarla, y brindar un ejemplo concreto para ilustrar esto,
- revisar el propósito de lectura que se tenga y actualizar los conocimientos previos,
- señalar el *tema* y mostrar la manera en que se relaciona con los objetivos de lectura,
- durante la lectura, se puede señalar lo que se debería retener como importante y el motivo por el cual se selecciona; y, en este punto, el docente puede señalar aquellas ideas que considera subordinadas,
- al finalizar, se puede discutir y explicitar el proceso seguido por el docente y mostrar la manera en que se elabora una idea principal que no está explícitamente expresada en el texto.

Solé sostiene que es conveniente para los lectores empezar a usar procesos de identificación y generación de la/s idea/s principal/es con la ayuda y guía del docente antes de enfrentarse solos y de manera autónoma.

Elaboración de resúmenes

Para Pearson *et al.* (1991, citados en Rinaudo, 1999) a través de la lectura, el lector competente sintetiza la información mentalmente a modo de monitoreo de la comprensión del texto. Si bien dentro de esta

propuesta, la elaboración de un resumen se representa como una estrategia de lectura, se la puede considerar al mismo tiempo un tipo de actividad que engloba el reconocimiento del tema, la identificación de su idea principal y las ideas secundarias. Al realizar un resumen, Van Dijk (1983, citado en Solé, 1992) propone cuatro reglas o principios a emplearse para sintetizar el contenido de un texto:

- el sujeto omite información que considera poco importante para el propósito de lectura,
- selecciona información relevante para la interpretación global,
- generaliza y así encuentra un concepto de nivel superior que englobe la información importante presentada, y
- construye los conceptos esenciales en el texto para que queden más integrados

Otro desafío que implica hacer un resumen es que el mismo “conserva el significado genuino del texto del que procede” (Solé, 1992: 129).

El empleo de estos principios ayudará a realizar la actividad de manera más exitosa. Pero cabe destacar, que la enseñanza y aplicación de esta estrategia implica cierto esfuerzo por parte del lector ya que debe aplicar diversos recursos o mecanismos que engloban la activación del conocimiento previo, la determinación de la/s idea/s principal/es, la realización de inferencias y de preguntas, y todo esto tiene lugar mientras el sujeto elabora sus respuestas personales y conexiones con el texto. Solé insiste que, según el propósito de lectura que se tenga y los conocimientos previos, el resumen exige “la identificación de las ideas principales y relaciones que entre ellas establece el lector” (130). Aún cuando, esta estrategia involucre un gran demanda cognitiva, la realización del resumen permite al lector recordar el texto rápidamente y también lo hace más consciente de la organización textual, de la información más relevante y de la manera en que las ideas están conectadas.

Elaboración de inferencias durante el proceso de lectura

En lo que respecta a la aplicación de esta estrategia, el lector puede realizar diversas activaciones, previo a y durante la lectura, como pueden ser la “selección del esquema apropiado para la interpretación del texto”, la predicción de información no observada en el texto o conjeturas sobre la información del mensaje, la “inferencia de una totalidad a partir del reconocimiento de una de sus partes” (Rinaudo, 1999: 35). En el caso particular de la formulación de hipótesis o predicciones que se realizan antes de la lectura, éstas tienen que ver principalmente con aspectos de contenido y estructura del texto: ¿Qué puedo esperar del contenido y progreso del texto en función de la superestructura a la que pertenece? ¿Qué me permiten aventurar los títulos, subtítulos o ilustraciones? (Solé, 1992). Además esta autora señala que en el proceso de realizar inferencias se corren riesgos y que el sujeto puede equivocarse puesto que estos procedimientos no garantizan con exactitud lo formulado en el texto, pero son una parte importante del proceso de aprendizaje.

Como procesos relevantes en la comprensión lectora, las inferencias permiten establecer conexiones entre el conocimiento previo y la información expresada en el texto, y también posibilitan al lector completar información explícitamente omitida pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada.

Control de la comprensión que tiene el sujeto

Durante la lectura pueden surgir situaciones de interpretaciones erróneas o lagunas en la comprensión. Reconocer errores en durante la comprensión permite informar lo que el lector comprende, y ver si es capaz de tomar decisiones para solucionar el problema con el que se enfrenta. En este aspecto, es importante que no sea el docente, sino el lector el que tome el control del propio proceso de lectura y que advierta que puede utilizar diversos conocimientos o estrategias cognitivas para construir una interpretación plausible de lo que está leyendo. Entre las posibilidades que tiene disponible para subsanar la dificultad en la comprensión del mensaje podemos mencionar la consulta a una fuente experta, por ejemplo el docente. Solé (1992) advierte que es un buen recurso a emplearse siempre y cuando se recurra al mismo cuando sea realmente necesario, y no si se lo usa con exclusividad.

Los errores se pueden dar en dos niveles: a) en la comprensión de palabras, frases o aspectos sintácticos de la oración, que se relacionan con el proceso de decodificación lingüística del mensaje, y b) a un nivel más global de la comprensión del texto (Collins y Smith, 1980, citados en Solé, 1992). En particular, las dificultades de no entender el texto relacionadas con este segundo nivel tienen que ver con la imposibilidad de establecer el tema, o la incapacidad para entender el motivo o el orden en que suceden determinados acontecimientos. Estos autores sugieren que la interrupción en el proceso de lectura debido

a una palabra o frase desconocida debería tener lugar sólo si la palabra en cuestión es “absolutamente imprescindible para comprender el texto” (Solé, 1992: 113), de lo contrario, es conveniente ignorarla y seguir leyendo. Aunque señalan que esta última estrategia de reparación es difícil de aprender o adquirir. Otra estrategia de reparación puede consistir en “aventurar una interpretación para lo que no se comprende y ver si esa interpretación funciona o si es necesario desestimarla” (114). Cuando ésta no se da, otro recurso es la relectura del contexto previo para así poder atribuir el significado correcto al término en cuestión. Una última estrategia de reparación que señala Solé, pero quizás la que más interrumpe el proceso de lectura, es la de recurrir a una fuente externa, como por ejemplo el docente o el diccionario.

Aprender estas estrategias de reparación, al igual que sucede con las estrategias de comprensión, implica que se las pueda integrar a un proceso de lectura significativa y que el docente modele su aplicación frente al aprendiz durante el proceso de comprensión.

Proceso de lectura en una segunda lengua (L2)

Como nuestro trabajo de lectocomprensión se enmarca en el desarrollo de la misma en otra lengua (L2) – inglés- existen algunas cuestiones que se deberán contemplar además de lo ya descrito, y que caracterizan al proceso de comprensión en L1. Estudios sobre lectura en segundas lenguas han sugerido que la comprensión lectora en L2 es una suma de dos componentes en interacción: a) las estrategias de procesamiento de textos, ya desarrolladas en L1 y que son de naturaleza independiente de la lengua que se trate (Carrell, 1991); y b) el conocimiento del propio idioma L2 a nivel léxico, sintáctico y situacional. Para que se pueda dar la transferencia de estrategias y habilidades utilizadas en el proceso de lectura en L1 a L2, en mayor o menor grado, es necesario, por una parte, que el lector haya madurado su habilidad para leer en L1—es decir, que sea un lector estratégico en su lengua materna; y en este caso, las estrategias pueden ser transferidas a L2 sin la necesidad de ser reaprendidas. Y, por otra parte, esta transferencia podrá tener lugar solo cuando se supere un cierto nivel de dominio lingüístico en L2 (Grabe y Stoller, 2002). Diversos estudios sostienen que para que las estrategias de lectura en L1 sean transferidas a L2 se debe haber alcanzado un nivel mínimo de dominio en L2 que le permitiera al lector hacer la decodificación del texto. Es imposible ignorar esta diferencia entre lectores de L1 y L2, ya que el desconocimiento lingüístico es un factor inhibitorio de la lectura.

Ahora bien, si las estrategias lectoras pueden ser transferidas de una lengua a otra, resulta interesante para los docentes de lectocomprensión en L2 analizar el modo en que este proceso tiene lugar, y qué otros factores pueden influir en el proceso de lectura en L2 a parte del dominio lingüístico necesario.

Enseñanza de las estrategias de comprensión

Como se señaló previamente, se define a las estrategias de comprensión como procedimientos o tomas de decisiones y que “al dominio de [estos] procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva” (Solé, 1992: 102). En el proceso de la enseñanza de la lectura, no es suficiente con que los aprendices vean y entiendan cómo el docente realiza una interpretación del texto, sino que ellos mismos deben ser capaces de verificar información, reconocer ideas principales, resumir ideas del texto, establecer predicciones o anticipar información que proveerá el texto, o plantearse preguntas sobre lo leído, entre algunas de las estrategias de comprensión para favorecer la lectura. Tampoco se recomienda establecer o seguir una secuencia fija o determinada para el desarrollo de la comprensión, sino adaptar y promover, para diferentes situaciones de lectura, actividades con objetivos claros en el desarrollo estratégico.

Relevamiento de actividades para promover las estrategias de lectura

Se analizaron las actividades de comprensión propuestas en cinco manuales de lectocomprensión de inglés empleados en los módulos de idioma (DIFA) correspondientes respectivamente a las áreas de Arquitectura, Ciencias Exactas, Derecho, Odontología y Trabajo Social. En nuestro análisis, se observaron las actividades propuestas y, según la descripción que se hizo previamente sobre las estrategias a analizarse en este trabajo, se estableció el tipo de estrategia/s que se intentaba/n practicar en cada caso. También se observó si las actividades de comprensión propuestas tenían lugar como parte del proceso de pre-, durante o poslectura. El siguiente cuadro resume la información relevada de los manuales.

Estrategias de Lectura	PRE-LECT-POS	Tipología de Actividades en Manuales
3. Elaboración de inferencias	Previo s/ texto Previo c/ texto	✓ Preguntas [activar conocimiento previo] ✓ Elementos gráficos No incluidos en textos ✓ Título y fuente del texto ✓ Lectura del 1er párrafo [expositivo / noticia] ✓ Estructura retórica / Tipología [abstract]
1. Reconocimiento de parte / ideas importantes [selección de información]	LEC - Tema LEC - Idea/s principal/es LEC-Información a procesarse	✓ Identificar el tema del texto o Buscar título ✓ Identificar ideas principales ✓ Conceptos contenidos / No contenidos ✓ Detalles contenidos / No contenidos ✓ Preguntas [información específica] ✓ Enunciados Verdaderos y Falsos ✓ Ejercicios 'multiple-choice'
2. Elaboración de resumen	[LEC] POS-LEC	✓ Cuadros / Diagramas globales o más puntuales [a veces guiados c/preguntas de ayuda] ✓ [trama narrativa] líneas de tiempo ✓ Textos resuntivos [más o menos guiados]
4. Monitoreo / Control de comprensión	Durante	Docente [guía] durante la realización o control o de actividades de comprensión


Cuadro 1. Estrategias de lectura y propuestas de actividades

Tipologías de actividades

A continuación, presentaremos algunas actividades que promueven distintas estrategias de comprensión y brevemente describiremos el objetivo de las actividades en términos de la competencia estratégica a desarrollarse. Esto lo realizaremos a través de propuestas de actividades que figuran en los Manuales de lectocomprensión del inglés en las áreas previamente mencionadas.

En lo que respecta a actividades *previas* a la lectura del texto, encontramos propuestas orientadas a activar el conocimiento previo en general, la temática puntual del texto, o el conocimiento de vocabulario en L2.

1) **Observe la siguiente imagen, para anticipar el contenido del texto a leer.**



2) **Responda las preguntas a continuación en base a su conocimiento del tema:**


a) ¿En qué industrias se utiliza este dispositivo?
b) ¿Cuáles son las características principales de este aparato? ¿Cómo funciona?
c) Menciones qué precauciones deben tomarse:

- ▶ En el montaje: _____
- ▶ En la instalación: _____
- ▶ En la conexión: _____
- ▶ En el inicio del funcionamiento: _____
- ▶ Al finalizar el funcionamiento: _____
- ▶ Al realizar mantenimiento: _____

Propuesta de Actividad: Activar conocimiento previo¹

¹ Lecto-comprensión del Inglés. Manual para Ciencias Exactas: Guía 11

1. Las palabras en la lista a continuación están contenidas en el texto que leerá en esta guía. ¿A qué cree que se refieren? ¿Cómo se relacionan con la imagen a su izquierda? ¿De qué tratará el texto?



NUTRITION
WATER
SANITATION
HEALTH
SHELTER
EDUCATION
INFORMATION

Propuesta de Actividad: Activar / Anticipar vocabulario en L2²

En la siguiente actividad³ se plantea hacer inferencias sobre la temática a desarrollarse a partir de la lectura del título y la fuente de donde se extrajo el texto.



1.a. Lea el título y la fuente del texto para responder:
¿Qué conoce sobre el tema?

Endodontic materials

Endodontic materials in the widest sense are:

1) Cavity base materials with a therapeutic effect,	4) Root canal filling materials, and
2) Pulp capping agents,	5) Materials used for retrograde filling of the root canal, repair of root perforations, etc.
3) Materials used for temporary closure of access cavities in teeth during endodontic treatment,	

TEMPORARY FILLING MATERIALS

1 An absolute requirement of a material for temporary closure of an access cavity is that it provides a bacteria-tight seal. In other words, the material must prevent oral bacteria from

2

En cuanto a *actividades de lectura* sobre el texto en sí, podemos comenzar sugiriendo aquellas que ayudan a reconocer el tema del texto o a identificar la idea principal del mismo a través de sus partes. Las propuestas van desde actividades más guiadas, o con mayor intervención del ‘facilitador’, a actividades que el aprendiz realiza de manera más independiente.

La actividad⁴ a continuación tiene como objetivo la identificación del tema/s. En particular, los alumnos deben leer en forma global varios casos de la jurisprudencia norteamericana y asociarlos con el tema a tratarse en cada uno.

² *Lecto-comprensión del Inglés. Manual para Trabajo Social: Guía 2*

³ *Lecto-comprensión del Inglés. Manual para Odontología: Guía 12*

⁴ *Lecto-comprensión del Inglés. Manual para Derecho: Guía de Consolidación*

1.b. Ahora, asocie cada caso con el tema tratado en el mismo. DOS temas listados no corresponden a ningún caso.

CASO	TEMA
a. Gibbons v. Ogden	1. Libertad de expresión de la prensa.
b. Near v. Minnesota	2. Caso en el cual la evidencia no es admisible.
c. Mapp v. Ohio	3. Derecho del sospechoso a permanecer en silencio.
d. Gideon v. Wainwright	4. Derecho del periodista a no revelar el nombre de su fuente.
e. New York Times Co. v. Sullivan	5. Conflicto de jurisdicción.
f. Miranda v. Arizona	6. Libertad de un escritor /periodista para publicar información sobre personajes públicos.
	7. Asistencia letrada a quienes carezcan de recursos suficientes.
	8. Derecho del imputado a defenderse a si mismo.

Otra propuesta puede ser la actividad⁵ que tiene como propósito promover la búsqueda del tema a través de la selección del título apropiado. En lo que respecta al reconocimiento de la/s idea/s principal/es, la siguiente actividad promueve la identificación de las partes o ideas importantes dentro de un texto expositivo extenso y ayuda al lector a saber cuáles son estas ideas y en qué orden se presentan en el texto.

2) Elija el título que considere más apropiado de los tres que se proporcionan debajo. Justifique su elección.

- a) FLUIDOS: CONCEPTO Y PROPIEDADES FUNDAMENTALES
- b) DIFERENCIAS ENTRE FLUIDOS Y SÓLIDOS
- c) ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS FLUIDOS

3) Lea nuevamente el texto en forma global, para ordenar las siguientes ideas según aparecen en el mismo. Indique número de párrafo en donde las encuentra. La primera está resuelta a modo de ejemplo.

	ORDEN	PARRAFO #
▶ Característica común entre líquidos y gases.		
▶ Campo de estudio de la reología.		
▶ Concepción no experta sobre las diferencias entre sólidos y fluidos.	1	
▶ La acción de una carga externa como principio diferenciador.		
▶ La estructura molecular de los materiales como principio diferenciador.		

Otra manera de permitir al aprendiz trabajar con el reconocimiento de las ideas principales es que el sujeto primero decida cuál de éstas ideas se presenta en el texto y que luego las ubique en el párrafo correspondiente⁶.

⁵ Lecto-comprensión del Inglés. Manual para Ciencias Exactas: Guía 3

⁶ Lecto-comprensión del Inglés. Manual para Odontología: Guía 7

2. Algunas de las siguientes palabras/frases resumen el contenido de cada uno de los párrafos que componen el texto a continuación. Léalo en forma global; luego, complete los espacios en blanco con la palabra o frase correspondiente. (Hay un ejemplo.)

- a- Standard procedures
- b- Post-operative instructions
- c- Overview of the case
- d- Presentation
- e- Treatment plan
- f- Initial procedures

	Consequences of insufficient treatment planning for flapless implant surgery for a mandibular overdenture: A clinical report
	CLINICAL REPORT
1	An 83-year-old edentulous woman was referred to a prosthodontist for evaluation and fabrication of a mandibular overdenture and a maxillary complete denture (Fig. 1). Evaluation of the patient's history revealed that the patient had been edentulous for several years and was wearing conventional complete dentures on both arches. A few
5	months before the prosthodontic consultation, the patient had 2 dental implants placed in the anterior region of the mandible, as she hoped to improve her existing situation. Analysis of the patient's records revealed that the 2 implants had been placed through a flapless implant surgery in the lateral incisor regions. There were no records of pretreatment radiographs, treatment planning, or prosthetic space
10	analysis.
15	Intraoral clinical examination revealed that the patient had soft and hard tissue loss in the buccal areas, exposing multiple threads of the rough surface of the implants. Radiographic examination revealed that both implants had approximately 40% to 50% bone loss. The implants were placed at different vertical levels of the bone. The soft tissues around the implants showed inflammation and appeared non-keratinized. It was thought that either the implants had not been fully enclosed by bone, or the buccal bone was thin when the flapless implant surgery was performed. Consequently,

Entre otras propuestas de actividades encontramos aquellas que permiten reconocer información correcta y errónea respecto del contenido del texto y que tienden a poner en práctica estrategias orientadas más puntualmente con la identificación y selección de las ideas o conceptos a comprender⁷. En esta práctica, también contribuyen las estrategias relacionadas con el control o monitoreo del proceso de comprensión.

4. Lea el texto en forma detallada para determinar si las siguientes ideas son verdaderas o falsas respecto a éste. En caso de ser falsas, subraye la información errónea y corríjala en español.

	V/F	REGLÓN/ES
a) En la actualidad se está trabajando en desarrollar formas completamente nuevas de producir circuitos integrados (CI).		
b) Nadrian Seeman desarrolló un brazo robótico diminuto a partir de modificar ARN.		
c) Genetistas comenzaron a investigar sobre cómo producir proteínas que sean capaces de realizar tareas útiles tal como combatir enfermedades.		
d) En el texto se resalta que los fullerenos tienen propiedades matemáticas y eléctricas únicas.		
e) Los fullerenos deben su nombre a las estructuras geodésicas diseñadas por Buckminster Fuller en los años 40 del siglo pasado.		

Podemos distinguir dos tipos de preguntas que suele realizar el docente: preguntas *literales* y preguntas *inferenciales*. En el caso de las preguntas *literales*, hay una menor exigencia cognitiva por parte del lector que en el caso de las *inferenciales*, donde el aprendiz necesita realizar inferencias fundamentales para el

⁷ Lecto-comprensión del Inglés. Manual para Ciencias Exactas: Guía 7

establecimiento de la coherencia textual. Debido a que trabajamos en L2, y la lengua es un factor inhibitorio a la hora de la comprensión, en los manuales se emplea en mayor proporción el primer tipo de preguntas –preguntas *literales*⁸. Ahora bien, las actividades que involucran preguntas pueden ser empleadas para estimular diversos tipos de estrategias, y todo dependerá de la formulación y el propósito de la pregunta/s.

Temple de la Sagrada Familia

1 The monumental church El Templo Expiatorio de la Sagrada Familia (Expiatory Temple of the Sacred Family) is Gaudi's most famous work, the finest example of his visionary genius, and a world-wide symbol of Barcelona. The architect undertook the



2. Responda las siguientes preguntas en español y en forma completa. Indique, luego, los renglones de donde extrajo la información.

a- ¿Qué representarían las fachadas del templo según el proyecto de Gaudi?
(Renglones: _____)

.....

.....

.....

.....

b- ¿Cuáles fueron los trabajos llevados a cabo personalmente por el arquitecto?
(Renglones: _____)

.....

.....

.....

.....

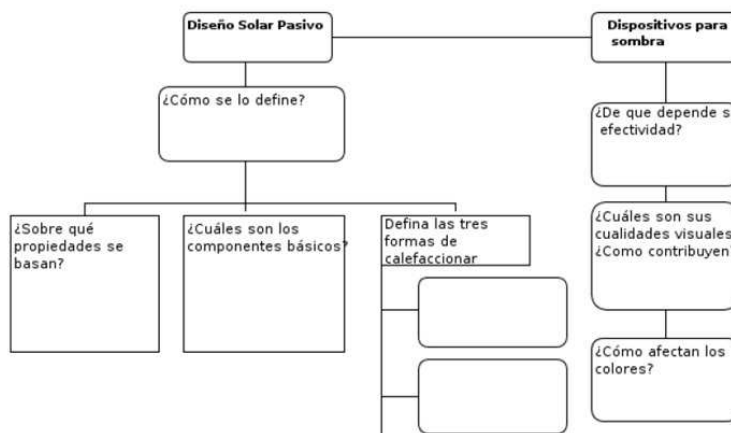
Entre actividades de *poslectura*, podemos mencionar la realización de esquemas resuntivos, diagramas sinópticos o resúmenes propiamente dichos. Y por lo general, estas actividades están pautadas como ejercitación de cierre en las diversas guías de los manuales de lecto-comprensión.

A través de estas actividades, cuyo diseño va a estar, en parte, determinado por la tipología de texto trabajado –narrativo, descriptivo o expositivo- y por el propósito de lectura, se intenta promover la selección e integración de la información más relevante del texto.

En estas tareas se engloban varias de las estrategias consideradas relevantes para la lectura como son la determinación de información importante o relevante, inferencias o conjeturas que se fueron dando para su resolución y el control de la comprensión –comprensión y monitoreo de la actividad a realizarse. Otra estrategia que juega un papel importante es la activación de esquemas textuales –o tipologías textuales- y las predicciones sobre la organización de la información del texto que puede hacer al lector.

⁸ *Lecto-comprensión del Inglés. Manual para Arquitectura: Guía de Consolidación [Unidad 2]*

Ahora lea el texto en forma específica, para completar el siguiente cuadro con información relacionada sobre el “diseño solar pasivo”.



Propuesta de diagrama sinóptico⁹

A modo de cierre, vuelva a leer el texto, para completar la siguiente memoria descriptiva que señala aspectos relevantes o distintivos de la propuesta arquitectónica

Nombre el proyecto:
Ubicación de la vivienda:
Diseñador(es) responsable(s):
Paisajismo del entorno:
Materiales empleados:
Características del exterior de la vivienda:
Nro. de dormitorios:
Espacios de la vivienda y su distribución:
Características del estar:
Función particular de la cubierta:

Propuesta de esquema resuntivo¹⁰ [con el propósito de elaborar una memoria descriptiva]

En esta última propuesta, la información relevante está en estrecha relación con la tipología textual – texto descriptivo- y el área disciplinar a la cual pertenece el mismo –Arquitectura.

La siguiente actividad¹¹ propone la realización de un resumen guiado donde se le permite al alumno identificar las ideas principales del texto, relacionarlas con el tema del mismo y de este modo cumplir con el objetivo de la lectura señalado: la realización de un resumen.

⁹ Lecto-comprensión del Inglés. Manual para Arquitectura: Guía 12

¹⁰ Lecto-comprensión del Inglés. Manual para Arquitectura: Guía 14

¹¹ Lecto-comprensión del Inglés. Manual para Trabajo Social: Guía 6

A continuación deberá realizar un resumen detallado del texto. Algunas frases y oraciones han sido incorporadas para guiarlo en el proceso de redacción.

Shehnaz Bano es una mujer nacida en la India que se ha convertido en un ejemplo de lucha contra la desigualdad de género. En el año 2009 se casó con Naved, luego de.....

Muy pronto comenzó a ser maltratada.....

Esta situación cambió cuando.....

En la actualidad.....

Conclusión

Para poder contribuir a la formación de lectores estratégicos, competentes y autónomos, es necesario, en principio, ofrecer una práctica abarcativa donde se integren las distintas actividades que estimulen el desarrollo de las estrategias de comprensión anteriormente propuestas. Es por ello que al diseñar las actividades se debe contemplar cuál es la estrategia que el docente quiere ejercitar y de qué manera se puede lograr en un texto en particular. A parte de esta selección, la práctica debe contemplar e incluir diversos tipos de textos o tipologías textuales que reflejen el discurso especializado del área en cuestión. De esta manera, el trabajo sobre estrategias estará vinculado con el discurso especializado al cual el lector accede en cada área.

Por otro lado, el desarrollo de la competencia lectora estratégica requiere también el modelaje de estas actividades, y esto implica una instrucción directa de las estrategias por parte del docente y su ejercicio continuo y gradual por parte del lector. La realización de las actividades por el mismo lector, de manera más guiada o dirigida inicialmente y luego de forma independiente, favorecerá el desarrollo de la autonomía del sujeto en el desarrollo de dicha competencia.

Bibliografía

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Apóstolo, V.; López, L.; Moyetta, D.; et al. (2013). *Lectocomprensión del inglés. Manual para Arquitectura*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Bersano, N.; Cocache, L. y Moyetta, D. (comp.). (2014). *Lectocomprensión del inglés. Manual para Trabajo Social*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Busso, N.; Weht, G. y Moyetta, D. (comp.). (2013). *Lectocomprensión del inglés. Manual para Ciencias Exactas*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Carrell, P. L. (1991). Second language reading: Reading ability or reading proficiency? *Applied Linguistics*, 12, 159-179.
- Cruz, A.; D'Alessandro, A.; Nieto, N.; et al. (2013). *Lectocomprensión del inglés. Manual para Derecho*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Cubo de Severino, L. (2005). *Leo pero no comprendo*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Denizi, P.; Díaz, M. J. y Emma y Gottero, M. (2012). *Lectocomprensión del inglés. Manual para Odontología*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- Rinaudo, M. C. (1999). *Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de instrucción*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación de la UNRC.
- Solé, I (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.

Natalia Andrea Bersano es profesora de Lengua Inglesa egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Se ha desempeñado en diversas áreas de la enseñanza a niños, jóvenes y adultos. Actualmente, se desempeña como profesora asistente en la cátedra de Lengua Inglesa I en la Facultad de Lenguas (UNC) y como profesora de cursos de Lectocomprensión en Inglés en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UNC).

Stefania María Tomasini es profesora de Lengua Inglesa y traductora pública de inglés egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Se ha especializado en Lingüística Aplicada y en el diseño de material para el dictado de cursos de lectocomprensión. Actualmente, se desempeña como profesora adjunta en la cátedra de Gramática Inglesa I en la Facultad de Lenguas (UNC) y como profesora de cursos de Lectocomprensión en Inglés en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UNC).

Gabriela Weht es profesora y traductora pública de inglés egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Se ha desempeñado en distintas áreas de la enseñanza a niños, jóvenes y adultos en diversas instituciones. Actualmente, se desempeña como examinadora para la Universidad de Cambridge, Inglaterra y como docente de Lectocomprensión del Inglés en las Facultades de Ciencias Exactas y Ciencias Económicas (UNC).

LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS A PARTIR DE OBJETIVOS DE LECTURA EN CURSOS DE LECTOCOMPRESIÓN EN INGLÉS LENGUA EXTRANJERA

Isabel Hazel Sowter

isabelsowter@yahoo.com.ar

Patricia Cristina Denizi

patriciacristina2003@yahoo.com.ar

Sara Angelina Oliva

sarasiles01@hotmail.com

Departamento de Idiomas con Fines Específicos - Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

Numerosos autores acuerdan que saber leer no se limita a la decodificación de oraciones, sino que se trata de un proceso dinámico, interactivo e intencionado (Carrell, Devine y Eskey, 2004: 1-304; Parodi, 2008: 55-83). El lector puede tener varios propósitos y cada uno de ellos involucra una diferente combinación de habilidades y estrategias. Uno de los objetivos principales en un curso de lectocomprensión en lengua extranjera es fomentar la autonomía lectora en esta lengua – en nuestro caso en particular, el inglés – de los estudiantes. En los últimos años se ha demostrado que hay una mayor eficiencia en la comprensión lectora si se usan estrategias en forma combinada, si se realiza una práctica sostenida y si se da una instrucción sobre las mismas (Solé, I. 1992: 62-71). Como docentes de lectocomprensión en lengua extranjera en la Universidad Nacional de Córdoba creemos que las estrategias pueden ser practicadas y mejoradas y que, además, pueden convertirse en objeto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de optimizar el nivel de comprensión de los estudiantes. En este marco, nos proponemos indagar en la importancia del desarrollo de la competencia estratégica, a partir de objetivos de lectura que guíen el desarrollo de la comprensión textual. Nuestro trabajo, de corte básicamente descriptivo, se estructura en tres partes. En la primera, hacemos una breve referencia al marco teórico. En segundo lugar, exponemos las acciones emprendidas para optimizar nuestras prácticas didácticas, especialmente en la elaboración de materiales de estudio para el dictado de los cursos en las diferentes unidades académicas de la UNC. El trabajo concluye con una reflexión por parte de las autoras.

Palabras clave: objetivos de lectura - estrategias - nivel superior

Introducción

Las lenguas extranjeras, especialmente el idioma Inglés, ocupa un lugar indiscutible en todos los campos del saber: económico, político, científico, comunicacional y de las redes de información, ya que es el idioma usado internacionalmente como medio de comunicación. Se suma a estos factores el hecho de que todos los avances científicos y tecnológicos utilizan el idioma Inglés como vía fundamental de desarrollo y progreso.

El desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes universitarios ha llegado a convertirse en un tema imprescindible. Ello se debe a la necesidad de los estudiantes y futuros egresados de manejar materiales técnico-científicos inherentes a su carrera en idioma inglés.

Este módulo de Lectocomprensión tiene como objetivo principal desarrollar en los alumnos las habilidades requeridas para lograr la comprensión de la bibliografía del área de su especialidad o de divulgación general en inglés como medio importante para perfeccionarse en sus estudios. Nuestros alumnos provienen de todas las facultades de la Universidad Nacional de Córdoba y el curso Inglés es obligatorio en la mayoría de ellas, por ejemplo Ciencias Económicas, Ciencias Químicas, Ciencias Exactas, Medicina, Odontología, Diseño y Arquitectura. En otras tales como Derecho, Nutrición, Enfermería, Psicología y Kinesiología la materia es optativa pero no por esto deja de ser muy importante y figura entre las más preferidas por los alumnos juntamente con otras lenguas muy necesarias en este momento, como es el idioma portugués.

Siendo docentes de lectocomprensión en lengua extranjera en la Universidad Nacional de Córdoba pensamos que las estrategias de lectura son imprescindibles en el aprendizaje y desarrollo de esta materia. Las estrategias de lectura permiten que el estudiante adquiera seguridad, rapidez y eficiencia en la lectura de textos extranjeros y pueda convertirse en un lector autónomo lo cual es el principal objetivo de los cursos de lectocomprensión en el nivel superior.

Marco teórico

Estrategias de lectura

Diversos son los autores que han hecho referencia a las estrategias de lectura. Con respecto a la concepción de enseñanza de estrategias de lectura encontramos que Martínez, M. C. (2001: 146-149) concibe al aprendiz como centro del proceso de aprendizaje, cuyo principal objetivo es lograr la autonomía. Es a partir de condiciones sociales y de conocimiento, de creencias, intereses, necesidades y estrategias de los alumnos que el profesor determina y selecciona los materiales y metodologías adecuadas. En este marco, el docente es visto como colaborador, como un guía que busca el desarrollo de las potencialidades de los alumnos. Según esta mirada, que involucra a los lectores con diversos intereses y motivaciones, se puede incidir en el mejoramiento de los procesos de comprensión y producción textual siempre que se integre estos nuevos conocimientos a los esquemas de conocimiento previo. La autora propone talleres de lectura y escritura en el ámbito universitario. A través de estos talleres se espera que los lectores desarrollen una toma de conciencia gradual a partir de diferentes mecanismos instruccionales inscriptos en una pedagogía interactiva. La pedagogía propuesta por esta autora transmite una actitud, y la pedagogía actual no deberá transmitir pasividad sino dinamismo y disposición al cambio. Una pedagogía de este tipo es una pedagogía interactiva que requiere personas dinámicas, abiertas, que estén dispuestas a cuestionarse y a aceptar críticamente lo que otros dicen. La pedagogía de carácter interactivo se caracteriza por lo siguiente:

- énfasis en el potencial de aprendizaje, no en problemas de aprendizaje,
- actividades centradas en el alumno, es decir, en condiciones de aprendizaje, necesidades y motivaciones,
- actividades que conjugan la capacidad y conocimiento del alumno con las estrategias e información que se exigen en el texto,
- actividades grupales que hagan conscientes y deliberadas las maneras de procesar la información para que, mediante la confrontación continua y el compartir con otros, el estudiante mejore la capacidad para procesar dicha información y logre el acceso a estrategias metacognitivas que serán activadas en el momento del estudio individual,

- el principio de integración en el que la interpretación como habilidad comunicativa se fundamenta en la interrelación entre el proceso de lectura y el proceso de escritura, así como en la comprensión de uno y otro proceso,

- un ritmo adecuado a cada individuo promovido por la actividad grupal compartida y estimulada por los propios alumnos, y

- principio de responsabilidad y de cooperación en el que se establece un contrato de buena fe entre el profesor que quiere enseñar y los alumnos que quiere aprender.

Los estudiantes tienden a ser más conscientes de los recursos discursivos que la lengua ofrece a través de la construcción de esquemas lo que contribuye a una rápida comprensión global de un artículo.

Esta intervención pedagógica se centra en la búsqueda de una competencia discursiva a través de un mejor conocimiento de los niveles que intervienen en la construcción elaborada de un texto escrito con el fin de aumentar los recursos textuales que puedan promover procesos inferenciales pertinentes y adecuados en el proceso de lectura y estudio de los textos de tipo académico.

En cambio Solé, I. (1992: 63-64) se centra en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Esta autora propone modelar y enseñar a aplicar:

- las estrategias que permitan dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/durante ella).

- las estrategias que permitan establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallas en la comprensión, y

- las estrategias dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/ después de ella).

Coll, C. (1990), (citado en Solé, I. 1992: 69-70), considera que la planificación de la enseñanza debería atender a cuatro dimensiones de manera simultánea:

- los contenidos que hay que enseñar: enseñar procedimientos estratégicos que puedan capacitar a los alumnos para leer de forma autónoma y productiva,

- los métodos de enseñanza: buscar situaciones más adecuadas para que los alumnos puedan construir su conocimiento y aplicarlo en contextos diversos. No existen prescripciones,

- secuenciación de contenidos: enseñar procedimientos específicos, aplicables a un ámbito reducido de problemas, y

- la organización social del aula: plantear situaciones en la que los alumnos deban construir preguntas interesantes para el texto y plantearlas a otros. las tareas de resumen o inferencias, e incluso en la lectura silenciosa (para resolver dudas, para clarificar, etcétera).

Propósitos de lectura

Con respecto a los propósitos de lectura, Grabe, W. y Stoller, F. (2002: 11-15) dan diferentes ejemplos para ilustrar la forma en la que leemos. Cuando tomamos un periódico usualmente leemos la página principal con alguna combinación de proceso de búsqueda, lectura comprensiva general y lectura global. En parte leemos para obtener información, pero también leemos con un objetivo (meta) de finalizar el periódico bien y rápidamente puesto que poca gente trata de leer cada línea del periódico. Si los titulares nos inducen de una manera correcta, podemos chequear rápidamente la longitud del artículo y podemos, luego, leer una cantidad de párrafos para la comprensión. En otros escenarios, usualmente académicos o profesionales, algunas veces sintetizamos la información de múltiples fuentes de lectura, de diferentes partes de un texto extenso y complejo o de un texto en prosa y diagramas que lo acompañan. Este tipo de lectura es diferente de la búsqueda o lectura global. En estas circunstancias, un conjunto más crítico de metas se debe establecer para una síntesis efectiva: el lector necesita recordar punto de comparación u oposición, evaluar la importancia relativa de la información y construir una estructura en la cual se organizará la información. La meta total no es recordar la mayoría de los detalles pero tener un entendimiento. Un buen entendimiento de la idea principal y relacionar aquellas ideas principales al conocimiento previo como el adecuado. Coincidimos con estos autores en que los principales propósitos de lectura son:

- leer para búsqueda de información simple,
- leer para tener un concepto global (*skimming*) rápidamente,
- leer para aprender del texto,
- leer para integrar información,

- leer para escribir (o buscar información necesaria para escribir),
- leer para criticar textos, y
- leer para comprensión general.

Solé, I. (1992: 34) considera a los objetivos de lectura como intenciones que gobiernan la lectura. Baker, L. y Brown, A. (1984) (citado en Solé, I. 1992: 34), consideran que comprender está relacionado a los conocimientos previos sobre el tema del texto y a los objetivos que se propone el lector. Los objetivos determinan las estrategias que se activan para la interpretación del texto. Nuestra actividad de lectura está dirigida por los objetivos que deseamos alcanzar a través de ella. Los objetivos que se propone el lector determinan las estrategias para la comprensión como también el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella a medida que lee. Para poder involucrarnos en la lectura es imprescindible encontrar que ésta tenga sentido. Solé, I. (1992: 35) parte del concepto de “sentido” de Coll, C. (1998), quien considera que éste está relacionado con el conocimiento de lo que se debe hacer y lo que se pretende hacer con la lectura, que haya competencia de parte del lector y que sea motivante. Para que la lectura sea motivadora es necesario que el contenido se relacione con los intereses de las personas que tienen que leer y responda a un objetivo. El interés se puede crear, suscitar y educar, y, a veces depende de la motivación del docente. Los materiales de lectura, entonces, deben ser atractivos y fomentar actitudes de interés. Deben, además, poder comprenderse y sus los contenidos no deben ser demasiado conocidos por los alumnos, de modo que tenga sentido para el lector involucrarse en una actividad constructiva que supone elaborar una interpretación adecuada del texto.

Según Parodi, G. (2010: 55-83), como lectores podemos tener muchos objetivos que nos llevan a leer y ello influye en el modo de leer y en las estrategias de lectura que ponemos en práctica. El primero de ellos es vivir funcionalmente en comunidad, siguiendo ciertas normas señalizadas. El objetivo general de lectura se va especificando a medida que todo sujeto se desarrolla y crece en medio de su contexto social y cultural. Es así que el autor sostiene que se lee para:

- estar informado,
- para pasar el tiempo,
- para entretenerse y
- para aprender.

Entre los objetivos del lector se hace necesario distinguir un primer grupo más general que emerge a partir de las situaciones cotidianas en que el lector se ve inmerso y que podemos denominar objetivos funcionales. Entre ellos podemos identificar los de tipo académico, emocional, intelectual, económico y social. Los objetivos de lectura suelen establecerse en el momento de enfrentar un texto y se relacionan con encontrar información específica, aprender y comprender el significado global. Por lo tanto, es necesario capacitar a los alumnos de diferentes niveles para leer estratégicamente. Parte del procesamiento estratégico de cualquier lector competente involucra la selección de estrategias adecuadas de acuerdo con los objetivos de lectura establecidos.

Acciones emprendidas para optimizar nuestras prácticas didácticas, especialmente en la elaboración de materiales de estudio para el dictado de los cursos en las diferentes unidades académicas de la UNC

Luego de la revisión de los marcos teóricos anteriormente presentados, decidimos diseñar guías de estudio a partir de diferentes objetivos de lectura. Son estos objetivos los que orientan el desarrollo de la guía y las estrategias de lectura que se aplicarán para su resolución, ya que plantear el propósito de lectura en primer lugar ayuda a que la lectura adquiera sentido y que no sólo sea una lectura por encargo, (Carlino, P. 2005: 68-69). Decidimos, además, organizar estas guías según la propuesta de Solé, I. (1992: 63-64) en actividades de prelectura, lectura y poslectura.

A continuación ilustraremos nuestra propuesta con ejemplos extraídos de los siguientes manuales: Psicología, Derecho, Ciencias Químicas, Odontología, Medicina, Nutrición y Arquitectura.

Partir de propósitos de lectura

- Partir de propósitos de lectura

-Nutrición


 GUÍA DE ESTUDIO 9 CONTENIDOS	<p style="text-align: center;">Propósitos de Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer un caso clínico, para identificar posibles factores determinantes de una enfermedad. • Reconocer vocabulario de la especialidad. • Identificar tiempos verbales pasados. • Identificar ideas relacionadas por conectores que indican contraste. <p>Al finalizar la Guía, Ud. habrá puesto en práctica los siguientes contenidos léxico-gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo verbal <i>past perfect</i> • Repaso de conectores que indican contraste.
--	---

Tabla 1. Del Castillo, P. y Moyetta, D. (2013). *Manual de Lectocomprensión del Inglés para Nutrición*. Córdoba: Editorial Brujas.

- Arquitectura

ARQUITECTURA GUÍA 14 CONTENIDOS	<p style="text-align: center;">Propósitos de Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▣ Diseñar una memoria descriptiva. ▣ Aplicar estrategias de lectura global y detallada. <p>Al finalizar la Guía, Ud. habrá puesto en práctica los siguientes contenidos léxico-gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▣ Repaso de la frase sustantiva ▣ Forma -ING en función sustantiva ▣ Revisión de conectores
--	---

Tabla 2. Apóstolo, V.; López, L.; Moyetta, D.; Rius, N. y Tomasini, S. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Arquitectura*. Córdoba: Editorial Brujas.

-Odontología


 GUÍA DE ESTUDIO VII Contenidos	<p style="text-align: center;">Propósito de Lectura: Leer una historia de caso para sintetizar el contenido de un texto.</p> <p>Al finalizar la Guía, usted habrá puesto en práctica los siguientes contenidos gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▣ Tiempo verbal <i>past perfect</i> ▣ Conectores.
--	---

Tabla 3. Denzi, P.; Díaz, J.; Emma y Gottero, M. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Odontología*. Córdoba: Editorial Brujas.

Como se expresó anteriormente, tomar como punto de partida un objetivo de lectura ayuda al lector a posicionarse frente al texto y a planificar las estrategias de abordaje.

Estrategias de lectura: actividades de prelectura

Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (Solé, 1992: 64).

- *Odontología*

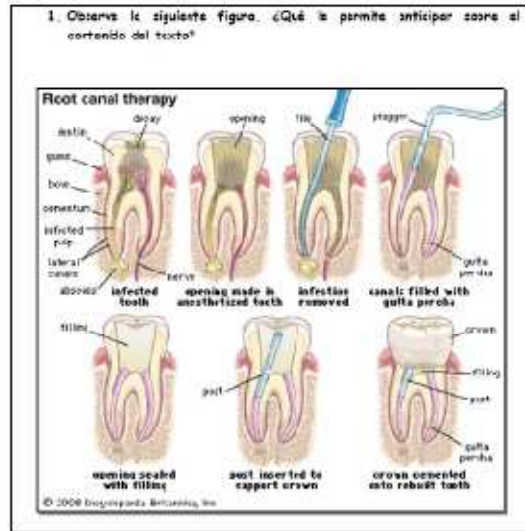


Tabla 4. Denizi, P.; Díaz, J.; Emma y Gottero, M. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Odontología*. Córdoba: Editorial Brujas.

- *Psicología*

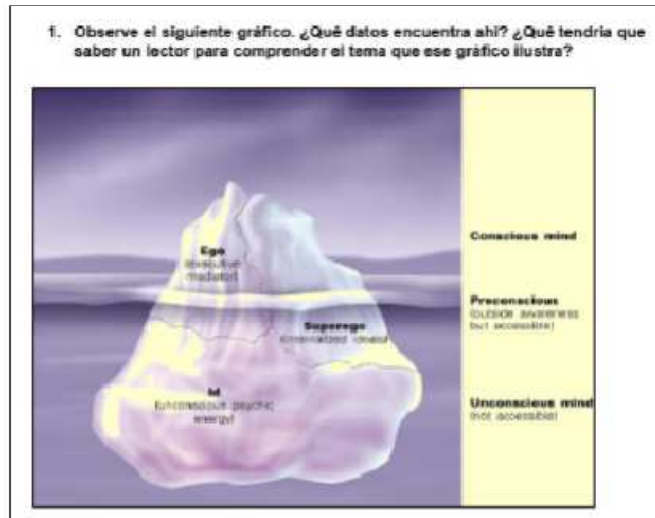



Tabla 5. Cardini, M.; Granata, A. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Psicología*. Córdoba. Editorial Brujas.

- Medicina

1 Observe las siguientes figuras para responder las preguntas a continuación.

(a) ¿Qué muestran las figuras presentadas?

(b) ¿Con qué materiales de su cuerpo se mezclan las imágenes?



2 ¿Cómo definiría "tejido" de acuerdo a sus conocimientos sobre el tema?

Tabla 6. Cardini, M. y Solis, M. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Medicina*. Córdoba. Editorial Brujas.

En estas actividades, los alumnos deben prestar especial atención a los elementos paralingüísticos para predecir el contenido del texto o deben activar los conocimientos previos que el lector tenga sobre el tema. Estas estrategias predisponen mejor al lector en el momento de abordar el texto. Además, la puesta en común de las respuestas favorece al grupo en su conjunto ya que los alumnos más avanzados enriquecen con sus datos a los alumnos que se encuentran en los primeros años de la carrera situación que es cada vez más frecuente en las clases de idioma de la Universidad Nacional de Córdoba.

Estrategias de lectura: actividades durante la lectura

Las que permiten establecer inferencias de distintos tipos, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores en la comprensión (Solé, I. 1992: 64).

-Odontología

3. Lea el texto en forma global y subraye las palabras clave que le permitan seleccionar los siguientes subtítulos en los espacios correspondientes:

- ✓ Dental problems-
- ✓ Dry mouth.
- ✓ Toonose products
- ✓ Mouth, nose and throat conditions.
- ✓ Diseases
- ✓ Food.

1 Causes

2 Most bad breath originates in your mouth. The causes of bad breath are numerous.

3 They include:

4 _____

5 The breakdown of food particles in and around your teeth can cause a foul odour.

6 Eating foods containing certain oils is another source of bad breath. Onions and garlic are the best-known examples, but other vegetables and spices also can cause bad breath. After these foods are digested and the pungent oils are absorbed into your bloodstream, they're carried to your lungs and are given off as your breath until the foods are eliminated from your body.

Tabla 7. Denizi, P.; Díaz, J.; Emma y Gottero, M. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Odontología*. Córdoba: Editorial Brujas.

-Odontología



3. Lea el texto en forma global y subraye las palabras clave que le permitan seleccionar los siguientes subtítulos en las especies correspondientes:

- ✓ Dental problems-
- ✓ Dry mouth,
- ✓ Tobacco products
- ✓ Mouth, nose and throat conditions,
- ✓ Diseases
- ✓ Food.

1 Causes

2 Most bad breath originates in your mouth. The causes of bad breath are numerous.

3 They include:

4 1. _____

5 The breakdown of food particles in and around your teeth can cause a foul odour.

6 Eating foods containing certain oils is another source of bad breath. Onions and

7 garlic are the best-known examples, but other vegetables and spices also can cause

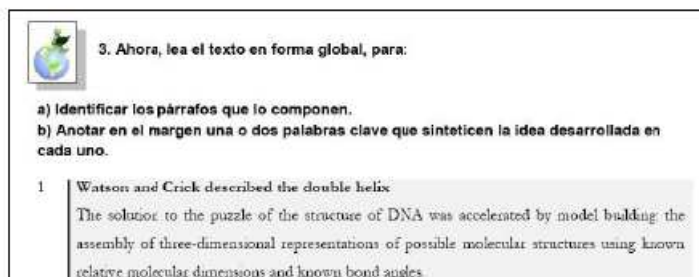
8 bad breath. After these foods are digested and the pungent oils are absorbed into

9 your bloodstream, they're carried to your lungs and are given off in your breath until

10 the foods are eliminated from your body.

Tabla 8. Denizi, P.; Díaz, J.; Emma y Gottero, M. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Odontología*. Córdoba: Editorial Brujas.

-Ciencias Químicas



3. Ahora, lea el texto en forma global, para:

a) identificar los párrafos que lo componen.

b) Anotar en el margen una o dos palabras clave que sinteticen la idea desarrollada en cada uno.

1 Watson and Crick described the double helix.

The solution to the puzzle of the structure of DNA was accelerated by model building: the assembly of three-dimensional representations of possible molecular structures using known relative molecular dimensions and known bond angles.

Tabla 9. López, L.; Moyetta, D. y Oliva, S. (2013). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Ciencias Químicas*. Córdoba: Editorial Brujas.

En estas actividades los alumnos aplican las estrategias de lectura global para obtener la idea general del texto, de lectura específica para encontrar información particular (que pueden necesitar para responder un cuestionario o completar tablas o gráficos) y de inferencia de significado por la morfología o por el contexto, por la lógica, conocimiento del tema, entre otras. Este tipo de ejercitación tiende a facilitar la construcción de la comprensión por parte del lector.

Estrategias de lectura: actividades de poslectura

Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y extender el conocimiento que se ha obtenido mediante la lectura (Solé, L.1992: 64).

-Nutrición

12. A modo de cierre de esta guía, complete el siguiente cuadro con información sobre el texto de grasas.

GRASAS			
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> 		
Fuentes	Grasa Saturada	Origen animal	
		Origen vegetal	
	Grasa Insaturada	Mono insaturada	
		Polinsaturada	
	Ácidos grasos		
Hidrogenados o parcialmente hidrogenados			
Efectos colaterales	<ul style="list-style-type: none"> 		

Tabla 10. Del Castillo, P. y Moyetta, D. (2013) *Manual de Lectocomprensión del Inglés para Nutrición*. Córdoba: Editorial Brujas.

17. A modo de cierre, ¿cómo cree que concluirá este trabajo de investigación? Escriba una breve conclusión en el espacio provisto.

.....

.....

.....

18. Compare su conclusión con la escrita por los autores. ¿Son semejantes?

Conclusions

We conclude that an advice to restrict fruit intake as part of standard MNT in overweight adults with newly diagnosed T2DM does not improve glycemic control, body weight or waist circumference. Considering the many possible beneficial effects of fruit, we recommend that fruit intake should not be restricted in T2DM subjects.

Christensen, A, et al. (2013). Effect of fruit restriction on glycemic control in patients with type 2 diabetes – a randomized trial. *Nutrition Journal*, 12-23.

Tabla 11. Del Castillo, P. y Moyetta, D. (2013) *Manual de Lectocomprensión del Inglés para Nutrición*. Córdoba: Editorial Brujas.

-Derecho


 <p>6. Considerando lo aprendido con respecto al sistema judicial de Estados Unidos, en grupos de tres, analicen el siguiente caso y completen la siguiente ficha.</p>	
Nombre del acusado	
Delito del que se lo acusa	
Tiempo que ha sido buscado por la ley	
Tribunal en el que compareció para ser juzgado	
Cortes a las que puede apelar	
<p>ENRICO PONZO, ACCUSED MOBSTER ON THE LAM FOR MORE THAN A DECADE, CAUGHT ON FARM IN IDAHO</p>	

Tabla 12. Cruz, A.; D'alessandro, A. Nieto, N.; Sowter, I.; Spataro, C. y Tomasini, S. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Derecho*. Córdoba: Editorial Brujas.

Estas estrategias de poslectura ayudan a controlar la comprensión en forma de resumen mental de las ideas principales, a reflexionar sobre éstas, a evaluarlas y a integrarlas a la información que se almacena a largo plazo. Es decir, se recupera la información del escrito, se elabora un significado coherente y se lo interpreta para, luego, poder posicionarse personalmente al respecto. El alumno utiliza estas estrategias para elaborar un resumen, redactar un informe final, completar diagramas, expresar su opinión personal entre otras actividades de cierre.

Conclusión

Nuestro objetivo principal es lograr que el alumno lea comprensivamente textos que necesitará para llevar adelante sus estudios y luego, desempeñarse como profesional. “El objetivo de un buen lector es ser un lector activo que en su rutina emplea estrategias en forma automática” (Solé, L. 1992: 68). Es por ello que los manuales que usamos están íntimamente relacionados con los contenidos de los planes de estudio de las diferentes carreras y con las necesidades del alumnado. Así, partimos de objetivos que determinan las estrategias de lectura a poner en práctica. Las estrategias tienen que ser dinámicas, motivadoras y utilizadas en forma consciente para lograr un lector eficiente. Un buen lector no depende de estrategias individuales, sino que las articula aplicándolas y adaptándolas antes de la lectura, durante y después de la lectura. Es nuestra función como docentes, entonces, orientar y ayudar al alumno a dotarse de las estrategias que le permitan llegar a una autonomía lectora.

Bibliografía

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carrell, P.; Devine, J. y Eskey, D. (2004). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: CUP.

Coll, C. (1998) *Significado y Sentido en el Aprendizaje Escolar. Reflexiones en torno al concepto de Aprendizaje Significativo*. En Solé I, (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.

Grabe, W. y Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. (1). Londres: Pearson.

----- (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. (10-11). Cambridge: CUP.

Martínez, M.C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Buenos Aires. Homo Sapiens.

Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar.

Solé I, (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó. (2,4)

Isabel Sowter es profesora y perito traductora de Inglés, egresada de la Facultad de Lenguas de la UNC. Es especialista en Docencia Universitaria, título obtenido en la Facultad Regional Córdoba (Universidad Tecnológica Nacional). Actualmente se desempeña en la Facultad de Lenguas de la UNC como profesora en el área de Módulos de Idiomas para la Facultad de Ciencias Económicas, Derecho y Odontología. Además, es coautora de los manuales de lectocomprensión del inglés para Ciencias Económicas y Derecho.

Patricia Denizi es profesora de Lengua y Literatura Inglesa para la enseñanza superior, egresada de la Facultad de Lenguas de la UNC. Actualmente se desempeña en la Facultad de Lenguas de la UNC como profesora en el área de Módulos de Idiomas para la Facultad de Odontología. Además, es coautora del manual de lectocomprensión del inglés para Odontología.

Sara Angelina Oliva es profesora y traductora de inglés egresada de la Facultad de Lenguas de la UNC. Es especialista en Docencia Universitaria, título obtenido en la Facultad Regional Córdoba (Universidad Tecnológica Nacional). Actualmente se desempeña en la Facultad de Lenguas de la UNC como profesora en el área de Módulos de Idiomas para la Facultad de Psicología, FAMAF y Ciencias Químicas. Además es coautora de los manuales de lectocomprensión del inglés para Ciencias Químicas y para Matemática, Astronomía y Física.

LA LECTURA COMPLEMENTARIA: PORQUÉ Y PARA QUÉ INCLUIRLA EN LOS MANUALES DE LECTOCOMPREENSIÓN DE INGLÉS

Paula Del Castillo

paulacastillo@yahoo.com

Graciela Delfederico

gracieladelfederico@hotmail.com

Ana María Granata

anagranata2002@yahoo.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

Según Grabe (2009) la lectura complementaria puede considerarse como una destreza única que requiere habilidades específicas y un cierto nivel de fluencia y eficacia para procesar las palabras y las oraciones en un texto, al igual que un conocimiento sintáctico, gramatical y morfológico, para que el lector pueda realizar inferencias de manera eficiente. La lectura extensiva permite al docente fomentar hábitos de lectura en sus estudiantes, promover el placer e interés por esta práctica y ayudarlos a avanzar en nivel de suficiencia y confianza, lo que facilita la lectura de textos de mayor extensión y dificultad en el futuro (Hernández, 2007). Así es que creemos que en el contexto de la lectocomprensión de textos de naturaleza específica en L2, la lectura complementaria adquiere relevancia como un modo de fortalecer las estrategias lectoras, reconocer y practicar los elementos lingüísticos, reforzar el reconocimiento de las secuencias textuales y facilitar la adquisición de vocabulario específico. El objetivo de la presente comunicación es, entonces, presentar y describir el trabajo sobre lectura extensiva puesto en práctica en el marco del diseño de materiales de lectocomprensión en inglés para las carreras de grado de la Universidad Nacional de Córdoba. Nuestro trabajo está estructurado en tres partes. En la primera, se expone el marco teórico que sustenta el estudio. En la segunda, redefinimos el concepto de lectura complementaria a partir de las características de nuestro contexto de inserción y describimos el repertorio de actividades de lectura complementaria que se incluyen en los manuales elaborados para nuestros cursos. El trabajo cierra con una breve exposición de los beneficios que proporciona la lectura extensiva en L2 en el nivel superior.

Palabras clave: diseño de materiales - lectocomprensión - lectura complementaria

Marco Teórico

Harold Palmer fue el pionero de la enseñanza de lengua en los tiempos modernos en aplicar por primera vez el término lectura extensiva en la pedagogía de lengua extranjera. Entre los múltiples términos

que transmiten una idea similar, es decir grandes cantidades de lectura, Palmer (1917) seleccionó este término en su libro *El estudio científico de la enseñanza de lenguas*. De acuerdo con este autor, la lectura extensiva significa leer rápidamente (1921/1964: 111), libro tras libro, (1917,1968: 137), con la idea de que cuanto más se lee, mejor se realiza la lectura.

Day y Bamford (1999) bosquejaron una historia de la lectura extensiva que data de los años 20 donde se destaca el trabajo de Harold Palmer. A nivel de investigación y asesoramiento pedagógico, la lectura extensiva tuvo mayor atención a fines de los 60 y principios de los 70, particularmente con el comienzo de los programas de *Sustained Silent Reading* en los Estados Unidos y en otros países, con Evans y Towner (1975), McCracken (1971); McCraker (1971); McCraker y McCracken (1978), como así también con la amplia promoción de los denominados *book-flood programmes*. Desde los años 90 en adelante, la lectura extensiva ha sido el foco de atención para muchos investigadores y docentes que promueven sus beneficios y se remiten a estudios basados en las ventajas e importancia de este tipo de lectura.

Bamford y Day (2002) proponen una serie de principios para caracterizar la lectura extensiva, como por ejemplo: (a) la accesibilidad a la lectura en términos de vocabulario y gramática, (b) la disponibilidad de una gran variedad de material de lectura sobre una amplia gama de temas, (c) la libre elección de los textos que los alumnos desean leer en función de sus intereses, (d) la vinculación del propósito de la lectura con el placer, la información y (e) su comprensión general, la lectura individual y silenciosa, entre otros. Los principios enumerados por Bamford y Day (2002) resultan clave para comprender algunos de los beneficios que pueden obtenerse de la lectura extensiva.

Otros autores, Bell (1998), Grabe (1991), Paran (1996) y Lituanas, Jacobs y Renandya (1999), detallan otras ventajas de este enfoque relacionadas con leer extensivamente señalando, por ejemplo, que la lectura extensiva mejora la competencia lingüística general de los alumnos, proporciona mayor exposición a la lengua que se está aprendiendo, contribuye a incrementar el vocabulario, ayuda a optimizar la escritura, facilita el desarrollo de las habilidades de predicción, y consolida conocimientos lingüísticos previamente adquiridos. Por su parte, Kembo (citado en Hernández Herrero, 2007) agrega que la lectura extensiva expone a los alumnos a diferentes géneros y contextos, permite la transferencia de las habilidades aprendidas por medio de la lectura a otras áreas del lenguaje, genera confianza en el alumno para enfrentarse a textos extensos y amplía la visión del mundo ya que permite al lector conocer otras culturas y formas de vida.

Como se señaló anteriormente, para Grabe (2009) la lectura extensiva puede considerarse como una destreza única que requiere habilidades específicas y un cierto nivel de fluencia y eficacia para procesar las palabras y las oraciones en un texto, al igual que un conocimiento sintáctico, gramatical y morfológico, para que el lector pueda realizar inferencias de manera eficiente. La habilidad de leer textos en forma extensiva por largos períodos de tiempo puede considerarse como un pilar de la fluencia en la lectura. La adquisición de esta destreza necesita del desarrollo de habilidades específicas, como leer textos de cierta longitud sin detenerse, ser consciente de cómo éstos están estructurados, realizar inferencias de manera eficiente, monitorear y evaluar las propias habilidades lectoras. Grabe (2009: 221) acentúa también “que los requerimientos de fluidez y las demandas de procesamiento limitadas por el tiempo hacen que la lectura extensiva sea una habilidad que se desarrolla a lo largo de un cierto período de tiempo.”

En las definiciones anteriormente mencionadas sobre lectura extensiva se observa que prima la idea de leer grandes cantidades de textos; sin embargo, no hay acuerdo sobre la extensión requerida para que sea considerada lectura extensiva. Esta idea se plasma en los siguientes ejemplos de autores que se han planteado el tema de la longitud de los textos y de la duración de la lectura: (a) treinta páginas por hora (Hill y Thomas, 1988: 50); (b) tres páginas por hora (Matsumura, 1987: 120); (c) una hora por día (Krashen, 1981: 105); (d) una rapidez de por lo menos 200 palabras por minuto (Hill, 1986: 16); (e) por lo menos 50 páginas por semana (Paulston y Bruder, 1976: 202); (f) dos horas por semana de textos de 10-20 páginas de longitud (Newmark, 1971: 16); (g) por lo menos dos libros por semana (Carroll, 1972: 180); (h) 60 horas de lectura en un periodo de tres meses (Hafiz y Tudor, 1989: 7); (i) una novela (Ferris, Kiyochi, y Kowal, 1988). Esta variedad en la extensión de los textos nos hace pensar que la cantidad de lectura no es un número absoluto de horas o páginas a leer, sino que depende de la percepción por parte del profesor y el alumno de cómo esa lectura difiere de otras prácticas lectoras. Esta lectura dependerá, también, del tipo del programa académico, del nivel de lengua que poseen los alumnos y de otras variables. Como podemos observar, se trata de una tarea que puede plantearse de modos diversos y esa flexibilidad resulta un factor determinante que permite diseñar e implementar las actividades de lectura de distintas maneras.

Contexto y redefinición de la lectura extensiva

Teniendo en cuenta los beneficios de la lectura extensiva y la flexibilidad en cuanto a la implementación de tareas, por un lado, y a las exigencias curriculares del Departamento de Idiomas con Fines Específicos (DIFA) por el otro, nos hemos visto en la necesidad de redefinir el concepto de lectura extensiva para adaptarlo a nuestra realidad y objetivos específicos. En el Departamento de Idiomas trabajamos con alumnos de las distintas facultades de la Universidad Nacional de Córdoba, muchos de los cuales carecen del nivel de conocimiento básico del idioma inglés necesario para llevar adelante una lectura fluida y comprensiva en lengua extranjera. En la actualidad los estudiantes y futuros profesionales se ven obligados a contar con las herramientas que le permitan acceder al conocimiento en un contexto caracterizado por la vertiginosidad del cambio y la evolución del mismo. Es así que la capacidad de leer comprensivamente en inglés, idioma en el cual se publican y divulgan la mayoría de los hechos científicos y tecnológicos destacados, se ha tornado una exigencia académica. Como medio para contribuir a satisfacer la necesidad de permitir a los estudiantes universitarios el acceso a materiales bibliográficos escritos en lengua inglesa, se implementaron los cursos de lectura comprensiva en lengua extranjera. Sin embargo, teniendo en cuenta las limitaciones horarias que se desprenden de la duración de la materia (75 hs), nos planteamos la inclusión de textos que complementen a los proporcionados en las distintas guías de estudio.

Entendemos por lectura complementaria, entonces, a aquella que retoma el tema visto anteriormente en una guía de estudio y proporciona un ángulo distinto de información o amplía la información de la lectura intensiva. Los textos complementarios presentes en las guías son textos auténticos que tienen como objetivo que el profesor los utilice de la manera que considere más conveniente de acuerdo con sus propósitos y a las necesidades del grupo.

Criterios para la selección de textos para lectura complementaria

De acuerdo con Nuttall (1996) son tres los requisitos básicos que debe reunir un texto para la lectura, a saber:

- a) idoneidad del contenido, de tal forma que resulte interesante y apropiado para los fines que se persiguen; es decir, la selección del texto estará relacionada con el tema presentado en la guía. En algunos casos, el texto complementario es la continuación del texto principal; en otros casos, se provee un enfoque distinto sobre el mismo tema, extraído de otra fuente,
- b) explotabilidad, es decir que pueda ser explotado en clase o como tarea con algún fin específico,
- c) legibilidad, que no ofrezca demasiadas dificultades desde el punto de vista léxico o estructural a fin de que el alumno pueda realizar satisfactoriamente la tarea.

Otros autores señalan también los criterios que deben tenerse en cuenta para seleccionar textos de lectura. Así, para Bright y McGregor (1970) la selección no sólo debe basarse en criterios lingüísticos como el nivel apropiado de vocabulario, estructura gramatical no demasiado compleja, registros especiales, cuestiones de estilo, etc. sino que también hay que ver si las circunstancias en las que se enmarca el texto le resultan familiares al estudiante, lo que sin duda facilitará la comprensión. Es por ello que tanto los textos elegidos en las guías para presentar estrategias de lectura, los elementos del lenguaje y el vocabulario, como los textos de lectura complementarias, se refieren a temas incluidos en el currículo de sus respectivas carreras.

En lo que concierne al contenido, Bright y McGregor (1970) apuntan diferentes aspectos: a) el texto debe ser interesante para que el alumno quiera leerlo, lo que contribuye a la mayor motivación de lectura; b) el alumno debe ver que el texto puede guardar cierta relación con su propia experiencia vital, para que posteriormente lo pueda aplicar a otras áreas del conocimiento, y c) el texto debe ser rico en posibilidades de ser abordado desde distintos ángulos, lo que amplía el saber y el pensamiento crítico del lector.

Actividades que se realizan en base a los textos complementarios presentes en los manuales de cátedra

Con el objetivo de recaudar información sobre las actividades implementadas a partir de la propuesta de textos complementarios presentes en los manuales de comprensión lectora, realizamos una encuesta informal para determinar si los docentes utilizan los textos complementarios, con qué propósitos y qué tipos de actividades realizan. Una vez analizadas las respuestas, se pudo observar que:

- Arquitectura, Ciencias Químicas, Derecho, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Medicina, Odontología, Psicología, Trabajo Social y Nutrición cuentan con manuales con textos de lectura complementaria.

- Todos los profesores que respondieron a nuestras preguntas utilizan los textos de lectura complementaria de los manuales.

- La mayoría utiliza estos textos para repasar contenidos antes de un trabajo práctico o parcial. Un porcentaje menor los usa como tarea; también se usan como cierre de actividades o para reforzar alguna actividad de la guía de estudios.

- Todos los profesores implementan ejercicios para controlar la comprensión lectora. Dentro de la ejercitación preferida, la mayoría se inclina por responder preguntas o decidir si un enunciado es verdadero o falso.

- Casi todos los profesores implementan ejercicios para afianzar el vocabulario.

Dentro de la ejercitación realizada, las actividades más comunes son: (a) buscar o dar el equivalente en español de palabras en inglés, (b) identificar términos específicos y dar su equivalente en español, (c) dar definiciones en español para buscar el término en inglés, (d) dar opciones múltiples de significado y elegir la más apropiada de acuerdo al contexto y (e) unir la palabra en inglés con su equivalente en español (o viceversa)

- Algunos docentes realizan otro tipo de ejercitación como completar esquemas o cuadros con información del texto, buscar información principal de cada párrafo y hacer un esquema para resumir el contenido del texto.

Cabe aclarar que la ejercitación que se lleva a cabo depende del contenido, del género discursivo, de las secuencias textuales predominantes y del aspecto estructural o lexical que se quiera reforzar.

A continuación, mostramos algunas actividades diseñadas para trabajar los textos complementarios de diversas áreas, a modo de ilustración.

➤ **Ejemplos extraídos del Manual de Arquitectura. Actividad para afianzar elementos del lenguaje y el vocabulario especializado.**

ARQUITECTURA GUÍA III	ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA Propósito de Lectura: Aplicar la estrategia de lectura específica, para identificar referentes textuales. Reconocer vocabulario de la especialidad
--	--

Apóstolo, V.; López, L.; Moyetta, D.; Ríus, N. y Tomasini, S. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Arquitectura*. Córdoba: Editorial Brujas.

-Lea el texto de las páginas 61 - 62 en forma específica, para decidir si los enunciados en la tabla a continuación son verdaderos o falsos. En caso de ser falsos, corríjalos.

1	Description	
2	<i>This unique 2-bedroom home features an atrium in the center of the house. Using the operable windows at the top (or a small fan), hot air is literally sucked up and out of the house on hot days, which can dramatically lower your electrical bills in the summer. The atrium also allows natural light to pour into the center of the house. The outline of the house is a perfect square (36' on a side), and the roof is a fairly simple to construct bipped design, so this house can be quite inexpensive to build. It can be a passive solar house if it faces northwest.</i>	
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12	<i>A 12'-wide screened porch and open deck runs from the front to the rear of the house, and the covered front porch is also quite large, so this home was clearly designed for a family that likes to spend a lot of time outdoors. As you approach the house, the roof over the front porch is supported by four 10" tapered columns. The porch is 8' deep and 24' wide, so there's plenty of room for furniture.</i>	
13		
14		
15		
16		
17	<i>As you step into the foyer, there's a powder room on the left, and a little further into the house, a coat closet on the right. Across from the closet a wide door opens to a large laundry room that provides access to the garage (garage details appear below). When you reach the center atrium area there's one hall that leads to the master suite and another that passes the kitchen on the way to the living spaces of the house.</i>	
18		
19		
20		
21	<i>The kitchen has a pair of windows that bump out slightly to accommodate a lovely window box. The sinks are located beneath the windows, which look out to the front porch. There's a good-sized pantry, plenty of counter space and cabinets, and a peninsula counter between the kitchen and the dining area with a raised bar for casual dining and/or serving. The living room, dining room, and sunroom all sit below a ceiling that vaults all the way to the bipped roof. The dining room has views to the front and side, and a wide glass door opens to a screened porch – making outdoor dining or entertaining easy. A door on the porch opens to a wide deck that runs to the rear wall of the house.</i>	
22		
23		
24		
25		
26		
27	<i>The living room has windows along one wall that look out to the deck and the views beyond. Next to it is a sunroom that is wrapped with windows on two walls. This room also has a wide glass door that opens to the screened side deck. The original homeowners wanted a wood-burning stove in the sunroom so that they could use it even on cold days and nights.</i>	
28		
29		
30		
31	<i>Just beyond the stairs to the upper level there's a door that opens to the master suite. On the right there's a deep linen closet, while across from it double doors open to a walk-in closet. The master bedroom enjoys views to the rear of the house through a trio of windows that fill the far wall. The bath area has two vanities, both a soaking tub and a separate shower, another linen closet built under the stairs, and views to the rear.</i>	
32		
33		
34		
35	<i>The stairs are positioned inside the atrium space, which pops up above the roofline, filling the stairway with light during the day. There are eight 36"x30" windows in the atrium – three facing the rear, three to the right side, and one each facing the front and left side. You have the option of having these windows be operable, or installing a fan in the single window facing the side. At the top of the stairs, a door on the right opens to bedroom 2. This room has a view to the rear, a walk-in closet, and a door in the closet that opens to eave storage. There's a study across from the stairs that can be enclosed with a pair of French pocket doors, or left open. And there's a full bath that you enter after passing a railing that looks down into the center of the house as well as the living room.</i>	
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42	Garage Option	
43	<i>The detached garage can house two vehicles and a workshop space, or it can be modified for a third car or tractor. It could even be attached via the laundry room if the layout of the land allowed, and if the master closet window could be sacrificed.</i>	
44		

Apóstolo, V.; López, L.; Moyetta, D.; Ríus, N. y Tomasini, S. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Arquitectura*. Córdoba: Editorial Brujas

Enunciados	V / F
a. El pronombre IT (r. 11) hace referencia a la vivienda.	
b. La palabra THAT (r. 15) remite a "porch cubierto".	
c. THAT en el renglón 19 hace referencia a "lavadero".	
d. La palabra ANOTHER (r. 21) hace referencia a "habitación principal".	
e. En el renglón 28, THAT hace referencia a "deck ancho".	
f. La frase THIS ROOM del renglón 30 remite a "living".	
g. El pronombre THEY (r. 31) hace referencia a los dueños originales de la vivienda.	
h. El pronombre IT (r. 37) hace referencia a "solárium".	
i. La palabra BOTH (r. 36) hace referencia a "toilettes".	
j. La frase THESE WINDOWS (r. 39) hace referencia a las ocho ventanas del atrio.	
k. La frase THIS ROOM en el renglón 41 remite a la habitación 2.	
l. El pronombre IT (r. 46) hace referencia a "vehículo".	
m. La palabra THEY (r. 50) remite a "escaleras".	

Apóstolo, V.; López, L.; Moyetta, D.; Ríus, N. y Tomasini, S. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Arquitectura*. Córdoba: Editorial Brujas

-Vocabulario. Encuentre en el texto el equivalente en inglés de las siguientes palabras/frases en español:

Palabra/Frase en Español	Equivalente en Inglés
1. Armario para abrigos	
2. Armario para ropa blanca	
3. Baranda	
4. Cielorraso abovedado	
5. Columnas ahusadas	
6. Cubierta a cuatro aguas	
7. Despensa	
8. Jardinera de ventana	
9. Porch cubierto	
10. Puerta cristalera corrediza/extraíble	
11. Taller	
12. Ventana practicable/operable	

Apóstolo, V.; López, L.; Moyetta, D.; Ríus, N. y Tomasini, S. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Arquitectura*. Córdoba: Editorial Brujas

➤ **Ejemplos extraídos del manual de Cátedra de Ciencias Económicas. Actividad para reforzar la estrategia de lectura específica.**

-Decida si los siguientes enunciados son Verdaderos (V) o Falsos (F) con respecto al texto *More Economic Bubbles*. Corrija los falsos y en ambos casos indique el/los renglón/es del texto donde encontró la información necesaria.

	V	F	Renglones
1. Las decisiones financieras del presente nunca están influenciadas por el conocimiento que tenemos sobre los hechos del pasado. <u>Corrección:</u>			
2. El alto nivel en la bolsa de valores antes de la crisis no fue el resultado de la especulación sino, más bien la consecuencia de un gran nivel de optimismo por parte de la comunidad de inversores. <u>Corrección:</u>			

Delfederico, G. y Sowter, I. (2013) *Manual de Lectocomprensión del Inglés para Ciencias Económicas*. Córdoba: Editorial Brujas.

➤ **Ejemplos extraídos del Manual de Nutrición. Actividad para reforzar elementos del lenguaje y las estrategias de lectura.**

-¿Cuál es el referente de las siguientes palabras?

	Referente (en español)
a. where they are partially metabolized by bacteria. (r.8,9)	
b. The products produced by both amylases (r.13-14)	
c. These products , along with ingested material (r. 15-16)	
d. These monosachharides are then transported (r.18-19)	
e. These monosaccharides then leave the epithelial cells (r. 22-23)	

Del Castillo, P. y Moyetta, D. (2013) *Manual de Lectocomprensión del Inglés para Nutrición*. Córdoba: Editorial Brujas.

-Lea el texto en forma específica, para comparar y contrastar la dieta Mediterránea con la Dieta DASH de la página 101.

	Dieta Mediterránea	Dieta DASH
Origen		
Composición dietaria		
Beneficios de la dieta		

Del Castillo, P. y Moyetta, D. (2013) Manual de Lectocomprensión del Inglés para Nutrición. Córdoba: Editorial Brujas.

Conclusión

Las autoras del presente estudio consideramos que la lectura extensiva en los programas de lectocomprensión puede contribuir a mejorar la habilidad de leer de manera efectiva. Entre los beneficios de la lectura complementaria, podemos mencionar que ella desarrolla el reconocimiento automático de vocabulario al construir conocimiento ortográfico y puede ayudar a reconocer grandes cantidades de vocabulario. Reconocer automáticamente el léxico específico es un recurso clave para desarrollar la motivación de los alumnos con respecto a la lectura, lo cual ha demostrado tener una influencia positiva en la fluencia de la comprensión lectora al igual que en otras destrezas lingüísticas. Adquirir y efectivizar el uso de las estrategias lectoras es esencial para desarrollar la habilidad de leer para aprender, un objetivo importante en el aprendizaje académico. Finalmente, la lectura extensiva puede llegar a ser un medio clave para que los alumnos continúen leyendo en una lengua extranjera una vez que completen la instrucción académica.

Coincidimos con Nuttal (1996) que es importante desarrollar programas de lectura extensiva ya que ello puede significar transformar el círculo vicioso de un lector débil en el círculo virtuoso de un buen lector, un lector que lee con suficiente rapidez, que lee más y que entiende mejor y disfruta de la lectura. Al igual que Day (1999), consideramos que los docentes deberíamos tener en cuenta que el objetivo de la lectura complementaria es ayudar a los alumnos a convertirse en lectores eficientes.

Ante las respuestas que obtuvimos de los profesores encuestados, creemos que la lectura complementaria es una herramienta muy importante para desarrollar y fortalecer estrategias y habilidades lectoras, reconocer y practicar los elementos lingüísticos, reforzar el reconocimiento de las secuencias textuales y facilitar la adquisición del vocabulario específico. Finalmente, esperamos con este trabajo contribuir al mejoramiento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y al perfeccionamiento de las prácticas de lectura en general.

Bibliografía

- Alvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bamford, J. y Day, R. (1997). *Extensive reading: What is it? Why bother?* *JALT Journal*, [revista virtual]. Recuperado de <http://www.extensivereading.net/er/online.html>
- Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding advanced second language reading*. New York: Taylor and Francis Group.
- Bell, T. (1998). Extensive reading: Why? and How? *The Internet TESL Journal*, 4, (12), 1:6 [revista virtual]. Recuperado de <http://www.extensivereading.net/er/online.html>
- Bright, J.A., & McGregor, G.P. (1970). *Teaching English as a second language*. London: Longman.
- Carrel, P. y Carson, J. (1997). Extensive and intensive reading in an EAP setting. *English for Specific Purposes*. The American University, 16 (75), 17:60.
- Cuestas, A. (2009). El aprendizaje fuera del aula: de la lectura extensiva al blog. *Revista de la Escuela de Lenguas Puertas Abiertas*- Número 5. [revista virtual]. Recuperado de <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/n5/cuestas>

- Day, R. y Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language Classroom*. Inglaterra: Cambridge University,
- (2002). *Top ten principles for teaching extensive reading*. *Reading in a Foreign Language*. 14 (2). ISSN 1539-0578
- Govea, L. (2011). *Influencia de la lectura extensiva en la actitud y comprensión crítica de estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language*. New York: Cambridge University Press.
- Hernández Herrero, A. (2007). La lectura extensiva: un medio para mejorar la habilidad lingüística de la población estudiantil. *Actualidades Investigativas en Educación*. 7 (3). ISSN 1409-4703 <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/3-2007/archivos/lectura.pdf>
- Nuttal, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Second Edition. Oxford: Heinemann
- Success, R and Robb Thomas, N. (1990). EFL Extensive Reading Instruction: Research and Procedure. *JALT Journal*. 12.
- Waring, R. (2011). *Extensive reading in English teaching*. In WI dodo, H. & A. Cirocki (Eds.) Innovation and Creativity in ELT methodology. New York: Nova Publishers.

Paula Irene Del Castillo es profesora y traductora de inglés, egresada de la Facultad de Lenguas de la UNC. Actualmente se desempeña en la Facultad de Lenguas de la UNC como profesora en el área de módulos de idiomas para la Facultad de Medicina y la Escuela de Nutrición. Además es coautora de los manuales de lectocomprensión del inglés para Nutrición y Medicina nivel II.

Graciela Miriam Delfederico es profesora, traductora y licenciada en inglés, egresada de la Facultad de Lenguas de la UNC. Actualmente se desempeña en la Facultad de Lenguas de la UNC como profesora en el área de módulos de idiomas para la Facultad de Ciencias Económicas. Además es coautora de los manuales de lectocomprensión del inglés para Ciencias Económicas.

Ana María Granata es profesora, traductora y licenciada en Inglés egresada de la Facultad de Lenguas de la UNC. Actualmente se desempeña en la Facultad de Lenguas de la UNC como profesora en Lengua Inglesa I y en el área de módulos de idiomas para Fonoaudiología y Psicología. Es coautora del manual de Lectocomprensión del inglés para Psicología.

LÉXICO ESPECIALIZADO EN LENGUAS EXTRANJERAS: SU ADQUISICIÓN A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA LECTOCOMPENSIVA

Oswaldo José Casero
ojc7954@yahoo.com.ar

Facultad de Lenguas
Universidad Nacional Córdoba-
Córdoba - ARGENTINA

Resumen

El objetivo de esta comunicación es analizar aspectos relacionados con la adquisición y el desarrollo del conocimiento de lenguajes especializados en segundas lenguas (L2) y, consecuentemente, proponer diversas estrategias de enseñanza y de aprendizaje destinadas a un empleo más rentable de la comprensión lectora.

Como premisa directriz se resalta que al abordarse la enseñanza de léxico especializado para estudiantes de carreras terciarias o universitarias es necesario considerar previamente que ese aprendiz de la L2 tiene a su disposición una memoria semántica, en la lengua materna (L1), donde se acumula todo el conocimiento adquirido en su vida. Siguiendo por esta vía el pensamiento de Bogaards se puede inferir que la adquisición de léxico en L2 no es independiente del léxico de la L1.

Se destaca aquí al lexicón y la manera en que las palabras, consideradas como unidades léxicas, aparecen en un texto, en portugués, en este caso, asociadas con otras, estableciendo relaciones de diverso tipo entre ellas. Es a partir de este proceso funcional que se pueden generar propuestas didácticas que maximicen las posibilidades personales de los discentes en la creación de sus propias estrategias de aprendizaje, comprendiendo así con mayor certeza los límites de referencia de los términos analizados que, a veces, establecen divisiones conceptuales diferentes entre la L1 y la L2.

Posteriormente, se analiza la importancia de considerar el contexto comunicativo en el cual se emplean a las unidades léxicas como unidades de significado, pretendiéndose así facilitar la labor docente al momento de diseñar propuestas didácticas basadas en la comprensión lectora, incluyendo subsidiariamente a la producción escrita, y dirigidas al reconocimiento, comprensión, fijación (aceptación) y utilización adecuada de esa nueva terminología en L2.

Palabras clave: léxico - adquisición - lectocomprensión

Consideraciones iniciales (La Calidad Educativa)

Un Proyecto Educativo de calidad deberá abordar la mejora de todas las dimensiones del ser humano. Tal concepción implica necesariamente una formación integral donde se incluyan los aspectos intelectual o cognitivo, emocional o afectivo y de la voluntad.

Para conseguirlo, es vital que tanto las autoridades educativas, los docentes, los alumnos y la sociedad toda, en particular en Argentina, evitemos la agravante costumbre de “nivelar hacia abajo”, con su realidad diariamente palpable en el ciclo de la Enseñanza Media.

Particularizando, las instituciones de educación superior deben proponer acciones de formación abarcativas respetando, principalmente, ese principio de integralidad, por lo que destacamos en este punto la importancia de plantearse una formación académica humana integral junto a la formación académica de calidad. Ésta deberá centrarse en los procesos de enseñanza/aprendizaje relacionados con los ámbitos disciplinares correspondientes a los diferentes especialidades que son objeto de estudio. La segunda, tendrá como referente y como objetivo a la persona y no sólo al estudiante.

Al momento de decidimos por la adopción de una estrategia general de la Mejora Continua aplicada a la educación podríamos tener como referencia pertinente el ciclo PDCA (por sus siglas en inglés) o de Deming, así llamado en atención a quien lo formuló en su momento.

Se define un primer momento en el que, ante un determinado problema, se debe actuar con mentalidad científica. Para ello, se deberá recabar información y los datos necesarios que permitan la comprensión del mismo, y a partir de la cual se elaborará un plan para su adecuada resolución debiendo éste contar con una adecuada hipótesis. Este momento inicial se denomina Planear (*plan*). La siguiente etapa es la de Hacer (*do*) y consiste en poner en práctica el plan previamente elaborado. La fase posterior se llama Verificar (*check*) y en ella se confrontan los resultados obtenidos con las previsiones iniciales del plan. Por último, la siguiente etapa se llama Actuar (*act*) y consiste en reforzar la forma en la que se ha llevado adelante el plan o a realizar modificaciones y/o agregados para iniciar un nuevo ciclo aprendiendo del sistema realimentado de prueba – error en donde toda la información y experiencia acumulados durante el ciclo anterior será útil para rediseñar un plan más eficiente y eficaz, mejor ajustado ante nuevas situaciones y, supuestamente, con mayores probabilidades de éxito.

El método propuesto y sus fundamentos

A) Lectocomprensión y memoria - Dilemas de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura comprensiva en L1

Es ya habitual escuchar a los docentes de lenguas, especialmente del ciclo secundario argentino, decir que sus alumnos no comprenden lo que leen. Cabría entonces intentar definir lo que implica “leer comprensivamente”.

Considerando lo expuesto por Casero, Herrera y Sabaini (2010: 93) (traducción del autor), se hace necesario responder primero a la cuestión “¿qué se entiende por lectura?”, constatamos que durante mucho tiempo se pensó que el desafío de un lector era la obtención de la información que el texto le proveía, transponiendo directamente el significado del texto a su mente. Desde esta perspectiva el lector tenía una función pasiva y el texto un único significado posible: aquel que el autor quería transmitir.

Las investigaciones llevadas a cabo acerca de la lectura en las últimas décadas, fundamentalmente a partir del desarrollo de la psicología cognitiva, permitieron revisar esa concepción que entendía a la lectura como *decodificación*, o sea, como una actividad que consiste en extraer el significado del texto letra por letra y palabra por palabra. El modelo de lectura que surgió de estos estudios puede sintetizarse como un proceso destinado a construir el significado de un texto escrito, en el cual se producen transacciones entre el pensamiento y el lenguaje. Desde este punto de vista leer es mucho más que decodificar: leer es una actividad mental que exige un alto nivel de abstracción, en la que interaccionan el conocimiento del código escrito, los saberes previos y la visión de mundo del lector; leer implica el desarrollo de esquemas acerca de la información representada en los textos.

Esta nueva perspectiva considera al lector como sujeto activo que construye su interpretación a partir de su intención de lectura. En ella existen varios aspectos a ser tenidos en cuenta: el escritor, el texto, el lector y el contexto. Como decía Paulo Freire (1996, en Casero et al, 2010:93-94), leer “es descubrir la conexión entre el texto y el contexto del texto y también vincular el texto/contexto al contexto del lector”.

En consecuencia, se puede afirmar que el texto no posee un significado unívoco. Al contrario, cada lector procura su interpretación a partir de aquello que lee, pero esta interpretación puede diferir de aquella producida por otros lectores e inclusive de la intención del escritor. Es necesario entender a la lectura como una práctica creadora y libre. Las lecturas son siempre plurales, son ellas las que construyen los sentidos del texto de modos diversos.

Según Nina Crespo (1997, en Casero et al, 2010: 2) (traducción del autor):

Leer presupone realizar un esfuerzo cognitivo a través del cual damos sentido o interpretamos cierta información gráfica en función de lo ya conocido. Las acciones que realizamos al llevar a cabo esta tarea se denominan estrategias y varían de una lectura a otra y de un sujeto a otro.

Retomando las palabras de Esméria de Lourdes Saveli (2009, en Casero et al, 2010: 3) (traducción del autor):

Leer es más que operar una decodificación de palabras y de frases, es participar de las representaciones del autor del texto leído y sumergirse en representaciones equivalentes. Dicho de otra manera: leer es re-escribir lo que estamos leyendo [...]. En ese sentido, la lectura es una operación intelectual que supera el acto mecánico de identificar lo escrito, pero es una actividad ‘eminente polimorfa’ donde la mirada del lector sobre las palabras es antes que nada el pensamiento en movimiento. Como dice Faucambert, ‘ser lector es querer saber lo que ocurre en la cabeza del otro, para comprender mejor qué pasa dentro de la nuestra.

Célia Esteves da Silva se refiere a varios autores (1990, Erlich et al. en Esteves da Silva, 2002: 137.) quienes preconizan que la comprensión lectora comprende diversos subprocesos:

- Análisis visual y fonológico
- Acceso e interpretación lexical
- Análisis sintáctico
- Integración semántica
- Organización textual

Afirman que no ocurren aisladamente sino de manera iterativa y que están restringidos a la limitada capacidad de un procesador ejecutivo central: la memoria de trabajo.

Según esos autores el producto final es una representación mental coherente del contenido del texto.

Smith (1991), citado por la misma autora (2002: 138), afirma que la lectura es una actividad que desde el punto de vista físico está relacionada con los ojos y por ello es concebida como dependiente única y exclusivamente de esos órganos.

Se ha comprobado experimentalmente que toda la información que recibimos pasa inmediatamente por la memoria de corto plazo, quedando ésta fácilmente saturada. Por lo mismo, la memoria de corto plazo tiene limitaciones en relación con la cantidad de información y sobre la cantidad de tiempo durante el cual esos datos pueden ser retenidos.

Por lo general esa memoria retiene entre seis y siete ítems, pudiendo ser números o letras al azar. Por ello, si consiguiéramos organizar esas letras en unidades significativas, ahora nuestra memoria podría almacenar temporariamente esa cantidad de ítems, pero con muchas más letras, dado que la palabra es una unidad significativa formada a partir de varias letras.

El lexicón mental

De acuerdo con un texto virtual publicado por el Instituto Cervantes de España, el lexicón mental o léxico mental es el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario. Es sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras. Al hacer referencia al lexicón mental se suele distinguir el vocabulario receptivo del vocabulario productivo, aunque hay que considerarlo un continuum y no dos componentes discretos y separados.

Se considera como diferencia esencial entre el vocabulario y el lexicón mental a que el primero es común a una comunidad hablante, en ese sentido es resultado de un conocimiento compartido y supraindividual (los diccionarios recogen una parte importante de este conocimiento compartido), mientras el segundo es propio del hablante y, por consiguiente, un conocimiento individual, parcial en relación con el vocabulario de determinada comunidad hablante.

Ya sea el caso de un hablante nativo (sea niño o adulto) como de un hablante no nativo, podemos destacar las siguientes características asociadas al lexicón mental:

1. Se encuentra organizado, lo que permite reconocer y/o utilizar las unidades muy rápidamente.
2. Las asociaciones que establecen las unidades son de todo tipo: fónicas (sonido, número de sílabas, patrón acentual), gráficas (patrones gráficos, normas morfológicas (prefijos, sufijos, regularidades, irregularidades semánticas (significado, tema, relaciones paradigmáticas), discursivas (frecuencia, tipo de texto, registro), incluso de carácter no lingüístico (imágenes visuales, auditivas, conocimiento del mundo, conocimientos culturales). Los lapsus (orales y escritos) son una muestra de ello.

3. La información y relaciones de una unidad léxica son tanto de carácter lingüístico, convencionales y objetivas (qué es *café*, cómo se escribe), como de carácter personal, información y relaciones subjetivas (qué asocia un hablante al *café*: recuerdos, aromas, sabor).

4. La existencia de una unidad léxica en el lexicón mental no supone necesariamente un conocimiento «completo» (fonología, ortografía, significado, construcción, etc.) ni «correcto» (el conocimiento individual puede diferir del valor de la unidad léxica en su comunidad hablante, o puede diferir de lo considerado normativo, puede incluso ser considerado erróneo por otros miembros de su comunidad).

5. El conocimiento sobre las unidades es incrementable. La naturaleza del aducto, la cantidad de ocasiones en que se oye o lee una unidad, etc., contribuyen a ampliar la información disponible por los hablantes. El grado de conocimiento que un hablante posee de cada unidad es uno de los factores que diferencia el vocabulario receptivo del vocabulario productivo.

Por todo ello, desde el punto de vista de la didáctica sería relevante tener en cuenta las anteriores características debido a que el lexicón es dinámico y el conocimiento es incrementable. Esto sucede porque los distintos aductos proporcionan información variada que contribuye a ampliar el conocimiento que se tiene sobre las distintas unidades, lo que permite entender y utilizar palabras (v. vocabulario receptivo y vocabulario productivo), aunque es necesario más conocimiento para producir que para entender.

A su vez, es también destacable el hecho de que las distintas unidades establezcan múltiples relaciones entre sí y de que el lexicón esté organizado. Esto justifica los trabajos asociativos que se encuentran en los métodos de enseñanza (mapa de ideas, redes, gradaciones, pares, etc.). Así se explica también que el nuevo conocimiento sea más fácilmente absorbido cuando es asimilable a algo ya conocido y cuando se ha activado en el alumno el marco de conocimiento adecuado

El conocimiento léxico

Conviven en la literatura especializada dos modelos relacionados con la competencia de procesamiento léxico:

- El primero propone que nos basamos en los lexicones mentales.
- El otro, afirma que no hay lexicones mentales; que identificamos ciertos elementos como las palabras basados en nuestro conocimiento semántico.

Intentando introducirnos más concretamente en el tema apelamos a dos afirmaciones pertinentes y contundentes:

Los alumnos necesitan conocer una inmensa cantidad de detalles acerca de cómo se utilizan las palabras individuales. La simplicidad comparativa del aprendizaje sintáctico [...] se consigue mediante el aumento de la carga de aprendizaje de vocabulario” (1991, Cook en Singleton, 1999: 4) (traducción del autor).

Sin la gramática, es muy poco lo que se puede transmitir; sin el vocabulario, nada puede ser transmitido. (1972, Wilkins en Singleton, 1999: 9) (trad. del autor).

Este último nos advierte que ciertos hallazgos en lingüística se refieren a una concepción más amplia sobre la interacción entre la gramática y el lexicón.

Existen relevantes descubrimientos en psicolingüística de orden experimental, observacional, teórico y clínico, enfocados en general en la L1 y basados en estudios iniciales sobre memoria y adquisición que prueban la organización del conocimiento léxico, específicamente referidos a las interconexiones entre elementos involucrados en la construcción y funcionamiento del lexicón, como *input* y *output*, forma y significado, representaciones escritas y orales, entre otras.

En relación con la investigaciones realizadas sobre el lexicón mental en L2, referidas por Paul Meara (1984, en Morante Vallejo, 2005: 49), pionero en esa disciplina, éste admite que existen deficiencias en las investigaciones realizadas sobre el tema debidas al abordaje de aspectos parciales.

A su vez, numerosos estudios destacan que los cambios en la facultad del lenguaje humano causados por la maduración neuronal pueden explicar las diferencias sustanciales en la obtención definitiva de las competencias gramaticales entre los adquirentes de la lengua materna (L1) y los aprendices de una segunda lengua (L2).

No obstante ello, se reconoce que existen pocas evidencias sobre los efectos de la maduración neuronal en la adquisición de conocimiento léxico en L2.

Las relaciones léxicas

Swan (1997, en Morante Vallejo, 2005: 39), distingue diferentes tipos de relaciones entre palabras de lenguas distintas:

- Los significados en L1 y la L2 difieren a pesar de que disponen de palabras equivalentes.
- La L1 y L2 difieren en el establecimiento de ciertas divisiones conceptuales.
- La organización conceptual y léxica presentan diferencias entre L1 y L2.
- Existe dificultad para establecer correspondencias entre L1 y L2 debido a que muchos conceptos dependen de la cultura.
- Las diferencias en la organización de conceptos se ven reflejadas en la asignación de las categorías gramaticales.
- Hay cognatos que se comparten entre L1 y L2.
- Existen palabras en L1 y L2 con similar significado que se diferencian mediante el registro.

Actualmente, investigaciones recientes apoyan los modelos neurocognitivos de reconocimiento bilingüe de palabras postulando que, tanto para los bilingües precoces como para los tardíos, existe una interconexión de las dos lenguas a nivel conceptual.

El lexicon bilingüe

Los modelos relacionados con la organización de la memoria en el lexicon bilingüe afirman que:

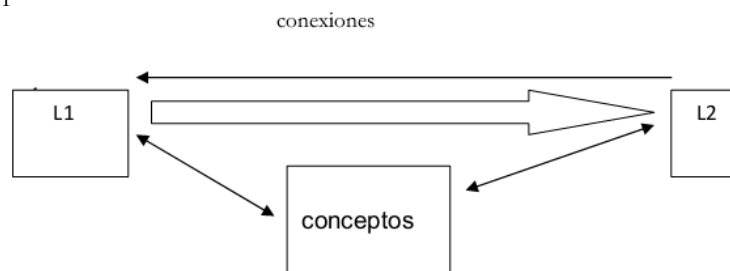
- Existen relaciones entre los lexicones de L1 y L2
- Las relaciones léxicas y conceptuales comienzan a desarrollarse desde las primeras etapas del aprendizaje de una lengua

Esos modelos intentan determinar:

- ¿Cómo están organizados los lexicones en L1 y L2?
- ¿Existe alguna conexión entre ellos?

De acuerdo con el modelo jerárquico propuesto por Altarriba y Mathis (1997, en Morante Vallejo, 2005: 55) se deduce que la memoria bilingüe incluye un nivel léxico en el que se almacenan las palabras y uno conceptual en el que se almacenan los rasgos semánticos de las palabras.

Según este modelo ambos lexicones se conectan ya sea por conexiones léxicas como conceptuales desde los primeros momentos del aprendizaje de las dos lenguas, siendo la semántica un componente destacado en ese proceso.



Altarriba y Mathis (1997, en Morante Vallejo, 2005: 55)

Citamos a continuación conceptos destacables de esos autores:

En resumen, parece que la semántica es un componente necesario para aprender palabras y establecer asociaciones de palabras entre lenguas. Por tanto, los datos actuales sugieren que la adquisición de una segunda lengua puede mejorar si se enfatiza la información semántica (1997, Altarriba y Mathis en Morante Vallejo, 2005: 56).

A su vez, Singleton (1999, en Morante Vallejo, 2005: 27) destaca la existencia de aspectos relevantes a dilucidar al estudiarse el lexicon L2 debido a que debe tenerse en cuenta que nos referimos al conocimiento de más de un idioma. Esas cuestiones incluyen, por una parte, el grado en el que el lexicon L2 se asemeja al de la L1, en relación con los respectivos roles de “forma” y “sentido”, y, por la otra, el grado en el cual el lexicon L2 está separado o conectado con el lexicon L1.

El desarrollo del léxico en L2

Al intentar buscar elementos a considerar para su valoración es necesario relacionarlos con la competencia léxica mediante diferentes dimensiones.

Según Meara (1997, en Morante Vallejo, 2005: 50-51) existen diferentes dimensiones a considerar:

1. De medida: cuantifica el número de palabras conocidas por el aprendiz.
2. De estructura: mide la organización del léxico L2 considerando sus relaciones.

Henriksen (1999, en Morante Vallejo, 2005: 51-53), partiendo de las proposiciones del autor anterior, define tres dimensiones:

- i) De conocimiento parcial-preciso: los estudiantes transitan por fases de conocimiento parcial de las palabras. La comprensión cambia constantemente debido al contacto de la lengua y el mundo.
- ii) De profundidad de conocimiento: se refiere a la calidad del conocimiento del vocabulario del aprendiz.
- iii) Del conocimiento receptivo-productivo: esta dimensión tiene relación con el control y accesibilidad de las piezas léxicas en comprensión y producción. Se debe destacar que sólo un determinado número de palabras conocidas receptivamente llegan a conformar el conocimiento productivo.

Consideraremos a esta última con más detenimiento debido a que en nuestra propuesta didáctica se destaca su importancia al momento de la presentación de un método de integración de piezas léxicas mediante la búsqueda controlada de relaciones conceptuales que favorezcan la fijación y asimilación (aceptación) de terminología en L2.

C) La adquisición del significado de una palabra requiere de un proceso complejo que involucra dos procesos interrelacionados:

- añadir unidades al reservorio léxico a través de procesos de etiquetado y empaquetado.
- reordenarlo o cambiarlo mediante un proceso basado en la construcción de redes.

Lectocomprensión en L2 especializada

Experiencias áulicas

El aprendiz de una L2, según Boogards (1996, en Morante Vallejo, 2005: 38), ya dispone de una memoria semántica adquirida en la primera lengua en la cual se acumula todo el conocimiento de su vida.

- Las unidades léxicas de la L2 sólo pueden ser comprendidas a través de un conocimiento preexistente en la L1.
- El alumno lector debe aprender a distinguir los límites de la referencia de las unidades léxicas de la L2: establecer la diferencia entre el significado y la forma de manera diferente de la L1 al etiquetar objetos y eventos en la L2.
- El comportamiento básicamente de lectura ascendente en los sujetos, retomando los conceptos de Smith, la identificación de las letras se vuelve más fácil a medida que el lector es capaz de agruparlas en unidades significativas más amplias, es decir, en palabras, entonces es ahí donde el sentido de cada una de ellas también está ligado a la presencia de un cuerpo mayor en el cual ella se inserta: el contexto.

Intentando entonces hacer rentables las características arriba citadas sugerimos desarrollar estrategias específicas en el campo cognitivo que permitan mejorar la comprensión lectora; y si bien la producción escrita no es nuestro objetivo principal, postulamos que operando adecuadamente con ésta última, ella puede convertirse en una herramienta facilitadora para la fijación de léxico especializado. Es importante también que el docente comprenda la ventaja de permitir e incentivar la participación de sus alumnos en la elección de sus propios textos de enseñanza, resolviendo así situaciones específicas de comprensión lectora encontradas por los propios discentes. Por lo tanto, debemos resaltar el hecho relevante de que el docente enfoque la comprensión del texto como algo dependiente del sujeto que lee, o sea, su alumno. Es imprescindible, entonces, poseer elementos previos a la comprensión. Ésta, es una actividad que no tiene fin porque depende del sujeto y de la evolución del mismo a través del tiempo. Por ello, vamos a tener diferentes sentidos (interpretaciones) y ellas van a estar relacionados directamente con el sujeto lector.

A modo de ejemplo, luego de la lectura de los textos se sugiere emplear la técnica de creación de estructuras de conocimientos y su fijación en el léxico mental del alumno mediante actividades prácticas basadas en:

- reconocimiento de léxico específico y estilo utilizados
- respuestas en español de sus respectivas preguntas inferenciales formuladas en L2

- diseño de mapas conceptuales
 - ejercicios de opciones múltiples
 - relación gráfica entre conceptos semejantes
 - utilización correcta de tiempos verbales adecuados al contexto del habla
 - utilización de conectores adecuados
 - producción de glosarios
 - ejercicios de reformulación oral y/o escrita de la L2 a L1
 - análisis contrastivo para el reconocimiento de elementos relevantes de los sistemas lingüísticos comparados
- La clasificación funcional mediante la escritura de listas dirigidas de sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, etc. buscando la consecuente asimilación asociativa.

Una propuesta de adecuación para la didáctica de la L2

Se basa en la premisa que considera al lexicon como un todo estructurado, resaltándose la valoración del conocimiento léxico mediante los aspectos receptivo-productivos. Se considera al lexicon bilingüe según el modelo jerárquico de Altarriba y Mathis (1997, en Morante Vallejo, 2005: 55).

El ámbito de la experiencia áulica fue un curso del Tercer Año de Lengua Extranjera II (Portugués), dictado en el Ciclo Común de las diversas carreras de la Escuela. Sup. de Turismo y Hotelería de la Pcia. de Córdoba, Argentina.

El objetivo específico fue desarrollar en clase un método que permitiese inducir estrategias de estudio pertinentes para facilitar la adquisición lectocomprensiva de vocabulario específico, su posterior fijación y una eficiente utilización posterior, oral y escrita, del lenguaje especializado.

La metodología empleada se desarrolló mediante los siguientes pasos:

1. Se solicitó a los alumnos que trabajasen en pares (se sientan habitualmente en bancos dobles).
2. Se entregó a cada par una hoja conteniendo las consignas de la tarea a realizar junto al texto de una receta gastronómica en L2. Al mismo tiempo se le entregó a cada alumno una tabla en blanco.
3. El docente luego solicitó a los alumnos que leyesen atentamente dicho texto en voz baja y le consultasen sobre el significado de los términos desconocidos.
4. A continuación el docente les solicitó que escribiesen individualmente los títulos de cada columna de sus respectivas tablas, en la secuencia que ellos consideraban más eficiente para la posterior reproducción oral del texto dado. Se les propuso los siguientes títulos para tabular, agrupándolos en columnas, esos elementos léxicos, semánticamente relacionados entre sí, y según las siguientes características:
 - Acciones (verbos)
 - Utensilios y equipos (sustantivos)
 - Recipientes de cocción (sustantivos)
 - Recipientes de presentación (sustantivos)
 - Ingredientes (sustantivos)
 - Cualidades, características (adjetivos)
 - Métodos y tiempos (adverbios, locuciones adverbiales)
5. Una vez anotados, individualmente, los títulos de cada columna de las dos tablas, el docente solicitó que uno de los estudiantes de las duplas (alumno A) leyese el texto en voz alta, mientras que el otro estudiante (alumno B) debía agrupar las diferentes unidades léxicas, clasificándolas en las columnas de su tabla, y que inmediatamente después las uniese mediante flechas conforme fueron apareciendo en el texto oral.
6. Se solicitó luego al Alumno B que verificase si el orden de tabulación que había elegido era conveniente para reformular luego la receta oralmente o que lo modificase según su criterio, en caso de necesitarlo.
7. Se requirió al mismo Alumno B repetir ahora la receta en voz alta basándose solamente en las relaciones graficadas en la tabla por él confeccionada. A su vez, su colega A, en caso de ser necesario, haría observaciones en forma verbal para ayudar a que el alumno B completase su correcta reformulación oral del texto.
8. Se solicitó a cada par de alumnos realizar ahora el mismo procedimiento antes practicado pero invirtiendo ahora los roles, repitiendo los pasos 5, 6 y 7.

9. Se propuso una puesta en común para evaluar cualitativamente las experiencias personales de ambos alumnos al momento de reformular oralmente el texto según el diseño escogido para sus tablas.

10. Se requirió finalmente a cada alumno evaluar su experiencia áulica de manera anónima y por escrito (en cada tabla) según las siguientes opciones: Muy eficiente; Bastante eficiente; Poco eficiente.

Para facilitar la comprensión de la experiencia realizada se presenta a continuación un ejemplo de texto de receta en español aclarando como ya fue antes explicado que durante la experiencia el mismo estaba redactado en la L2 (Portugués). Asimismo, se muestra un modelo de la tabla, en español (Figura 2), siendo que la realmente confeccionada por los estudiantes empleaba términos en la L2.

Flan de naranja
 Primero debemos mezclar el queso crema con la leche condensada y le agregamos la ralladura de naranja. Diluir aparte el almidón de maíz en el jugo de naranja y volcar a la preparación, y por último batir los huevos e incorporarlos.
 Volcamos en un molde para flan, apto para la cocina de microondas, previamente acaramelado y lo cocinamos en microondas de 25 a 28 minutos a 50 % de potencia.
Cómo hacer el caramelo
 Colocar en el molde apto para la cocina de microondas el azúcar, humedecer con el agua y el jugo de limón, y ponemos a cocinar en el microondas, de 5 a 7 minutos como máximo. Cuando este líquido, distribuir el caramelo por todo el molde y dejar enfriar.

EVALUACIÓN:		Curso Sección..... Fecha.....				
Muy efectivo ()						
Bastante efectivo ()						
Poco efectivo ()						
FUNDAMENTACIÓN:.....						
Acciones	Ingredientes	Métodos y Tiempos	Recipientes Preparación	Cualidades-estados	Uten-silios	Recip. Presentación
Mezclar	queso crema					
↓	leche condensada					
Agregar	ralladura de naranja					
↓	almidón de maíz	} a parte				
Diluir	jugo de naranja					
↓		} a la preparac.				
Volcar	huevos					
Ligar e Incorporar						
↓		25-28 min.	molde p/ flan	acaramelado- apto microondas	p/	
Volcar				apto microondas	p/	
↓	azúcar		molde			
Colocar						
↓	agua-jugo limón					
Humedecer						
↓	preparación	5-7 min. máx.	microondas			
Poner						
↓	caramelo		molde	cuando esté líquido		
Distribuir						
Dejar enfriar						

Conclusiones

Los resultados cuantitativos obtenidos sobre un total de 24 alumnos fueron los siguientes:

- Muy eficiente: 11 estudiantes (45, 8%)

- Bastante eficiente: 11 estudiantes (45, 8%)
- Poco eficiente: 2 estudiantes (8, 4%)

La experiencia áulica aquí presentada nos induce a considerar que el docente debería desarrollar una actitud **proactiva** con el fin de inducir en el discente la voluntad de búsqueda de estrategias de estudio eficazmente adaptadas a sus necesidades concretas:

La adquisición y fijación de un adecuado nivel de lenguaje especializado en L2 se potencia a través de procedimientos eficientes de lectura comprensiva.

Esas estrategias deben considerar también los aspectos socioafectivos, como la colaboración mutua de los alumnos a través del trabajo en conjunto.

La fundamentación de varios alumnos que consideraron al método como Muy eficiente resalta que la distribución tabular de las unidades léxicas indujo una más rápida contextualización temporal y secuencial agilizándose la recuperación de información lexical en L2.

Las opiniones favorables de la mayor parte de los encuestados (91,66%) en relación con la metodología de tratamiento para la clasificación lexical presentada en forma escrita a modo de mapa semántico mediante determinada taxonomía (tabla) nos induce a pensar que durante la experiencia áulica tuvo lugar la activación de las redes que establecen relaciones conceptuales entre las unidades léxicas pertenecientes al Léxico de la L2. Consideramos que tales conexiones merecen ser investigadas más profundamente en el futuro.

Deducimos que la escritura de unidades léxicas de la L2 y su posterior relación en la tabla mediante flechas o conectores gráficos favoreció la activación de representaciones mentales (conceptos) preexistentes en la L1, induciendo la fijación de nuevos términos del lenguaje de especialidad pertenecientes a la lengua estudiada (L2).

Durante la experiencia se puso de manifiesto la importancia que tiene para el alumno el previo conocimiento de los significados de los términos equivalentes en L1 (aspectos semánticos), a los fines de realizar una correcta lectocomprensión antes de proceder al tabulado de los términos en L2.

Se considera necesario tener en cuenta, para posteriores ejercitaciones, aquellos aspectos relacionados con la capacidad de aprehensión de los términos específicamente tabulados, mediante ejercicios que determinen si fueron almacenados eficientemente en la memoria de largo plazo.

Bibliografía

Cabré, M. T. (1993). *La Terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. 1ª edición. Barcelona: Editorial. Antártida /Empúries.

Casero, O.; Herrera, C. y Sabaini, M. (2010). *A leitura de romances nos cursos de PLE. Uma utopia?* Ponencia del Primer Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur (CIPLOM). Foz do Iguaçu: Editorial Coluna do Saber.

Cotterall, S y Reinders, H.(2005). *Estratégias de estudo- guia para professores*. São Paulo: Editorial SBS.

Esteves Da Silva, C. (2002). *O processo de compreensão leitora em língua estrangeira*. São Paulo: Editorial Universidade de São Paulo.

Fedor de Diego, A. (1995). *Terminología. Teoría y Práctica*. . 1era. edición. Caracas: Equinoccio

Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Arial.

Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Editorial Arco Libros S.L.

Pérez Juste, R. (2000). *La calidad de las instituciones educativas*. Máster de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a distancia. Madrid: Editor Lorenzo García Aretio.

Sager, J. C. (1993). *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*. Madrid: Ed. Pirámide.

Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Editorial Cambridge University Press.

Varios autores. (2003). *Los procesos de pensamiento en la lectura comprensiva y en la resolución de problemas- un espacio de construcción conjunta*. Proyecto de articulación UNC - Escuela Media. Córdoba: Editorial Comunicarte.

Oswaldo Casero obtuvo el Máster en Sistemas de Educación Abiertos y a Distancia por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Se desempeña actualmente en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) en tareas docentes, como Prof. Titular Regular en la cátedra Seminario de Lenguajes Especializados de la Sección Portugués, y forma parte de un equipo de investigación interdisciplinario en dicha dependencia universitaria.

EL DISEÑO DE ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO ESPECIALIZADO EN CURSOS DE LECTOCOMPRESIÓN EN INGLÉS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Natalia Busso

nataliabusso@gmail.com

Gabriela Díaz Cortez

gabrieladiazcortez@arnet.com.ar

Luciana López

lucianaalopez@gmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

En nuestro carácter de docentes de lectocomprensión del inglés al español en el nivel universitario, nos enfrentamos cotidianamente con los desafíos que implican la enseñanza y el aprendizaje de léxico de especialidad en un idioma extranjero.

En el presente trabajo, nos proponemos describir el enfoque metodológico empleado para la enseñanza de vocabulario especializado en los cursos de lectura comprensiva en lengua inglesa que se imparten en la Universidad Nacional de Córdoba. El material está compuesto por los manuales que el equipo docente del Departamento de Idiomas con Fines Académicos de la Facultad de Lenguas elaboró para las distintas unidades académicas donde se dicta el Módulo de Lectocomprensión en Inglés. En primer término, se hará referencia a los fundamentos teóricos que subyacen a la metodología empleada desde la perspectiva de la enseñanza de inglés con fines específicos, en particular al diseño de materiales a partir de las necesidades de los estudiantes en los distintos campos disciplinares; la lingüística textual de corte germánico, específicamente las nociones de texto y texto de especialidad; y la teoría comunicativa de la terminología en lo concerniente a la concepción de palabra y de unidad terminológica. En segundo lugar, se realizará una presentación y un análisis del repertorio de actividades de vocabulario que se incluyen en los manuales mencionados. Por último, se formularán algunas consideraciones en relación con diseño de actividades de léxico especializado para un curso de lectura comprensiva y se propondrán agregados y/o modificaciones a la sección vocabulario de los manuales objeto de este estudio.

Palabras clave: inglés con fines específicos - lectocomprensión - vocabulario especializado

Introducción

El presente trabajo se fundamenta en la necesidad de analizar las dificultades que la lectura de textos en lengua extranjera plantea a los estudiantes del ámbito universitario, en particular en el módulo de lectocomprensión en inglés de régimen cuatrimestral que cursan los estudiantes de las carreras de grado de varias unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Esas dificultades pueden explicarse en parte por variables como el nivel de dominio de la lengua inglesa que los estudiantes tienen al momento del inicio del módulo, así como la etapa en que se encuentran en sus respectivas carreras.¹ Consideramos, no obstante, que un desafío clave es la enseñanza y aprendizaje de léxico especializado en inglés, tanto por el peso conceptual como por la carga informativa que conlleva el vocabulario. Por tal motivo, el objetivo de nuestro trabajo es relevar el tratamiento que recibe el léxico especializado en los manuales que se utilizan para la enseñanza de lectocomprensión de lengua inglesa en la UNC. En el primer apartado describimos el marco teórico donde encuadramos nuestro trabajo; en el segundo, analizamos el repertorio de ejercicios de vocabulario especializado que presentan los manuales diseñados por el cuerpo docente del Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) para la enseñanza de lectocomprensión del inglés en distintas unidades académicas de la universidad, así como la grilla elaborada para tal fin; en el tercero presentamos los resultados y en el cuarto formulamos algunas consideraciones en relación al diseño de actividades de léxico especializado para un curso de lectura comprensiva y proponemos algunos agregados a la sección vocabulario de los manuales en cuestión.

La enseñanza de la lectura de textos especializados escritos en idioma inglés

Entendemos la enseñanza de la lectura de textos escritos en inglés vinculados a un área de estudio específica en el ámbito universitario, como una rama de la lingüística aplicada, con anclaje en lo que se denomina Inglés con Fines Específicos (ESP en inglés). Partimos de los principios delineados por Dudley-Evans y St John (1998), primero los referidos a las necesidades específicas de los estudiantes, los métodos y las actividades propias de una disciplina, así como el lenguaje, las habilidades y los géneros propios de dichas actividades; y segundo, los relativos a características variables como el diseño de cursos para disciplinas específicas, la metodología empleada, el contexto de enseñanza y el nivel de dominio de la lengua de los estudiantes. En este marco, si bien Dudley-Evans y St John (1998: 98) destacan el papel que tanto los especialistas en la materia como los estudiantes (además de los docentes) tienen en la selección de los textos que se van a usar para la enseñanza en cursos de lectura, nos interesa la perspectiva de Dorronzoro y Klett (2006: 61). Desde la Didáctica de la Lengua Extranjera con arraigo en el Interaccionismo Social Vigotskiano, Dorronzoro y Klett entienden la lectura en lengua extranjera (LE) en el ámbito universitario como un medio para propiciar la construcción de conocimientos a los que el estudiante –como miembro de una comunidad académica específica- debe acceder. Siguiendo esta idea, concebimos la LE fundamentalmente como una forma de desarrollar capacidades de pensamiento orientadas a dicho fin, así como también, una herramienta para acceder al código lingüístico y a conocimientos específicos de un área de estudio. Además, como la LE se considera al servicio de la transformación, reelaboración y apropiación de los conocimientos disciplinares determinados por la institución universitaria, entendemos con Dorronzoro y Klett (2006) que será este contexto académico - formado por docentes, especialistas y estudiantes- el que determine los textos con que se articule dicha práctica, los propósitos con que éstos se aborden y la forma que adopte la práctica de la lectura (60).

Ante las dos concepciones más reconocidas de *lengua general* y *lenguas de especialidad*, básicamente aquella que sostiene el trazado de un *corte de navaja* entre lo general y lo especializado, y aquella que propone la figura de un *continuum* que va de lo altamente especializado a lo general, nuestro trabajo se enmarca en esta última. Cabré, Castellá y Guantiva (2008) consideran el término *lengua general* como el conjunto de reglas lingüísticas que utilizan los individuos para comunicarse y el término *lengua especializada* como el conjunto de todos los recursos lingüísticos que se utilizan en un determinado ámbito comunicativo para garantizar la comprensión entre las personas que trabajan en ese ámbito. Esta postura reconoce, por un lado, el problema de determinar de manera exhaustiva las características diferenciadoras de las lenguas de especialidad y, por otro, la dificultad de establecer límites precisos entre la lengua general y las lenguas de especialidad, ya que considera que éstos son fluidos, a veces incluso difusos.

¹ En encuestas -aún no procesadas- realizadas por las autoras, algunos estudiantes indican haber estudiado el idioma solo en la educación media, otros, además, en instituciones privadas y otros haber asistido a colegios bilingües.

En consonancia con lo anterior, seguimos la concepción de *texto* y *texto especializado* que, sobre la base de la lingüística textual de corte germánico, formula Ciapuscio (2003), para quien los textos especializados son:

...productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, registros que son definidos por los usuarios de los textos, las finalidades y las temáticas. Los textos especiales se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad y responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas. Los factores funcionales, situacionales y temáticos tienen su correlato en el nivel de la forma lingüística, tanto en la sintaxis como en el léxico (30).

Como el tema de nuestro trabajo es el diseño de material para la enseñanza de vocabulario especializado y porque consideramos que este tipo de vocabulario es en particular útil para que los estudiantes puedan integrar sus lecturas en inglés a los conocimientos que van construyendo a lo largo de sus estudios en el ámbito universitario, colocamos el plano del léxico en un lugar privilegiado en los textos de especialidad. De aquí que nos interese el enfoque que la Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT), o teoría de las puertas, plantea sobre los términos. Esta línea terminológica de impronta lingüística, bajo la dirección de Cabré, ofrece un nuevo panorama para el estudio de la terminología y su empleo en contextos reales.

La definición de término es elaborada a partir del supuesto de que la naturaleza y función de las unidades terminológicas comparten muchas de las características de las unidades de la lengua general y que, por lo tanto, el estudio de los términos requiere un enfoque interdisciplinar. Es frente a esto que la TCT propone una teoría de los términos construida a partir de las teorías lingüísticas e incorpora diferentes aspectos de la teoría de la cognición, en particular un tratamiento multidimensional de la unidad terminológica que integra tres vertientes: la cognitiva (el concepto), la lingüística (el término) y la comunicativa (la situación). Esta línea teórica se plantea analizar y describir las unidades terminológicas *in vivo*, es decir, en su hábitat natural en una comunicación especializada: los textos especializados. Por lo tanto, la TCT considera términos a las unidades que “designan los conceptos propios de un ámbito de conocimiento o de especialidad” (Cabré *et al.*, 2008: 25), el tratamiento de los cuales se determina a partir de los factores internos y externos de la comunidad especializada. De acuerdo a este modelo teórico, las unidades terminológicas son unidades recursivas y dinámicas capaces de movilizarse del léxico común al especializado, e incluso de una especialidad a otra. Como lo explican Cabré *et al.* (2008), las unidades terminológicas tienen un carácter poliédrico que aporta un doble valor informativo para la terminología: por un lado, son *unidades léxicas* o palabras, ya que se dan en el seno del lenguaje natural y por el otro, son *unidades terminológicas* que adquieren un valor de contenido especializado en cuanto son utilizados *situadamente* (25).

Análisis

En esta sección analizamos el repertorio de ejercicios de vocabulario especializado que presentan los manuales diseñados por el cuerpo docente del Departamento de Idiomas con Fines Académicos para la enseñanza de lectocomprensión del inglés en distintas unidades académicas de Universidad Nacional de Córdoba. Al momento, dicho equipo lleva elaborado dieciséis manuales, todos ellos bajo la dirección de la coordinadora pedagógica. Decidimos circunscribir nuestro estudio a seis de ellos, a saber, los empleados en las facultades de Arquitectura, Ciencias Exactas, Ciencias Químicas, Medicina, Odontología y Psicología, por considerar que se trataba de una muestra representativa del conjunto.

Elaboración de la grilla de relevamiento

El instrumento que utilizamos para llevar a cabo dicho relevamiento es una grilla elaborada *ad hoc* sobre la base de: 1) una batería de siete tipos de técnicas y actividades que contribuyen a la enseñanza directa de vocabulario propuesta por Grabe (2009: 277), 2) una serie de ejercicios que Nation propone para la enseñanza/aprendizaje de palabras de alta frecuencia (2001: 16), así como también una lista de estrategias y técnicas que él postula para la enseñanza de léxico en lecturas intensivas (2008: 60) y 3) los ejercicios de los manuales mencionados.

Una vez confeccionada la grilla,² iniciamos la identificación de los ejercicios presentes en cada manual, para describir qué ejercicios se explotan en cada uno de ellos y con qué frecuencia. Incluimos la grilla en el Anexo A y la descripción de cada una de las categorías que la conforman en el Anexo B, al final de este trabajo.

Relevamiento de ejercicios

Los datos obtenidos en el relevamiento de los distintos ejercicios de vocabulario que ofrecen los manuales en cuestión fueron volcados a la grilla. Por cuestiones metodológicas, decidimos hacer un recorte del material a analizar y limitamos esta búsqueda sólo a los ejercicios presentados expresamente como ejercicios de vocabulario, dejando de lado una serie de actividades de prelectura, lectura y poslectura que también constituye instancias valiosas de activación de vocabulario específico y de presentación de unidades terminológicas.³

Resultados

Manual de Arquitectura

Hay predominancia de ejercicios que permiten a los estudiantes explotar el paratexto icónico, principalmente aquellos que promueven la asociación de imágenes a términos en inglés. A estos les siguen ejercicios de búsqueda de equivalentes en el texto, de redacción de equivalentes en base al contexto y de selección del equivalente correcto en español. Por último, se puede apreciar que el resto de los ejercicios se explotan en una sola oportunidad en el manual.

Manual de Ciencias Exactas

Se observa que predomina el uso del ejercicio de selección del equivalente correcto con el formato de opción múltiple, seguido por el ejercicio de correspondencia de términos en inglés con su equivalente en español. Además se incluyen en menor frecuencia ejercicios de clasificación de vocabulario en categorías, de asociación de términos a sus definiciones y de uso del diccionario, ya sea reconociendo la información contenida en una entrada o seleccionando el equivalente correcto para una palabra o término.

Manual de Ciencias Químicas

Se explotan con mayor frecuencia los ejercicios de redacción de equivalentes en base al contexto, seguidos por ejercicios de asociación de términos a sus definiciones, de búsqueda de equivalentes en el texto, de selección del equivalente correcto en español y de aquellos ejercicios que promueven el vaciado terminológico para el volcado en el glosario. El resto de los ejercicios aparece una sola vez en el manual.

Manual de Medicina

Se observa que de los trece tipos de ejercicios hay un leve predominio de dos de ellos, a saber, búsqueda de equivalentes en el texto y selección del equivalente correcto, seguidos de asociación de términos a sus definiciones. Además se observa un grupo de cinco tipos de ejercicios que aparecen con distribución regular y frecuencia levemente inferior.

Manual de Odontología

Se observa que de las trece categorías hay un marcado predominio de una de ellas, vaciado terminológico para volcado en el glosario y que a esta le sigue un grupo de siete categorías que se distribuyen de manera regular en el manual con una frecuencia menor.

² La grilla está formada en su eje horizontal por los manuales objeto de análisis y en su eje vertical por trece tipos de ejercicios que se emplean en los manuales para la enseñanza/aprendizaje del vocabulario especializado.

³ En general, estas actividades van acompañadas de imágenes, que se podrían incluir en la categoría Asociación de imágenes con términos en inglés y redacción de equivalente en español o la categoría Asignación de equivalentes a términos con soporte de paratexto icónico. Ejemplo de esto son los ejercicios de las páginas 13, 15, 38, 64, 87 y 110 del manual de Medicina y las páginas 24, 28, 36, 37, 51, 57 y 73 del correspondiente a Odontología. Asimismo, los ejercicios de las páginas 55 y 57 de Medicina y 15, 16 y 27 de Odontología podrían entrar en la categoría Identificación de categoría gramatical mediante morfología e inferencia de significado, con/sin confirmación en diccionario, o los ejercicios de prelectura de Odontología páginas 62 y 98 y Medicina página 49 en la categoría Clasificación en categorías (con o sin redacción de equivalentes en español).

Manual de Psicología

Se explota con mayor frecuencia el ejercicio de clasificación de vocabulario en categorías, seguido por el ejercicio de búsqueda de equivalentes en el texto. Son menos frecuentes los ejercicios de identificación de categoría gramatical mediante morfología e inferencia de significado (con o sin confirmación en el diccionario), inserción de términos en contexto de uso (con o sin redacción de equivalentes en español) y reconocimiento de la información contenida en una entrada del diccionario bilingüe.

Comentarios finales

En todos los manuales la enseñanza del léxico recibe un tratamiento sistemático, con ejercitación frecuente y variada que favorece el aprendizaje autónomo y una conciencia y apreciación de la importancia del léxico en la lectura comprensiva de un texto en lengua extranjera (Graves, 2012). Además, conforme a los lineamientos de la TCT, dichos manuales proponen abordar el léxico especializado a partir de su contexto de aparición, es decir análisis *in vivo* de la terminología en textos y contextos auténticos. En consonancia con lo propuesto desde ESP, es posible advertir en algunos manuales una correlación entre el tipo de ejercicio predominante y el área donde se lo emplea, tal es el caso del manual para Arquitectura, en el que se explota el uso de planos e imágenes a los que los estudiantes suelen estar expuestos.

Consideramos que la realización de trabajos de investigación sobre vocabulario especializado desde la Lingüística de Corpus podría arrojar datos valiosos para el diseño de material didáctico y la práctica docente. Esto nos permitiría analizar la frecuencia y el contexto de uso de léxico de especialidad en una disciplina en particular.

Además, pensamos que la incorporación de más ejercitación sobre vocabulario académico en inglés podría ser beneficiosa teniendo en cuenta los destinatarios de estos cursos de lectura comprensiva.

A partir de lo planteado por Grabe en relación a la enseñanza/aprendizaje de vocabulario (2009: 276), creemos que la inclusión de ejercicios de llenado y elaboración de mapas semánticos y mapas de palabras, así como la incorporación de ejercicios que exploten y evidencien distintas relaciones semánticas entre los términos, como hiperonimia, hiponimia, sinonimia y antonimia, pueden ser herramientas valiosas en la enseñanza/aprendizaje de léxico especializado porque favorecen el establecimiento de asociaciones entre unidades léxicas.

Anexo A: Grilla de relevamiento de ejercicios

Tipo de ejercicios	Manual de Arquitectura	Manual de Cs. Exactas	Manual de Cs. Químicas	Manual de Medicina	Manual de Odontología	Manual de Psicología
1. Asignación de equivalentes a términos con soporte de paratexto icónico	p. 42 a 43	--	--	--	--	--
2. Asociación de imágenes con términos en inglés y redacción de equivalente en español	p. 127 p. 134 p. 139 a 140 p. 180	--	--	--	--	--
3. Asociación de términos con sus definiciones mediante recuperación de información en el paratexto icónico	p. 49 a 50	--	--	--	--	--
4. Asociación de términos o frases a sus definiciones con/sin asignación del equivalente en español	--	p. 157	p. 159 a 160 p.191 a 194	p. 82 p. 133 p. 172	p. 69 p. 144	p. 167 a 169
5. Búsqueda de equivalentes en el texto	p. 67 p.131 p. 165	--	p. 51 p. 86	p. 46 p. 59 p. 126 a 127 p. 183 a 184	p. 171	p. 18 p. 103
6. Clasificación en categorías (con o sin redacción de equivalentes en español)	p.195	p. 106 a 107 p. 189 a 191	p. 174 a 177	p. 148	p. 160 a 161	p. 30 p.54 p. 149 a 151
7. Correspondencia de términos en inglés con su equivalente en español (<i>matching</i>)	p. 89	p. 91 p. 157 p. 171	p. 208 a 209	--	p. 136	p. 39
8. Identificación de categoría gramatical mediante morfología, inferencia de significado con/sin confirmación en diccionario	p. 165	--	p. 146 a 148	--	p. 90 p. 91	p. 119 a 121
9. Inserción de términos o frases en un contexto de uso (con o sin redacción de equivalente en español)	--	--	--	p. 93 a 94 p. 109	--	p. 64 a 65
10. Reconocimiento de la información contenida en las entradas en un diccionario bilingüe y selección del equivalente adecuado	p. 15 a 18	p. 14 a 16	p. 17 a 22	p. 10 a 11 p. 42 a 44	p. 7 a 11	p. 9 a 12
11. Redacción de equivalentes en base al contexto	p. 165 p.143 a 144	--	p.119 p. 136 p.214	p. 182 p. 183	p. 68 p. 132 a 133	--
12. Selección del equivalente correcto en español	p. 29 p. 112 a 113	p. 49 a 50 p. 146 p. 171 p. 203 a 204	p. 63 p. 101 a 102	p. 34 p. 70 a 71 p. 161 p. 144	--	--
13. Vaciado terminológico de un texto para volcado en el glosario (confección de glosario)	--	--	p. 125 p. 138	p. 162 p. 186	p. 47 p. 78 p. 95 p. 107 p. 120 p. 135	

Anexo B: Descripción de los ejercicios de vocabulario relevados en los manuales analizados

1. Asignación de equivalentes a términos con soporte de paratexto icónico: el ejercicio se basa en redactar equivalentes en español de términos en inglés con la ayuda de imágenes.

2. Asociación de imágenes con términos en inglés y redacción de equivalente en español: en este ejercicio los estudiantes deben, primero, asociar imágenes con sus correspondientes términos en inglés y proponer luego un equivalente adecuado en español para cada uno de estos términos.

3. Asociación de términos con sus definiciones mediante recuperación de información en el paratexto icónico: en esta instancia se proporciona una imagen que contiene términos y un recuadro con una serie de definiciones. El estudiante debe analizar la imagen y extraer solo aquellas unidades terminológicas que se correspondan con las definiciones dadas.

4. Asociación de términos o frases a sus definiciones con/sin asignación del equivalente en español: el ejercicio consiste en presentar a los estudiantes, por un lado, una lista de definiciones o descripciones y, por otro, un recuadro con varios términos. El objetivo de este ejercicio es asociar cada término o frase con su correspondiente definición o descripción. En algunos casos se solicita a los estudiantes que proporcionen, como paso final, un equivalente apropiado en español para dichos términos o frases.

5. Búsqueda de equivalentes en el texto: el estudiante recibe una tabla o lista de equivalentes en español y debe volver al texto para identificar estos vocablos en inglés y volcarlos a la tabla.

6. Clasificación en categorías (con o sin redacción de equivalentes en español): este ejercicio se plantea de diferentes maneras en los distintos manuales: en forma de pregunta (por ejemplo, “¿cuáles de los siguientes términos se relacionan con (nombre de la categoría)?”) o en forma de tabla (donde las categorías aparecen en una columna y el estudiante debe clasificar los términos que extraiga del texto según dichas categorías y agregarlos a la tabla, para finalmente dar el equivalente en español).

7. Correspondencia de términos en inglés con su equivalente en español (*matching*): se presentan dos listas de términos, una en inglés y otra en español, para que el estudiante una el término en inglés con su equivalente correspondiente en español.

8. Identificación de categoría gramatical mediante morfología e inferencia de significado, con/sin confirmación del mismo en diccionario: se extraen frases del texto y se destacan en negrita los sufijos de algunas palabras, el estudiante tiene que observar la base de las palabras y el sufijo y en base a esto determinar, primero, la categoría gramatical del vocablo en cuestión, luego, inferir su significado y a veces, corroborar después su significado mediante el uso del diccionario.

9. Inserción de términos o frases en un contexto de uso (con o sin redacción de equivalente en español): en el ejercicio se presentan párrafos o textos breves con espacios en blanco y el estudiante debe elegir dónde insertar los términos o frases dados. En algunos se solicita, como instancia final, proveer equivalentes apropiados en español.

10. Reconocimiento de la información contenida en las entradas en un diccionario bilingüe y selección del equivalente adecuado: este ejercicio se suele incluir por primera vez como parte de una actividad mayor que tiene por objetivo entrenar a los estudiantes en el uso racional y eficiente del diccionario bilingüe. La actividad plantea un plan de acción para dar con el significado de una palabra o término; el último paso de dicho plan es el uso del diccionario. En el ejercicio en cuestión se proporciona un segmento extraído del texto en el que aparece resaltada un término, debajo del cual se incluye la entrada de ese término en un diccionario. Luego se incluyen preguntas destinadas a que los estudiantes reflexionen sobre el uso de las abreviaturas, la inclusión de áreas temáticas y las distintas acepciones de la palabra o término: Como cierre, el estudiante debe decidir cuál es el equivalente adecuado para el vocablo destacado según el contexto.

11. Redacción de equivalentes en base al contexto: se proporcionan párrafos breves tomados del texto y se destacan términos o frases en negrita para que los estudiantes redacten equivalentes adecuados en español. Una variante de este ejercicio consiste en presentar los términos en una tabla, lo cual implica que el estudiante debe volver al texto para redactar equivalentes adecuados.

12. Selección del equivalente correcto en español: este ejercicio exhibe variantes en los manuales analizados. En la primera variante se proporcionan oraciones en inglés en las que se destaca un término o frase y tres opciones de equivalentes en español. En función del texto el estudiante debe elegir el equivalente correcto. En una segunda variante se presentan las opciones de equivalentes en español en un recuadro pero con el agregado de al menos dos distractores.

13. Vaciado terminológico de un texto para volcado en el glosario: en este ejercicio se provee una tabla de dos columnas (palabra/frase y equivalente en español) o de tres columnas (término/frase, ejemplo y equivalente en español) para que los estudiantes vuelvan sobre el texto y extraigan el vocabulario especializado que aparece en el mismo. Este ejercicio está concebido como un paso previo al registro del léxico de especialidad en el glosario.

Bibliografía

- Apóstolo, V.; López, L.; Moyetta, D.; Ríus, N. y Tomasini, S. (2012). *Lectocomprensión del inglés. Manual para Arquitectura*. Córdoba: Brujas.
- Cabré, M. T.; Castellà, J. M.; Guantiva, R. (2008). Clasificación de textos especializados a partir de su terminología. *Dins Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 13 (19), 15-39.
- Busso, N.; Nuñez, C. y Weht, G. (2013). *Lectocomprensión del inglés. Manual para Ciencias Exactas*. Córdoba: Brujas.
- Cardini, N.; Granata, A. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del inglés. Manual para Psicología*. Córdoba: Brujas.
- Cardini, N. y Soliz, M. (2012). *Lectocomprensión del inglés. Manual para Medicina*. Córdoba: Brujas.
- Ciapuscio G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA.
- Denizi, P.; Díaz, J.; Emma y Gottero, M. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del inglés. Manual para Odontología*. Córdoba: Brujas.
- Dorronzoro, M. I. y Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la Universidad: Marco teórico y transposición didáctica. En Pastor, R.; Sibaldi, N. y Klett, E. (Eds), *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor*. (57-72). Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras.
- Dudley-Evans, T. y St John, M. (1998). *Developments in ESP. A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). Vocabulary and reading comprehension. En *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. (265-285). Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, M. F. (2012). *Teaching vocabulary to English language learners*. New York: Teachers College Press.
- López, L.; Moyetta, D. y Oliva, S. (2013). *Lectocomprensión del inglés. Manual para Ciencias Químicas*. Córdoba: Brujas.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston: Heinle-Cengage Learning.

Natalia Busso egresó como traductora pública nacional de inglés en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es maestranda de la maestría en Traductología de la Facultad de Lenguas, UNC. Actualmente se desempeña como docente de lectocomprensión del inglés para el Departamento de Idiomas con Fines Académicos de la Facultad de Lenguas, UNC. Es coautora del manual de lectura comprensiva del inglés para Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

Gabriela Díaz Cortez hizo su maestría en español en el Departamento de Lenguas Romances de la Universidad de Missouri, EE.UU. Actualmente se desempeña como docente de lectocomprensión del inglés en los módulos de idiomas de la Facultad de Lenguas, UNC, y trabaja como traductora independiente. Ha publicado traducciones literarias y periodísticas y es coautora del manual de lectocomprensión del inglés para Filosofía y Humanidades.

Luciana Andrea López completó su profesorado y licenciatura en Inglés en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba. Actualmente se desempeña como docente de lectocomprensión del inglés en los módulos de idiomas de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Es coautora de los manuales de lectura comprensiva del inglés para las carreras de Arquitectura, Ciencias Químicas, Diseño Industrial, Geografía y Filosofía y Humanidades.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN UN CURSO DE INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO: DIFICULTADES PARA SU EVALUACIÓN

María Elena Aguilar

malenaaguilar29@gmail.com

Patricia Ayelén Denham

denham.patricia@gmail.com

María Cecilia Torga

mctorga@hotmail.com

Facultad de Lenguas – Universidad Nacional del Comahue

Neuquén - ARGENTINA

Resumen

Como la mayoría de los investigadores han señalado, el rol que juega la competencia léxica en la comprensión lectora es complejo. Dado su carácter multidimensional, “conocer una palabra”, significa manejar una serie de conocimientos en distintos niveles (morfológico, sintáctico, nivel de registro, frecuencia, entre otros). El presente trabajo analiza las dificultades que se le presentan al docente a la hora de evaluar el aprendizaje del léxico académico en LE en estudiantes universitarios. En primer lugar, haremos una breve introducción a lo que significa conocer una palabra o ítem léxico, las diferentes estrategias que se ponen en juego y los métodos de evaluación, sus ventajas y limitaciones. En segundo lugar, describiremos y fundamentaremos la metodología de evaluación adoptada en un curso de Inglés con Propósitos Específicos en el nivel universitario y el rol activo de los estudiantes en este modo de evaluación. El enfoque contempla una metodología de evaluación del conocimiento léxico que combina de manera ecléctica, diferentes perspectivas. Tomando como muestra los trabajos de diez estudiantes, describiremos la dinámica de las decisiones estratégicas que los mismos ponen en juego al seleccionar los ítems léxicos. Se analizan aquí los aciertos y desaciertos derivados de la metodología propuesta, a saber: utilización de estrategias variadas para incorporar significados en palabras individuales y en unidades más extendidas (colocaciones léxicas), incipiente actividad metalingüística y, en algunos casos, un proceso de reflexión respecto del propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, algunas de las actividades muestran una sobreutilización de sinónimos, o derivaciones, fuera de contexto, lo que representa un desafío para la metodología propuesta.

Palabras clave: léxico - enseñanza-aprendizaje – evaluación

Introducción

La naturaleza del conocimiento léxico o el interrogante de lo que significa conocer una palabra es central en el aprendizaje o adquisición del léxico tanto en lengua materna (L1) como en segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE). Diversos autores, entre ellos, Laufer y Paribakt (1998: 366 citado en Segler, 2001: 6) afirman que “no existe un consenso claro respecto de la naturaleza de este conocimiento”. No obstante, “existe acuerdo general respecto de que el mismo debe construirse como una suerte de *continuum* de diversas dimensiones o niveles más que un fenómeno de todo o nada”.¹ En otras palabras, no hay una dicotomía “conocer-no conocer” un ítem léxico. Los mismos, según esta perspectiva, se conocen en mayor o menor grado.

Muchos investigadores han enfatizado la naturaleza dinámica y compleja del conocimiento léxico y su dificultad para evaluar dicha competencia. Dos aspectos se han tenido en cuenta en el diseño de los métodos de evaluación de este conocimiento: el número de palabras (cantidad) y los tipos de conocimiento léxico que posee un sujeto (profundidad). Este último aspecto resulta más relevante desde el punto de vista de la adquisición. Read (2000: 132) lo describe como “la calidad del conocimiento léxico del aprendiente”.² Henriksen (1999 citado en Jimenéz Catalán, 2002: 158) lo define como “riqueza de conocimiento”. Este aspecto describe una competencia léxica rica, variable y dinámica. Tanto para medir la cantidad así como la calidad del conocimiento léxico, se han elaborado una variedad de tests que evalúan ya sea el número de palabras que un hablante posee, como la capacidad de establecer relaciones más complejas entre los diferentes ítems léxicos. Entre los investigadores que han estudiado este tema podemos mencionar a Nation (1983, 1990) y Schmitt (2000) quienes elaboraron y rediseñaron el *Vocabulary Levels Test*, respectivamente, con el objetivo de medir la cantidad de palabras tanto a nivel receptivo como productivo. Este test ha resultado útil para estimar el conocimiento de hablantes no-nativos. El test fue diseñado en niveles, cada nivel representa un número determinado de palabras de uso frecuente en inglés que van desde 2000, 3000 y 5000 palabras en los niveles iniciales e intermedios a 5000 y 10.000 palabras en el nivel universitario. Si bien este test ha sido ampliamente difundido, ha habido poca investigación para evaluar su validez.

Dentro de los tests de medición de profundidad o riqueza de conocimiento (calidad), debemos mencionar a Read (2000: 113) quien diseñó un modelo que propone un marco de tres dimensiones para delinear el alcance de los tests: el *constructo*, es decir, qué atributo es el que se va a medir con el test diseñado; el *alcance*: la medida a evaluar puede ser selectiva o comprehensiva, i.e., ¿se evaluará un número determinado de palabras meta o todo el contenido léxico de un texto? y la *contextualización*, es decir, las palabras pueden evaluarse como ítems aislados o como parte del discurso.

Dada la dificultad para diseñar tests que evalúen con precisión el complejo constructo multidimensional del conocimiento léxico, los de tipo cualitativo resultarían más productivos teniendo en cuenta que los mismos pueden analizar diferentes aspectos del conocimiento léxico. Los tests de desarrollo, por ejemplo, donde se utiliza algún tipo de escala de rating, (Read, 1997 citado en Segler, 2001; Read, 2000) resultan también relevantes. Podemos destacar aquí la *Vocabulary Knowledge Scale* de Paribakt y Wesche (1993 citado en Waring, 2002) y Wesche y Paribakt (1996 citado en Waring, 2002). La VKS es un test de desarrollo, de tipo cualitativo, que intenta “identificar los niveles de conocimiento que pueden interpretarse como estadios en la adquisición” (Read, 1997 citado en Segler, 2001: 16).

Además, no debemos dejar de mencionar los tests de asociaciones de palabras que han sido diseñados para medir profundidad (receptiva) del conocimiento. Schmitt (1998a, citado en Segler 2001: 17; Schmitt, 2000: 38) señala que las respuestas por asociación potencialmente generan una información más útil acerca del conocimiento léxico de un aprendiente que los simples “*item type tasks*”.

Las investigaciones relacionadas con la adquisición del léxico y los intentos de evaluar la competencia léxica resultan de suma importancia para el aprendizaje y la evaluación, entendida ésta como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conocimiento léxico y comprensión lectora

Es indiscutible que existe una estrecha relación entre conocimiento léxico y comprensión lectora. La lectura nos ofrece una rica fuente de adquisición de vocabulario. Ellis (1995: 12) la considera el medio

¹ Traducción nuestra.

² Traducción nuestra.

ideal para incorporar nuevos ítems léxicos ya que la misma permite al lector estudiar el co-texto y los contextos, anticipar y formular hipótesis acerca de los significados y desestimar hipótesis. Al representar significados múltiples y complejos, las palabras deben ser entendidas en el contexto de otras piezas léxicas en el texto. Este conocimiento constituye una base fundamental en la construcción del significado.

Cabe subrayar aquí que durante la comprensión, el lector realiza una serie de procesos en paralelo en varios niveles de competencia: lingüísticos (aspectos léxico-gramaticales), textuales, conceptuales (organizados en forma de esquemas) y metacognitivos (utilización de procedimientos y estrategias durante la actividad de lectura). Cada nivel de competencia, entonces, está asociado con un tipo de conocimiento y estrategias que definen a un lector más o menos competente en LE. Asimismo, cada uno de estos niveles de procesamiento requerirá de una mayor demanda de atención y esfuerzo.

En el caso particular de los estudiantes universitarios, seleccionados para este trabajo, las mayores dificultades las encontramos en el nivel lingüístico. Al inicio del cursado, los estudiantes muestran diferentes grados de conocimiento de los aspectos sintácticos de la LE y un manejo limitado del vocabulario general y académico, necesarios para leer un texto con la comprensión adecuada.

En este sentido, evaluar el conocimiento del léxico en un curso de lectura y comprensión de textos en LE representa un desafío para el docente de IPE (Inglés con Propósitos Específicos). Pensar, entonces, en una propuesta integradora de los aspectos involucrados en la relación conocimiento léxico - comprensión lectora nos llevó a reflexionar sobre algunos interrogantes, entre ellos: ¿qué métodos de enseñanza del léxico son más adecuados en un curso de Inglés con Propósitos Específicos?; ¿qué tipo de vocabulario enfatizar? (teniendo en cuenta la orientación específica y las limitaciones de tiempo); ¿de qué manera conjugar un aprendizaje estratégico con el proceso evaluativo?

A partir de estos interrogantes, nuestro marco teórico de referencia resulta entonces de la conjunción de una variedad de miradas acerca del proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, nuestro enfoque conjuga el producto así como el proceso de aprendizaje en LE. Resultan relevantes, de este modo, no solo los procedimientos a través de los cuales los aprendientes adquieren una competencia lingüística sino también la metodología puesta en marcha por el docente. Dentro de este marco general, la perspectiva desarrollada por Oxford (2001) y Cohen & Dörnyei (2002) propone una enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras que combina de manera explícita los estilos de aprendizaje y las actividades de práctica de las estrategias en la instrucción. El objetivo fundamental es facilitar la toma de conciencia de los tipos de estrategias de los cuales dispone el estudiante, la comprensión de su organización y uso sistemático y efectivo según sus estilos de aprendizaje. Intentamos, a partir de este enfoque, promover un grado de independencia de los estudiantes que les permita tomar decisiones respecto del propio aprendizaje de la lengua.

Para la enseñanza del léxico, en el marco general de la lectura y comprensión de textos académicos, nos centramos en la enseñanza del vocabulario tomando como base el enfoque léxico de Lewis (2000; 2002) quien cuestiona la división tradicional entre gramática y léxico y pone el énfasis en el vocabulario como base para la comunicación.

En particular, nos hemos focalizado en el vocabulario académico recurrente (Coxhead, 1998; Nation, 2001) y en la importancia de explicar y explorar el co-texto y los diferentes contextos en los cuales las palabras se combinan para formar unidades de sentido. Desde el punto de vista cognitivo, el aprendizaje del léxico a partir de este enfoque libera espacio en la memoria, lo que permite generar y procesar más rápidamente los significados (Lewis, 1993; 2000; Nation, 2001). A su vez, la lectura se vuelve más fluida y se evita la decodificación palabra por palabra.

La enseñanza del léxico, desde esta perspectiva, nos permite, según nuestro parecer, reactivar palabras que se conocen parcialmente acelerando y profundizando el proceso de adquisición así como también, introducir más de un ítem léxico al mismo tiempo.

Desde la enseñanza, nos centramos en este estudio en tres etapas básicas: atención selectiva, análisis contrastivo lengua extranjera-lengua materna y fijación o consolidación.

Atención selectiva (Allport, 1989; Long, 1996; Gass, 1988/1997 y otros citados en Gass, 2013: 383): implica dirigir la atención hacia las expresiones de mayor frecuencia, a las combinaciones de palabras manteniendo el contexto en el que las mismas naturalmente co-ocurren, aspectos éstos que, si no son resaltados por el docente, pueden pasar inadvertidos. La atención selectiva requiere de un entrenamiento sistemático en el “darse cuenta” para que el estudiante aprenda a reconocer las palabras en una serie de colocaciones de un modo más productivo. Skehan (citado en Lewis, 2000: 23) sostiene que:

El rol de la instrucción no se encuentra necesariamente en la claridad o la explicación dada sino más bien en el modo en que canaliza la atención y hace consciente aquello que de otro modo habría pasado desapercibido; generalmente el desafío pedagógico no está en aquello que es novedoso sino en volver accesible lo relativamente nuevo.³

Análisis contrastivo L1-LE: la reflexión acerca de la propia lengua en relación con la lengua meta puede contribuir al reconocimiento de similitudes y diferencias en el uso de cada término y en particular de las colocaciones.

Nagy y Scott (2000 citados en Nagy, 2005: 32) sostienen que el aprendizaje del léxico, así como la lectura y comprensión de un texto, puede ser una tarea muy demandante desde el punto de vista metalingüístico. Un aspecto que destacamos en la enseñanza es que los estudiantes puedan reflexionar acerca de las palabras, sus formas, significados y relaciones. La instrucción sistemática desde esta perspectiva, intenta centrar el aprendizaje en el estudiante para una mayor exploración y autogestión.

La propuesta de evaluación, entendida como una continuación del aprendizaje, se basa en el concepto de evaluación por portafolios o *evaluación por carpetas*,⁴ donde se da un *continuum* entre los diferentes trabajos que el estudiante debe realizar. A diferencia de actividades evaluativas basadas en criterios de selección más acotados, en la evaluación por carpetas, intentamos relacionar los diferentes trabajos partiendo de un “criterio recurrente de selección de actividades evaluativas” (Barbera, 1999: 323). Podemos decir que el portafolios didáctico es un método de enseñanza y aprendizaje en el sentido de que la metodología de trabajo y las estrategias didácticas se dan en la interacción docente-estudiante; es un método de evaluación ya que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración respecto de los aprendizajes más ajustada a la realidad; es, además y principalmente, una muestra acumulativa de documentos elaborados y organizados por el estudiante.

Las muestras de los trabajos del estudiante se centran fundamentalmente en: la lectura y comprensión de los textos, la construcción de fichas de vocabulario, el desarrollo y aplicación de aspectos léxico-sintácticos trabajados durante el año y una reflexión acerca del trabajo realizado (optativo). Los estudiantes cuentan, por un lado, con criterios-guía trabajados durante el año: diferentes estrategias de aproximación al texto y adquisición de vocabulario y, por otro, lo que denominamos *Guías para el Estudiante*. Las mismas contienen temas específicos del programa de la asignatura relacionados con aspectos lingüísticos de la lengua meta. A través de las actividades, los estudiantes deben mostrar las diferentes relaciones de los contenidos trabajados. Dado que los estudiantes universitarios están poco acostumbrados a una forma de evaluación abierta, los objetivos, la fundamentación y los criterios de evaluación deben estar claramente explicitados desde un comienzo y, para ello, se requiere de un número de encuentros e instancias de evaluación con el docente⁵.

Método de evaluación

Los estudiantes cuentan con una batería de textos humanísticos de una extensión de entre 200 y 500 palabras en la primera mitad del año y *abstracts* y artículos completos de cada especialidad en la segunda parte del año. Algunos de estos textos son modelos que se desarrollan en las clases, teniendo en cuenta los aspectos lingüísticos incluidos en el programa de la asignatura. Otros son de lectura libre (textos optativos). Los mismos han sido seleccionados por el equipo docente, según temáticas generales y las diferentes áreas de estudio en el campo de las humanidades. Durante el año, los estudiantes deben realizar diferentes actividades (ejercitación variada incluida en las *Guías para el Estudiante*) y una serie de entre seis y ocho trabajos prácticos domiciliarios⁶. Para evaluar el conocimiento léxico, se incluyen encuentros formales orales donde el estudiante debe mostrar su manejo del léxico académico teniendo como apoyo el texto escrito. Por otra parte, los encuentros informales incluyen consultas por parte de los estudiantes y

³ Traducción nuestra.

⁴ Tal como la definirían los estudiantes del curso.

⁵ Para la evaluación final del Portafolios Didáctico, docentes y estudiantes han acordado en una serie de pautas evaluativas a través de una Rúbrica que contempla varios aspectos, entre ellos: lectura y comprensión de los textos (Hace resumen, cuadros sinópticos, tomado de notas?); lectura y traducción oral (es adecuada y suficiente?, lee fluidamente, con dificultad?); aspectos léxico-sintácticos (trabajo con el vocabulario académico general/específico, utilización adecuada del contexto, estrategias utilizadas, presentación de fichas de vocabulario); presentación de actividades opcionales, participación en foros de discusión, presentación y organización general del Portafolios, autoevaluación.

⁶ Ver Modelo de TP en Anexo.

sugerencias del docente para enriquecer el trabajo. Un ejemplo del vocabulario seleccionado y las preguntas del docente se pueden ver en el Anexo.

En los encuentros de evaluación informal las fichas de vocabulario organizadas por los estudiantes dan cuenta del trabajo que van realizando durante el año. Si bien el formato es libre, los estudiantes deben mostrar los diferentes tipos de relaciones que se dan entre los ítems léxicos.

El rol de evaluador del docente y la participación del estudiante en su autoevaluación son dos aspectos que se conjugan en esta forma de evaluación.

Resultados

Tomando como muestra los trabajos de diez estudiantes, describimos a continuación la dinámica de las decisiones estratégicas que los mismos ponen en juego al seleccionar y trabajar con los ítems léxicos. Destacamos el uso de estrategias variadas para incorporar palabras y establecer relaciones entre las mismas, una incipiente actividad metalingüística y un proceso de reflexión acerca del propio proceso de aprendizaje (ver ejemplos en Anexo).

Dentro de la utilización de estrategias variadas para incorporar significados en palabras individuales y en unidades más extendidas (colocaciones léxicas) los estudiantes recurren a la utilización de sinonimia, complementariedad, derivación; uso de cognados como disparadores para fijar términos no-cognados en contexto; agrupación de las palabras en campos semánticos (fundamentalmente vocabulario técnico) y contextualización de cada actividad.

Los siguientes ejemplos muestran algunas de las estrategias utilizadas por los estudiantes.⁷ Los términos resaltados muestran las palabras que el estudiante (S1) ha decidido incorporar a su léxico individual:⁸

- i. *Palabras relacionadas:* **researchers** – *academics* – *scientists* - *scholars*; **paper** – *text* – *article* - *work*; *approach* – **stream**.⁹
- ii. *Sinónimos:* **goal** = **aim** = *objective* = *purpose*; *topic* = **issue** = *matter* = *problem* = *question*; **field** = *area*; **relationships** = *relations* = **links** = *connections*; *(to) explore* = *(to) analyse* = *(to) deal with* = *(to) address* = *(to) study*
- iii. *Familia de palabras:* **management** – **managers**; **development** – *develop (v.)* – **developed** *countries* – **developing** *countries*; *(to) lead* – **leader** - **leading** - **leadership**
- iv. *Agrupación de palabras específicas: términos relacionados con “Business”:* *employees* – *customers* – **suppliers** – **shareholders** – **stakeholder**.

Algunos estudiantes explican los objetivos del trabajo y fundamentan las razones por las cuales eligen determinada actividad:

- v. (S4): *“el objetivo de esta ficha de vocabulario es fijar palabras que principalmente he trabajado en los tres textos antes traducidos y relacionarlas con otras palabras que he visto durante la cursada de manera que pueda con este trabajo integrar en parte conocimientos que he aprendido. Algunas son palabras nuevas, otras específicas de mi orientación como...[siguen ejemplos];*
- vi. (S5): *trabajé con palabras de tres textos específicos que en su momento (en otros contextos) me dieron mucha dificultad para su interpretación...[siguen ejemplos]*

Algunas de las actividades muestran una sobreutilización de sinónimos, o derivaciones, fuera de contexto. Las mayores dificultades encontradas se relacionan con el uso de cuasi-sinónimos como resultado de la búsqueda en diccionarios, o el sobre-análisis de las formas y la sobreutilización de derivados que resultan poco productivos:

- vii. *demographic growth* (= **increment*/**enlargement*/*?expansion*); *another text* (*?additional*/**added*/**supplemental*); *main*/*key*/*major*/*principal*+ *objectives*/*aims*
- viii. *Over* (*prep*): (*sobre, encima de, a través de*)
overall/*overcast*/*overcloud*/*overcoat*/*overcome*/*overead*/*overland*/*overload*/*overlook*/*overnight*/*overthrow*/*overture*

Ambas estrategias, utilización de sinónimos y análisis de las formas de las unidades léxicas, son utilizadas como parte de la instrucción. En (viii) la utilización de sinónimos en contexto ayuda a fijar otras

⁷ Cada uno de estos ejemplos están contextualizados. Por razones de espacio no los hemos incluido aquí, ver Anexo.

⁸ Estos ejemplos han sido extraídos del Portafolios de un mismo estudiante.

⁹ Ver contexto en Anexo.

palabras de uso frecuente, como por ejemplo, *increase* en el caso de *growth* o *main goals* como equivalente a *main objectives*; pero algunas combinaciones son menos frecuentes, tal es el caso de *principal objectives*. Estos términos son trabajados en los textos con sus colocaciones más frecuentes. La sobreutilización de esta estrategia por parte de los estudiantes puede conducir a una concepción errónea y contradictoria con respecto al lenguaje en uso. En el ejemplo (viii) la búsqueda indiscriminada de derivados resulta muy demandante, desde el punto de vista del tiempo que insume y poco productiva (en este caso, en particular, el estudiante seleccionó una palabra funcional en vez de palabras plenas).

Hemos observado, además, que a los estudiantes les resulta difícil romper con estrategias muy incorporadas (por ejemplo, listas de palabras en orden alfabético inglés-castellano) tanto en lectores medios como avanzados. Estas listas, en algunos casos muestran la puesta en acción de estrategias variadas, en otros casos, se trata de una simple enumeración de ítems y su traducción. Estas tendencias podrían estar señalando una dificultad en el aprendizaje y sobretodo, creemos, en el tipo de tarea que pareciera resultar bastante demandante para el estudiante.

Otra dificultad recurrente es el conocimiento limitado del vocabulario general en el texto académico. Esta competencia léxica insuficiente entorpece la comprensión y a la hora de seleccionar estrategias para ampliar el léxico, éstas también parecen estar limitadas.

A modo de síntesis, como muestras de sus trabajos y aprendizaje, los estudiantes revelan un conocimiento parcial de los ítems léxicos, pueden establecer algunas relaciones, como derivaciones, sinónimos u otro tipo de relación entre las palabras. Incluyen colocaciones del tipo [adjetivo + sustantivo] y, en menor grado, del tipo [verbo + sustantivo] (ver Anexo). Reconocen, en su mayoría, la importancia del contexto para dilucidar y desambiguar significados.

Conclusiones

Respecto de la metodología propuesta para evaluar el conocimiento léxico en nuestros estudiantes, podemos señalar algunos aciertos. Esta forma de evaluación nos ha permitido obtener una información amplia sobre el aprendizaje y una evaluación continua que refleja la evolución en el proceso de cada estudiante. Al ser abierta y dinámica, esta propuesta alternativa resulta altamente motivadora y facilita el desarrollo de cierta autonomía y un pensamiento crítico-reflexivo.

Con respecto a las desventajas, observamos que esta forma de evaluación implica mayor tiempo y dedicación tanto por parte del estudiante como del docente; requiere de un alto nivel de autodisciplina y responsabilidad. Implica, por otro lado, un cambio en los estilos de aprendizaje y una evaluación diferente a la que el estudiante universitario está acostumbrado. Esta forma de evaluación, además, puede ser subjetiva, aspecto éste que debe ser considerado al momento de tomar decisiones estratégicas por parte de los docentes.

ANEXO

Muestra de utilización de estrategias variadas en el aprendizaje de nuevos ítems léxicos:¹⁰

A) Sinonimia, complementariedad, colocaciones, agrupación en campos semánticos y otros:

Ejemplo 1:

(S1)

- **VIEW** (s.), *idea = perspective = point of view*
- *Over-view = panorama = a global view*
- *Perspective = Vision = **approach***

Contextos:

[...*Scientific view of the World...*] (Texto: Renaissance)

[...*a third world view of human rights...*] (Texto tomado de Guías para el estudiante). En este caso se puede utilizar la palabra *view* como un sinónimo de **approach**.

[...*constitutes the least known region from a linguistic point of view...*] (Texto tomado de Guías para el estudiante)

[...*different languages, different perspectives of the world?* (Aquí también se puede utilizar "perspectives" como sinónimo de "approach")

Otras palabras posibles relacionadas:

¹⁰Las palabras en negritas son las seleccionadas por el estudiante para incorporar a su léxico. Lo subrayado es nuestro para mostrar la estrecha relación léxico-gramática. La enumeración S1, S2, etc., solo se utilizó a los efectos de ordenar los ejemplos de cada sujeto.

approaches = streams (¿?)

Contexto: [...it survived and developed within four distinct, management research streams:...] (de *Modern Management Concepts in...*)

Ejemplo 2:

(S1) (*Vocabulario de Textos de Lectura y Guías*)

Palabras que dan idea de cantidad (quantity): **several** = many; a number of; much; **most**; all

Contexto:

- [...a large number of developing countries...]
- [...Several Third World countries]
- [...and covers most aspects of the...]
- [...to implement all measures on the basis of...]

Referentes de frecuencia:

Often = frequently = generally: [...the term is often described as...]

Always: [...and not always well defined problem...]

Main = important = **key** = **major** (adjetivos que acompañan a un sustantivo)

Contexto:

- the main problems facing the developing countries... (Texto: *Food for a hungry world*)
- the four main issues of the symposium... (Texto: *Guías*)
- a main feature (characteristic of...)

Ejemplo 3:

(S2)

Research-ers (investigación); (investigadores)

[...academ-ics, research-ers, scient-ists, ...]

Contextos:

[...research institutions...]

[...of an empirical research carried out in...] (Textoespecífico: *Modern Management concepts in...*)

[...the research was performed in...] (Texto específico: *Modern Management concepts in...*)

(Sujeto 8)

Issue-s (n.) = problem = topic = question = matter (problema/ asunto)

Contextos:

[Only then can we see how research has ignored key issues for third world development and concentrated on matters relevant only to the rich and privileged] (Texto: *Science and technology in the World Development*)

[Roos&Pike discuss the main issues concerning research and innovation...] / (Texto: *The relationship between Academic Accounting Research and Professional Practice*)

Colocaciones con "issues": main issues; key issues; major issues

Ejemplo 4:

(S3)

Trabajo con verbos:

The report **points out**... (= to emphasize = to stress)

This report **examines**... (= to deal with = to study)

This volume **addresses** (= to deal with)

Contexto:

- [...The report **points out** that human activity is altering the planet on an unprecedented scale...]
 - [This report **examines** the close link (1) between environmental conditions, population trends and prospects for alleviating poverty in developing countries.] (Texto: *The State of World Population: Footprints and Milestones...*)
- (1) Ver ficha de vocabulario: **relationship** = **link**

Ejemplo 5:

(S3)

RELATION-SHIP = **LINK** = relation (del verbo: "to rel-ate to" (relacionarse con))

Contexto:

- [Robin Clark examines the relationships between science, technology and society in...] (Texto: *Science and Technology in World Development*)

- *The **relationship** between humans and environment has varied from the early periods of human settlement on the earth to the present day.* (Texto: *Man and the Environment*)

Combinaciones posibles que hemos visto:

- “in relation to”; related to

[...a **close relationship** between...] = (...a **close link** between...)

Ejemplo 6:

(S4)

MANAGE-MENT (s.): administration, business, direction, organization

(definición en castellano: administración, gestión, dirección, manejo)

To manage (v.r) – MENT (terminación de sustantivo como en Environ-ment o Develop-ment (ver Ficha con “Develop”)

managers : administradores

Ejemplos (pgs 10 y 14 de los textos):

- [Environmental impact of trade liberalization and policies for sustainable management of natural resources...] (En este caso se utiliza el término como sinónimo de “manejo” o “administración”)
- Knowledge management: gestión del conocimiento
- [The idea of a stakeholder approach to strategic management suggests that managers must develop and implement processes which...]
To manage + -ing : **managing** (verbo en presente continuo o sustantivo, dependerá del contexto):
- [...This requires managing and integrating relationships and interests of stakeholders...]

Ejemplo 7:

(S8) Palabras disparadoras:

Human rights

- ⇒ **resources**
- ⇒ **beings** (ver “be: se forma el sustantivo “seres”)
- ⇒ **needs** (del verbo o sustantivo “need” (necesitar/ necesidad) (ver colocación con “needs”: satisfy/ meet the needs)
- ⇒ **values**
- ⇒ **beliefs** (del verbo “believe”)

Otros ejemplos:

- [...human resources **develop-ment**...] (desarrollo)

Del verbo: to develop (v.):

- Develop-**ed** countries
- Develop-**ing** countries
- **Under-develop-ed** countries

Ejemplo 8:

(S8) Palabras repetidas en diferentes contextos:

Learn-ing:

- Organizational learning
- A meeting ground for learning
- Learning opportunities
- Team learning
- [...tension motivates an animal to learn]
- [As an individual learns, he also learns how to learn]
- Gestalt supporters require learners to arrive at conclusions

Grow:

- Demographic **grow-th**
- A **growing** theory
- A **growing** crisis;
- [...a **growing** interest in global warming impact...]
- [...people who **grew up** with more than one cultural identity...]

Ejemplo 9:

(S9) **CULTURE** (palabra clave)

- a way of life
- **beliefs** (del v. to believe)
- symbolic communication
- attached values

- *skills/abilities*
 - **knowledge** (del v. *to know*)
 - *the meaning of symbols*
 - **achievements** (del v. *to achieve*) (ver Ficha de vocab.: *achieve a goal/an aim/an objective*)
 - *learned behaviour; cultivated behavior; behavior patterns*
- [...social learning [the distinctive achievements of human groups] = logros distintivos de grupos humanos
[the cumulative deposit of knowledge] = el depósito acumulativo de conocimiento
[the system of knowledge shared by a relatively large group of people] = el sistema de conocimiento compartido relativamente por un gran grupo de personas.

B) Actividad meta-lingüística y estrategias metacognitivas:

Ejemplo 1:

(S3):

“Trabajé con palabras disparadoras, me sirvió mucho la reflexión gramatical [...] me puedo apoyar más en las estructuras y menos en mi sentido común. Conocer el vocabulario me dio libertad”.

Ejemplo 2:

(S7):

“al principio me costaba pensar en cómo incorporar el vocabulario, [...] ahora conociendo más palabras y cómo relacionarlas te sentís más libre...”

Ejemplo 3:

(S9):

“Descripción de mi trabajo: [...] Una vez resuelto el tema de las palabras [...] comencé a dar mi versión del texto, encontré elementos muy ricos trabajados a lo largo del año que me ayudaron a comprender mejor el texto, sobretodo la premodificación, el uso de *it* y el vocabulario incorporado. “...a lo largo del año fuimos aprendiendo que las palabras adquieren su función y significado según el contexto en donde se encuentran y según las demás palabras que las acompañan. Una palabra puede significar lo mismo que otra y ambas pueden ser verbos o sustantivos según el contexto. Por eso cada tema tratado viene acompañado del párrafo del texto en el que surgió” [...] (siguen los ejemplos)

Ejemplo 4:

(S4): La palabra “*being*” se ha visto en muchos de los textos trabajados durante este año y principalmente acompañada de los términos “*social*” y “*human*”. Significa junto a *being*: ser social/humano. Los términos “*goals – objectives – aims*” encontrados en los textos son sinónimos, al agruparlos me permite fijarlos con mayor rapidez, a su vez estas palabras se han visto reiteradas veces unidas con adjetivos tales como: *real/principal/main*...[...];

S10: “**question** puede tener 2 acepciones: en la primera equivale a **issue, theme, topic** y podría traducirse como cuestión, asunto, tema. Sin embargo, en los textos analizados cuando aparece esta palabra su significado corresponde a una segunda acepción, la de **pregunta**. Ejemplo en contexto: *The obvious question then arises*”.

Muestra de Trabajo Práctico oral: (incluye texto, palabras seleccionadas por el estudiante en negritas, preguntas del docente)

(Sujeto 28: Texto seleccionado *The International Journal of Philosophical Studies*)

“The *International Journal of Philosophical Studies (IJPS)* publishes academic **articles** of the highest quality from **both** analytic **and** continental traditions and **provides** a forum for publishing on a broader **range** of **issues** than is currently available in philosophical journals. *IJPS* **also** publishes annual special **issues** devoted to **key** thematic **areas** or to critical engagements with contemporary philosophers of note. The journal [...] also provides Critical Notices which review **major books or themes** in depth. The broad range of *IJPS* makes it essential reading for professionals in all **fields** of philosophy, for graduate students and for all those who take an interest in philosophical questions and their historical development. [...]”¹¹

Selección de ítems léxicos por el estudiante:

Articles = papers

Issues: aparece en este texto con los dos significados que vimos: tema y edición. Otros equivalentes pueden ser: question, subject.

Major books: principal/most important books, main books.

“*both...and...*” = also

¹¹ Corresponde a un fragmento del texto fuente (Robert Papazian Annual Essay Prize 2011. Listed in the Thomson Reuters Arts & Humanities Citation Index Volume: 19)

Broad = wide

Key Areas = principal/main fields

To provide a forum/ critical notices

Currently: presently

Preguntas del docente:

¿Puedes pensar en algunos adjetivos que acompañen a “*issue*” en este contexto? (Respuesta elicitada: *main/key issues*); ¿cómo dirías “*tratar un tema*”? (Respuesta elicitada: *address an issue; raise a question*); ¿“*abrir una amplia gama de temas*”? (Respuesta elicitada: *cover a wide range of issues*); ¿puedes recordar otros sustantivos que podrían acompañar al verbo “*provide*”? (Respuesta elicitada: *provide a framework/sources of information*); ¿cómo traducirías “*to take an interest*”? (Respuesta elicitada: *interesarse? Porque take es “tomar” pero ahí no se traduciría, no?*)

Muestra de Trabajo Práctico domiciliario:

Trabajo Práctico Integrador (Primer Cuatrimestre 2013)

Textos de lectura

Para la resolución de este TP Integrador deberás leer dos textos: Texto A (General): Intercultural Communication (pg.: 33 en Textos de Lectura) y Texto B (específico): Reseña de un libro (en el Material de lectura de cada especialidad, pg 2)

Consulta las Guías para la revisión de las lecturas obligatorias de este cuatrimestre.

Ejercitación: Texto A

1. Lee el texto y luego responde:

1.1 ¿A qué hace referencia el concepto *Intercultural Communication*?

1.2 ¿En qué contexto surge/ha surgido?

1.3 ¿Qué rol ha jugado la ICT? ¿Cuál ha sido su consecuencia?

1.4 En la interacción cara a cara, ¿qué tipo de información se intercambia?

2. Revisa los puntos de Premodificación y encuentra en este texto o en las mismas Guías

frases cuya construcción sea similar a las siguientes:

2.1.1 ...*cultural-ly diverse groups*... (adverbio + adjetivo + sustantivo)

2.1.2 ...*grow-ing emphasis*... (Modificador -ing + sustantivo)

2.1.3 ...*a given context*... (participio -ED+ sustantivo)

2.1.4 ...*word meaning*... (sustantivo + sustantivo)

3. Revisa en las Guías “La frase verbal”, “Tiempos Verbales: 1º Parte (El Tiempo Presente) (pag. 28 y 29) y

Formas Pasivas (pg 55). Busca en el texto “Intercultural Communication” 2 ejemplos de frases donde se utiliza el Presente Simple, el Presente Perfecto y Formas Pasivas.

4. Vocabulario I: elige la palabra equivalente en significado al término en negritas:

4.1 ...*the **issue** of intercultural communication*... (*question; range; subjects*)

4.2 ...*a fundamental **goal** of education*... (*way; matter; aim*)

4.3 ...***often** subconsciously*... (*mainly; generally; increasingly*)

4.4 ...*is **drawn upon***... (*is defined as; is characterized as; is based upon*)

4.5 ...*intercultural communication **occurs***... (*points out; deals with; takes place*)

4.6 ...***all** aspects of communication*... (*every aspect; some aspects; most aspects*)

5. Vocabulario II: elige el conector cuyo significado mejor se adapta al nexo usado en las siguientes oraciones (subrayado):

5.1 *Since* all aspects of communication are both a response to and a function of our culture... [(a) *though*; (b) *as*]

5.2 *In addition to* the use of verbal messages, [(a) *however*; (b) *besides*]

5.3 *As a result of this*, growing emphasis has been placed on the development of... [(a) *therefore*; (b) *an illustration of this*...]

5.4 *The meaning of both verbal and non-verbal messages is drawn upon*... [(a) *but*; (b) *not only...but also*...]

5.5 ... *personal knowledge of language and word meaning*, *and* the social context in which a communicative event occurs. [(a) *as well as*; (b) *because of*...]

Ejercitación: Texto B (específico, reseña de libro)

6.1 Comprensión : Lee la reseña del libro que aparece como último texto del material de tu especialidad, y ofrece una versión en castellano que refleje tu comprensión del mismo. Puedes hacer un resumen o extraer las ideas centrales.

6.2 Vocabulario: Del texto trabajado selecciona entre seis y ocho palabras para incorporar a tu vocabulario, para ello realiza fichas de vocabulario siguiendo lo propuesto por la cátedra a lo largo de

las clases. Te sugerimos que vuelvas a leer las páginas 84 a 89 de las *Guías* donde encontrarás ayudas y explicaciones al respecto.

Bibliografía

- Barbera, E. (1999). Enfoques evaluativos en matemáticas: la evaluación por portafolios. En Pozo, J. & Monereo (coord.) *El Aprendizaje Estratégico*. (323 - 335). Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Cohen, A.D. & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: motivation, styles and strategies. En Schmitt, N. (Ed.). *An Introduction to Applied Linguistics* (170-190). London: Arnold.
- Coxhead, A. (1998.) *The Academic Word List*. School of Linguistics and Applied Language Studies. New Zealand: Victoria University of Wellington.
- Gass, S. (2013). *Second language Acquisition: an Introductory Course*. New York: Routledge.
- Jiménez Catalán, R. M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis: Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos*, 24 (1), 149-162.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, England: Language Teaching Publications Series. Thomson & Heinle.
- (Ed.). (2000). *Teaching Collocations. Further Developments in the Lexical Approach*. Hove, England: Teaching Publication Series. Thomson & Heinle.
- Nagy, W. (2005). Why Vocabulary Instruction needs to be long-term and comprehensive. En Herbert E. & Kamil. M. (Eds.) *Teaching and Learning Vocabulary: bringing research to practice*. (27-44). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nation, I.S.P. (1983). Testing and Teaching Vocabulary. *Guidelines*, 5, 12-25.
- (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (2001). Language learning styles and strategies. En Celce-Murcia, M. (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language*. (359-366). Boston: Heinle & Heinle.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Segler, T. (2001). PhD Research proposal: Second Language Vocabulary Acquisition and Learning Strategies in ICALL Environments. *Computer assisted language learning*, vol. 15, No 4, 409-422.
- Waring, R. (2002). Scales of Vocabulary Knowledge in Second language Assessment. *Kyojo, The Occasional Papers of Notre Dame, Seshin*. Recuperado de <http://www.harenet.ne.jp/~waring/papers/scales.htm>

María Elena Aguilar es magíster en Psicología del Aprendizaje y profesora asociada regular en la Universidad Nacional del Comahue. Es especialista en el área de Inglés con Propósitos Específicos. Dicta cursos de grado relacionados con el aprendizaje de LE (inglés) en el área Humanística. Ha participado en diversos proyectos de investigación en relación con esta área desde 1995. Actualmente, dirige un proyecto relacionado con el estudio y comprensión de colocaciones léxicas en la lectura de textos académicos en LE.

Patricia Ayelén Denham es traductora pública nacional (UNLa Plata). Se desempeña como asistente de docencia de la cátedra de Inglés con Propósitos Específicos en el área Humanística y como ayudante de primera para la Facultad de Turismo (UNCo). Es integrante de un proyecto de investigación relacionado con el rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE.

María Cecilia Torga es traductora pública nacional y profesora en Lengua y Literatura Inglesa (UNLa Plata). Se desempeña como asistente de docencia a cargo de la cátedra de Inglés con Propósitos Específicos en el área Humanística y Técnica (UNCo). Integra un proyecto de investigación relacionado con el estudio y comprensión de colocaciones léxicas en la lectura de textos académicos en LE.

LICENCIATURA EN ENFERMERÍA + INGLÉS + TIC= UNA ECUACIÓN POR RESOLVER

María Bernarda Torres

bernie.torres200@gmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional del Comahue

Neuquén – ARGENTINA

Resumen

Este trabajo describe una experiencia áulica basada en la indagación de los modos de leer el material académico disponible en soporte digital (en lengua materna y extranjera) con que los estudiantes de la licenciatura en Enfermería se enfrentan a diario -población en la que se constató un uso empobrecido y desigual de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Con el fin de describir y reflexionar sobre el momento y contexto actual de prácticas de lectura en papel y en pantalla y obtener información fidedigna con respecto a las prácticas de lectura de los estudiantes de la mencionada carrera de la UNCo, se diseñó un programa para el cursado de la materia Inglés basado en la interdisciplinariedad, la multimodalidad (en términos de Gunther Kress) y la literacidad electrónica (como lo plantea Daniel Cassany).

Se siguió una metodología cualitativa, sustentada por encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes de la mencionada carrera. Los resultados obtenidos se han visto reflejados en la mayor motivación de los estudiantes con respecto a la lectura de textos académicos en inglés y en un mejor aprovechamiento de los recursos y herramientas tecnológicas a los que los estudiantes deben indefectiblemente recurrir durante el proceso de realización de su tesis de grado.

Como conclusión, es posible afirmar que el uso de las TIC ha transformado los modos de leer, haciendo que las teorías sobre lectura hoy se vean trastocadas y cuestionadas. La incorporación de las TIC en la vida académica, además de influir directamente en la motivación de los estudiantes y promover la autonomía del aprendizaje, estimula las capacidades de interacción y la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, siendo esta temática un área en plena exploración y desarrollo.

Palabras clave: enfermería - lectura - pantalla

A Ailín, con quien compartí gran parte de este proyecto.

A Cecilia, con quien seguimos andando,
por su valiosa colaboración en la escritura de este trabajo.

Había una vez una profesora de inglés

Como muchas historias, ésta también podría comenzar con “Había una vez” pero no es un cuento, sino un testimonio del pasado, una experiencia que se remonta al año 2008 que, en tiempos tecnológicos, resulta lejano. Todo comenzó cuando una profesora de inglés, a cargo de una cátedra unipersonal, concurre a una charla sobre el manejo de la plataforma educativa que funcionaba, desde hacía aproximadamente tres años, en la institución en la que se desempeñaba, la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). El tema se desarrolló en sólo dos horas pero operó como una píldora con efecto

residual, como un pantallazo de ideas cuyas imágenes perduraron en el tiempo y dispararon estímulos a distintas áreas del conocimiento.

Este recurso tecnológico llamado PEDCo (Plataforma Educativa del Comahue) se presentaba como una posible solución a uno de los obstáculos más difíciles de sortear en la práctica de esta docente: coincidir en tiempo y espacio con los estudiantes de la licenciatura en Enfermería que no podían concurrir a las clases regularmente por diferentes motivos.

Al término de seis meses, después de una ardua tarea de diseño, armado y digitalización del material, se incorporó un aula virtual como repositorio de material y foro de consultas. Sin embargo, en un primer momento, la noticia no tuvo una óptima recepción entre los alumnos. Por un lado, muy pocos estudiantes podían hacer uso de esta herramienta ya que sólo un número reducido de ellos contaba con computadoras en sus hogares y, entre éstos, muy pocos tenían Internet con banda ancha.

Dos años después, se sumó a la cátedra una ayudante alumna, Ailín Frades, quién aportó importantes datos sobre la realidad de los estudiantes, las necesidades relacionadas a su perfil profesional y a los saberes que, a la hora de insertarse en el campo laboral, jugaban a favor o en contra de los egresados de esta Casa de Altos Estudios. La docente y la ayudante alumna, tras sumergirse en el mundo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), lograron que el aula virtual recobrara vida, sumándole otras herramientas tecnológicas que mejoraron la comunicación y el trabajo colaborativo: *Facebook*, *Google Docs*, *correo electrónico*, *Prezi*, *Cmap Tools*, *Glogster*, entre otros.

La ayudantía se extendió por el término de tres años y durante ese tiempo se hicieron cambios importantes en relación con la selección de textos, a la organización por temas y a la búsqueda de información relacionada con las TIC, diccionarios *online*, buscadores de textos científico-académicos y bases de datos de código abierto. También se avanzó en la selección y clasificación de vocabulario en inglés, relacionándolo con actividades de enseñanza y práctica del léxico y el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura.

En la actualidad, el proyecto sigue en vigencia con un equipo de cátedra conformado por las profesoras Andrea Cecilia Sorbellini, Luciana Pezzutti y María Luz Davico, todas auxiliares de docencia de la cátedra que se dicta, simultáneamente, en los asentamientos ubicados en las ciudades de Neuquén, de la provincia homónima, y en Allen y Choele Choel, de la provincia de Río Negro.

Esta historia tiene un final abierto e incierto, conformado por un presente “multimodal”, producto del esfuerzo y los acelerados avances de las tecnologías aplicadas a la educación. Este breve relato me permite introducir, contextualizar y reflexionar sobre distintos momentos de la investigación áulica que da cuenta de las prácticas sobre lectura de textos académicos en inglés, en papel y en pantalla, de estudiantes universitarios con quienes se trabajó, en el año 2012, en la materia Inglés, en un programa basado en la interdisciplinariedad, la multimodalidad (en términos de Gunther Kress, 2003) y la literacidad electrónica, como lo plantea Daniel Cassany (2006).

De “Lic. en Enf. + Inglés” a “Lic. en Enf. + Inglés + lectura + TIC”

En el año 2012, el dictado de esta materia se presentó a modo de una ecuación difícil de resolver a causa de la presencia de diversos obstáculos: poco conocimiento previo de la lengua extranjera, falta de conocimientos lingüísticos sobre la lengua materna, desigualdad en las posibilidades de uso y acceso a las nuevas tecnologías, y problemas socioeconómicos de los estudiantes y organizativos de la carrera que se tradujeron en ausencias reiteradas a las clases presenciales. Con esfuerzo, se logró “despejar” las primeras “X”, pero la ecuación se fue complejizando y aparecieron nuevas incógnitas.

A lo largo del ciclo lectivo, se trató de orientar a los alumnos-lectores, en forma gradual y progresiva, en la lectura de textos académicos en inglés, comenzando con el abordaje de textos sin mayores complejidades lingüísticas a otros más complejos. Adelstein y Kuguel definen a los “textos académicos especializados” como aquellos textos que se producen y circulan en universidades, institutos de investigación científica y academias, que refieren a temáticas propias de un dominio científico y que responden a convenciones propias de cada disciplina académica (2004: 15). Por su parte, Ciapusio plantea la existencia de “familias de géneros de investigación” para referirse a todos los tipos de textos que se emplean en el ámbito de la ciencia. Distingue entre los géneros de iniciación en la investigación y los géneros de la práctica disciplinar, empleados por los miembros expertos de la comunidad (2009:39).

Es necesario detenerse en esta distinción ya que los alumnos no son aún miembros expertos de su respectiva comunidad disciplinar y los textos de investigación que deben abordar están destinados, en su

mayoría, a lectores expertos, por lo tanto, como expresa Ciapuscio, es necesario enseñarles a leer este tipo específico de textos:

Así como el conocimiento especializado se adquiere de manera voluntaria y a través de un aprendizaje explícito y formal (Cabré, 2002), la adquisición de competencia en los géneros que portan conocimiento especializado responde también a esas características (33).

En el caso de artículos de investigación extraídos de revistas académicas especializadas, la mayor dificultad que deben afrontar los estudiantes radica principalmente en la falta de códigos comunes entre el autor y el alumno lector ya que estos artículos presuponen ciertos conocimientos que no se explicitan y que son compartidos por la comunidad científica, a la que los estudiantes aún no pertenecen (Carlino, 2003). Frente a esta situación, Carlino plantea la necesidad de la alfabetización académica, a la que define como un saber en desarrollo que no se debe dar por supuesto y que se adquiere en la medida en que el alumno recibe orientación y apoyo para la consulta de textos, brindada por los miembros expertos de la cultura disciplinar (2003: 411).

En relación con estos principios y teniendo en cuenta que, en un curso de lectura, los textos propuestos encausan la formación de sus lectores, se dedica especial atención a la selección de dichos textos. Desde la primera clase, se trabajó con textos auténticos, disponibles en diferentes soportes y formatos. Para esta selección se consideraron los contenidos desarrollados en las materias Fundamentos de la Enfermería y Enfermería del Adulto y del Anciano (materias que los alumnos deben tener aprobadas para cursar Inglés), y se tuvieron en cuenta las sugerencias de la profesora de Metodología de la Investigación, del cuarto año de la carrera, debido a que cuando cursen esta última materia los estudiantes necesitarán consultar textos académicos en inglés, disponibles en determinadas bases de datos, para diseñar el proyecto de tesina y conformar el corpus de la misma. Los textos seleccionados fueron agrupados en distintos ejes temáticos: Ámbito hospitalario; Salud y bienestar; Técnicas y procedimientos; Aspectos legales y responsabilidades éticas y morales; Historias, estudios de casos e investigaciones, y, a su vez, éstos correspondían a determinados contenidos lingüísticos. El trabajo con el vocabulario académico, general y técnico representó el eje transversal de la materia. Los alumnos confeccionaron sus propios glosarios en los cuales volcaron los términos de uso más frecuente, las acepciones más usadas en los textos de su especialidad y ejemplos del uso de dichos términos en contexto.

Desde la fundamentación del programa de la asignatura, se hizo hincapié en la importancia de contemplar las exigencias plurilingüísticas en un momento de convergencia tecnológica y de brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para que ellos puedan satisfacer sus necesidades inmediatas y futuras con respecto al desarrollo de la habilidad de lectura de textos académicos en inglés y al uso de las TIC para acceder a la información científica actualizada, socializar sus propias investigaciones y promover la salud.

Las TIC han hecho cada vez más accesible el acceso a los conocimientos producidos socialmente. Las comunidades científicas cuentan, desde hace ya varios años, con la posibilidad de difusión y retroalimentación inmediatas, gracias a las publicaciones *online* y al empleo de medios tecnológicos (Puiatti de Gómez, 2005). Desde un principio, los alumnos trabajaron con publicaciones *online* en las que conocieron y reconocieron conceptos y vocabulario académico específico en español e inglés relacionado con la investigación, compararon las características específicas de los distintos tipos de investigaciones cualitativas y cuantitativas (estudio de casos, investigación controlada aleatoria, análisis de la literatura) y los propósitos de cada una de ellas. Se reflexionó sobre las estrategias y recursos lingüísticos que facilitan la expresión de ideas y procedimientos claros y bien organizados y se realizaron actividades orientadas a reconocer y comprender expresiones y vocabulario académico (Ejemplo: *research, trial, randomized, rationale, baseline, background*).

Algunas de las cuestiones que emergieron y complejizaron el desarrollo de la materia estuvieron relacionadas con el hecho de que muchos de los textos invitaban a ser leídos directamente de la pantalla y la lectura en pantalla exige diferentes tipos de habilidades: de computación, de navegación, verbales, visuales y auditivas, además de la habilidad para encontrar, organizar, valorar y usar la información (Cassany 2006: 179). Por otro lado, la incorporación de las TIC exige una actualización continua ya que las tecnologías, en el término de dos años, se vuelven obsoletas y el simple hecho de cambiarlas por una versión más actualizada impone el desarrollo de nuevas destrezas, la adquisición de un nuevo sistema de reflejos, que requieren nuevos esfuerzos, y todo en lapsos de tiempo cada vez más breves (Eco y Carrière, 2012: 41).

En el programa también se contempló la multimodalidad de todo discurso, es decir, los procesos que combinan distintos sistemas de signos que confluyen en el discurso y los procesos de producción y comprensión que los interlocutores ponemos en juego para significar y/o representar la realidad (Kress, 2003). Por esta razón, para el desarrollo de cada unidad se trabajó no sólo con el lenguaje escrito de textos en papel y en formato PDF, sino que se enriqueció el tema y la comprensión del discurso académico a partir del abordaje de videos subtítulos, hipertextos digitales y páginas web. Se trabajó tanto la macro como la microestructura de los textos en diferentes soportes, formatos y creados con diversos propósitos. Se fomentó, así, el descubrimiento de las relaciones entre forma y significado, la comprensión de imágenes, íconos, estructuras lingüísticas y paralingüísticas, tablas, gestualidad, entre otros. Con el uso de las TIC y el trabajo con textos multimodales, la lectura y la enseñanza proponen nuevos desafíos. Al respecto, Jean-Claude Carrière, en *Nadie acabará con los libros* (2012), expresa:

Tiene razón en subrayarlo: nunca hemos tenido más necesidad de leer y escribir que en nuestros días. No podemos siquiera usar un ordenador si no sabemos leer y escribir. Y, además, de una forma más compleja que antaño, porque hemos integrado nuevos signos, nuevas claves. Nuestro alfabeto se ha ampliado. Resulta cada vez más difícil aprender a leer (Eco y Carrière, 2012: 21).

Las publicaciones de acceso abierto, en gran medida, brindan la posibilidad de trabajar con textos académicos auténticos y actualizados pero, al mismo tiempo, plantean la necesidad de revisar las prácticas de lectura en entornos digitales para incorporar nuevas dimensiones a la alfabetización académica (Carlino, 2003). Cassany (2006) para referirse a este tema prefiere el término “literacidad”. Así plantea la necesidad de desarrollar en la universidad distintos niveles de la literacidad: “literacidad crítica” “plurilingüística” y “electrónica”. Define la literacidad electrónica como: “conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicas, lingüísticas, cognitivos, sociales), que se requieren para comunicarse con la tecnología electrónica (2006: 177). Para este autor, las TIC introducen nuevas prácticas comunicativas, con nuevos géneros y formas lingüísticas que exigen procesos cognitivos diferentes a los requeridos para la lectura en papel. Otra autora, Karin Littau, cuando se refiere a la materialidad de un texto, afirma que tanto la forma en la que el texto llega al lector como su estructura organizativa condicionan la lectura y la producción de significado por parte del lector (2008: 18). Por lo tanto, hablar de la enseñanza de una lengua extranjera con propósitos específicos va más allá de la relación entre la especificidad y la lengua extranjera. En la actualidad, esta práctica de enseñanza involucra saberes relacionados a la lectura de textos académicos, en soporte papel y digital, y a una alfabetización informacional para la búsqueda y abordaje de textos multimodales.

Opiniones

Las encuestas y entrevistas realizadas a los alumnos al principio y al final de la cursada y a un año o dos de haber aprobado la materia nos permiten conocer su percepción en relación con el dominio de una segunda lengua y de herramientas tecnológicas, y la valoración que hacen de estas competencias en relación con su desarrollo profesional. En este sentido, considero que estos saberes forman parte de los elementos constitutivos de la identidad profesional del alumno. Es decir, el alumno se concibe a sí mismo como mejor profesional o estudiante de una carrera universitaria en la medida en que logra dominar (o aprehender) estos saberes. Como lo expresa Norton, el término *identidad* hace referencia a cómo una persona entiende su relación con el mundo, cómo se construye esa relación a través del tiempo y el espacio, y cómo la persona entiende sus posibilidades para el futuro. Si bien el ámbito de reflexión de la autora sólo se limita al aprendizaje de una lengua extranjera, creo que sus conceptos también son aplicables al manejo de las TIC, ya que ambos son claramente percibidos por algunos alumnos de enfermería como claves de ascenso profesional. El uso de TIC determina el acceso a los recursos simbólicos y materiales, que no deben considerarse distintas facetas del poder, sino que están íntimamente conectados entre sí (Norton, 2000: 5-7)

Es posible ejemplificar este punto citando las respuestas de algunos alumnos a la pregunta “¿Consideras que el uso de las TIC será necesario para tu desempeño profesional?”: “Sí, porque las informaciones se actualizan cada día y nos sirve para actualizarnos siempre”, “Sí, es necesario para poder despejar dudas, para poder comunicarnos y estar informados”, “Sí es necesario, porque vivimos en un

mundo globalizado y es importante estar informado”, “Si, nos facilita mucho saber sobre nuevos conocimientos, que nos ayudan a ir perfeccionándonos”.

Como se advierte tanto en las palabras de los alumnos como en lo expresado por Norton, las nuevas tecnologías representan un elemento importante en el desarrollo profesional. El uso de las TIC determina el acceso a los recursos simbólicos y materiales, íntimamente conectados entre sí (Norton, 2000: 7).

Algo muy similar se observa en las respuestas de los alumnos a la pregunta: “¿Consideras que saber inglés es necesario para tu formación profesional? ¿Por qué?”: “Claro que es importante, porque es un lenguaje universal muy utilizado, más en el ámbito profesional”, “Fundamental. Es el idioma universal y en nuestra profesión hay mucho desarrollo en países de habla inglesa”, “Sí, porque podés desempeñarte de manera más independiente”, “Sí, debido a que hoy en día se usa mucho, ya que muchos textos de investigación vienen en inglés”. Nuevamente el idioma inglés es visto, al igual que las TIC, como un puente a mejoras profesionales. Norton lo explica claramente utilizando el concepto de “inversión”:

Si los alumnos invierten en una segunda lengua, lo hacen en el entendimiento de que van a adquirir un mayor número de recursos materiales y simbólicos, que a su vez aumentarán el valor de su capital cultural. Los estudiantes esperan o desean tener un buen rendimiento de su inversión – un rendimiento que les dará acceso a recursos hasta ahora inalcanzables (2000:10).

El análisis de las palabras de los alumnos deja entrever el deseo de reconocimiento, el deseo de pertenencia y el deseo de seguridad. Citando nuevamente a Norton: “el lenguaje no es concebido como un medio neutral de comunicación, sino que se entiende en referencia a su significado social” (2000: 5).

En general, los estudiantes que asisten con regularidad a clase, logran los objetivos propuestos, es decir, a fin de año pueden leer un texto académico en inglés, de su especialidad, de unas 500 palabras, en dos horas reloj. En el año 2012, según diferentes encuestas y datos proporcionados durante el año, de 52 alumnos consultados, más del 90 % había estudiado previamente inglés, en contraposición a un 5,4% que no lo había hecho. Del porcentaje que tuvo estudios previos, menos de un 10% estudió en un instituto privado; el resto lo hizo sólo en el nivel medio, durante 3 años o 5 años. Cuando se los consultó sobre la importancia de incorporar el uso de las TIC y a las dificultades que encuentran en ellas, las respuestas de opinión fueron diversas pero no abarcaron la totalidad de las encuestas. En cambio el alumnado optó por centrarse en responder acerca de si poseen obstáculos o no a la hora de utilizar las TIC: un 70 % no manifestó tener dificultades, frente a un 29.7% que sí las poseía.

De los 65 alumnos inscriptos, 13 estuvieron ausentes, 14 estudiantes abandonaron la materia por razones personales (trabajo, familiares, superposición con otras materias, etc), 1 alumno abandonó el cursado para rendir libre y aprobó, 20 aprobaron el cursado y 17 promocionaron la materia con una nota de 7 o más. Es decir, la totalidad que terminó el cursado de la materia, aprobó o promocionó. Algunos de estos alumnos fueron entrevistados un año después y en su mayoría declararon que no sólo sentían satisfacción de haber aprendido a comprender un texto de su especialidad en inglés, sino que destacaban la importancia de haber explorado herramientas y aplicaciones tecnológicas como *Google Drive*, *Prezi*, *Dropbox* y, para la búsqueda bibliográfica, las bases de datos y revistas científico-académicas visitadas a través de la Biblioteca *online* del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (Biblioteca del MinCyT) y de Google académico.

Algunas reflexiones

Según Walter Ong (1982), la escritura fue, es y será la tecnología que ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno. El uso de la tecnología muchas veces está asociado a la deshumanización del hombre, sin embargo, dice Ong, la tecnología puede enriquecer la psique humana, desarrollar el espíritu humano, intensificar su vida interior (84-86). Esto lleva a pensar que la incorporación de las TIC en el sistema educativo no sólo ha sacudido las estructuras que sostienen las barreras espacio-temporales en la relaciones aprendizaje-fuente de información y docente-estudiante sino que permite ampliar el círculo de difusión del conocimiento, haciendo que la comunicación entre especialistas y/o generadores y receptores de la información se asiente sobre bases democráticas. En cuanto al nivel superior, es competencia de la universidad no sólo producir los conocimientos técnicos y científicos necesarios para el desarrollo del país sino, sobre todo, saberes necesarios para una construcción democrática más justa y equitativa (Mollis, 2003: 205). Entre estos saberes se incluye un uso de las tecnologías que se adecue a criterios pedagógicos.

Tanto para el desarrollo profesional como en la investigación, la necesidad y dependencia del uso de las tecnologías en la búsqueda bibliográfica, como medio de comunicación e instrumento de socialización de la información, se incrementan en forma paulatina. Los cambios en los soportes materiales y los instrumentos de producción de los textos, a lo largo de la historia, han sido paralelos a los cambios en las funciones de los textos, a los conocimientos implicados en ellos y a las formas de acceso e interacción con los mismos (Teberosky, 2003). Las tecnologías han provocado alteraciones tanto en la rapidez con que suceden los cambios como en las facilidades que los mismos ofrecen, especialmente, con respecto a la efectividad de la comunicación y trabajo asincrónicos en el ámbito educativo. La antropóloga y comunicadora Paula Sibilia (2005) sostiene sobre este tema que el ser humano, por naturaleza, se resiste a los cambios, pero se adapta fácilmente a ellos; generalmente termina admitiendo que aquello que en una primera etapa cuesta, luego no resulta tan incómodo.

Particularmente en la cátedra Inglés de la licenciatura en Enfermería, la incorporación del uso de las TIC permitió, por un lado, sobrellevar algunas dificultades en relación con la sincronización en tiempo y espacio para el desarrollo de trabajos grupales y, por otro, dar una respuesta a las necesidades manifestadas por los estudiantes con respecto a la búsqueda, selección y abordaje de textos científico-académico. Para buscar información en Internet y acceder a la lectura en pantalla se requiere que el lector posea conocimientos mínimos de computación, capacidades para buscar, ubicar y establecer conexiones entre recursos desde múltiples y diversas perspectivas; habilidad para manipular innumerables bases de datos y para la utilización de múltiples motores de búsqueda; capacidad de asociación y de navegación para buscar, recorrer, encontrar, seleccionar, añadir, eliminar, fraccionar, reordenar y extraer de los textos en línea, con el menor esfuerzo posible, la información que necesitan o que les interesa e, incluso, la facultad de realizar descubrimientos, por accidente, de documentos electrónicos con información que inicialmente no se buscaba, pero que terminan resultando de gran utilidad. Por lo tanto, en el desarrollo de la materia, no sólo se guió a los estudiantes en los procesos de búsqueda de información, sino que se les advirtió sobre los criterios de búsqueda y los recaudos a tener en cuenta con respecto al uso de recursos y herramientas tecnológicas.

Coincido con Carina Lion cuando expresa que Internet y la información que circula en ella permiten reflexionar sobre qué es la educación, qué significa aprender, qué diferencia existe entre información y conocimiento, y opina que estas cuestiones también nos llevan a revisar nuestras prácticas de enseñanza. La autora agrega que, por otro lado, existe una multiplicidad de criterios y modos de buscar y de selección información. La legitimidad de las fuentes de información y los criterios de búsqueda son cuestiones que atraviesan los fundamentos de nuestra tarea docente. Las búsquedas, los criterios de búsqueda, el conocimiento sobre la procedencia de la información con la que se trabaja son, en la actualidad, cuestiones que se debaten en el ámbito académico (2006: 4).

En los congresos y jornadas, los docentes solemos compartir experiencias valiosas que nos motivan a explorar o investigar sobre un determinado tema o a reflexionar sobre nuestra práctica. Pero si a esas experiencias no las llevamos a un plano de análisis y problematización que ponga sobre el tapete cuestiones que tienen que ver con políticas educativas e institucionales que las sustenten y promuevan, estas prácticas, simplemente, mueren en el anecdotario. Este trabajo que se presenta como una experiencia más, pretende desnudar una práctica docente, inscripta en un contexto determinado y, a partir de allí, sumarse a otras y otras experiencias para que, en la lectura de cada caso y en el subrayado del 1+1+1 de las distintas prácticas -lo cual supone contemplar la revisión de los planes de estudio, la modernización de la infraestructura y actualización tecnológica de las instituciones y el análisis de políticas institucionales sobre criterios de alfabetización académica- sea posible realizar una lectura crítica de los datos recolectados que permita un análisis intra e intercasos para inscribirlos en un contexto más general.

Bibliografía

- Adelstein, A y Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*, Buenos Aires: Universidad General Sarmiento, Colección Textos Básicos.
- Ciapuscio, G. (2009). La noción de familia de géneros en el análisis de la comunicación de la ciencia. En Parini, A. y Zorrilla, A. (Comps.). *Escritura y Comunicación*. (28-55). Buenos Aires.: Universidad de Belgrano.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere* 6 (20), 409-420.

- (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad* 3 (2), 17-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, R. et. al. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: coacciones transgredidas y libertades restringidas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. y Carrière, J. C. (2012). *Nadie acabará con los libros*. Buenos Aires: Lumen.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge Falmer.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura: libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Mollis, M. (2003). Ciudadanía y democracia: valores negados en la idea de universidad corporativa. (Comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. (211-212). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Longman
- Ong, W. (1982). La escritura reestructura la conciencia. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 81-116.
- Puiatti de Gómez, H. E. (2005). El artículo de investigación científica. En Cubo de Severino, L. (Comp.) *Los textos de la ciencia: Principales clases del discurso académico-científico*. (23-91). Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Teberosky, A. y Soler Gallart, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. (39). Barcelona: Horsori.

María Bernarda Torres es profesora egresada de la Universidad Nacional del Comahue donde actualmente se desempeña como docente e investigadora. Está cursando el doctorado en Educación en la misma institución.

EL LÉXICO EN TEXTOS CIENTÍFICO-ACADÉMICOS EN LE INGLÉS: UN ESTUDIO PRELIMINAR

María Inés Grundnig

mgrundnignqn@yahoo.com.ar

Reina Himelfarb

rhimelf@gmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional del Comahue

Neuquén – ARGENTINA

Resumen

La lectura de textos en lengua extranjera (LE) es de suma importancia tanto para los estudiantes universitarios como para los profesionales de todas las disciplinas. Los estudios realizados en las últimas décadas en LE y en lengua materna sugieren que un buen lector necesita poseer un conocimiento amplio y profundo del vocabulario. Sin embargo, los programas de lenguas extranjeras en el nivel superior no han dado suficiente importancia a la enseñanza explícita del léxico. El objetivo de este trabajo, surgido a partir de esta observación, fue relevar los recursos léxicos utilizados en los textos científico-académicos en LE inglés a fin de poder, en una futura etapa, elaborar una propuesta didáctica que contemple la enseñanza del léxico en el nivel superior. A tal fin, se realizó un relevamiento preliminar del léxico general, académico y técnico presente en el *abstract* de un artículo de investigación utilizado en los cursos de LE inglés de la licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo).¹ Dicho análisis se realizó desde la perspectiva de los estudios de género y utilizando una metodología cualitativa y nos permitió elaborar categorías que servirán de punto de partida para el futuro análisis del artículo completo y del resto de los textos que constituyen el corpus. Los resultados de este trabajo nos permitirán determinar las necesidades particulares de los estudiantes de la licenciatura en Turismo en cuanto a conocimiento léxico. Esto facilitará el desarrollo tanto de programas de estudio como de materiales de enseñanza adecuados para lograr un aprendizaje más eficaz, lo cual redundará en una mejor formación académica de los futuros profesionales universitarios.

Palabras clave: léxico - textos científico-académicos - LE inglés

¹ Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés (04/J020) dirigido por la Mg. Reina Himelfarb y co-dirigido por la Trad. María Inés Grundnig, y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNCo.

Introducción

Aun cuando los estudios realizados en las últimas décadas muestran que la lectura de textos en LE resulta fundamental tanto para los estudiantes universitarios como para los profesionales de todas las disciplinas, y sugieren que un buen lector necesita poseer un conocimiento amplio y profundo del vocabulario, los programas de lenguas extranjeras en el nivel superior no han dado suficiente importancia a la enseñanza explícita del léxico. El objetivo de este trabajo, surgido a partir de esta observación, es relevar los recursos léxicos utilizados en los *abstracts* de los textos científico-académicos utilizados en los cursos de LE inglés de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) a fin de poder, en una futura etapa, elaborar una propuesta didáctica que contemple la enseñanza del léxico en el nivel superior. A tal fin, se hará referencia, en primer lugar, a los estudios de género, al *abstract* del artículo de investigación y a la relación entre género y léxico. Se describirán, asimismo, los tipos de vocabulario, para finalmente detallar el análisis realizado teniendo en cuenta estos aspectos teóricos.

Estudios de género

El género ha sido definido como la clase de eventos comunicativos que comparten un conjunto de propósitos reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva (Swales, citado en Flowerdew, 2005: 322). Constituye una actividad orientada a un propósito con sus propias estructuras esquemáticas. Según la lingüística sistémico-funcional, la estructura de un género se establece convencionalmente, es variable y abarca los constituyentes que contribuyen a alcanzar el propósito de ese género determinado (González, Soliveres, Rudolph y Carelli, 2014: 80).

El género ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teóricas entre las que se destacan aquellas surgidas dentro del marco de la Lingüística Aplicada, incluyendo la escuela denominada ESP o Inglés con Propósitos Específicos (Swales, Bhatia, citados en Flowerdew, 2005), la Nueva Retórica Norteamericana (Miller, Bazerman, Freedman y Medway, citados en Flowerdew, 2005) y la Lingüística Sistémico-Funcional australiana (Halliday, Halliday y Hasan, Hammond, Burns, Joyce, Brosnan y Gerot, citados en Flowerdew, 2005).

El género también ha sido ampliamente estudiado desde la perspectiva de la Lingüística Textual, corriente lingüística funcionalista que se caracteriza por incorporar una variedad de enfoques y perspectivas, y se propone estudiar la naturaleza de los géneros a fin de desentrañar la naturaleza de los textos. Esta corriente propone que el propósito comunicativo del hablante se expresa en el texto con recursos establecidos en la comunidad comunicativa. Los géneros se caracterizan, por lo tanto, por su intencionalidad y convencionalidad. Por otro lado, esta corriente postula la inclusión dinámica de los textos en su contexto social y cultural. El género es un "repertorio de opciones" que los hablantes dominan y emplean en sus interacciones (Sandig, citado en Ciapuscio, 2005), un "*budget* comunicativo" (Gülich, citado en Ciapuscio, 2005) que constituye el reservorio comunicativo de una comunidad, un conjunto de soluciones más o menos obligatorias para problemas de comunicación específicos.

Las propuestas cognitivo-comunicativas

Dentro de esta última corriente, el enfoque "cognitivo-comunicativo" (Heinemann y Viehweger, Heinemann, Heinemann y Heinemann, citados en Ciapuscio, 2005), surgido a partir del "giro cognitivo" en Lingüística Textual (De Beaugrande y Dressler, Van Dijk y Kintsch, citados en Ciapuscio, 2005) y de los trabajos en la psicología soviética centrados en la "actividad comunicativa" y su papel en las actividades prácticas e intelectuales (Leont'ev, citado en Ciapuscio, 2005), muestra una preocupación esencial por la realidad cognitiva, la adquisición, y la vinculación entre la competencia genérica y la experiencia cultural y social. Desde esta perspectiva, los géneros cristalizan un sistema de conocimientos adquiridos durante la socialización y las experiencias comunicativas (Heinemann, citado en Ciapuscio, 2005) y muestran cualidades prototípicas de las diferentes dimensiones de los textos. Las tipologías propuestas por esta corriente dan cuenta de esa multidimensionalidad.

El género es la interfaz entre informaciones extralingüísticas, comunicativas y textuales, y las propiedades lingüístico-formales del objeto verbal, y habilita configuraciones típicas de rasgos funcionales, situacionales, temáticos y formal-gramaticales. A través de él se realiza la referencia a un patrón textual. Constituye la instancia mediadora entre contexto y texto.

La lingüística del texto cognitivo procedimental (Heinemann y Viehweger, citado en Ciapuscio, 2005) se ha ocupado de establecer categorías para la descripción global de un texto concebido como producto de una situación comunicativa.

Este modelo propone una organización modular de diversos aspectos cognitivos involucrados en la comprensión y producción (Heinemann y Viehweger, Heinemann, Heinemann y Heinemann, citados en Ciapuscio, 2005). Parte de la premisa que el saber sobre las clases textuales o géneros se origina a través de ordenamientos multidimensionales de representaciones prototípicas en distintos niveles. El modelo multidimensional de Heinemann y Heinemann (citados en Ciapuscio, 2005) comprende los niveles de la funcionalidad, la situacionalidad, la tematicidad y estructura, y la adecuación de la formulación. A partir de dicho modelo Ciapuscio y Kuguel (2002) proponen un instrumento teórico-metodológico para la conformación de córpora de textos y su posterior análisis que incluye las siguientes dimensiones (42):

Nivel I. Funciones

- expresar / contactar / informar / dirigir
- jerarquía funcional: estructura ilocutiva (funciones dominantes / subsidiarias / complementarias)
- secuencialización funcional

Nivel II. Situación

- comunicación interna a la disciplina o ámbito especial (ciencias, estado, religión, comercio, industria, educación, etc.) / comunicación externa a la disciplina o ámbito especial (comunicación interdisciplinaria y entre disciplinas o ámbitos especiales y mundo público o cotidiano)
 - interlocutores: especialista - especialista / especialista - semilego / especialista - lego / semilego - semilego / semilego - lego
 - relación entre los interlocutores (simétrica / asimétrica)
 - número de interlocutores (monólogo / diálogo / grupo pequeño / grupo numeroso)
 - parámetros espacio-temporales (comunicación cara a cara, gráfica, televisiva, virtual, etc.)

Nivel III. Contenido semántico

- tema del texto
- formas primarias / formas derivadas
- perspectiva sobre el tema (restringida a un área de conocimiento, teórica, didáctica, aplicada, divulgativa, etc.)
 - partes textuales (libres / estandarizadas)
 - tipo de despliegue temático (secuencias: narrativas, expositivas, descriptivas, argumentativas)

Nivel IV. Forma

- máximas de formulación de la clase textual (máximas retórico-estilísticas)
- formas lingüísticas / no lingüísticas
- aspectos gramaticales
- recursos sintácticos
- recursos léxicos: terminología o vocabulario técnico (densidad y tratamiento)

El *abstract* del artículo de investigación

Seguendo a Swales (1990) y Weinrich (1994), Adelstein y Kuguel (2004) sugieren que el artículo de investigación, también denominado *paper*, “artículo académico” o “artículo científico” es el género prototípico entre los textos que reflejan el proceso de producción de nuevos conocimientos, es decir, el proceso de investigación. Se trata de un género que consiste en la formulación de los resultados de una investigación científica (16).

Para la puesta en texto de dicho proceso, el productor textual selecciona la información y decide acerca de un orden en el cual presentarla, orden éste que no necesariamente coincide con la dinámica propia de la investigación. El destinador, además, selecciona los recursos lingüísticos adecuados para expresar esta información.

El *abstract* del artículo científico, por su parte, ha sido considerado por autores como Bhatia (1993) una simple sinopsis del artículo (Samraj, 2005: 143). Sin embargo, Samraj (2005) concluye que, aunque que en general los *abstracts* contienen el propósito, los resultados y las conclusiones de la investigación, no siguen necesariamente la fórmula “IMRD” (introducción, métodos, resultados, discusión), propuesta para los artículos de investigación en inglés (Swales, citado en Samraj, 2005: 145).

En primer lugar, de acuerdo con la autora, entre las funciones retóricas manifiestas en los *abstracts*, se destacan los resultados, que constituirían la parte más prominente del artículo científico. Por otra parte, mientras que la metodología no aparece tan frecuentemente como las demás funciones tradicionales, se observan otras como los antecedentes, las brechas encontradas en el área de investigación y la reivindicación de la importancia del tema de investigación en sí. Esta última constituye, según Swales

(1990) una apelación a la comunidad discursiva por la cual se exhorta a la misma a aceptar la investigación como parte de un área científica significativa (Swales, citado en Samraj, 2005: 147).

Género y léxico

De acuerdo con investigadores como Cabré, Hoffmann, Kalverkämper y Wiegand, Slozdzian, (citados en Adelstein y Ciapuscio, 2006-2007), existe una estrecha y explicativa vinculación entre aspectos microestructurales como el léxico y el contexto total de su ocurrencia (texto), en especial en ámbitos de comunicación especializada. La función, la situación y el tema textual, y especialmente, la perspectiva temática, determinan la elección de los recursos lingüísticos. Por otra parte, el léxico constituye un punto de partida para estudiar y dar cuenta de problemas relativos a los módulos superiores del texto.

Tipos de vocabulario

Nation (2001) divide el vocabulario en cuatro niveles:

1. Vocabulario de alta frecuencia: las 2000 palabras más frecuentes del inglés útiles independientemente del fin para el cual se use la lengua. Cubre alrededor del 80 % de las palabras en los textos académicos.
2. Vocabulario académico: tipo de extensión especializada de las palabras de alta frecuencia. Ha sido denominado “académico” (Martin, citado en Nation, 2001), “sub-técnico” (Cowan, citado en Nation, 2001), o “semi-técnico” (Farell, citado en Nation, 2001) y es común a varios campos académicos.
3. Vocabulario técnico: constituido por palabras que aparecen frecuentemente en un área especializada pero no en otros campos o áreas.
4. Vocabulario de baja frecuencia: conformado por el resto de las palabras del inglés.

Análisis preliminar del léxico general, académico y técnico presente en el *abstract* de un artículo correspondiente al área disciplinar relativa al turismo

A partir del análisis crítico de 4 ejemplares de *abstract* de nuestro corpus compuesto por 12 artículos científicos correspondientes al área disciplinar relativa al turismo, y partiendo de la propuesta de Ciapuscio y Kuguel (2002), elaboramos el instrumento teórico-metodológico que se puede observar en la Tabla 1 para el análisis de los textos que componen nuestro corpus.

I. NIVEL SITUACIONAL	II. NIVEL DE CONTENIDO SEMÁNTICO	III. NIVEL FUNCIONAL	IV. NIVEL FORMAL
<p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interna / externa a la disciplina <p>Interlocutores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de especialista a especialista / de especialista a semi-especialista / de especialista a lego <p>Relación entre interlocutores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - simétrica/asimétrica 	<p>Tema textual</p> <p>Perspectiva sobre el tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - teórica o básica/ aplicada/teórica con consecuencias futuras en el campo aplicado <p>Macroestructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - estructuración en partes estandarizadas (libres/estandarizadas: IMRD) 	<p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - expresar - contactar - informar - dirigir - demostrar - exponer - recomendar - dar instrucciones 	<p>Recursos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vocabulario general académico técnico - densidad terminológica - tratamiento - colocaciones - repetición de palabras

Tabla 1: Instrumento teórico-metodológico (basado en Ciapuscio y Kuguel, 2002)

Este instrumento fue aplicado luego para realizar el análisis del *abstract* del artículo *The Ecological Footprint as a Key Indicator of Sustainable Tourism* (“La huella ecológica como indicador clave de turismo sustentable”) que se detalla a continuación.²

² Hunter, C. y Shaw, J. (2007) “The ecological footprint as a key indicator of sustainable tourism”. En *Tourism Management*. 28, 46–57. (Ver Anexo 1)

I. Nivel situacional:³

El *abstract* del artículo se incluye en una publicación que circula entre un grupo numeroso de especialistas, para la comunicación interna de la disciplina. Sin embargo en el presente contexto, mientras que los productores son especialistas, los destinatarios son semiespecialistas (estudiantes del último año de una carrera de grado). Por lo tanto, no se puede presuponer que la relación entre los interlocutores sea totalmente simétrica. Esto probablemente determinará dificultades en la comprensión lectora en LE.

II Nivel de contenido semántico:

Desde el punto de vista de contenido semántico, el texto condensa la información presentada en el artículo respecto del análisis denominado *ecological footprint* (“de la huella ecológica”) propuesto como indicador ambiental de turismo sustentable. Por otra parte, el *abstract* presenta una evaluación positiva de dicho análisis y explicita las potenciales consecuencias futuras de su aplicación. La perspectiva sobre el tema es aplicada y la macroestructura es libre ya que no se corresponde con la estructura prototípica IMRD (Introducción – Metodología – Resultados – Discusión).

III Nivel Funcional:

En el *abstract* del artículo se combinan desde un comienzo la función de dirigir con el propósito informativo, el cual se realiza con una clara valoración positiva hacia el análisis presentado. Esta valoración positiva se manifiesta a través de la selección léxica, como se puede observar en los siguientes ejemplos: *This paper argues for* (“Este artículo argumenta a favor de”), *a unique, global perspective* (“una perspectiva global, única”), *make a positive contribution* (“hacer una contribución positiva”) y tiene como objetivo lograr la aceptación por parte de los destinatarios de la metodología propuesta por los autores.⁴

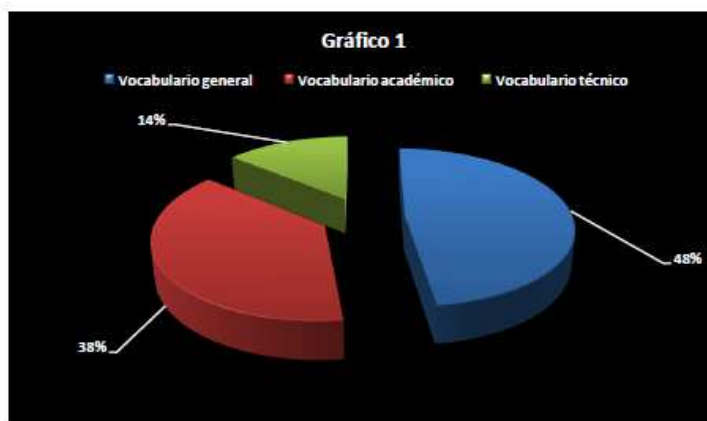
IV Nivel Formal:

En este nivel se plasman las selecciones realizadas en los niveles situacional, semántico y funcional.

Desde el punto de vista léxico, se puede observar que el vocabulario técnico es escaso (un 14% del total) y no recibe tratamiento.⁵ Los términos utilizados para referirse al tema central del artículo: *ecological footprint* (“huella ecológica”) y *sustainable tourism* (“turismo sustentable”) se presentan en una primera instancia en su forma completa seguida por las siglas EF y ST respectivamente, las cuales se retoman a lo largo del resto del *abstract*, cumpliendo, de esta manera, con la máxima de economía de la expresión propia del género.

En lo que respecta al vocabulario académico, su porcentaje en el *abstract* es relativamente alto (38 %). Por otra parte, el vocabulario de tipo general representa el 48 % del total de las piezas léxicas del texto.

A continuación se presenta un gráfico que sintetiza los porcentajes de los distintos tipos de vocabulario observados en el *abstract* analizado.



³ Dado que la totalidad de los abstracts de los artículos de investigación analizados presentan características comunes en cuanto a la situación y que dichas características parecen determinar en cierta medida las propiedades de los demás niveles, se ha decidido establecer este nivel como el primero en el instrumento de análisis.

⁴ Las negritas son nuestras.

⁵ Para este trabajo hemos utilizado el programa y el corpus denominado *Corpus of Contemporary American English* (Davies, 2008) complementado con la *Academic Word List* (Coxhead, 1998, 2000).

Ahora bien, un análisis más detallado del *abstract* permite observar un alto número de colocaciones, es decir combinaciones de palabras que ocurren naturalmente de manera regular. En este texto, palabras de tipo general: *for*, *become*, *as* o académico: *sustainable*, se combinan con otras de tipo académico: *accounts*, *widely adopted*, o técnico: *tourism*. Dichas palabras se recategorizarían como académicas o técnicas en el contexto de la colocación: *accounts for* (“da cuenta de”), *become widely adopted as* (“que se adopte ampliamente como”), *sustainable tourism* (“turismo sustentable”). De esta manera, los porcentajes de los distintos tipos de vocabulario descriptos en el párrafo anterior varían considerablemente. Por ejemplo, el porcentaje de vocabulario general en la forma de piezas léxicas aisladas disminuye en gran medida, pasando a representar sólo un 8,05 %, del cual el 92 % pertenece a las 500 palabras más frecuentes del inglés.

A continuación sintetizamos de manera gráfica los nuevos datos obtenidos a partir de este análisis más minucioso de los distintos tipos de vocabulario presentes en el texto.



Por último, cabe señalar que a lo largo del *abstract* se puede observar la repetición textual o la aparición de miembros de la familia de 13 palabras,⁶ por ejemplo *sustainable* (“sustentable”), *sustainability* (“sustentabilidad”); *tourism*, (“turismo”), *tourist* (“turista”), *tourism-related* (“relacionado con el turismo”), *eco-tourism* (“ecoturismo”); *provides* (“provee”), *providing* (“proveyendo”), *provided* (“provistas”), destacándose la repetición en 7 y 8 oportunidades respectivamente de la colocación *ecological footprint* (“huella ecológica”) y de la palabra *tourism* (“turismo”) referidas ambas al tema central del texto.

La Tabla 2 más abajo sintetiza los resultados más destacados del análisis precedente.

I. NIVEL SITUACIONAL	II. NIVEL DE CONTENIDO SEMÁNTICO	III. NIVEL FUNCIONAL	IV. NIVEL FORMAL
<p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interna a la disciplina <p>Interlocutores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de especialista a semi-especialistas <p>Relación entre interlocutores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - asimétrica <p>Número de interlocutores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - grupo numeroso 	<p>Tema textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - análisis de la “huella ecológica” como indicador ambiental de turismo sustentable. <p>Perspectiva sobre el tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aplicada <p>Macroestructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - estructuración libre 	<p>Funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - informar - dirigir 	<p>Recursos léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vocabulario general: 48% - ítems léxicos de tipo general aislados: 8,05% - académico: 38% - técnico: 14% - densidad terminológica baja - tratamiento nulo - densidad colocacional alta - repetición de vocabulario

Tabla 2: Análisis del *abstract* del artículo “The ecological footprint as a key indicator of sustainable tourism”

⁶ Con “repetición textual”, nos referimos a la aparición de la misma pieza léxica.

Resumiendo, a partir del análisis del *abstract* del artículo analizado podemos observar, en primer lugar, que los niveles situacional, semántico y funcional determinan en cierta medida aspectos formales del texto. Esto se manifiesta, por ejemplo, mediante el tratamiento nulo de ítems léxicos de tipo técnico y la repetición frecuente de piezas léxicas técnicas del área tales como *sustainable tourism* (“turismo sustentable”) o referidas al tema, del tipo de *ecological footprint* (“huella ecológica”). Por otra parte, en lo que respecta al nivel formal, podemos observar en un primer análisis un porcentaje alto de vocabulario general (48%) seguido por un 38 % de vocabulario académico y sólo un 14 % de vocabulario técnico. Sin embargo, al analizar el vocabulario a la luz de las colocaciones presentes en el texto, términos generales como *become* y *as* se recategorizan como académicos por ser la colocación de la cual forman parte *-become widely adopted as* (“que se adopte ampliamente como”)– de este tipo. De esta manera, los porcentajes cambian drásticamente: el número de ítems léxicos de tipo general aislados se reduce al 8,05 % del total.

Conclusión

En este trabajo se ha presentado un análisis preliminar del léxico general, académico y técnico presente en el *abstract* de un artículo de investigación utilizado en los cursos de LE inglés de la licenciatura en Turismo de la UNCo. Este estudio, realizado desde la perspectiva de los estudios de género y utilizando una metodología cualitativa, servirá de punto de partida para el análisis del resto del corpus.

En síntesis, el análisis expuesto más arriba ha permitido arribar a las siguientes conclusiones:

- Los niveles situacional, semántico y funcional se plasman en el nivel formal, en particular en la selección de los recursos léxicos.
- Un primer análisis muestra un claro predominio de vocabulario general (48 % del total) seguido de un porcentaje menor de vocabulario académico (38 %) y un porcentaje bajo de términos técnicos (14%).
- El análisis del texto en términos de colocaciones indica la combinación de piezas generales tanto con vocabulario académico como con vocabulario técnico lo cual reduce el número de ítems léxicos de tipo general aislados al 8,05 % del total.
- Se observa una alta frecuencia de repeticiones textuales o a través de miembros de las familias de palabras de las piezas léxicas del texto.

Estas últimas observaciones permiten concluir que, a pesar de las dificultades inherentes a la lectura de este tipo de textos en LE por parte de sujetos semi-especialistas, el tratamiento del léxico partiendo de la identificación de colocaciones y repeticiones frecuentes probablemente facilitará la comprensión lectora, disminuyendo en cierta medida la carga cognitiva derivada de la presencia de un porcentaje elevado de piezas léxicas generales desconocidas.

Este análisis constituye un aporte original ya que ofrece una nueva perspectiva que contribuirá eventualmente al desarrollo tanto de programas de estudio como de materiales de enseñanza de inglés en el nivel superior que faciliten la comprensión lectora en LE, lo cual redundará en una mejor formación académica de los futuros profesionales universitarios.

Anexo 1: *Abstract* del artículo *The Ecological Footprint as a Key Indicator of Sustainable Tourism*

This paper argues for ecological footprint (EF) analysis to become widely adopted as a key environmental indicator of sustainable tourism (ST). It is suggested that EF analysis provides a unique, global perspective on sustainability that is absent with the use of locally derived and contextualised ST indicators. A simple methodology to estimate indicative, minimum EF values for international tourism activities involving air travel is presented. Critically, the methodology accounts for the EF that would have been used by a tourist at home during the tourist trip, providing an estimate of the net, as well as the gross, tourism-related EF. Illustrations of the application of the methodology are provided, including the evaluation and comparison of specific tourism products. It is suggested that some (eco)tourism products may, potentially, make a positive contribution to resource conservation at the global scale. Areas for further research in applying EF analysis to tourism are outlined.

Bibliografía

Adelstein, A. y G. E. Ciapuscio. (2006-2007). El género como interfaz: su papel en la conformación del significado léxico. *Filología*, 1, 139-167.

Adelstein, A. y Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Malvinas Argentinas: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. *Revista Signos*, 38 (57), 31-48. [Revista virtual] Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-093420050001000

----- y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En Fuentes Morán, M. T. y García Palacios, J. (eds.) *Texto, terminología y traducción*. (37-73). Salamanca: Almar.

Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.

Davies, M. (2008). *The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1990-present*. Disponible online en <http://corpus.byu.edu/coca/>

Flowerdew, L. (2005). An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/ESP: countering criticisms against corpus-based methodologies. *English for Specific Purposes* 24, 321-332.

González, M.L., Soliveres, M. A., Rudolph, C. y T. Carelli (2014). El género *informe* en los textos de especialidad en inglés en las disciplinas geografía y turismo. En Raffo, C. (Comp.) *Lenguas Extranjeras con Fines Específicos*. Córdoba: Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Samraj, B. (2005). An exploration of genre set: Research article abstracts and introductions in two disciplines. *English for Specific Purposes* 24, 141-156.

María Inés Grundnig es traductora pública nacional en lengua inglesa egresada de la Universidad Nacional de La Plata y se desempeña actualmente como profesora adjunta regular en el Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. Es codirectora del proyecto de investigación “El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés” (04/J020).

Reina Himelfarb es magíster en Lingüística egresada de la maestría en Lingüística de la Universidad Nacional del Comahue. Se desempeña actualmente como profesora adjunta en el Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos de la Facultad de Lenguas de dicha casa de altos estudios. Dirige asimismo el proyecto de investigación “El rol del conocimiento del léxico en la producción oral de textos científico-académicos en LE inglés” (04/J020).

LOS GÉNEROS, LOS TIPOS Y LAS SECUENCIAS TEXTUALES COMO INSTRUMENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE ILE

Inés Kuguel

ikuguel@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento

Buenos Aires – ARGENTINA

Resumen

La gran mayoría de los abordajes a la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el nivel universitario se han pensado como herramientas destinadas a que el estudiante desarrolle estrategias para comprender textos de especialidad vinculados ya sea con su formación o con su futuro quehacer profesional. Si bien esta aproximación a la enseñanza de inglés como lengua extranjera está instalada desde hace tiempo en las universidades, ha tenido poco o nulo tratamiento en los espacios de formación en los profesores y traductores. Una de las consecuencias de esto es que los docentes recurren a estrategias didácticas basadas en la adquisición de las cuatro macrohabilidades en lengua inglesa, tanto a la hora de seleccionar los textos de lectura de los cursos de Inglés Lectocomprensión como para establecer qué contenidos lingüísticos incorporar y en qué orden. En este sentido, consideramos que los estudios del texto constituyen un complemento teórico-metodológico imprescindible para quienes deben decidir acerca de la puesta en marcha de cursos de lectocomprensión en lengua extranjera en la universidad.

La intención de este trabajo, entonces, es presentar un estado de la cuestión respecto de algunas nociones básicas provenientes de distintos enfoques del texto y el discurso, útiles para el abordaje de esta modalidad de la enseñanza en el nivel universitario, como ‘texto’, ‘género discursivo’, ‘tipo textual’ y ‘secuencia’. Adoptar una postura teórica sobre estos conceptos es la mejor manera de construir un modelo aplicado a la enseñanza de Inglés Lectocomprensión, ya que permite contar con criterios lingüísticamente fundados no solo para elaborar corpus textuales adecuados sino también para establecer una progresión que contribuya al desarrollo de estrategias de lectura autónomas.

Palabras clave: géneros discursivos – tipos textuales – inglés como lengua extranjera

Introducción

La mesa temática “Criterios para la selección de textos para la enseñanza de Inglés Lectocomprensión (ILE)”, que reúne los trabajos que se presentan a continuación, surgió del intercambio de ideas entre colegas de tres universidades públicas: la Nacional de Córdoba, la del Comahue y la Nacional de Gral. Sarmiento, en el conurbano bonaerense. Con ellas compartimos el interés por llevar a cabo investigaciones basadas en modelos lingüísticos actuales, que den lugar a una reflexión teórica que trascienda el enfoque de las aplicaciones directas al espacio del aula de LE. Como en muchas otras universidades del país, en estas tres, la enseñanza de inglés tiene el objetivo de capacitar a sus estudiantes para que desarrollen estrategias que les permitan comprender textos de especialidad vinculados ya sea con su formación o con su futuro quehacer profesional. Es evidente que este abordaje pone en primer plano a los textos, que constituyen el material sobre el cual se organizan estos cursos. De las experiencias compartidas sobre este punto, han surgido las siguientes preguntas: ¿cómo se seleccionan estos textos?, ¿qué características deben tener para cumplir con las condiciones de adecuación a sus propios objetivos?, ¿cómo se organiza una

progresión textual?, es decir, ¿qué criterios se toman para decidir qué textos se presentan primero y cuáles después, cuáles son más fáciles y cuáles más difíciles?

La intención de esta mesa es justamente buscar respuestas a estas preguntas para nada triviales. El camino para encontrarlas nos condujo a incursionar en los estudios del texto.

Dentro de la amplísima gama de propuestas que ofrecen los estudios discursivos, al docente investigador de ILE le interesan en particular aquellas que se vinculan con los textos de especialidad. Esta línea de investigación se nutre de una importante tradición lingüística centrada en el estudio de las lenguas con propósitos específicos y tiene como una de sus preocupaciones principales caracterizar y clasificar los textos producidos en situaciones de comunicación especializada. En la actualidad existen desarrollos desde varios enfoques teóricos que ofrecen instrumentos adecuados para esto: desde las propuestas centradas específicamente en la enseñanza del inglés con propósitos específicos, pasando por modelos funcionalistas, hasta los de base cognitivista. En la medida en que se decida contar con una base teórica, puede adoptarse cualquiera de estos enfoques; incluso resulta válido y a la vez valioso tomar elementos de cada uno de ellos si fuera necesario y siempre que se mantenga la coherencia conceptual. La única condición *sine qua non*, según mi parecer, es que la perspectiva adoptada debe tomar en consideración no solo los aspectos inherentes o microestructurales del texto, esto es, su estructuración y formulación, sino que debe dar cuenta también de la relación de mutuo condicionamiento que éstos mantienen con los aspectos superiores o macroestructurales, o sea, con la situación comunicativa, la finalidad del texto y su contenido semántico. En relación con el tema que nos ocupa, la perspectiva que se elija debería contemplar, además, una aproximación teórico-metodológica que permita dar cuenta de la variedad de los textos mediante la aplicación de tipologías que tomen en cuenta el modo en que se instancian los parámetros de las distintas dimensiones textuales, así como también la configuración conceptual que organizan un determinado espacio textual.

Como se mencionó más arriba, no faltan fuentes bibliográficas para considerar la adopción de una perspectiva de los estudios discursivos provechosa para la enseñanza de ILE. Hay mucho desarrollo realizado, sobre todo en lo que refiere a la caracterización de los géneros clásicos de la comunicación científica, como el artículo de investigación, el artículo de divulgación y el *abstract*. Sin embargo, no nos detendremos aquí a explorarlas.

Algunas nociones básicas

Quisiera repasar algunas de las nociones provenientes de los estudios del texto que considero particularmente útiles para pensar acerca de la organización de los materiales en el tipo de cursos que nos ocupan aquí.

En su clásico trabajo sobre los géneros discursivos, Mijail Bajtín vincula el uso de la lengua con las diversas esferas de la actividad humana y afirma que los enunciados concretos reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de estas esferas, no sólo por su contenido y por su estilo verbal, sino, ante todo, por su composición o estructuración. De este modo, cada ámbito del uso de la lengua elabora sus clases relativamente estables de enunciados, es decir, sus géneros discursivos. Este concepto, asociado al término clase textual, es empleado por la lingüística para referirse a las clasificaciones de los textos que realizan intuitivamente los hablantes, denominaciones cotidianas sin relación necesaria con una teoría o descripción lingüística. Tal como afirma Bajtín, “aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados”. En efecto, los géneros discursivos organizan nuestro discurso casi de la misma manera como lo organizan las formas gramaticales. Los géneros no solo nos sirven para plasmar nuestro discurso sino también para comprender el discurso del otro.

Así pues, como hablantes dominamos una serie de géneros; cuántos y qué géneros manejamos dependerá de nuestra praxis. En el caso de ILE, es fundamental que el recorrido textual seleccionado acompañe el trayecto que el estudiante hace en su carrera universitaria, en el sentido de ir incorporando los géneros propios de su disciplina en inglés, teniendo en cuenta los que ya conoce como hablante de español, los que ha aprendido a lo largo de su formación escolar y los que va adquiriendo a medida que avanza en sus estudios.

Ahora bien, cuando la clasificación de los enunciados no es parte natural del aprendizaje del hablante, sino que se realiza a partir de herramientas teórico-metodológicas de la lingüística, lo que se determinan son tipos textuales. Los tipos textuales surgen de clasificaciones realizadas sistemáticamente, esto es, de tipologías textuales que pueden estar organizadas a partir de las distintas dimensiones discursivas, como la situación, la meta comunicativa, el contenido semántico o los recursos formales.

Esta distinción entre género y tipo textual es relevante para nosotros en tanto permite reconocer dos de las principales perspectivas que se tiene del texto en la clase de ILE: la del docente y la del alumno. Como docentes, al seleccionar y ordenar los textos que protagonizan este tipo de cursos estamos aplicando (aun cuando no se lo explicita) algún criterio lingüístico orientador. Por lo tanto, los textos elegidos se organizan a partir de tipos textuales específicos, independientemente del género al que pertenezcan. Desde el punto de vista de los alumnos, en cambio, los textos que trabajan en la clase de ILE se suman al bagaje que constituye su competencia sobre géneros discursivos, enriqueciéndola, ya sea a partir del descubrimiento de similitudes y diferencias que descubren al comparar géneros conocidos en L1 y en L2 o mediante la incorporación de formas genéricas novedosas. Así pues, y como se pondrá de manifiesto en los trabajos que componen esta mesa temática, la adopción de un enfoque teórico sobre los textos contribuye en ambos sentidos. Por un lado, brinda criterios sistemáticos para que el docente aplique una tipología que permita establecer los tipos textuales adecuados para el trabajo didáctico. Por otro lado, nos permite tener control de los géneros que contribuyen a que los alumnos amplíen su competencia comunicativa y que colaboran a su formación profesional.

Las múltiples dimensiones textuales

Si bien todo texto constituye un todo, una unidad global que se construye en la comunicación, es posible fragmentarlo para su análisis. Estas fragmentaciones o partes textuales son realizadas por el lingüista y pueden basarse en diferentes criterios. En el nivel de la superficie textual, la partición más evidente está dada por el paratexto. Tanto el paratexto gráfico como el paratexto lingüístico presentan una organización visual del texto que se ha transformado ya en un punto de partida clásico para la enseñanza de la lectocomprensión tanto en L1 como en L2.

Existen, no obstante, otros niveles de subdivisión de los textos, menos evidentes que el paratexto, pero igualmente fructíferos; uno se vincula con la dimensión funcional y el otro con la semántica.

Todo texto se construye a partir de un entramado de funciones o ilocuciones textuales que contribuyen a asegurar el éxito de la ilocución dominante, que es la que expresa la meta comunicativa principal del emisor y desempeña un rol destacado en la construcción de la jerarquía ilocutiva y en su realización lingüística. El estudio de los textos de especialidad ha dado lugar a una extensa y rica bibliografía respecto de la naturaleza de estas partes textuales basadas en el nivel funcional así como de la secuenciación que estas conforman en distintos géneros científicos. Así, por ejemplo, se han identificado y caracterizado las partes textuales de los artículos de investigación que responden a conglomerados ilocutivos recurrentes en esta clase de textos, como lo son la metodología o la discusión, por ejemplo.

El otro nivel en el que se puede operar una fragmentación es el semántico, esto es, el nivel del contenido del texto, que comprende no solo el tema sino también la forma en que es abordado. La organización del contenido informativo puede analizarse a partir de los tipos de procedimientos utilizados para desplegar el tema en cada una de las partes textuales; esto es, a partir de formas lingüísticas de extensión cercana al párrafo, que constituyen unidades mínimas de composición textual y que aquí denominamos “secuencias”. Como se verá, las secuencias, que reflejan los modos de conceptualización de la experiencia, se pueden analizar también según su estructura jerárquica, dando lugar a una tipologización basada en la secuencia dominante que da como resultado tipos textuales expositivos, argumentativos, etc.

Así pues, las partes textuales –crucialmente las ilocuciones y las secuencias– pueden constituir un eje para la selección y la progresión de textos para ILE. De hecho, las tres propuestas de progresión textual que se expondrán a continuación tienen en cuenta estos elementos.

Permítaseme ahora, para completar este repaso de nociones básicas, adoptar una mirada “por encima del texto”, es decir, que considere su agrupación. En este sentido, los conceptos que resultan fundamentales como complemento de cualquier curso de ILE son el de ‘familia de géneros’ y ‘corpus textual’.

La noción de ‘colonia o familia de géneros’ (Bathia, 2004; Bergmann y Luckmann, 1995; Ciapuscio, 2008) se vincula con la idea de que para poder hacer frente a la complejidad y variabilidad de las formas comunicativas actuales los géneros deben entenderse y describirse en términos de familias orientadas a la solución de tareas sociales e individuales, cuyos miembros –los géneros particulares– desempeñan papeles específicos de las tareas de cada ámbito. Considero que la posibilidad de agrupar textos según su grado de cercanía o “parentesco” resulta de vital importancia para la selección textual en los cursos de ILE orientados al uso de la lengua con propósitos específicos. Al respecto, a la hora de establecer criterios de selección y progresión textual para estudiantes de ingeniería química o de diseño industrial, por ejemplo,

resultaría más que beneficioso saber cuáles son las familias de géneros que realizan la comunicación entre especialistas en esas áreas de conocimiento.

Si consideramos la definición de corpus de Pearson, como “un producto artificial que contiene textos auténticos, seleccionados según criterios precisos para ser utilizados como una muestra de la lengua” (Pearson, 1999: 22), resulta evidente que el conjunto de textos que seleccionamos para un curso de ILE es precisamente esto: un corpus. Los estudios discursivos más las herramientas tecnológicas disponibles en la actualidad para el acceso a la información han dado lugar a un ámbito específico, el de la lingüística del corpus, subdisciplina fundamental no solo para la enseñanza de LE sino para otras ramas de la lingüística aplicada, como la lexicografía y la terminología, para mencionar solo dos de ellas. La lingüística del corpus ofrece una serie de instrumentos teórico-metodológicos empíricamente testeados que permiten determinar su fiabilidad así como su caracterización o procesamiento. Estoy convencida de que es preciso tomar conciencia de que al seleccionar textos para cursos de ILE estamos conformando corpus, y que cada ejemplar que incluimos (ya sea para su ejercitación en clase o para la evaluación) formará parte de ese corpus constituyendo un proceso de revisión y actualización constantes.

Consideraciones finales

Para concluir esta comunicación, quisiera acercar una propuesta de cuáles serían algunos de los criterios básicos para organizar la selección y la progresión de textos para un curso de ILE. Para ello tomaré como ejes orientadores las cuatro dimensiones básicas de todo texto según el modelo de múltiples dimensiones, de corte cognitivista, que es el que tomo como base teórica (Ciapuscio y Kuguel, 2002; Gläser, 1993; Kuguel, 2006, 2007 y 2010; Weise, 1993). Estas cuatro dimensiones son la situación, la meta comunicativa, el contenido y los recursos formales.

Todos los que hemos enfrentado la puesta en marcha de un curso de ILE estamos familiarizados con el hecho de que el nivel textual al que recurre espontáneamente un docente de inglés a la hora de seleccionar materiales es el de los recursos formales. Como se expondrá más en detalle en el último trabajo de la mesa, este comportamiento, que se vincula con la formación de la planta docente, conlleva una serie de problemas entre los cuales se encuentra el de perder de vista el objetivo principal de este tipo de cursos. Un camino para su solución es establecer criterios claros, basados en el texto como un todo complejo en el que lo formal, esto es, el nivel “micro”, se encuentra estrechamente ligado a los aspectos mayores o “macro”. De hecho, la relación de mutuo condicionamiento que existe entre estos dos planos es la garantía de que los recursos formales que se hallan en los géneros relevantes para la formación disciplinar de nuestros alumnos serán precisamente aquellos en los que deberemos focalizar como docentes. Sirva como ejemplo la frase nominal. En todos los ámbitos científicos y técnicos, la necesidad de denominar conceptos sumamente específicos da lugar a estrategias expansivas a nivel sintáctico: a mayor detalle, mayor necesidad de expresiones lingüísticas. De aquí el rol central que este tema gramatical tiene en todos los cursos universitarios de ILE.

Otra de las dimensiones textuales que orientan la selección de textos es la dimensión del contenido semántico. Este nivel constituye un eje ineludible a la hora de organizar los materiales textuales. Sin embargo, no es suficiente para organizar el corpus didáctico, ya que puede haber textos muy diferentes entre sí que comparten el mismo tema. Así, un tema como el de la globalización se realiza de manera muy distinta si se adopta una perspectiva científica teórica, una aplicada, una didáctica o una divulgativa. En efecto, la adopción de uno u otro punto de vista dará lugar a géneros distintos y, consecuentemente a formulaciones absolutamente diferentes.

Asimismo, dentro del nivel semántico, se pueden establecer tipologías basadas en la manera en que se despliega el tema textual, esto es, tomando en cuenta el tipo de secuencia que predomina. Como se explicará en las comunicaciones que siguen, este ha sido uno de los ejes centrales a la hora de decidir acerca de la conformación del corpus textual para ILE.

En relación con el tema en discusión aquí, el modo en que interviene en la dimensión funcional del texto dependerá de cada caso particular. En el contexto actual, con la carga horaria que tienen los cursos de ILE en nuestras universidades, resulta bastante difícil profundizar en este nivel, más allá de la identificación de las funciones textuales globales y el reconocimiento de algunas ilocuciones recurrentes que puedan ser útiles para mejorar la comprensión de ciertos géneros. Muy distinto es el rol que desempeña el nivel funcional en los cursos de escritura académica en los que, sin duda alguna, resultan una herramienta imprescindible para organizar la producción textual en LE.

Finalmente, tomemos la dimensión situacional de los textos. En esta dimensión se analizan sus condiciones de producción y recepción, el ámbito témporo-espacial, el contexto social, los roles de los interlocutores y la relación entre ellos en términos de grados de experticia en un campo del saber. Estoy convencida de que este nivel –lamentablemente, uno de los más descuidados al momento de seleccionar los textos– es absolutamente crucial en todos los pasos de la constitución de un corpus textual para la enseñanza de ILE, es decir, en la selección de los textos, en su caracterización y en el proceso de establecimiento de una progresión. Así pues, y para cerrar, dejo a consideración de la mesa la propuesta de que sea éste el nivel que se tome como el punto de partida o eje organizador para alcanzar estos criterios que estamos buscando.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1991) *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2004) *Los textos académicos en el nivel universitario*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Colección “Textos Básicos”.
- Bajtín, M. (1979) “Los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 294-322.
- Bergmann, J. R. y Th. Luckmann (1995). Reconstructive Genres. En Quasthoff, U. (ed.) *Aspects of Oral Communication*. Berlin: W. de Gruyter, 289-304.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Londres: Continuum.
- Cabré, M.T. (2001). Conocimiento especializado y traducción: el análisis textual y la terminología como factores de activación de la competencia cognitiva. En *Encuentro Internacional de Traductores*, Bello Horizonte, 23 al 27 de julio de 2001.
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En Fuentes Morán, M. T. y García Palacios, J. (eds.) *Texto, terminología y traducción*. Salamanca: Almar, 37-73.
- Ciapuscio, G. (2008). Géneros y familias de géneros: aportes para la adquisición de la competencia genérica en el dominio académico. En Padilla, C.; Douglas, S.; Lopez, E. (eds) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Tucumán: cátedra UNESCO, subselección Tucumán, INSIL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Gläser, R. (1993). A Multi-level Model for a Typology of LSP Genres. En *Fachsprache. International Journal of LSP*, 15 (Heft 1-2), 18-26.
- Kuguel, I. (2006). Géneros académicos y grados de especialización. En Ciapuscio, G. (ed.) *De la palabra al texto*. (86-121). Buenos Aires: Eudeba.
- . (2007). Tipología textual y terminología. En *Panel plenario “Discurso especializado y Terminologías”, VII Jornadas de Traducción y Terminología*, Cetrater - Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, 6 a 8 de septiembre de 2007.
- . (2010). *La semántica del léxico especializado: los términos en textos de ecología*. Barcelona: IULA. [CD-ROM] (Série Tesis; 27).
- Pearson, J. (1999). Comment accéder aux éléments définitoires dans les textes spécialisés? En *Terminologies nouvelles*, N° 19, 21-28.
- Weise, G. (1993) “Criteria for the Classification of ESP Texts”, en *Fachsprache. An International Journal for LSP*, 15 (1/2), 26-31.

Inés Kuguel es profesora y doctora en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y traductora literaria y científica de Inglés del Instituto Lenguas Vivas “J. R. Fernández”. Actualmente, coordina el programa universitario de enseñanza de lenguas extranjeras del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento y dicta Gramática en la carrera de Letras de la UBA.

ENSEÑANZA DE ILE: PROGRESIÓN Y ADECUACIÓN DE TEXTOS EN LA ERA DE LA ACCESIBILIDAD

Claudia Herczeg

claudia.herczeg@fadel.uncoma.edu.ar

Mónica Lapegna

monicalapegna@yahoo.com.ar

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional del Comahue

Neuquén – ARGENTINA

Resumen

La lectocomprensión -como una de las metodologías de enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos- ha tenido gran arraigo en las universidades de nuestro país en virtud de responder a la que es quizás la necesidad más inmediata de los estudiantes: el acceso a bibliografía actualizada de diferentes campos disciplinares mayormente publicada en esta lengua. Uno de los aspectos característicos del enfoque es la utilización de material recopilado por el docente a partir textos del área de especialización de los destinatarios de los cursos. Seleccionar el material adecuado para este nivel académico, con contenido pertinente y atractivo para el lector, y valioso desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras, es un enorme desafío para el docente.

En este trabajo se exponen los criterios de selección de textos para el curso anual de lectura en inglés dirigido a estudiantes de nueve disciplinas de la Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional del Comahue. Estos criterios están basados en las siguientes consideraciones: 1) la necesidad de compatibilizar la enseñanza de contenidos lingüísticos indispensables para la comprensión de la lengua extranjera con la utilización de géneros discursivos y temas propios del ámbito académico; 2) la implementación de una progresión de textos que refleje el recorrido de la formación académica de grado, desde los textos menos especializados (libros de texto y manuales, escritos por expertos para estudiantes) hasta los más especializados (artículos de investigación científica); y 3) el problema de la selección de textos en la era de la accesibilidad, ante la proliferación de material escrito por hablantes no-nativos de inglés.

Palabras clave: lengua extranjera – selección – adecuación de textos

Introducción

La lectocomprensión como metodología de enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos (ESP por sus siglas en inglés), ha tenido un gran arraigo en las universidades de nuestro país en virtud de responder a la que es quizás la necesidad más inmediata de los estudiantes en este nivel: el acceso a bibliografía actualizada en su campo disciplinar que se publica en esta lengua extranjera.

Uno de los aspectos característicos de este enfoque es la utilización de material recopilado y seleccionado por el docente a partir de textos del área de especialización de los destinatarios de los cursos, en lugar del libro de texto típicamente utilizado en cursos generales de lengua extranjera. En este sentido, seleccionar el material adecuado para este nivel académico, que a la vez tenga contenido pertinente y

atractivo para el lector y que resulte valioso desde el punto de vista de la enseñanza, constituye un enorme desafío para el docente.

En esta ocasión, nos proponemos compartir y poner a discusión los criterios de selección de textos que hemos estado utilizando en los últimos años para el curso de lectocomprensión dirigido a estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). En líneas generales hemos seguido estos criterios en función de una serie de consideraciones. En primer lugar, la necesidad de compatibilizar la enseñanza de los contenidos lingüísticos, indispensables para la comprensión de la lengua extranjera, con la utilización de géneros discursivos y temas propios del ámbito académico. En este sentido tomamos el concepto de Dudley-Evans y St. John respecto de que el texto, particularmente en el ámbito de ESP, debe ser tanto un vehículo de información como un objeto lingüístico del que se pueda sacar provecho a los fines de la enseñanza de la lengua extranjera (Dudley-Evans y St. John, 1998: 98). En segundo lugar, intentamos implementar una progresión de textos que refleje, de alguna manera, el recorrido que realizan los estudiantes a lo largo de su formación académica de grado, tanto respecto de la temática (desde temas más generales a temas más específicos) como respecto de los géneros discursivos seleccionados. Finalmente, si bien la propuesta apunta a lograr la autonomía en la búsqueda y selección del material de interés por parte de los estudiantes, consideramos imprescindible que el docente trabaje activamente en el acompañamiento y orientación en esa tarea, en virtud de la creciente accesibilidad a bibliografía en las redes de comunicación e información.

Contexto de enseñanza: descripción general

Los cursos de lectocomprensión en inglés para las carreras de la Facultad de Ingeniería en la UNCo se caracterizan por estar dirigidos a estudiantes de 9 carreras distintas aunque con una cierta vinculación entre sí. Las carreras son 6 ramas de ingeniería (Ingeniería Civil, Eléctrica, Electrónica, Mecánica, Química, Petróleo), 2 profesorado (Física y Química) y desde hace dos años una licenciatura en Ciencias Geológicas.

Las carreras tienen una duración promedio de 5 años y en todas ellas al menos algunas materias, en especial las materias de los últimos años de cursado, incluyen textos en lengua extranjera, principalmente en inglés por tratarse de disciplinas del área técnica. Un caso algo extremo es la licenciatura en Ciencias Geológicas, carrera en la que buena parte del material de estudio, incluso en las materias de los primeros años, está en inglés. Para su graduación además los alumnos de todas las carreras, excepto los profesorado, deben elaborar una tesina sobre algún tema original que puede ser de ciencia aplicada o bien de tipo monográfico-teórico, tarea para la cual también resulta imprescindible consultar bibliografía en inglés.

Respecto de los planes de estudio, la materia inglés se ubica en el tercer año de cada una de las carreras, momento en el que el estudiante ya ha cursado un cierto número de materias de formación general y algunas materias específicas de su disciplina particular. Se considera que éste es el momento propicio para el cursado del idioma extranjero, dado que el alumno está a punto de comenzar el segmento más especializado de su plan de estudios y, a la vez, cuenta con un bagaje importante de conocimientos específicos que le permiten integrar la información conocida con la de los textos especializados en la lengua extranjera.

El curso tiene una duración anual (dos cuatrimestres, 32 semanas en total), con una frecuencia de dos clases de 3 horas por semana.

Por último, si bien el nivel de conocimiento de la LE que tienen los alumnos al momento de iniciar el curso es variado, se asume un nivel inicial de A1 o A2 según el Marco de Referencia Europeo, para atender especialmente las necesidades de los menos aventajados. Se espera que al finalizar el curso los estudiantes sean capaces de leer los textos de su especialidad con fluidez y precisión, y en un tiempo razonable.

Respecto del enfoque metodológico hacia la enseñanza de lectocomprensión, la figura 1 ilustra los 4 ejes alrededor de los cuales se organiza nuestra propuesta:



Figura 1

Tal como se desprende de la figura, la propuesta implica un enfoque interactivo para el desarrollo de habilidades de lectura, es decir se adopta una propuesta metodológica que fomenta la interacción entre las habilidades de tipo ascendente, *bottom-up skills*, tales como el reconocimiento automático de ítems léxicos, de la estructura sintáctica, de las relaciones de significado intra-e inter-oraciones, etc., y habilidades de tipo descendente, *top-down skills*, como la capacidad de realizar inferencias y predicciones a partir del conocimiento del tema o del mundo, relacionar información nueva con conocimientos ya adquiridos, controlar el proceso de lectura mediante la utilización de estrategias, entre otras (Eskey y Grabe, 1988: 223; Grabe y Stoller, 2002: 33).

La propuesta fomenta además el desarrollo de estrategias de aprendizaje en general y de la lectura en particular como herramientas que fundamentalmente promueven la confianza de cada estudiante en su propio proceso de aprendizaje y contribuyen a lograr un cierto nivel de autonomía en la lectura (O'Malley y Chamot, 1990: 43; Oxford, 2001: 362; Grabe y Stoller, 2002: 81).

Las estrategias de lectura se aplican, a su vez, al desarrollo de la competencia lingüística en LE necesaria para acceder al texto, competencia que incluye las habilidades de comprensión del léxico, la sintaxis, la semántica, las propiedades típicas del discurso académico y sus géneros representativos (Bhatia: 1993:76).

Finalmente, es una característica central del curso la selección de material auténtico específico del área y apropiado para el nivel universitario (Nuttall, 1982: 29; Alderson y Urquhart, 1988: 169; Dudley-Evans y St. John, 1998: 190).

En el próximo apartado discutimos los criterios de selección y progresión de textos que hemos aplicado a lo largo de los últimos años, que surgieron de la consideración de los aspectos mencionados hasta aquí y otros que sintetizamos a continuación. Por un lado, tal como señalamos, se trata de cursos a los que asisten estudiantes de carreras diversas pero con una cierta vinculación entre sí. Estos estudiantes inician el curso con niveles variados de conocimiento de la LE pero también niveles diversos de conocimiento experto, es decir de los temas específicos de su campo disciplinar. En estos ámbitos de enseñanza los textos constituyen la única fuente de acceso a la LE por lo que se considera aquí que éstos deben en lo posible despertar un interés genuino en la lectura, lo que redundará en la motivación del estudiante y la mayor posibilidad de éxito del curso. Por último, consideramos fundamental también incluir en el material de lectura textos seleccionados por los propios estudiantes como forma de estimular su autonomía en la lectura.

Criterios de selección de textos

Con la intención de compatibilizar los diversos aspectos mencionados anteriormente, hemos organizado el material del curso de lectocomprensión para estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la

UNCo en cuatro estadios sucesivos, cada uno caracterizado por la utilización de distintos géneros textuales dentro de lo que se conoce como discurso especializado.

Según la definición de Ciapuscio y Kuguel (2002) los textos especializados son:

...productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos que se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas; por lo tanto en dependencia del tipo de disciplina pueden ser más o menos dependientes de la cultura y la época dada (41).

A su vez el texto especializado se puede realizar en géneros textuales diversos más o menos académicos como el libro de texto, el artículo de investigación, el artículo de divulgación científica, cada uno con sus rasgos distintivos. En nuestro caso particular y como hemos señalado oportunamente, proponemos una progresión de textos que acompañe de alguna manera el recorrido que realizan los estudiantes a lo largo de su formación de grado, y de ahí los cuatro estadios en que hemos organizado el material de lectura tal como muestra el cuadro 1 a continuación:

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
Paratextos (títulos, subtítulos, índices)	Libros de texto Manuales	Libros de texto Manuales	Artículos de investigación publicados en revistas científicas.
Anuncios de congresos y jornadas científicas		Artículos de divulgación científica publicados en revistas especializadas de las organizaciones profesionales (por ej. ASMF Magazine, SPE Journal of Petroleum Engineers, IEEE Xplore)	
Anuncios de cursos de grado y posgrado			
Publicidades de libros y revistas de investigación (journals)			
Publicidades de productos			
Reseñas de libros y de publicaciones científicas periódicas			

Cuadro 1

Para describir los aspectos centrales de cada una de estas clases textuales y de su relación con la etapa del curso en la que éstos se utilizan, recurrimos a la tipología textual de múltiples niveles propuesta por Ciapuscio y Kuguel (2002).

En líneas generales, las autoras proponen una tipología de textos especializados organizada en cuatro niveles o módulos, que se sustenta en los esquemas multidimensionales de caracterización de tipos textuales de Heinemann y Wiehweger (1991) y Heinemann (2000) (citados en Ciapuscio y Kuguel, 2002: 41-42). Es decir, se parte de una tipología compleja que apunta a cubrir los múltiples aspectos o dimensiones desde los que puede caracterizarse todo texto.

Los cuatro niveles propuestos en este modelo son el nivel de la función textual, el nivel de situación, el nivel del contenido semántico y el nivel formal. Respecto del primero de estos niveles, las autoras consideran que la función del texto se relaciona con el efecto que el éste produce en la interacción social, de modo que se consideran aquí categorías básicas tales como las de expresarse, contactar, informar y dirigir, que no se excluyen mutuamente, sino que implican zonas de transición y relaciones de inclusión entre unas y otras (Ciapuscio y Kuguel, 2002: 43).

Por su parte, el nivel de situación comprende aspectos tales como el lugar y el tiempo de la comunicación y la información relacionada con el contexto social en el que ésta se produce. En este sentido, se incluye en esta categoría un factor esencial para la comunicación en el ámbito académico como lo es el rol social de los interlocutores, considerándose aquí si se trata de especialistas, legos o semilegos. Esta última categoría es utilizada por las autoras para referirse a aquellos interlocutores con un cierto nivel de conocimiento en el área temática que cubre el texto, como los son, por ejemplo, los estudiantes avanzados del campo disciplinar o los periodistas especializados.

El nivel del contenido semántico implica lógicamente el tema específico sobre el que trata el texto, pero incluye también la perspectiva que éste tiene sobre ese tema, es decir, se establece aquí si el texto tiene un enfoque teórico, de ciencia aplicada, de divulgación científica (Kuguel, 2006: 87). Esta perspectiva tendrá efectos determinantes sobre el tipo de abordaje semántico que se haga sobre el tema en el texto.

Finalmente, el nivel de la forma contempla aquellos aspectos relacionados con los recursos tanto lingüísticos como no lingüísticos que hacen a la estructura superficial del texto. Así por ejemplo, en este nivel se identifican las formas gramaticales y los recursos léxicos que son más frecuentes en un cierto tipo textual y se describen rasgos directamente relacionados con la presentación del texto como los recursos tipográficos, la presencia o ausencia de ilustraciones de diversa índole, etc.

En base al modelo descripto brevemente aquí procedemos entonces a caracterizar las clases de textos que se utilizan como material de lectura en nuestros cursos para estudiantes de ingeniería y disciplinas relacionadas.

Etapas 1

El objetivo de esta primera etapa, que abarca aproximadamente las cinco primeras semanas de clase del curso, es básicamente presentar las estrategias de lectura que se utilizarán a lo largo del año y que incluyen fundamentalmente las estrategias de aproximación al texto y las primeras herramientas lingüísticas. Este es el estadio de primer acercamiento y familiarización con la LE por lo que se enfatizan aspectos léxicos y estructurales muy básicos.

Para esta etapa se trabaja más que con textos propiamente dichos con paratextos, tales como títulos, subtítulos, índices de libros, y también con algunos subgéneros como las invitaciones a jornadas científicas, avisos clasificados, publicidades de libros o productos, que son especialmente adecuados para focalizar la atención del lector en frases cortas y palabras aisladas, antes de avanzar sobre textos completos.

Etapas 2

A lo largo del resto del primer cuatrimestre del curso los estudiantes trabajan con dos clases textuales con un grado similar de especialización: el libro de texto y el manual de nivel universitario, que presentan las siguientes características generales.

Respecto del nivel de la función, podemos decir que se trata de textos para el aprendizaje, es decir, textos didácticos similares desde todo punto de vista a los libros de texto y manuales en lengua materna que los estudiantes utilizan en las materias de su carrera. A su vez, este material tiene carácter informativo y la información que transmite es información establecida y aceptada por la comunidad científica, de modo que se presenta como cierta, con un alto grado de objetividad.

En cuanto al nivel de situación, la relación entre el emisor y los destinatarios de los libros de texto y manuales es claramente asimétrica. Así, el emisor en estos casos es el especialista en el tema o voz autorizada y el destinatario es un semiespecialista o semilego, en nuestro caso el estudiante de grado en formación en el campo disciplinar que posee ciertos conocimientos sistemáticos en el tema.

Respecto del contenido semántico, para esta etapa del curso se seleccionan fragmentos de libros de texto y manuales correspondientes a dominios y áreas temáticas que son de conocimiento compartido por los alumnos de todas las carreras. El objetivo aquí es afianzar su confianza en esta primera etapa de acceso a la LE, a través de textos que versen sobre temáticas que les sean en buena medida familiares.

Estos textos presentan una perspectiva didáctica del tema sobre el que versan por tratarse de textos utilizados para la enseñanza. En ellos se destacan clásicamente las secuencias descriptivas y expositivas. Como sostiene Adam (1991) (citado en Ciapuscio, 1994: 94), entre otros, la mayoría de los textos tienen un carácter heterogéneo, están compuestos por secuencias de distinto tipo -narrativa, descriptiva, argumentativa, etc.- y no existen textos puros. En el libro de texto y el manual abunda la terminología propia de cada disciplina y los textos se caracterizan especialmente por la presentación y explicación de esa terminología, por lo que aparecen con alta frecuencia definiciones, clasificaciones y ejemplificaciones.

En cuanto al nivel formal y en relación con el carácter objetivo con que se presenta la información en los textos de estos dos géneros, existe una tendencia en ellos a borrar la presencia del emisor y a la utilización de formas pasivas del verbo. En términos de Parkinson y Adendorff (2004: 384) el libro de texto y el manual, al igual que otros géneros académicos, muestran *solidaridad* o cooperación con el lector por la utilización de un lenguaje claro y preciso, y también por la forma en que se presenta la información. En este sentido, se mantiene un mismo formato a lo largo de todos los capítulos, y éstos se organizan en secciones cuyos títulos y subtítulos resultan altamente clarificadores para el lector. Además los libros y

manuales suelen estar acompañados por ilustraciones, gráficos y tablas que destacan la información importante.

Recapitulando entonces, esta es una etapa de consolidación de la confianza de los estudiantes como futuros lectores en LE, por lo que se apela a material de lectura que resulte familiar tanto desde el punto de vista del formato y organización como desde el punto de vista del contenido semántico.

Etapa 3

En esta tercera etapa del curso se comienzan a complejizar tanto las temáticas como los recursos discursivos. Así, además de los textos extraídos de libros de texto y manuales que en esta etapa pertenecen a dominios cada vez más específicos, se le agrega al material de lectura una buena cantidad de artículos de divulgación breves extraídos de revistas especializadas. Se trata en este caso de publicaciones de las asociaciones de profesionales como ASME (*American Society of Mechanical Engineers*), ASCE (*American Society of Civil Engineers*), IEEE (*Institute of Electrical and Electronics Engineers*), SPE (*Society of Petroleum Engineers*).

Estos textos ofrecen una mirada particular sobre los avances científicos y tecnológicos y su función es esencialmente informativa.

Desde el punto de vista de la situación de comunicación estos textos se caracterizan por tener un emisor que es en general un especialista o bien un semiespecialista (un editor especializado en el área, por ejemplo) quien relata los avances producidos por el investigador para un público que abarca a profesionales y otros interesados en el área, pero también a profesionales y especialistas de campos relacionados. Es decir que la relación entre los participantes es también de cierta asimetría.

En cuanto al contenido semántico, aquí también se reproducen secuencias descriptivas pero en general aparecen las secuencias narrativas (se narran la investigación o los avances realizados por algún investigador) y suele haber también secuencias argumentativas en las que se propone una valoración que puede positiva o negativa de la información presentada. El tipo de discurso es menos objetivo y más humanizado que en el caso de los libros de texto y manuales, ya que hay distintas voces en estos textos: la del emisor y también la del investigador que produjo el avance científico. Vale decir que aparecen en los artículos de divulgación formas lingüísticas como la primera y tercera persona del singular o plural, para citar al autor o autores, las citas directas del autor, y otros elementos que dan cuenta de esta multiplicidad de voces. La información no se presenta en este caso como absolutamente probada, hay un cierto grado de incertidumbre y el discurso suele estar más modalizado.

Desde el punto de vista formal no hay estándares establecidos para el artículo de divulgación, sino que cada publicación adopta su estilo, aunque en muchos casos se toman elementos propios del estilo periodístico utilizando la forma de volanta, título, y bajada o copete para la presentación del artículo. Muchos de ellos están acompañados por ilustraciones y fotografías. Por otra parte, así como el libro de texto o manual es solidario con el lector por su formalidad y previsibilidad en la forma de presentar la información, estos artículos son a su manera cooperativos con el lector ya que recurren a ciertos elementos como los juegos de palabras, a veces el humor, la comparación o ejemplificación con elementos que resultan familiares para el lector interesado, lo cual resulta en general ilustrativo y facilita la lectura (Parkinson y Adendorff, 2004: 384).

En esta etapa del curso, que abarca las primeras semanas del segundo cuatrimestre, se intenta sacar provecho de la diversidad de carreras que estudian los alumnos, fomentando el trabajo en equipo. En este sentido se promueve la participación de los alumnos en la explicación de conceptos propios de su especialidad que puedan aparecer en los distintos artículos a los estudiantes de las demás carreras. A su vez la mayor variedad temática y textual permite introducir elementos lingüísticos cada vez más complejos.

Etapa 4

En la última etapa del curso se incorpora el artículo de investigación como género académico por excelencia. Este género ha sido estudiado en profundidad por autores como Swales (1990) y Bathia (1993), en el marco de la enseñanza de ESP, en particular respecto de las características propias de las distintas partes que lo componen y que están totalmente estandarizadas: el *abstract*, la introducción, la sección materiales y métodos, la discusión y la conclusión.

Respecto del nivel de situación en el artículo de investigación la relación entre el emisor y el destinatario es simétrica ya que ambos son especialistas en el tema, que suele ser acotado y específico. Claramente no es ésta la relación que se da en la realidad del aula de lectocomprensión en LE, pero de todos modos consideramos que trabajar con textos de este género discursivo es una forma genuina de

terminar el curso de inglés por tratarse de la clase textual que los estudiantes deberán poder interpretar durante las últimas etapas de su carrera, particularmente para la realización de su tesis de graduación.

Respecto del contenido semántico, digamos que se trata aquí de textos que presentan información novedosa para la comunidad científica, es decir, avances que se ponen a discusión por parte de esa comunidad (Parkinson y Adendorff 2004: 380). Según las distintas secciones, aparecen secuencias descriptivas, pero también narrativas y argumentativas en función de que la intención de los autores es la de lograr la aceptabilidad de sus propuestas por parte de la comunidad científica.

El estilo del artículo de investigación es formal y muestra un alto grado de economía verbal y el uso de terminología específica del área que muchas veces se manifiesta a través de la presencia de siglas (Adelstein, Kornfeld, Kuguel, Resnik, 2000: 38).

Consideramos que la forma en la que se trabaja con textos de este género es la que le da la mayor autenticidad como material de lectura para nuestros cursos de lectocomprensión en LE. En primer lugar, proponemos para esta etapa la participación del estudiante en la selección del artículo de investigación que desea leer. El proceso de selección es semiautónomo ya que los estudiantes eligen uno entre varios textos agrupados por disciplinas y preseleccionados por el docente.

Esta forma de selección de artículos fue adoptada recientemente y se diferencia de lo que se hacía años atrás en estos cursos, cuando sólo se contaba con publicaciones en papel. Así, anteriormente, el estudiante tenía acceso a una lista a veces muy acotada de publicaciones impresas entre las cuales podía extraer artículos adecuados para los objetivos del curso y para su nivel académico, de modo que el docente podía tener un control más estricto sobre el tipo y calidad del material de lectura disponible.

En la actualidad y por las enormes posibilidades de accesibilidad que brindan las redes de información y comunicación, paradójicamente, hemos debido acotar las búsquedas por una serie de razones. En primer lugar, muchas veces los estudiantes se desorientan ante la cantidad de publicaciones que aparecen constantemente en la red. Por otra parte –como sabemos–, la mayoría de los avances en ciencias se publican en inglés y sin embargo no todas las publicaciones científicas poseen una política editorial estricta respecto del uso de la lengua inglesa, entonces muchos artículos presentan formas lingüísticas infrecuentes en el género e incluso errores gramaticales y de selección léxica que si bien pueden pasar desapercibidos para el especialista, resultan altamente confusos para el incipiente lector en LE que es además un aprendiz de experto en el área. Finalmente, también son una razón de peso nuestras propias limitaciones como docentes, ya que al no ser especialistas en estas disciplinas, los textos con temáticas altamente especializadas nos resultan inaccesibles desde el punto de vista del contenido, y por lo tanto demasiado opacos semánticamente como para poder asistir a los estudiantes en la resolución de problemas lingüísticos.

Conclusiones

En este trabajo hemos querido compartir los criterios de selección de textos para el curso de lectocomprensión en inglés para estudiantes de diversas carreras de ingeniería, criterios que hemos ido moldeando a lo largo del tiempo y a través de la experiencia áulica fundamentalmente. Lo que intentamos hacer es aprovechar la existencia de abundante material auténtico para la lectura, pero siempre teniendo en cuenta que nuestra función principal es la de proveer al estudiante las herramientas lingüísticas necesarias para poder acceder a ese material. De todos modos, consideramos que el tema de la selección adecuada de textos es un tema siempre abierto a ajustes y modificaciones que responden necesariamente a los cambios de época y los propios avances de la ciencia.

Bibliografía

- Adelstein, A., Kornfeld, L., Kuguel, I. y Resnik, G. (2000). Los sintagmas terminológicos en los textos de especialidad. *Comunicación y formación*. Volumen, 3, 31-48
- Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: language use in professional settings*. London: Longman
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados, en Fuentes Morán, J. y García Palacios, M.T. (Eds.) *Texto, terminología y traducción*. (37-73) Salamanca: Almar.
- Dudley-Evans, T. y St. John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press

- Eskey, D. y Grabe, F. (2002). Interactive models for second language reading: perspectives on instruction, en Carrell P., Devine, J. y Eskey, D. (Eds). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. (223-237) Cambridge: Cambridge University Press
- Grabe, W. y Stoller, F. (2002). Teaching and Researching Reading. *Applied Linguistics in Action Series*. London: Pearson
- O'Malley, J.M y Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kuguel, I. (2006). Géneros académicos y grados de especialización, en Ciapuscio, G. (Ed.) *De la palabra al texto*. (86-121). Buenos Aires: Eudeba.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heineman
- Oxford, R. (2001). Language Learning Styles and Strategies, en Celce-Murcia, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (359-366). Heile ELT.
- Parkinson J. y Adendorff, R. (2004). The use of popular science articles in teaching scientific literacy” *English for Specific Purposes*, 23 (4), (379-396)
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press
- Urquhart. A.H. y Alderson, J. (1988). This test is unfair: I'm not an economist, en Carrell P., Devine, J. y Eskey, D. (Eds). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. (168-182). Cambridge: Cambridge University Press
-

Claudia Herczeg es magíster en Lingüística por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue y traductora pública de inglés por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como directora del Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue y dicta la materia Inglés en las carreras de las Facultades de Ingeniería y Ciencias Agrarias de esa universidad.

Mónica Lapegna es profesora de Inglés en la Facultad de Lenguas por la Universidad Nacional del Comahue. Se desempeña como docente en las cátedras de Idioma Inglés con Propósitos Específicos en la Facultad de Ingeniería y en la Facultad de Ciencias del Ambiente y la Salud. Actualmente codirige el proyecto de investigación “Estudio y comprensión de colocaciones léxicas en la lectura de textos académicos en LE: de la teoría a la práctica”.

PROPUESTA DE UNA PROGRESIÓN TEXTUAL PARA LA LECTURA EN ILE

Cristina Magno

cmagno@ungs.edu.ar

Instituto del Desarrollo Humano

Universidad Nacional de General Sarmiento

Buenos Aires – ARGENTINA

Resumen

El objetivo de este trabajo es poner en discusión una serie de preguntas y cuestiones que subyacen a la puesta en marcha de un curso de lectura cuyos destinatarios son alumnos universitarios que transitan diversas carreras y tienen baja proficiencia en inglés como lengua extranjera (ILE) en la Universidad Nacional de General Sarmiento. ¿Con qué corpus textual se trabaja para abordar los contenidos de enseñanza pautados? ¿Cómo se justifica la selección de dichos textos? ¿Qué secuenciación conviene adoptar a lo largo de 150 horas de instrucción? A partir de la premisa de que la lectura es un proceso interactivo, cognitivo y complejo, reflexionamos sobre la situación de enseñanza-aprendizaje en el marco de la clase de inglés en la UNGS con sus características distintivas. Tomamos como eje las secuencias dominantes (Adam, 1992), incursionando en algunos géneros que resulta importante privilegiar en este contexto áulico en función del discurso académico, científico y técnico que proponen, sobre todo, los textos de estudio y del ámbito profesional, sin dejar de lado los textos de divulgación y los literarios. Fundamentamos la propuesta teniendo en cuenta la progresión de la adquisición de los distintos tipos textuales en L1 y su correlación con el desarrollo de la interlengua en LE, la demanda cognitiva que cada organización textual presenta, aspectos contrastivos entre la L1 y la LE y consideraciones relativas al conocimiento lingüístico de la lengua meta.

Palabras clave: lectocomprensión en inglés – secuencias dominantes- géneros discursivos

Presentación y objetivos propuestos para ILC en la UNGS

Ya es sabido que el idioma inglés es una herramienta necesaria para tener acceso a la información más reciente y actualizada en el ámbito estudiantil, laboral, profesional y científico. En este sentido, en la Argentina, los distintos niveles educativos incorporan en su oferta formativa, en distintas modalidades y cantidades, espacios curriculares de Inglés como lengua extranjera para ofrecer a los aprendientes los conocimientos necesarios para desenvolverse de manera eficaz en distintas circunstancias.

Uno de los propósitos centrales de la existencia del dictado de Inglés Lectocomprensión (ILC) en la UNGS responde especialmente a una necesidad de acompañar la trayectoria de los estudiantes para tener acceso a saberes disciplinares en la lengua de origen en que están escritos los textos académicos más actualizados. Es por este motivo que si bien se recurre a la lectura de textos de divulgación científica, algunos de los géneros más trabajados son los denominados textos de estudio.

Se espera que para la finalización de ILC III el alumno pueda leer de manera autónoma un abanico de textos auténticos escritos en inglés, de diversos tipos, con una demanda temática, léxica y sintáctica exigente, acorde con sus necesidades académicas.

Perfil del alumno que ingresa a ILC I

Los estudiantes que ingresan a ILC I, en general, cuentan con los conocimientos de inglés adquiridos en la escuela media. Es decir que su competencia lingüística en inglés es de nivel elemental, equivalente a un A1 o A2 según el Marco de Referencia Europeo.

Es importante aclarar que los alumnos que asisten al primer nivel de ILC ya han aprobado dos talleres de lectoescritura (el del curso de aprestamiento universitario y el del primer ciclo universitario). El conocimiento adquirido en esos trayectos es relevante para el dictado de nuestra asignatura porque si bien revisamos ciertos conceptos inherentes a la lectura comprensiva en general y al metalenguaje en particular, los estudiantes ya cuentan con el conocimiento previo necesario para determinar el tema textual, reconocer el paratexto icónico y lingüístico, y clasificar los textos según su tipo y género, sólo para mencionar algunos de los conceptos que tienen una vinculación directa con los objetivos trazados para esta asignatura.

Otro dato importante de destacar es que los asistentes a las clases de ILC son alumnos que provienen de una amplia y diversa gama de carreras que ofrece la universidad, entre ellas los profesorado de Matemática, Historia, Física, Geografía, Lengua y Literatura y Filosofía; las tecnicaturas en Automatización y Control, Química, Informática y Sistemas de Información Geográfica y las licenciaturas en Administración Pública, Comunicación, Cultura y Lenguajes Artísticos, Ecología, Educación, Estudios Políticos, Política Social y Urbanismo. Esta heterogeneidad áulica redimensiona nuestro objetivo hacia metas específicas en términos del desarrollo de competencias lectoras de índole académica pero de temáticas y géneros diversos atendiendo a las diferencias existentes entre las distintas áreas disciplinares.

Enfoque didáctico de los cursos

La cursada de ILC I, II y III se lleva a cabo a lo largo de 16 semanas, respectivamente, con una carga horaria de 48 horas reloj totales en cada nivel.

El dictado de las clases adopta la modalidad “taller”, es decir los alumnos trabajan desarrollando actividades a partir de la lectura de textos auténticos escritos en inglés, de manera grupal o individual y dinámicamente se intercalan las intervenciones del docente a cargo para verificar las respuestas dadas a las consignas propuestas, aclarar dudas e ir sistematizando cuestiones relativas a diferentes planos de análisis ya sea debido a las características de los textos que se aborden o a las dificultades que van surgiendo en la resolución de los ejercicios planteados. Es decir, se propone una modalidad de trabajo en la que las clases están centradas en el alumno y el docente toma el rol de facilitador o guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con la modalidad pautada en nuestras clases, a los estudiantes se les solicita desde un comienzo que lean textos auténticos que tienen una complejidad lingüística superior a la que aún pueden manejar y de los cuales no son los destinatarios naturales. Esta particular circunstancia de co-enunciación responde a lo que Pasquale, Quadrana y Rodríguez (2010) denominan una situación comunicativa “impuesta”. Para compensar estas deficiencias, se espera que los estudiantes recurran a estrategias adecuadas y eficaces para ir logrando resolver los desafíos que les plantea la lectura de textos en inglés.

De este modo, la lectura en LE en el aula se transforma en una tarea que consiste en enfrentar cada situación de manera contextualizada y de manera similar a como resolverían un problema. Así vista puede vincularse no sólo con una dimensión “instrumental” sino también “formativa” (Klett, 2003 en Lopez y Tello, 2012: 84). Se promueve que el estudiante planifique la lectura y acepte el desafío de la comprensión del texto como una forma de resolver un problema que, a diferencia de un simple ejercicio, puede tener más de una solución.

Otro recurso facilitador está dado por la gramática que constituye una “piedra angular” (Kuguel, 2011:23) para enfrentar los problemas de índole lingüístico porque permite, desde un enfoque contrastivo de las lenguas, llevar a la reflexión constante al estudiante- lector con un proficiencia limitada en LE sobre todo en lo que concierne a los rasgos específicos de LE que presentan una mayor variación con su L1.

Marco teórico de la asignatura

Tomamos como unidad de trabajo, y por consiguiente de análisis, al texto concebido como objeto semántico enlazado por mecanismos cohesivos. En el enfoque en que se enmarcan nuestros cursos la lectura se visualiza como un proceso interactivo (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1988; 1998) en el que

el lector se involucra combinando, de manera flexible, datos que provienen de distintas fuentes de información –textuales, contextuales y cognitivas– para comprender el discurso. Así, se amalgaman y entrecruzan distintos planos o niveles de análisis textual: a) el lingüístico –a través del reconocimiento de las palabras y las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas–; b) el proposicional, donde las proposiciones se independizan de las formas privilegiando la comprensión de las relaciones lógicas y los aspectos temáticos que presenta el texto en pos de interpretar la coherencia, y c) un plano de carácter más global, el de la macroestructura y el modelo de situación, donde el lector combina su conocimiento previo y sus representaciones mentales con la información que le brinda el texto.

Secuencias dominantes, géneros discursivos y conocimiento previo

Para organizar el material vigente de ILC de la UNGS nos basamos en el Modelo de Secuencia Textual Prototípica desarrollado por Adam entre las décadas del 80 y 90, bajo la consigna de que no existen textos “puros”. Adam distingue cinco secuencias prototípicas: la descriptiva, la narrativa, la explicativa, la argumentativa y la conversacional, y define al texto como “una estructura jerárquica compleja que comprende *n* secuencias –elípticas o completas– del mismo tipo o de tipos diferentes” (Adam, 1992: 34). La secuencia que tiene mayor presencia en un texto es la llamada “dominante” y las que aparecen en menor medida son consideradas “secundarias”.

Así un texto será, por ejemplo, narrativo si las secuencias dominantes lo son, aunque contenga segmentos explicativos y/o descriptivos. Lo más habitual es que un texto presente varias secuencias “incrustadas” y que haya una que se destaque o predomine, considerada la “envolvente”. En el caso de la novela, por ejemplo, si bien pueden existir fragmentos dialógicos o descriptivos, la secuencia que prevalece es la narrativa.

En esta tipologización, Adam incorpora aportes de otros investigadores tales como los géneros discursivos de Bajtín, las bases textuales de Werlich y la superestructura de Van Dijk. El modelo intenta encontrar cierta regularidad a nivel de la organización textual por medio del esquema prototípico que ofrece una secuencia ya que, como el autor postula, los textos no son homogéneos.

Las secuencias están constituidas por esquemas retóricos y coinciden con funciones ligadas a la actividad cognitiva. Para el desarrollo de esta tipología, Adam parte de las bases textuales de Werlich, quien combina los modos de abordar la realidad (orden cognitivo) con el modo de representar la realidad (orden lingüístico), y relaciona las secuencias con las funciones comunicativas. Así, al conocer la superestructura de un determinado género, la noticia, por ejemplo, cuyo esquema correspondería según van Dijk a [resumen - complicación - resolución - evaluación - moraleja], y al saber discriminar las macroestructuras posibles para llenar de contenido cada una de sus partes, un lector seguramente logrará una buena comprensión. Al respecto, la literatura sostiene que el conocimiento sobre el denominado esquema formal, superestructura u organización textual resulta muy orientador para el lector en la construcción de significado. Es decir, así como la macroestructura es central porque nos indica cuáles son los temas principales de un texto, la superestructura nos muestra cómo está dispuesto el contenido.

Además, aprender a identificar y sacar provecho de la estructura u organización textual y de las convenciones propias de cada género es una marca característica del lector eficiente.

A lo largo de los tres niveles, se espera que los estudiantes comprendan textos de distintos tipos - descriptivos, explicativos, narrativos y argumentativos- y que exploren algunos géneros discursivos en particular, necesarios para el desempeño académico y profesional tales como el manual de estudio, el relato histórico, la página web, la entrada de enciclopedia y el informe de investigación, entre otros. De este modo, se prosigue con la línea de trabajo de los talleres de lectoescritura en español de la UNGS donde se estimula el desarrollo de habilidades para la comprensión y producción de un abanico de textos relativos a “géneros secundarios o complejos” (López Casanova, 2009: 9) ligados al ámbito académico.

Por otra parte, los modelos de lectura basados en los postulados del interaccionismo social vygotskiano subrayan las características históricas y culturales de los géneros, que responden a patrones prototípicos que suelen repetirse con frecuencia, y su relación con una determinada comunidad de hablantes y las respectivas esferas de la praxis humana. Así vistos, los géneros discursivos conforman un conjunto abierto que contempla nuevas incorporaciones (tomemos el caso de los géneros digitales, por ejemplo, como la página web, el blog, el foro o el chat) que surgen con los cambios sociales y culturales. De este modo, los diversos géneros discursivos secundarios que se utilizan en las prácticas profesionales (los textos administrativos y legislativos, por ejemplo y sus géneros asociados) y académicas, sin duda heterogéneos y

complejos, responden a las características culturales de la comunidad donde surgen y se van modificando para responder a nuevas necesidades.

Al respecto, Cassany (2004: 43) da cuenta de los cambios que ha sufrido el artículo de investigación científica, según el autor “uno de los géneros más analizados en la comunidad anglófona” desde su origen en el siglo XVII, a partir de las cartas personales en la que los científicos europeos se comunicaban sus descubrimientos. Estos cambios se manifiestan a partir de la evolución del concepto de “experimento” hasta llegar al modelo actual de “investigación intencional” que contempla hipótesis a ser comprobadas. En este proceso se estandariza el formato introducción, metodología, resultados y discusión (IMRaD), se extiende la sección de *Metodología*, y se incrementan la cantidad y profundidad de las citas entre otras modificaciones que acompañan un “proceso histórico-social de desarrollo” del género.

Según Casanny (2006, en Pasquale *et al.* 2010: 28), quien trabaja con la lectocomprensión en lengua materna, el abordaje de la lectura a partir de los géneros discursivos resulta el más “útil” porque nos permite hacer un análisis que considere el nivel gramatical (estilo, sintaxis y léxico), el aspecto discursivo (estructura, registro), el pragmático (interlocutores, propósito, contexto) y lo sociocultural (historia, organización social, poder) porque, según consigna el autor, los escritos son producto de cada disciplina, cada grupo humano, cada momento histórico y cada situación comunicativa.

Debido al gran impacto que tiene en la comprensión textual tanto el esquema de contenido temático previo que posee un lector en relación al texto que va a abordar como así también la necesidad de promover la familiaridad con el vocabulario en LE, hemos decidido seleccionar los textos en torno a ejes temáticos. Según diversos estudios llevados a cabo por investigadores que conciben la lectura como proceso interactivo, cognitivo y estratégico, el conocimiento temático, también remarcado por la aplicación de la Teoría del Esquema, desempeña un rol importante en dicho proceso. Por otra parte, según se concluye en un estudio realizado sobre un corpus de trabajos prácticos y exámenes de alumnos de la UNGS (Magno 2008), tener contacto previo con textos que responden a una temática determinada y que por lo tanto se torna conocida predispone positivamente a los alumnos. Es decir, dicha práctica tiene una incidencia satisfactoria en el aprendiente-lector desde el aspecto actitudinal ya que genera confianza y ayuda a vencer barreras afectivas negativas.

Al tener en cuenta estas propuestas de abordaje textual, la noción de texto se expande, adquiere una dimensión social y contextualizada, lejos de ser una mera suma de estructuras y unidades léxicas.

Progresión en la adquisición de tipos textuales

Para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas usualmente se tienen en cuenta los procesos de adquisición de la L1 porque pueden establecerse importantes similitudes. Ambas lenguas en desarrollo o interlenguas, la de un niño y la de un aprendiente joven o adulto, constituyen sistemas dinámicos en los que se atraviesa una serie de estadios previsibles. En el caso de las lenguas extranjeras, la adquisición dependerá, entre otros factores, del propósito de aprendizaje de cada individuo, de su edad y de su conocimiento previo.

En tal sentido, nos proponemos reflexionar sobre la secuencia en la adquisición de tipos textuales en L1 para fundamentar una progresión textual en torno a la actualización del material didáctico de los cursos de lectocomprensión en inglés de la UNGS.

Es importante destacar que la mayor parte de los estudios de adquisición están vinculados a la producción oral ya que si bien existen datos relativos a la comprensión lectora, en general dichos datos tienen que ver con aspectos vinculados a la memoria. Sabemos que el desarrollo de la lectura comienza a temprana edad, a partir de la exposición que tiene el niño a la lengua oral, mucho antes de que comience a producir mensajes y a adquirir la gramática. En el marco de este contexto comunicativo de la pragmática del lenguaje, se inicia lo que desencadenará en la lectura vista como proceso cognitivo a partir de la exploración que el niño lleva a cabo en su deseo de conocer el mundo que lo rodea, momento en que la función simbólica toma relevancia.

Cuando un niño comienza a leer hay muy poco correlato entre la lectura y la producción oral. La primera secuencia discursiva que se adquiere es la dialógica, en la que se parte de respuestas limitadas y se avanza de manera gradual y progresiva al conocimiento de los aspectos semánticos y pragmáticos más sofisticados del discurso, lo que lleva la mayor parte de la primera década de vida.

El tipo textual que prosigue al dialogal es el narrativo que, a diferencia del primero, no puede apoyarse en el contexto extralingüístico sino que está anclado en el relato mismo. La narración, según Bruner (2000 en Karmiloff-Smith. K. y A. Karmiloff-Smith, 2001: 156), es una de las formas discursivas principales ya

que a través de ella el niño desarrolla un sentido de autoafirmación, es capaz de construir significado a partir de la interacción y así va concibiendo la identidad y a sí mismo como una construcción socio-histórica.

Según Rosemberg, Borzone y Diuk (2003: 125), junto con las primeras formas narrativas el niño va desarrollando conceptos que posteriormente formarán parte de taxonomías jerárquicas que sientan las bases para otros géneros y estructuras discursivas tales como las definiciones, las descripciones, las explicaciones y las ejemplificaciones.

A la edad de tres años el niño comienza a producir y comprender historias que están ligadas a la experiencia personal y que mantienen un orden canónico temporal y causal que presenta tres momentos: un comienzo, un desarrollo y un final. Según estudios consignados por Karmiloff-Smith (2001: 161), la habilidad de producir las primeras narraciones con una estructura coherente que contenga al menos una historia orientada hacia un objetivo ya existe a los 5 años de edad. Posteriormente, de manera paulatina, se van incorporando y aplicando los recursos cohesivos. Además, en una etapa posterior a los cinco años (Zurer Pearson y de Villiers, 2005: 20), se incorporan elementos de tipo evaluativo que reflejan una conciencia o un determinado estado mental que son necesarios, sumados a la coherencia y la cohesión, para lograr interpretar una historia.

Los datos de estos estudios permiten establecer algunas generalizaciones con respecto al desarrollo de las lenguas en general, la existencia de algunos aspectos universales ligados al desarrollo del lenguaje, como por ejemplo que la posición de la información funciona como una pista fundamental para el estatus narrativo. El hecho de que la información presupuesta tienda a ubicarse al comienzo de la oración y la nueva hacia el final constituye una de esas características universales de las lenguas. Otra propiedad transversal a todas las lenguas está ligada a la coherencia, la existencia de segmentos identificables que dan lugar a las macroestructuras jerárquicas constituyen una estructura general de carácter universal.

La Psicología Cognitiva a partir de la década del 70 también comenzó a interesarse en el texto expositivo. Ambos tipos textuales, el narrativo y el expositivo, exigen tareas cognitivas diferentes. El texto narrativo requiere de información previa de índole general, el texto expositivo presenta una carga de información densa y formas referenciales diferentes.

Rosemberg, et al (2003: 123) dan cuenta de algunos estudios (Pappas, 1991, 1993) donde se ha observado que los niños de entre 5 y 6 años son más hábiles de lo que se suponía para comprender y procesar los textos expositivos. Los resultados revelan que a esa edad los niños exhiben una buena capacidad para realizar inferencias, resumir y recuperar información a partir de la evocación libre de textos.

En esta línea concluimos que, si bien resulta productivo analizar la progresión textual que señalan las teorías ligadas a la adquisición en vinculación con el desarrollo evolutivo del lenguaje, debemos tener en cuenta que la importancia del discurso narrativo, por ejemplo, está ligada a la oralidad y al contexto comunicativo de crianza que asiste esta adquisición temprana. Además, es pertinente aclarar que la adquisición de la lengua en niños y adultos difiere en gran medida, no solamente en relación a su conocimiento del mundo y a su madurez cognitiva sino también, y principalmente, porque el adulto ya cuenta con un lenguaje previo y con todas las herramientas metacognitivas a su disposición.

Estos datos relativos a la adquisición en L1 permiten ver cómo se presenta la progresión textual en contextos naturales. Dicha información resulta pertinente para proponer criterios de selección textual en LE desde otra perspectiva, en tanto se considera el grado de demanda cognitiva que cada tipo textual exige, y bien podría ser extrapolable al contexto aúlico para lograr un desarrollo eficaz de la lectura.

Por otra parte, también es relevante atender a las necesidades de los alumnos en relación a los objetivos específicos de aprendizaje y al uso especializado del lenguaje asociado a formas particulares de comunicación que trascienden el desarrollo individual de la lengua. En este sentido, Widdowson (1979: 51) se refiere a conjuntos universales de conceptos y metodologías que definen las disciplinas o determinadas áreas de interés en particular. El autor sostiene que lo nuevo que se aprende necesita relacionarse con lo que se conoce, en este caso en particular, los usos del lenguaje para fines científicos y académicos en L1. Es decir, un estudiante que ingresa al nivel superior ya está familiarizado con los conceptos y procedimientos en su L1, lo que desconoce es cómo expresarse en un sistema lingüístico diferente y en particular tomar conciencia sobre cómo el inglés se utiliza para comunicarse en torno al discurso científico.

Teniendo en cuenta estas consideraciones nos resulta de particular interés atender las cuestiones ligadas a la adquisición de la L1 en cuanto a la progresión que presentan los tipos textuales en las etapas evolutivas del desarrollo lingüístico en relación a las necesidades y las características peculiares de nuestros

estudiantes así como en los objetivos trazados para nuestros cursos. Además, es sabido que existe una relación estrecha entre la comprensión de textos en LE y el conocimiento de la estructura textual, y que puede enseñarse para favorecer la comprensión.

En este sentido, según datos consignados por Grabe (2009) sobre estudios llevados a cabo en relación a la organización textual y los marcadores discursivos se demuestra que la mayoría de los estudiantes se benefician de esas pistas textuales mientras que los estudiantes avanzados con conocimiento profundo sobre un tema no necesitan un señalamiento textual explícito para comprender cabalmente un texto. De allí que llevar a cabo una instrucción directa sobre la estructura supone un impacto positivo en la comprensión lectora (Williams 2007: 201, en Grabe 2009: 255).

Grabe da cuenta de tres líneas que investigan sobre el efecto de la enseñanza de la organización textual en la comprensión de textos en LE: la instrucción directa sobre los marcadores de las estructuras discursivas de los textos; la enseñanza relativa al uso de organizadores gráficos para mostrar las estructuras retóricas, y la enseñanza de estrategias de comprensión que apunten a despertar conciencia sobre la estructura discursiva.

La primera de estas líneas de investigación se relaciona con la explicación o sistematización áulica en torno a las distintas estructuras discursivas que pueden tener los textos y cómo este andamiaje tiene un impacto positivo en la localización de ideas principales. Para tal fin se puede guiar a los estudiantes a identificar los dispositivos que marcan la organización textual tales como: las marcas discursivas, las oraciones tópico, los encabezamientos, los nexos anafóricos, las frases o palabras para indicar la transición entre secciones (*To sum up...*; *Henceforth...*). Este enfoque, que consiste en identificar la estructura textual superior, permite que los lectores conceptualicen el texto no como una lista de palabras u oraciones sino como un conjunto de estructuras retóricas que organizan la información según los propósitos del autor. Los resultados de varios estudios que adscriben a esta línea concluyen que tener conciencia sobre este conocimiento discursivo resulta beneficioso para el desarrollo de habilidades lectoras más avanzadas.

La segunda línea se vincula con el desarrollo de la conciencia discursiva del alumno a partir de la utilización de organizadores gráficos como los mapas conceptuales y los mapas semánticos, entre otros. Al respecto, Grabe da cuenta de estudios llevados a cabo en L1 y L2 que reportan beneficios para los estudiantes cuando el recurso visual que representa la organización textual se utiliza en el trabajo áulico de manera consistente. En un apéndice, Grabe (2007: 262-263) exhibe ejemplos de organizadores gráficos básicos para enseñar las estructuras textuales presentes en una o algunas secciones del texto.

El tercer enfoque se vincula con la enseñanza de las estrategias de lectura que favorecen el reconocimiento de la estructura textual a partir de tareas como identificar las ideas principales, determinar el propósito del texto, elaborar predicciones, formular preguntas sobre secciones del texto o resumirlo, que al conectar la información que proviene de diversas partes del texto resulta en un mejoramiento sobre su organización y consiguiente comprensión.

Según Grabe las tres líneas de investigación sostienen que la instrucción orientada al análisis de la organización textual mejora la comprensión y el aprendizaje y que por lo tanto es conveniente desarrollar una mayor conciencia en los alumnos sobre dicha estructuración y el empleo de estrategias que la apunten. Asimismo, a nivel de la planificación de un curso de lectura, la organización textual debería constituir un componente fundamental en el desarrollo de los diseños curriculares.

Fundamentación de una progresión textual para la actualización del material de lectura en inglés como lengua extranjera (ILE) en la UNGS

A partir del marco teórico expuesto presentamos una propuesta didáctica para organizar el material de trabajo de ILC a partir del análisis y la enseñanza-aprendizaje de las características que presenta la organización textual o superestructura según las secuencias dominantes que exhiben rasgos particulares y regulares del uso de la lengua. La literatura consigna (Duke and Pearson 2002: 217, en Grabe 2009:257) que existen niveles de estructura u organización textual, que dichos niveles tienen un impacto en la lectura y que no sólo sirven para organizar los textos sino que saber sobre sus características mejora la comprensión ya que al responder a esquemas convencionales otorgan al lector pistas para descifrar su contenido.

Para fundamentar esta formulación, a partir de la premisa de que el objetivo de los cursos de ILC de la UNGS es formar lectores autónomos que puedan leer textos para acompañar su trayectoria educativa, creemos necesario mencionar las peculiaridades que caracterizan nuestro contexto de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los estudiantes-lectores:

- tienen baja proficiencia en la lengua meta;
- estudian carreras relativas a diversas áreas disciplinares;
- van a desarrollar una sola competencia en LE;
- tienen que construir conocimiento de la lengua meta conjuntamente con las habilidades para la lectura en LE;
- necesitan adquirir y/o profundizar estrategias de lectura que les ayuden a sortear inconvenientes para la comprensión en LE,
- y tienen un buen desarrollo de la lectoescritura académica en su L1

En cuanto a los cursos de ILC:

- se trabaja con material de lectura auténtico, no adaptado para fines pedagógicos;
- los cursos brindan aproximadamente 150 horas de instrucción;
- la inserción de ILC tiene lugar en distintos momentos de la carrera de grado de los estudiantes al ser un espacio curricular que no contempla una ubicación fija en los planes de estudio ni es correlativo con otras asignaturas.

Proponemos organizar nuestro material didáctico a partir de la tipología de las secuencias textuales elaborada por Adam, que se caracterizan por presentar regularidades en el uso de la lengua, en particular la argumentación, la descripción, la descripción y la explicación. Nos resulta beneficioso, por otra parte, establecer paralelismos y contrastes entre el inglés y el español no sólo en los niveles de la descripción lingüística sino también a nivel estilístico y retórico.

A partir de estas consideraciones, optamos por comenzar en ILC I con la lectura de textos expositivos que contengan definiciones y ejemplificaciones, narrativos y descriptivos en los que la información aparezca ligada al ordenamiento espacial y temporal. Ubicamos inicialmente a los textos narrativos porque, como hemos visto, constituyen las secuencias textuales que se interpretan y producen en los primeros estadios de la adquisición de una lengua, presentan un esquema organizativo fijo e implican una forma de pensamiento generalizada de la humanidad que ha estado presente en todos los tiempos y en todas las culturas.

La estructura narrativa más general se corresponde con los cuentos o historias clásicas que contienen un marco o *setting*, una serie de complicaciones, un desarrollo, nudo o reacción y un final. Debemos aclarar, sin embargo, que en el caso de nuestros cursos, por un lado no existe una vinculación estrecha entre estos géneros y las carreras de estudio de la UNGS (salvo el profesorado en Lengua y Literatura), y por otra parte, dicha lectura conllevaría un marcado nivel de dificultad debido a la alta densidad léxica en relación al vocabulario literario y/o coloquial y a la complejidad sintáctica que supone la lectura de dichos textos. No obstante, la narración es una estructura esencial para comunicar las representaciones históricas de los hechos y no únicamente para relatar historias míticas o ficcionales (Hayden White 1973, en Paradiso, 2007:61). En este sentido, nos resulta conveniente presentar este tipo textual al comienzo de los cursos de ILC, ligado a géneros como las biografías y los anales históricos, que presentan una serie de eventos encadenados cronológicamente. Esta decisión obedece a una serie de razones: por un lado, como ya hemos consignado, el esquema cognitivo que presentan los textos narrativos es lineal, familiar y universal, por otra parte, los géneros mencionados constituyen una fuente de consulta básica para estudiantes de cualquier carrera. Además, dichos géneros sientan un precedente para otros géneros narrativos más complejos como los literarios, las crónicas, los relatos históricos, las noticias de divulgación científica o la sección de metodología de un informe de investigación, que presentan en general una cantidad y variedad mayor de secuencias incrustadas, que podrán abordarse en niveles subsiguientes.

En cuanto a los textos descriptivos, entendemos que exigen una menor demanda cognitiva que los explicativos, en tanto brindan información de datos de orden más “concreto” haciendo referencia a características, detalles o cualidades, ubicación de objetos que son observables y evidentes y en tal sentido intentan transmitir una pintura de la realidad. Generalmente, una descripción se enuncia en el presente del indicativo, también denominado el presente de la ciencia, aunque cuando aparece como una secuencia secundaria dentro de una narración suele utilizarse el pasado. La presencia de tiempos verbales simples, en tanto su composición sintáctica, hace que estos textos sean más accesibles para los estudiantes.

En relación con esta tipificación seleccionamos textos tales como la entrada de enciclopedia y el “home” de páginas web que son fuentes diariamente consultadas por los estudiantes y que presentan, frecuentemente, la definición de conceptos. Proponemos para ILC II el abordaje de textos explicativos que trabajan sobre una base más abstracta que los narrativos y descriptivos pues conllevan una mayor informatividad y por ende suponen una mayor demanda cognitiva. El nivel de informatividad, por otro

lado, está vinculado al caudal de conocimiento previo con el que cuenta un sujeto que necesita aumentar su capital cultural para comprenderlo y por lo tanto es conveniente ubicarlos aquí y no en el primer nivel. Los textos explicativos, que comprenden una vasta porción del material de estudio de los alumnos, “presentan tantos tipos (superestructuras) como tratamientos informativos” (Hernández y García, 1982, en Paradiso 2007: 58). En general, el texto explicativo estructura su contenido partiendo de un esquema o planteo inicial en torno a la pregunta ¿por qué? o ¿cómo?, sucedido de una proposición semejante a una respuesta que sirve para aclarar el problema expuesto y finaliza con una conclusión o evaluación de la respuesta suministrada. Es habitual observar que el texto explicativo ocasiona dificultades en la comprensión por parte de los alumnos ya que no se limita a una estructura esquemática fija sino que contempla varios subtipos. La lectura de este tipo textual requiere de la jerarquización de ideas y categorías tales como la causa y el efecto o la parte y el todo. Las diversas configuraciones que presenta incluyen, según Álvarez (2000), los siguientes esquemas básicos de estructuras retóricas y relaciones lógicas: definición – descripción; clasificación – tipología; comparación – contraste; problema – solución; pregunta – respuesta; causa – consecuencia; ilustración.

Se contemplan aquí géneros tales como el manual de estudio, el informe de experimento y el artículo de enciclopedia. También resulta conveniente para afianzar los esquemas discursivos vistos en el nivel anterior y ampliar el vocabulario asociado con los textos de divulgación, la lectura de géneros narrativos periodísticos

En ILCIII incursionamos en el texto argumentativo ligado a géneros tales como el ensayo académico y el informe de investigación y otros del ámbito periodístico como el editorial o la columna de opinión, que tienen como objetivo persuadir al lector.

Cabe consignar que este tipo textual conlleva un mayor esfuerzo cognitivo para la lectura en LE porque, si bien presenta un esquema más establecido que el del expositivo, exige además de comprender el valor lingüístico de la información que brinda el texto, deshilar el componente de opinión o intencionalidad a través del cual el autor pretende que el lector comparta sus opiniones o bien se deje convencer por ellas. A partir de este tipo de lectura se espera un marcado nivel de abstracción.

Según Adam (1992) la secuencia argumentativa presenta tres nociones básicas: a) las premisas que se exponen a favor de la opinión que se sostiene en el texto; b) las inferencias o argumentos sobre los que se apoya la premisa, y c) la conclusión. Adicionalmente, a veces el texto argumentativo completa su esquema con una tesis previa sobre la que giran y se desarrollan las premisas y contra-argumentos que restringen el alcance de la tesis propuesta.

Según Arnoux, Di Stéfano y Pereira (2004, en Salles 2008: 2) las secuencias explicativas y argumentativas se presentan como “dos polos de un continuum” en los textos académicos. Las autoras señalan que “el despliegue discursivo del razonamiento constituye el entramado común a ambos tipos”.

Más allá de la progresión planteada, cabe consignar que a medida que se va avanzando en los niveles se contempla visitar los distintos tipos textuales a partir de textos y géneros que conlleven mayor dificultad para la comprensión por tener una mayor densidad léxica mayor complejidad en su sintaxis debido a la subordinación y la cantidad de inscrustaciones presentes, mayor extensión y un nivel de abstracción más alto.

Conclusión

La progresión presentada resulta del trabajo que hemos desarrollado a lo largo de nuestra experiencia en la enseñanza de lectocomprensión en inglés. Incorporamos, además una reflexión sobre aspectos vinculados a la adquisición de la L1 y el paralelismo que podemos trazar en relación al desarrollo de la interlengua para una lectura más provechosa en LE. Estas consideraciones contemplan fundamentalmente el perfil de los destinatarios quienes estudian carreras ligadas a áreas disciplinares muy diversas pero desarrollan de manera conjunta tareas de lectura en el aula de inglés.

Bibliografía

- Adam, J. (1992). *Les textes. Types et prototypes*. Paris: Nathan Université.
 Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo – explicativos y argumentativos*. España: Octaedro
 Arnoux, E. Di Stéfano M. y Pereira C. (2004). *La Lectura y la Escritura en la Universidad*. Buenos Aires. EUDEBA. Universidad de Buenos Aires. 4ª reimpresión.

- Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial
- Cassany, D. (2004). La lectura y la Escritura de Textos profesionales en EpFe. *En Español para Fines Específicos. Actas del II CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 40-64.
- Ellis, R. (1995). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, K. y Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: from fetus to adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95 (2), 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, en Model of Text Comprehension, University of Twente (2004): The Netherlands. Recuperado de http://www.tcw.utwente.nl/theorieenoverzicht/Levels%20of%20theories/micro/Model_text_comprehension.doc/
- Kuguel, I. (2011-2014). Proyecto de investigación: Lenguas en contraste, Area: Ciencias del lenguaje: problemas del campo disciplinar y de su enseñanza, Didáctica de las lenguas extranjeras. Dependencia: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS:Los Polvorines.
- López, M; Tello A. (2012). Las Lenguas Extranjeras en la Educación Superior: La condición de extranjería y la búsqueda por trascender las fronteras disciplinares” en *Argonautas* N°2: 80 –93. Recuperado de <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/08%20LOEZ%20TELLO.pdf>
- López, Casanova, M. (2009). (Coord.). *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*, Textos básicos. Universidad Nacional de General Sarmiento: Los Polvorines.
- Magno, C. (2008). La teoría del esquema y el proceso de lectura en estudiantes adultos que poseen un conocimiento limitado de la lengua extranjera. Recuperado de http://www.lenguas.unc.edu.ar/aledar/hosted/xicongreso/ejes/lenguas_extranjeras.html
- Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview, en GALA. Recuperado de web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf.
- Paradiso, J. (2007). Textos y cognición: Estudios científico, estrategias de abordaje y didáctica de los textos. Recuperado de http://www.ehu.es/PAT/compe/lanak/Textos_cientificos_caracteristicas_y_compression.pdf
- Pasquale, R., Quadrana, D. y Rodríguez, S. (2010). Aportes teórico- prácticos para docentes de lenguas extranjeras. *Módulo I*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Rosemberg, C., Borzone, A. y Diuk, B. (2003). La lectura de textos expositivos: Estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Interdisciplinaria*, 20, 2, 2003, pp. 121-145. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18020201.pdf>
- Salles, N. (2008). La complejidad de los textos de estudio. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/telemaco/imagenes/La%20complejidad%20de%20los%20textos%20de%20estudio.pdf>
- Van Dijk, T y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, en Model of Text Comprehension. University of Twente (2004). The Netherlands. Recuperado de http://www.tcw.utwente.nl/theorieenoverzicht/Levels%20of%20theories/micro/Model_text_comprehension.doc/
- Widdowson H., (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. Recuperado de http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/elt/library_classics/AppLing_c1.pdf?cc=global
- Zurer Pearson, B. y de Villiers, P. (2005). Language Acquisition: Discourse, Narrative and Pragmatics. En Brown, K. y Lieven, E. (Eds.). *Encyclopedia of language and linguistics, 2nd edition*. Oxford, UK: Elsevier. ([pdf](#))

Cristina Magno es magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén, licenciada en Inglés por la Universidad Nacional del Litoral y profesora de Inglés del Instituto Nacional del Profesorado “J. V. González”. Actualmente coordina en docencia el programa universitario de enseñanza de lenguas extranjeras del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento y dicta Inglés Técnico I en la UTN, Regional Buenos Aires.

PROPUESTA DE CRITERIOS DE SELECCIÓN PARA LA CONFORMACIÓN DE UN CORPUS CON FINES PEDAGÓGICOS EN INGLÉS LENGUA EXTRANJERA

Daniela Moyetta

dmoyetta@fl.unc.edu.ar / danielamoyetta@gmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

En el contexto de construcción de prácticas académicas, la compilación de textos constituye un instrumento fundamental en la didáctica de los lenguajes de especialidad, ya que proporcionan la base de los materiales didácticos con los que se organiza la enseñanza. La organización de los materiales de lectura comprensiva en lengua extranjera debe destacar las características de los diferentes géneros que circulan en las diferentes disciplinas, lo que puede lograrse si el material de *input* (o producto de entrada) está constituido por textos auténticos, representativos de los géneros disciplinares. Sin embargo, la revisión de algunos materiales existentes revela diferentes tipos de problemas. En este marco, este trabajo tiene como objetivos indagar en distintas propuestas de selección textual y, en función de lo anterior, relevar los principales resultados de los estudios realizados, además de proponer lineamientos para establecer criterios de selección textual. El presente estudio constituye una parte inicial de un proyecto mayor que busca establecer criterios de selección y de progresión textual a partir del análisis de los géneros que circulan en las diferentes disciplinas. Se espera, así, contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la lectocomprensión en lengua extranjera.

Palabras clave: selección textual/ inglés con propósitos académicos y específicos

Introducción

En el contexto de construcción de prácticas académicas, la compilación de textos constituye un instrumento fundamental en la didáctica de los lenguajes de especialidad ya que proporcionan la base de los materiales didácticos con los que se organiza la enseñanza y una guía de su explotación pedagógica (Hurtado Albir, 2011). Los materiales didácticos empleados en los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera en el nivel superior requieren textos que sean representativos de las comunidades disciplinares y de los ámbitos profesionales; es decir, los textos deben ser representativos de los géneros que los alumnos leen en su disciplina universitaria y de los géneros que enfrentarán en su campo laboral (Bhatia, 1993; Hyland, 2002). En consecuencia, y en palabras de Hurtado Albir (2011: 492), “para poder enseñar lectocomprensión en una lengua materna o en una lengua extranjera, es necesario conocer previamente los textos que circulan en cada disciplina y las convenciones que rigen su funcionamiento”. La organización de los materiales de lectura comprensiva, por lo tanto, debe destacar las características de los diferentes

géneros que circulan en las diferentes disciplinas; lo que puede lograrse si el material de *input* (oproducto de entrada) está constituido por textos auténticos, representativos de los géneros disciplinares.

De lo anteriormente expuesto, se desprende la necesidad de llevar a cabo un trabajo que contribuya a indagar en distintas propuestas de selección textual y, en función de lo anterior, relevar los principales resultados de los estudios realizados, explorar materiales existentes, y proponer lineamientos para establecer criterios de selección textual.

La estructura del presente trabajo es la siguiente: luego de hacer una revisión de las propuestas existentes, se hará referencia a algunos materiales que actualmente circulan en las clases de lectocomprensión en inglés. A continuación, se propondrán algunos criterios generales para la selección y secuenciación textual en un corpus con fines pedagógicos. Finalmente, se presentarán las implicancias de este estudio.

Desarrollo

Propuestas existentes

Establecer sistemas de clasificación de textos ha sido objeto de preocupación de numerosos autores que han abordado la temática desde diferentes vertientes teóricas. El problema de la selección textual ha sido abordado desde la Traductología, la Traducción Especializada y la Didáctica de la Traducción, los trabajos cuyo objeto de estudio son los textos de especialidad y desde la enseñanza del Inglés con Fines Específicos y del Inglés con Fines Académicos (ESP/EAP). De particular interés para este estudio son las propuestas que se han presentado en estos últimos marcos, dentro de la rama del diseño de materiales y de programas de estudio.

Bhatia (1991) argumenta en favor del uso de materiales auténticos que sean “sensibles al contexto” y sobre temáticas disciplinares específicas (*subject-specific input*). El autor recomienda, además, presentar los materiales desde la perspectiva del Análisis del Género (Swales 1990, 2004; Bhatia, 1993, 2004). Es así que, para llevar a cabo una investigación exhaustiva e integral de un género, recomienda seguir todos o algunos de los siguientes pasos:

1. Ubicar al texto, en forma intuitiva, en el contexto situacional, teniendo en cuenta la propia experiencia previa, las marcas lingüísticas del texto y el conocimiento enciclopédico que uno tiene.
2. Perfeccionar el análisis contextual-situacional: a) identificar al productor textual, a la audiencia y definir la relación entre ambos y los objetivos de comunicación; b) definir la ubicación histórica, social, geográfica, económica, política, filosófica y ocupacional de la comunidad en la que el discurso tiene lugar; c) identificar la red de textos que rodea al género (colonias de géneros) y las tradiciones lingüísticas de este tipo de discurso, y d) identificar el tema, el contenido, la realidad extratextual que el texto trata de representar, cambiar o usar y la relación del texto con esa realidad.
3. Decidir en qué nivel aparecen las características lingüísticas más distintivas o más significativas y llevar a cabo el correspondiente análisis léxico-gramatical y de la estructura textual (*text-patterning*) o de la organización retórica.
4. Verificar los hallazgos con un especialista en la disciplina.

El autor aconseja, además, comenzar las actividades de comprensión destacando las regularidades de la organización textual ya que cualquier explicación gramatical que se ofrezca debe estar limitada a la gramática del género en cuestión y puede no ser necesariamente a la lengua inglesa en general. Es decir, las explicaciones gramaticales deben ser “género-específicas”.

Dudley-Evans y St. John (1998) sostienen que el texto es un “vehículo de información” y como tal, en su selección para formar parte de un corpus con fines pedagógicos se debe tener en cuenta la relación de los textos elegidos con las necesidades de los estudiantes, la secuenciación de actividades/tareas en los textos, y la incorporación gradual de textos cada vez más extensos.

Spector-Cohen, Kirschner y Wexler (2001) proponen el uso de textos auténticos representativos y de temáticas relacionadas con las disciplinas. Sugieren, además, familiarizar a los estudiantes con el léxico y los géneros prototípicos de sus áreas. Este estudio se llevó a cabo en la Universidad de Tel Aviv, donde los estudiantes deben leer bibliografía especializada en inglés desde el inicio de sus carreras, pero las clases y la escritura se llevan a cabo en hebreo. En este contexto, las autoras parten de los siguientes principios para diseñar un programa de lectocomprensión en inglés: el foco en las formas lingüísticas, las estrategias de comprensión lectora, los géneros académicos prototípicos y las tareas. En primer lugar, dada la escasez

de tiempo con el que cuentan para transformar a los estudiantes en lectores completamente independientes y autosuficientes, es necesario fortalecerlos para que continúen leyendo y mejorando una vez finalizado el curso. Por lo tanto, se promueve el foco en las formas lingüísticas como una herramienta adicional para la comprensión lectora. El énfasis está en el reconocimiento de las estructuras y el metalenguaje debe ser mínimo. En segundo lugar, fortalecer a los estudiantes también implica equiparlos con un repertorio de estrategias para que se vuelvan autónomos e independientes, así como enseñar explícitamente estrategias metacognitivas usadas por lectores eficientes. Por esta razón, las autoras recomiendan explicar, modelar y aplicar al texto asignado una serie de estrategias de lectura. En tercer lugar, dado que uno de los objetivos de los cursos de lectura de inglés con fines académicos es “habilitar” a los estudiantes para participar en las comunidades discursivas en las que se insertarán, es esencial usar textos académicos auténticos y representativos de las disciplinas. Finalmente, las tareas deben ser reales o similares a las que los estudiantes deben resolver en su vida académica. Además, deben ser claramente diferenciadas entre sí, secuenciadas y relacionadas con el material de lectura.

En este marco, las investigadoras proponen las siguientes directrices para diseñar un curso de lectocomprensión en el nivel superior:

1. Llevar a cabo un análisis de las necesidades para determinar la naturaleza de los textos en la lengua meta y las tareas que se completan en las materias troncales. Esto incluye un relevamiento bibliográfico de las materias y de los programas de esas materias; requiere, además, examinar los textos que se usan y las tareas que se realizan.
2. Establecer los objetivos del curso, tanto generales como disciplinares específicos.
3. Seleccionar textos representativos de las disciplinas.
4. Analizar el corpus textual en términos de los cuatro principios.
5. Determinar la secuencia textual, los objetivos pedagógicos y las tareas teniendo en cuenta la complejidad lingüística, la temática, las estrategias de comprensión lectora, el género y la complejidad de la tarea.
6. Determinar los métodos de evaluación.

Kuzborska (2011) explora los procesos que ocurren cuando los docentes de Inglés con Fines Académicos de Lituania toman decisiones con respecto al desarrollo de materiales de lectura para alumnos universitarios y qué factores influyen sus decisiones.

El proceso de diseño de materiales de lectura para alumnos universitarios debería comenzar con un análisis de necesidades, seguido de la formulación de objetivos de los materiales de lectura, para, en primer lugar, desarrollar habilidades de lectocomprensión y, en segundo lugar, promover la concienciación de géneros académicos. Seguidamente, se debe encontrar materiales de *input* teniendo en cuenta tanto la autenticidad como el contenido temático. El último paso es la creación de las actividades de lectura.

El análisis de las necesidades (según Hyland, 2006: 73) debe estar basado en la investigación (research-based) y debe estar informado por los docentes de las materias troncales. Además, este análisis debe basarse en las necesidades de los estudiantes (*context-based*). Para ello, se recomienda tener en cuenta los tipos de habilidades lectoras que los estudiantes deberán poner en práctica en sus lecturas académicas, los géneros disciplinares, las situaciones en las que los estudiantes necesitan leer en inglés y la evaluación de las habilidades lectoras en inglés de los estudiantes.

Los objetivos de lectura deben ser formulados a partir de los datos obtenidos del análisis de necesidades. En el contexto particular de este estudio, el objetivo principal es ayudar a los estudiantes a leer textos académicos exitosamente. En este sentido, la autora propone desarrollar habilidades de comprensión lectora, promover la concienciación de géneros académicos; el propósito de lectura y el género determinan el proceso de lectura, y dirigir la atención sobre la estructura del discurso.

Encontrar materiales de *input* implica buscar materiales auténticos, para lo cual es conveniente tener en cuenta el contexto de lectura y el conocimiento previo de los estudiantes. Se sugiere, además, usar materiales auténticos que expongan a los lectores a la lengua meta tal cual es usada por la comunidad que la habla. La temática, por otra parte, debe ser relevante para las necesidades de los estudiantes.

Por último, la creación o el diseño de las actividades de lectura debe:

- (a) contemplar los estilos de aprendizaje de los estudiantes;
- (b) favorecer la aplicación de estrategias de lectura apropiadas;
- (c) reflejar la forma en la que la gente lee en la vida real;
- (d) ser similares a las que los estudiantes completan en las materias troncales de la carrera.

En suma, las intervenciones didácticas propuestas en el marco del Inglés con Fines Específicos e Inglés con Fines Académicos coinciden en un requisito fundamental: contar con una descripción de los géneros

que se leen y que circulan en los ámbitos de especialidad. A partir de los antecedentes relevados, se puede afirmar, entonces, que los parámetros generales recomendados para seleccionar textos con propósitos pedagógicos son:

- (a) analizar las necesidades de los estudiantes. Este análisis de las necesidades (según Hyland, 2006: 73) debe ser basado en la investigación y debe estar informado por los docentes de las materias troncales. Además, este análisis debe basarse en las necesidades de los estudiantes;
- (b) seleccionar textos representativos de las disciplinas;
- (c) analizar el corpus textual, y
- (d) verificar los hallazgos con un especialista en la disciplina.

Materiales existentes

La revisión de algunos materiales existentes elaborados para el dictado de lectocomprensión en inglés en el nivel superior muestra que los textos seleccionados no son siempre representativos de los géneros de las diferentes disciplinas, que la selección se suele llevar a cabo de manera intuitiva (Tomlinson, 2003: 107) y que los textos seleccionados se jerarquizan, en su mayoría, en virtud de su longitud y de realizaciones gramaticales y léxicas, sin tener en cuenta sus propiedades textuales y discursivas.

Esto probablemente responda a dos razones. Por un lado, se aplican metodologías que postulan a la lectura como una habilidad técnica de decodificación de textos escritos descontextualizados del ámbito donde se producen y se usan, y a la lengua como un sistema abstracto despegado de las prácticas sociales (Cervetti, Pardales y Damico, 2001; Cassany y Morales, 2008; Motta-Roth, 2009); tal es el caso de los cursos donde se proponen técnicas de traducción como único abordaje de un texto. Por otro lado, se aplican metodologías que permanecen ancladas en lo que fue un interés inicial en el área del Inglés con Fines Específicos, es decir, las formas lingüísticas (Parkinson, 2013). Finalmente, se suele transferir a los cursos de lectura comprensiva en lengua extranjera parámetros tradicionales de la enseñanza del inglés general. Es decir, las propuestas programáticas reposan, principalmente, en criterios formales y se considera a la lengua como un conjunto de estructuras transferibles de una disciplina a otra, desconociendo que cualquier explicación del uso de cualquier aspecto sintáctico en el inglés con fines específicos deriva del análisis y de la comprensión del género en el cual ha sido usado (Bhatia, 1993).

Si entendemos a los procesos de producción y de comprensión textual como una puesta en juego de “sistemas de conocimientos interrelacionados: enciclopédico, lingüístico, interaccional-situacional y sobre clases de textos” (Heinemann y Viehweger, 1991 en Ciapuscio y Kuguel, 2002), condicionados por el contexto (Parodi, 2008; Cassany, 2008) entonces, un corpus textual con fines pedagógicos no debería solamente promover la conciencia de las instancias lingüísticas, sino también el reconocimiento de los propósitos comunicativos y el modo en el que la información se organiza a partir de esos propósitos.

Propuesta de lineamientos para establecer criterios de selección textual

Dado que la preocupación es dar fundamento teórico a la selección de un corpus textual con fines pedagógicos, y a partir de las revisiones de estudios previos, en un estudio mayor se pondrá a prueba la siguiente propuesta:

- (a) recopilar géneros de circulación frecuente en el área disciplinar con la ayuda de expertos;
- (b) analizar los textos sobre la base de un enfoque multinivel (Ciapuscio y Kuguel, 2002; Kuguel, 2005), para obtener resultados que permitan clasificar los textos en términos de un *continuum* cuyos polos varíen entre los textos menos especializados y los textos altamente especializados;
- (c) corroborar los resultados del análisis con expertos del área disciplinar;
- (d) agrupar los géneros según el tipo de comunicación: comunicación semiespecializada, comunicación especializada;
- (e) jerarquizar los géneros a partir del orden propuesto por Werlich (1975, 1982): textos de base descriptiva, textos de base narrativa, textos de base expositiva y textos de base argumentativa. En otras palabras, establecer un ordenamiento del material de lectura en términos de secuencias textuales predominantes, en una sucesión de la más simple a la más compleja.

Así, por ejemplo, en el área de Medicina, donde circulan géneros como artículos de investigación, enciclopedias, resúmenes de investigación, casos clínicos, reseñas (*reviewarticles*) entre otros (Muñoz Torres, 2001), los géneros se agruparían de la siguiente manera:

Base textual <u>dominante</u>	Comunicación semi-especializada	Comunicación especializada
Descriptiva		
Narrativa		
Expositiva	<ul style="list-style-type: none"> • Enciclopedia 	<ul style="list-style-type: none"> • Casos clínicos • <i>Reviewarticles</i>
Argumentativa		<ul style="list-style-type: none"> • Resúmenes de investigación • Artículos de investigación

Una posible jerarquización (u ordenamiento) en un corpus con fines pedagógicos, entonces, sería la siguiente: Enciclopedia – Casos clínicos – *Reviewarticles* – Resúmenes de investigación – Artículos de investigación.

Conclusiones

La supremacía del inglés como lengua de la ciencia, la circulación de textos especializados en lengua extranjera que permiten el diálogo entre los miembros de la comunidad académico-científica y la creciente necesidad de un eficaz desempeño en la lectura y escritura de esos textos estimulan la investigación en el área de la lingüística textual y de los géneros. En este marco, y desde una perspectiva aplicada, esta iniciativa pone de relieve la importancia de contar con herramientas teórico-metodológicas de la lingüística para establecer criterios fundados de progresión textual. Asimismo, este breve recorrido por criterios de selección textual para lectocomprensión en inglés lengua extranjera pone de manifiesto el punto de partida que se tomará en una investigación mayor, que pretende determinar un conjunto de criterios útiles que informe la práctica pedagógica y el diseño de materiales destinados a facilitar el acceso a textos de especialidad, sobre todo, de receptores novatos.

Bibliografía

- Bhatia, V. (1991). A genre-based approach to ESP materials. *World Englishes*, 10, 153-166.
- (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Londres: Continuum.
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes: Venezuela.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Cervetti, G., Pardales, M.J., y Damico, J.S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4 (9) [Revista virtual].
Recuperado de:
http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. T. Fuentes Morán (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-73). Salamanca: Ediciones Almar.
- Dudley-Evans, T. y St. John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y traductología* (5ta Ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go? *English for Specific Purposes*, 21, 385-395.
- (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Kuguel, I. (2005). *La semántica del léxico especializado: los términos en los textos de ecología*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- Kuzborska, I. (2011). Teachers' decision-making processes when designing EAP reading materials in a Lithuanian university setting. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 223-237.

- Motta-Roth, D. (2009). The role of context in academic text production and writing pedagogy. En C. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. 321-340.
- Muñoz Torres, C. (2003). Hacia una tipología de géneros médicos inglés-español. En Bach, C. y Martí, J. (Eds.), *Actas I Jornada Internacional sobre la Investigación en Terminología y Conocimiento Especializado* (pp. 65-71). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Parkinson, J. (2013). English for science and technology. En B. Paltridge.& S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for Specific Purposes* (154-173). U.K.: John Wiley and Sons, Inc.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Spector-Cohen, E.; Kirschner, M. y Wexler, C. (2001). Designing EAP reading courses at the university level. *English for Specific Purposes*, 20, 367-386.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der texte*. Munich: Fink.
- (1982). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle& Meyer

Daniela Moyetta se graduó como profesora de Inglés y traductora pública nacional de inglés en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Es magíster en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente, se desempeña como profesora asistente del Módulo de Idioma Inglés (Lectocomprensión) para las distintas unidades académicas de la mencionada Universidad.

PARTE II. LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL SUPERIOR Y EN EL NIVEL MEDIO

IL CLUB DELLA LETTURA DEL CORRIERE.IT: PROPUESTAS DE LECTURA EN LA ERA DIGITAL

Elena Acevedo de Bomba

evabomba@gmail.com

María del Carmen Pilán

mapilan@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán - ARGENTINA

Resumen

El objetivo del presente trabajo es describir y analizar el sitio *Il club della lettura del corriere.it* a fin de elaborar propuestas didácticas para los distintos espacios curriculares de Lengua Extranjera Italiana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, tanto para los cursos que ponen el acento en la lectocomprensión como para los que desarrollan las cuatro habilidades (Italiano para Ciencias de la Comunicación).

Los principios teóricos y metodológicos que subyacen en este trabajo se basan en la concepción de la lectura como un potente instrumento de aprendizaje que exige poner en marcha diversos procesos cognitivos y sociales. Un concepto relevante para este enfoque es el de *literacidad crítica* y el de *lector crítico*.

La lectura de hipertextos permite al lector efectuar recorridos diferentes al de la lectura lineal secuencial en soporte papel, interactuar en una red descentrada y elegir enlaces para explorar nuevos sitios y buscar nuevos datos.

Se proponen, por consiguiente, actividades de prelectura y lectura de hipertextos, paratextos e imágenes como también actividades de poslectura de producción en lengua materna y/o lengua italiana.

Resultados y conclusiones: la lectura en la Web, concretamente en el sitio de *Il club della lettura del corriere.it* permite a los lectores aprendientes: acceder a diversos géneros discursivos, a muestras de uso de lengua auténtica, a informaciones actualizadas, establecer comunicación con usuarios nativos de lengua italiana a través del correo de lectores y de los mensajes en *tweet* sobre libros aconsejados por otros lectores, a diccionarios *online*, a los libros más leídos, vale decir a leer y a interactuar en lengua italiana.

Palabras clave: lectura - hipertextos - didactización

Introducción

El objetivo del presente trabajo es describir y analizar el sitio *Il club della lettura del Corriere.it* a fin de elaborar propuestas didácticas para los distintos espacios curriculares de Lengua Extranjera Italiana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, tanto para los cursos que ponen acento en la lectocomprensión como para los que focalizan su trabajo en las cuatro habilidades (Italiano para Ciencias de la Comunicación).

Los principios teóricos y metodológicos de la propuesta se basan en la concepción de lectura como un potente instrumento de aprendizaje que exige poner en marcha diversos procesos cognitivos y sociales.

Como afirma Daniel Cassany, “hoy la lectura plurilingüe y la multilectura son frecuentes e incluso necesarias...Internet ha creado nuevas comunidades discursivas, roles de autor y lector, géneros electrónicos y formas de argot” (Cassany, 2006: 11).

Por otra parte, la lectura de textos en lengua extranjera implica más allá del conocimiento del código, el activar la propia enciclopedia, el desarrollar la capacidad de formular hipótesis semánticas, de automonitoreo y de confirmación de hipótesis. Es decir, que leer significa comprender y activar procesos mentales. Al mismo tiempo, leer y escribir son construcciones sociales:

...el término más preciso y generalizado para referirse a las prácticas de comprensión de escritos es ‘literacidad’. Proviene del sugerente vocablo inglés ‘lireracy’ y tiene un sentido muy amplio. La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura (Cassany, 2006: 38, énfasis del autor).

La literacidad incluye las reglas lingüísticas que rigen la escritura, las convenciones discursivas, los roles y estatus del autor y del lector, el punto de vista, los valores y representaciones sociales. Para decirlo con palabras de Daniel Cassany: “No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en que vivimos” (2006: 39).

La lectura de hipertextos permite al lector efectuar recorridos diferentes al de la lectura lineal secuencial en soporte papel, interactuar en una red descentrada y elegir enlaces para explorar nuevos sitios y buscar nuevos datos. Internet favorece nuevas comunidades discursivas que interactúan y comparten lecturas y escrituras desde cualquier lugar del mundo, que deben aprender nuevas reglas de cortesía pragmática. A través de este sitio los estudiantes serán partícipes de la polifonía e intertextualidad de géneros electrónicos al participar como internautas activos capaces de producir nuevos discursos.

A tal efecto, se propondrán actividades de prelectura y lecturas de hipertextos, paratextos e imágenes, como también actividades de poslectura en lengua materna y/o lengua italiana.

***Il club della lettura del corriere* y su aplicación en el aprendizaje de estrategias para la lecto-comprensión en lengua italiana**

Leer es una actividad fundamental en las culturas letradas. El mundo globalizado en que vivimos nos enfrenta a distintas clases textuales. De hecho, y tal como afirma Parodi (2010: 70), “los géneros discursivos constituyen abstracciones que el sujeto lector construye en su mente y almacena en su memoria a partir de los textos que enfrenta en su vida diaria.”, es decir, constituyen modos de interacción social con objetivos, recursos lingüísticos, gráficos e icónicos.

La aparición del hipertexto ha modificado las formas de lectura y escritura. En efecto, la lectura lineal ha dado paso a una lectura con avances, retrocesos, miradas globales, toma de decisiones, elecciones, focalizaciones, localización de información, contextualización de la misma, búsquedas, recuperaciones.

La lectocomprensión de textos en lengua italiana -y entendemos por textos tanto las producciones lingüísticas como las audiovisuales- se ha enriquecido con los aportes de la Web 2.0.

Los aprendientes de italiano lengua extranjera pueden acceder a sitios diversos: blogs, redes sociales e interactuar de una manera distinta a los lectores del siglo XX. Lo expresa con suma claridad María Jesús Lamarca Lapuente (2013) cuando dice:

Así pues, el hipertexto se erige como la gramática de un nuevo lenguaje de expresión, información, comunicación e interacción surgido en los albores del siglo XXI y nos sumerge en un acelerado proceso de transformación social y cultural que se está llevando a cabo con las tensiones propias de cualquier cambio de paradigma de carácter sustancial como el que supone el paso de la cultura impresa a la cultura digital hipertextual.

Una forma de aproximación a los géneros discursivos hipertextuales se concreta a través de *Il club della lettura del Corriere della sera*: www.corriere.it/lalettura

Pasaremos a describir el sitio y las posibilidades de aplicación didáctica tanto para la cátedra de *Idioma Moderno/Lengua extranjera italiano I* que pone el acento en la lecto-comprensión, como en la cátedra de Italiano lengua extranjera para Ciencias de la comunicación.

El *Corriere.it* y el *Club della lettura*: un lugar para leer y producir

La edición *online* del diario italiano *Il Corriere* presenta desde su portal de entrada un abanico de posibilidades para acceder a diferente tipo de información. Desde el link Cultura de la página de entrada del diario se puede llegar al sitio *Il club della lettura*, espacio virtual en donde se reúne información cultural ligada directamente a la actividad de la lectura.

Según Serena Danna y Alessia Rastelli, periodistas especialistas en periodismo digital: “*Abbiamo pensato al Club della lettura – che parte oggi in contemporanea al nuovo supplemento culturale del Corriere della Sera – come a un luogo dove le idee dei giornalisti circolano insieme a quelle dei lettori e degli autori*”!¹

El sitio es visualmente muy atractivo y dúctil en el momento de navegar por los diferentes enlaces.



¹ Hemos pensado en el *Club della lettura* – que comienza hoy al mismo tiempo que el nuevo suplemento cultural del Corriere della Sera – como un lugar donde las ideas de los periodistas circulan junto a las de los lectores y los autores.

La definición del espacio se completa con las siguientes ideas expresadas en el mismo sitio y que confirman la intencionalidad de reunir en él diversas voces todas unidas por la pasión de la lectura:

- *(siamo) un social network esclusivo dove scambiare opinioni, informazioni e provare a costruire insieme la cultura di domani.*
- *Saremo una community che coltiva insieme la passione per la letteratura, i nuovi linguaggi, l'arte, la fotografia, le mostre, la graphic novel.*
- *Parole chiavi: Dibattito- partecipazione – discussione insieme con i lettori.*²

Algunos ejemplos de aplicaciones didácticas

Las actividades de lectura de este sitio, orientadas a los cursos de lecto-comprensión, se centran en la percepción de la comunicación multimodal, en los modos de organización de la información y en el entramado lingüístico-icónico. Es necesario reconocer también que el discurso refleja la realidad desde una mirada particular y situada, de modo que se hace necesario estimular la interpretación crítica enmarcada desde la propia cultura.

De allí que se propicien estrategias para:

Análisis discursivo y de los paratextos editoriales de las tapas o *copertine*:



Actividad 1: ¿A qué alude la escena? ¿Quién es el referente? ¿A quiénes incluye la primera persona plural del verbo? Describa los elementos icónicos y lingüísticos.

² Somos una social *network* exclusiva donde intercambiar opiniones e información para intentar construir juntos la cultura del mañana. Seremos una comunidad que cultiva la pasión por la lectura, los nuevos lenguajes, el arte, la fotografía, las muestras, la graphic novel. Palabras claves: Debate-participación – discusión junto con los lectores.



Actividad 2: Describe la tapa: colores, material, ¿qué representa la imagen? ¿Qué relación tiene la tapa con el concepto de leer en el siglo XXI?

En “*La Lettura: Copertine dei lettori, classifica finale*” elige una tapa y descríbela. Justifica tu elección.

Para trabajar en grupos:

Actividad 3: **Cerca libri** <http://libreriarizzoli.corriere.it> : En este sitio es posible buscar libros o autores haciendo un simple click. .

Busquen los siguientes autores, observen su producción y elijan tres libros de cada uno. ¿Qué les sugieren los títulos? Analicen la tapa como paratexto editorial y formulen hipótesis en cuanto al contenido de los libros.

- Erri de Luca
- Laura Pariani
- Giorgio Caproni
- Dino Buzzati
- Gianni Rodari

Completen el siguiente cuadro con los datos de los libros elegidos:

Autor y Título del libro	
Editorial	
Año de publicación	
Colección	
Síntesis de la trama	
¿Les gustaría leerlo? ¿Por qué?	

Leer y escribir a partir de textos multimodales

Internet ha dado lugar a una nueva literacidad capaz de modificar y construir discursos y textos. Con ella han surgido nuevas prácticas comunicativas desde correos electrónicos, foros, chats, wikis hasta mensajes públicos y privados en redes sociales, las cuales exigen conocer nuevas reglas y códigos. Internet favorece el acceso a discursos de otras culturas y en otras lenguas. En este caso concreto nos acercaremos a un club de lectura virtual en lengua italiana.

Las estrategias de prelectura se orientan a la formulación de hipótesis macroestructurales y de construcción textual, mientras que las estrategias durante la lectura pretenden centrar la comprensión a nivel de los párrafos y la conectividad entre los mismos.

Es el caso del artículo “*Il Papa global*” en <http://lettura.corriere.it/debates/il-papa-global/> en la sección “*Dibattito delle idee*”.

Las actividades apuntan, en primer lugar, al reconocimiento de la clase textual enmarcada dentro del periodismo digital, en la sección “*Dibattito delle idee*” del *Club della lettura* del *Corriere.it*

Resultará sumamente orientador para los aprendientes el analizar los paratextos lingüísticos: *occhiello*, *titolo*, *sommario*; los elementos icónicos, la construcción textual, los *tags*, para la formulación de hipótesis semánticas.

Occhiello	LA SORTE DEL CONCLAVE È STATA DAI CARDINALI DELLE AME CHE ESIGONO PULIZIA IN CURIA E UNA RIPRESA D'INIZIATIVA DIPLOMATICA. NON CI SARANNO INVECE NOVITÀ SU TEMI COM ABORTO E NOZZE GAY.
Titolo	IL PAPA GLOBAL
Sommario	La priorità: difendere i poveri e riformare lo lor. La chiesa di Francesco non è eurocentrica.



Las actividades de post-lectura en lengua materna implican, además del completamiento de cuadros o descripciones orales, cuestionar o evaluar lo leído como también expresar una opinión en clase, y por escrito a través de comentarios en el sitio, ya sea sobre lo planteado en el texto o sobre la postura del sujeto de enunciación, su actitud, prejuicios o creencias. Internet exige una literacidad crítica.

Algunos rasgos de la comunicación escrita en la Web son su inmediatez, interactividad, horizontalidad en las relaciones, posibilidad de respuesta y, en este caso, de debate sincrónico.

Leer para hablar: estrategias para incentivar la producción oral en ILE

La lectura puede tener una multiplicidad de objetivos, pero, siendo docentes de una lengua extranjera, sabemos que el objetivo esencial que deben alcanzar nuestros alumnos es el de poder comunicarse.

Concebimos la clase de ILS como un espacio de interacción con el mundo con el cual nuestros alumnos futuros comunicadores sociales deben interactuar. Es por eso que hemos diagramado una serie de actividades de lectura y escritura que les permita poner en práctica en "situaciones reales" su competencia comunicativa.

A continuación presentamos dos propuestas didácticas que se llevan a cabo aprovechando el material brindado por *Il club della lettura*.

Propuesta 1: Facciamo l'intervista

Objetivos:

- Integrar todas las habilidades: escuchar, hablar, leer, escribir.
- Búsqueda de material en *Il club della lettura*.
- Utilizar diversas estrategias de lectura según las necesidades de cada alumno.
- Practicar la lectura oral – dramatizar.

El personaje elegido, en este caso, es el escritor de novelas históricas Valerio Massimo Manfredi, autor de diferentes novelas históricas:

LA PAGELLA DELLA SETTIMANA
ANTONIO D'ORRICO



Valerio Massimo Manfredi
IL MIO NOME È NESSUNO. IL RITORNO
Mondadori

VOTO 75

VOTA Invia la tua recensione

Media voti lettori: 75

VOTO 8

VOTA

Media voti lettori: 8



Oliver Sacks
ALLUCINAZIONI
Adelphi

VOTA

Media voti lettori: 75



Nicholas Sparks
LA RISPOSTA È NELLE STELLE
Frassinelli

VOTA

Media voti lettori: 8

Il mio nome è Nessuno. Il ritorno



Autore: Valerio Massimo Manfredi
Editore: Mondadori
Prezzo: € 19
Voto: Sufficiente

Davanti ai libri (commercialmente fortunatissimi) di Valerio Massimo Manfredi si possono prendere due posizioni. Prima posizione. Manfredi riraccontando i miti svolge una funzione più che lodevole ricordando ai troppi smemorati o agli ignari del tutto il grande avvenire che abbiamo dietro le spalle. Una funzione civile prima che culturale. Anche nel senso dell'educazione civica o addirittura del codice stradale. Come impariamo da piccoli che un semaforo rosso significa che dobbiamo fermarci e un semaforo verde il contrario, così dobbiamo sapere chi era Odisseo (Ulisse), quali sono state le sue gesta, il significato della sua

figura.

La seconda posizione è di segno diametralmente opposto. Che senso ha riraccontare quelle storie sostituendosi a Omero che le ha già raccontate più che egregiamente? Certo le riscritture di Manfredi non sono dei bignami (c'è lavoro, ricerca, riflessione) però non aggiungono niente di nuovo limitandosi a marmorizzare la storia (sembrano quelle pelli «anticate» artificialmente). Tra le due posizioni (entrambe valide) propendo personalmente per la seconda. Il riracconto di quelle vicende deve tenere conto di quanto è successo nel frattempo. Nell'epoca del remix bisogna remixare pure Omero, vederlo attraverso la lente deformante della coscienza contemporanea. In uno dei suoi romanzi più belli e inquieti, *Il disprezzo*, Moravia lasciava che uno dei personaggi criticasse il trattamento a cui Joyce aveva sottoposto Ulisse e il suo mito, restituendolo in maniera nevrotica e claustrofobica. Il personaggio del *Disprezzo* rimpiangeva e rivendicava gli spazi sconfinati, il mare aperto, la luce e il sole del racconto originale. Ma il sospetto è che i classici per restare tali devono essere violentati. Proprio come fece Joyce. Il voto è sufficiente. Anzi, come si diceva anticamente, «sufficiente».

Antonio D'Orrico

Actividades:

1-Los alumnos deberán investigar sobre la vida y obra del autor, focalizando la atención en la presentación de su última novela *Il mio nome è nessuno. Il ritorno*, para diagramar la entrevista.

2- Formulación de preguntas y respuestas.

3-Dramatización de la entrevista.

Propuesta 2: Romanzieri per un giorno: leggere per scrivere

A partir de la propuesta del concurso *Invia l'incipit del tuo romanzo* presentado en el sitio, se trabajará en la lectura y selección del párrafo inicial de novelas de autores italianos para poder después imaginar y escribir el propio.

En un segundo momento, se intercambiarán los borradores con el objetivo de efectuar las correcciones correspondientes.

La posibilidad de leer primero para escribir después con el objetivo concreto, creemos puede ser una motivación eficaz para el aprendizaje.

Home Opinioni Economia **Cultura** Spettacoli Cinema Sport Salute Tecnolo

< EVENTI

» Corriere della Sera - Il Club de La Lettura - Incipit - Invia l'incipit del tuo romanzo

Invia l'incipit del tuo romanzo



Hai scritto un romanzo? Manda il tuo incipit al Club della Lettura. Ogni settimana il presidente sceglierà il migliore che verrà pubblicato sulla *Letture* il supplemento culturale del Corriere della Sera.

Due le condizioni per la pubblicazione: gli incipit devono essere inediti e non devono superare le 100 parole

Questo mese il presidente del Club è Isabella Bossi Fedrigotti. Leggi i suoi messaggi alla community.

2.129 **INCIPIT**

 **baf**
8 ottobre 2013 - 18:02

Espressioni razionali fratte
L'asta verrà aperta sul prezzo, quanto al lotto primo, di lire 450, riguardo al secondo, di lire 1000, e.

Conclusiones

La lectura en la web, concretamente en el sitio de *Il club della lettura del corriere.it* permite a los lectores aprendientes acceder a diversos géneros discursivos, a muestras de uso de lengua auténtica, a informaciones actualizadas, establecer comunicación con usuarios nativos de lengua italiana a través del correo de lectores y de los mensajes en *tweet* sobre libros aconsejados por otros lectores, a diccionarios on line, a los libros más leídos, vale decir a leer y a interactuar en lengua italiana.

Las propuestas didácticas realizadas a partir del uso de un sitio web nos han permitido superar los límites de una situación simulada en clase y, en palabras de Elisabetta Bonvino (2004:), "*portare a un uso reale e vivo della lingua studiata*". Creemos que proponer a nuestros alumnos actividades relacionadas con las actuales o con las futuras posibilidades de trabajo los compromete más con la tarea y les permite mostrar su creatividad.

Bibliografía

- Acevedo de Bomba, E. (2012). Multiliteracies, multialfabetizzazione, lettura e scrittura nei corsi di comprensione en *Lectores y lecturas*. Córdoba: Anábasis.
- Bonvino, E. (2004). *Esercizi e attività per l'apprendimento dell'italiano L2*. Módulo 370. Roma: ICON. Università Roma Tre. Consultable en <http://www.italicon.it/it/modulo.asp?M=m00370>
- Brighetti, C. y Minuz, F. (2008). *Abilità del parlato*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: ANAGRAMA.
- Diadori, P. (2005). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier
- Díaz Noci, R. y Salaverria Aliaga, R. (2003). *Manual de redacción ciberperiódica*. Madrid: Ariel.
- Lamarca Lapuente, M. J. (2013). *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [Tesis doctoral] Recuperada de <http://www.hipertexto.info>
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar. Instituto Cervantes.
- Pilán, M. del C. (2012). La lectura nei manuali di ILS: che, come, perché? Analisi e proposte didattiche en *Lectores y Lecturas*. Norma Ceballos Aybar compiladora. Córdoba: Anábasis.
- Yus Ramos, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0: Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Madrid: Ariel Letras.

Elena Acevedo de Bomba es doctora en Letras con orientación en Lingüística. Se desempeña como profesora adjunta de Italiano Idioma Moderno I – Lengua Extranjera Italiano I con extensión a Literatura Italiana. Además, es directora del proyecto PIUNT 2014: Glotodidáctica del Español, Italiano y Portugués como lenguas extranjeras: hacia la comprensión, comunicación y cooperación intercultural.

María del Carmen Pilán es licenciada en Letras. Se desempeña como profesora adjunta de Italiano Lengua Extranjera para Ciencias de la Comunicación con extensión a Sociolingüística. Además es codirectora del proyecto PIUNT 2014: Glotodidáctica del Español, Italiano y Portugués como lenguas extranjeras: hacia la comprensión, comunicación y cooperación intercultural.

LECTURA EN FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA: POTENCIALIDADES DEL TEXTO LITERARIO

Nélida Sibaldi

bibisibaldi@hotmail.com

Lucila María Cabrera

lucilamariacabrera@gmail.com

Cecilia Weht

cecilia.weht@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Tucumán

Tucumán – ARGENTINA

Resumen

La inclusión del texto literario en la clase de lectura de textos escritos en francés lengua extranjera (en adelante FLE), se presenta como una vía propicia para renovar las prácticas, instalando propuestas pedagógicas más motivadoras y atrayentes.

En un espacio curricular particular que reúne estudiantes de las distintas carreras que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, la introducción de este tipo de escritos constituye una innovación, en relación con los textos que se proponen tradicionalmente para la lectura, y cuya procedencia remite a publicaciones de divulgación general y/o especializada, o a producciones científicas y académicas propias del ámbito de las ciencias humanas y sociales.

Esta decisión, sostenida por razones tanto epistemológicas como metodológicas, se considera como muy positiva, ya que ofrece múltiples posibilidades en orden a la innovación de los aprendizajes. En efecto, de la evaluación de las experiencias realizadas se desprenden algunas consideraciones que merecen ser señaladas. El abordaje del texto literario se revela eficaz, puesto que permite, por un lado, acercar a los estudiantes de las distintas carreras que se cursan en nuestra facultad, a referentes de la literatura francesa y francófona; y, por otro, desarticular algunas representaciones, en relación con el nivel elevado de competencias y conocimientos lingüísticos, discursivos y textuales que se necesitarían para acceder a esta categoría de escritos. Finalmente, la posibilidad de fortalecer la interculturalidad, en tanto aspecto inseparable de los aprendizajes que involucran el contacto de las lenguas materna y extranjera.

Desde un posicionamiento teórico, nuestro trabajo se inspira y sostiene en las teorías de la recepción y, más específicamente, en la línea de la sociosemiótica textual bajtiniana; en este sentido, reconocemos como fundamentales los aportes de Jean Peytard y Umberto Eco. La perspectiva didáctica se enriquece y refuerza con los trabajos e investigaciones de Sophie Moirand, Marc Souchon y Marie-Claude Albert como así también de Elizabeth Calaque.

Siguiendo a Michel Dabène (1991) consideramos que diversificar las propuestas didácticas en torno a la lectura de textos literarios contribuye a estimar las potencialidades de estos textos, en tanto capital intelectual y reservorio privilegiado de conocimientos para acceder al orden del escrito en FLE.

Palabras clave: lectocomprensión - texto literario - francés lengua extranjera

Introducción

El marco académico en donde tiene lugar esta experiencia, es el curso de Idioma Moderno Francés I¹ de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). El objetivo principal del mismo es desarrollar las capacidades y competencias de lectura necesarias para que los estudiantes accedan a textos escritos en francés.

Cabe señalar que este curso se inscribe en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera con fines específicos. En el campo de la didáctica del FLE, este tipo de enseñanza podría aproximarse, en algunos aspectos, a diversas y reconocidas designaciones que han tenido o tienen vigencia como ser: Francés Funcional (FF), Francés con Objetivos Específicos (FOS), y más recientemente, Francés con Objetivos Universitarios (FOU).

El uso del condicional obedece a ciertas reservas de orden epistemológico; en efecto, las denominaciones FOS y FOU son creaciones que, en líneas generales, remiten a prácticas que son definidas en el marco de un contexto de la enseñanza y el aprendizaje del francés y que, por lo tanto, no abarcan aspectos más particulares vinculados a los contextos extranjeros locales. Estos últimos son los que determinan, en gran medida, los objetivos, contenidos, y prácticas vinculados a estos aprendizajes. La denominación Francés Funcional, si bien tiene la característica de ser la más antigua², abarca un tipo particular de enseñanza de esta lengua extranjera. El objetivo fundamental de la misma es el de permitir a los estudiantes universitarios acceder a la bibliografía específica escrita en francés, ya se trate de textos fundadores de las disciplinas de origen, ya sea material bibliográfico que no estuviere traducido.

En nuestro contexto de la enseñanza y el aprendizaje, el rasgo específico que identifica a este curso es la diversidad de destinatarios procedentes de distintas disciplinas, y cuyo único vínculo es la pertenencia al ámbito de las ciencias sociales y humanas. Además de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, también se incorporan, en este mismo espacio curricular, estudiantes de la Facultad de Psicología.

Desde las últimas décadas del siglo XX y primeros años del siglo XXI, el material de lectura del curso incorporaba una variedad de textos y documentos auténticos³, en un amplio abanico, que incluía desde textos de divulgación general, pasando por la divulgación especializada, hasta textos académicos y/o profesionales. De allí que la experiencia de incorporar textos literarios es una verdadera innovación que se ha revelado eficaz y rentable para las prácticas de lectura, tanto a nivel individual como colectivo.

En el transcurso de los últimos años y a partir de las investigaciones⁴, llevadas a cabo, de manera ininterrumpida, en la línea de la investigación-acción, en el ámbito de la didáctica de la lectura en lengua extranjera (LE), la inserción paulatina de textos literarios nos ha posibilitado abrir nuevas vías y renovar las propuestas didácticas, repositando la actividad de lectura desde la perspectiva de la recepción del escrito.

En el presente trabajo expondremos algunas reflexiones que surgen de la evaluación de nuestra práctica docente en relación con los posicionamientos teóricos y epistemológicos que la sostienen. Asimismo, citaremos algunos ejemplos representativos de nuestras experiencias de lectura en clase.

Lectura y comprensión de textos en la universidad

En las últimas décadas del siglo XX, la enseñanza y el aprendizaje del francés en contexto universitario se ha consolidado, por una parte, con los avances y contribuciones de investigaciones realizadas por reconocidos lingüistas y especialistas y, por otra, con el surgimiento del campo disciplinar de la didáctica

¹ Esta asignatura constituye -en la mayoría de los planes de estudio de las carreras de profesorado y licenciaturas- un espacio curricular obligatorio aunque electivo respecto de la lengua enseñada (francés, inglés o italiano). Conviene aclarar que, a partir del año 2005, con la implementación de nuevos planes de estudio se ha modificado parcialmente su denominación y en el caso que nos ocupa la designación Idioma Moderno I Francés se mantiene en las carreras de Historia y Ciencias de la Comunicación, mientras que en los planes de Geografía, Ciencias de la Educación, Letras y Filosofía se ha optado por la denominación Lengua Extranjera I (Francés) y en la carrera de Trabajo Social aparece como Lengua Extranjera Nivel I.

² Esta denominación surge a fines de los años setenta impulsada por el lingüista chileno Gerardo Alvarez.

³ Con el advenimiento del enfoque comunicativo, que Jean-Pierre Cuq (2003:29) sitúa en 1970, se generaliza el uso del documento auténtico en clase de FLE. Veda Aslim Yetis (2010), por su parte, lo define como un documento escrito, audio oral o audiovisual, destinado, en principio, a locutores nativos que el docente utiliza en su versión original para las actividades de clase. La calificación de auténtico remite justamente al hecho de no haber sido concebido con fines pedagógicos.

⁴ Nos referimos a los sucesivos proyectos de investigación dedicados a la lectura de textos en FLE, desarrollados en el marco del Centro de Estudios Interculturales y subvencionados por el Consejo de Investigaciones de la UNT (CIUNT) a saber: 26/H02(1995-97), 26/H102 (1997-2000), 26/H202 (2001-2004), 26/H323; y que más recientemente han incorporado también las prácticas de escritura en LE en el proyecto 26H/431 (2008-2013).

del FLE. Más específicamente, en el ámbito de las prácticas de lectura y escritura de textos, los aportes de Sophie Moirand (*Situation d'écrit*, 1979), Gérard Vigner (*Lire du texte au sens*, 1979), Denis Lehmann (*Lire en français les sciences économiques et sociales*, 1979), Jean-Claude Beacco et Mireille Darot (*Analyses de Discours Lecture et Expression*, 1984), entre los más notables, han abierto camino en la formación de nuevas generaciones de docentes e investigadores en nuestro medio, y han sido fundamentales para la (re)configuración de acciones didácticas innovadoras. En esta línea, la enseñanza de lenguas destinada a públicos específicos adquiere un nuevo estatus con la redefinición de objetivos, contenidos y metodologías.

Para Gisèle Holtzer (2004), las denominaciones *Francés de especialidad (FS)*, *Francés instrumental (FI)*, *Francés funcional (FF)* y *Francés con objetivos específicos (FOS)*, aún con sus debates y controversias, abren paso a la conformación de un marco epistemológico y metodológico que encuentra una importante repercusión directamente en la concepción de los cursos universitarios, orientando la selección de textos y actividades en función de los discursos producidos en el marco de los diferentes contextos disciplinares⁵. Si bien la autora no lo menciona específicamente, no podemos dejar de considerar que la enseñanza del FLE en las universidades argentinas no ha sido ajena a esta renovación didáctico-epistemológica, aun cuando es necesario tener en cuenta la incidencia de los contextos locales y particulares (Babot, Helman, Pastor, Sibaldi, 1999: 38-41).

En los años 90, Francine Cicurel (1991:14) propicia una metodología que, definida como interactiva, busca consolidar prácticas más efectivas de lectura de textos en la clase de FLE. Para la autora, el texto y el lector son polos fundamentales del proceso de lectura. Con una propuesta amplia en cuanto al abordaje de diferentes categorías de textos, que incluye desde textos periodísticos hasta textos literarios, esta especialista ofrece alternativas que buscan remediar los problemas de comprensión del escrito en lengua extranjera y pone al servicio del docente algunas herramientas didácticas, a partir del análisis de los distintos aspectos que contribuyen a la textualidad.

El objetivo de este enfoque es mantener la motivación de leer, todo a lo largo de la actividad de lectura. Para ello, es necesario que el sujeto que lee no sea el receptor pasivo de un sentido que siempre se le escapa, sino, antes bien, que coopere con el profesor y con los compañeros para construir el sentido (Cicurel, 1991:34).

La influencia de esta renovación pedagógica tuvo su efecto en nuestra práctica áulica. Ya en la última década del siglo XX y en la primera del siglo XXI, el afán por contextualizar la enseñanza -aprendizaje de la lectura en LE a partir de la consideración de la propia realidad lingüística y sociocultural, nos condujo a profundizar las investigaciones en la línea de los postulados de la Semiología Textual de orientación bajtiniana. Así es que adherimos a la propuesta de Marc Souchon (1997), quien postula que la actividad de lectura supone una relación de comunicación entre las instancias de producción y de recepción a través de un texto. En esta nueva perspectiva se inscriben los cambios que hemos implementado tanto a nivel de la selección de textos como de las propuestas de actividades.

Un espacio curricular particular

La asignatura Idioma Moderno Francés I se caracteriza por ser un espacio curricular que posee características que determinan su fisonomía particular en cuanto a la diversidad de:

- disciplinas de procedencia de los estudiantes (Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Filosofía, Geografía, Historia, Letras, Trabajo Social, de la FFyL; y de la Facultad de Psicología de la UNT), aunque todas ligadas por su pertenencia al campo de las ciencias humanas y sociales;
- grado de conocimientos de la LE de los destinatarios, dado que este espacio reúne a estudiantes que no poseen ningún conocimiento del francés, junto a otros que en su mayoría sólo cuenta con conocimientos muy elementales, y algunos que ya poseen una formación más sólida y avanzada;
- nivel alcanzado con respecto a su formación disciplinar, ya que, si bien la asignatura, en los planes de estudio, se encuentra a nivel del primer o segundo año de estudios, es frecuente que algunos estudiantes pospongan su cursado; esto trae aparejado que ingresantes y estudiantes más avanzados compartan el mismo espacio áulico;

⁵ A modo de referencia y a título de ejemplo remitimos a publicaciones y ediciones tales como "Le discours scientifique", Moirand, S. (1990) en *La lettre du B.A.L. Lecture de textes de spécialité en LE*, Buenos Aires; *Pratiques du français scientifique* Eurin Balmes, S. y Henao de Legge (1992), M. Francia: Hachette, FLE, entre otros.

- procesos de “socialización textual”,⁶ es decir, la relación particular que cada estudiante ha construido y construye con el escrito, en tanto sujeto particular, sea en lengua materna (LM), sea en LE (Souchon, 2002).

Considerando este contexto académico institucional y el marco teórico adoptado, la decisión de incluir la lectura de textos literarios encuentra su fundamento. En efecto, este tipo de textos contribuye a generar situaciones auténticas de lectura, a la vez que hace posible el aprendizaje de la LE en función de las necesidades de nuestros estudiantes, de los objetivos de la asignatura y de los contenidos a desarrollar.

Asimismo, se llega a integrar gradualmente las diferencias y a superar las distancias generadas por la diversidad de contextos disciplinares. Esta decisión encuentra también su justificación en lo expresado por Marc Souchon quien, citando a Francis Grossman (1999) dice que en el ámbito de la comprensión de textos en LE:

No sólo se trata del aprendizaje de un segundo o tercer código lingüístico, sino que estamos frente a manifestaciones particulares de la escritura que ponen en juego competencias culturales diversificadas fundadas en prácticas sociales heterogéneas (Souchon, 2001: sin paginación).

Respecto del andamiaje pedagógico de nuestro curso de lectocomprensión, cabe señalar que este se enmarca en una concepción vigotskiana del lenguaje escrito, definido como actividad social, como producto que cambia de una sociedad a otra, que ocupa un lugar y un estatus particular dentro de cada lengua cultura y que determina modos de relación que no son universales sino marcados culturalmente (Babot, Helman, Pastor, 2007: 396).

La lectura del texto literario: reflexiones y consideraciones

La experiencia en relación con la lectura de textos literarios se fue gestando de un modo paulatino y gradual. En un primer momento, este tipo de escrito fue abordado recién en el segundo cuatrimestre y luego de que los alumnos habían frecuentado otros escritos en LE (textos de divulgación general y especializada, y textos académicos). Posteriormente, en el marco de una instancia evaluativa integradora que contempla la realización de diarios de lectura (Sibaldi, Faedda, Weht, 2009: sin paginación), y a los fines de propiciar un trabajo más autónomo por parte de los estudiantes, se incorporaron cuentos breves como *La Mère Noël* de Michel Tournier, *Un coeur simple* de Gustave Flaubert y *Peau d'âne* de Charles Perrault⁷. Los resultados obtenidos de estas nuevas prácticas de lectura - habiéndose revelado como muy favorables- nos animaron a continuar en esta línea y, en la actualidad, la lectura de textos literarios se realiza desde el inicio del cursado de la asignatura, en simultaneidad con otras categorías de textos.

Desde una perspectiva pedagógica, podríamos afirmar que el texto literario ofrece la posibilidad de proponer otras actividades de lectura más enriquecedoras, porque favorece⁸:

- la reflexión sobre algunas cuestiones ineludibles en un curso de lectura, como ser los modos del funcionamiento discursivo y la especial consideración de las instancias de producción y recepción que el discurso literario pone de manifiesto de un modo particular; por ejemplo, una alumna de Letras advierte las expresiones que dan cuenta de la oposición entre “lo que se considera pagano y religioso” y cita ejemplos como *déchiré, opposition, hostilités, païen, radical, anticlérical, opposait*, a través de los cuales, afirma, “el narrador busca mostrar lo dramático de la situación”. Pero además, evalúa como “una ironía según el exagerado pensamiento del clero” al referir a *comme on jette une ondée d'eau benite à la face du diable* que ella traduce (correctamente) “echarle agua bendita a la cara del diablo”; a continuación, agrega una evaluación ya que, para ella, esto “no es cómo dicta la religión”; por otra parte, una alumna de Ciencias de la Comunicación, logra ahondar en el sentido del texto, y refiere a la oposición en el sentido de que “el narrador busca satirizar la situación”. Además, la relaciona con el acto final de la maestra, que, disfrazada de Mamá Noel, entra en la iglesia y amamanta al Niño Jesús (que es su propio hijo en la ficción literaria);

⁶ Cf. bibliografía Souchon, Marc (2002).

⁷ *Sept Contes* (1984). Paris: Gallimard; *Un coeur simple* (1994). Paris: Le livre de poche, coll. Classiques d'aujourd'hui; *Peau d'âne* (2012). Paris: Flammarion, coll. Albums du Père Castor.

⁸ Los ejemplos presentados a continuación forman parte de producciones escritas de alumnos de la materia, realizadas como trabajo final integrador, a finales del año 2013. Se trata de reflexiones en el marco de la lectura del cuento *La Mère Noël*, de Michel Tournier, cf. *infra*.

- la posibilidad de focalizar en determinados aspectos de la escritura, en tanto espacio privilegiado, para observar y analizar la confluencia de los aspectos lingüísticos, textuales-discursivos y estilísticos; en este sentido, un alumno de Ciencias de la Comunicación afirma que la lectura le resultó un poco “difícil” y comenta: “al comienzo parecía ser un cuento para niños pero al adentrarme en la lectura, uno se da cuenta de algunas expresiones que no están destinadas para los niños (como 'cléricaux' o 'radicaux’)”. Señala también, en este sentido, la problemática que plantea, en lectura en LE, el empleo de metáforas: “Además, se encuentra con muchas metáforas, como '(...) tout le monde l'observait pour savoir de quel bois elle était faite...’ que, traduciéndola, no se refiere a lo que dice explícitamente; por otra parte, otra alumna de Ciencias de la Comunicación reflexiona al respecto y afirma

Al leer el título me imaginé un cuento diferente, fantástico y al terminar me di cuenta que no era así, no es un cuento dirigido a niños, no se trataba de magia ni algo por el estilo, sino que a través de él Michel Tournier nos deja una moraleja que es la de no darle importancia a las diferencias entre las personas, su cuento es una crítica a la separación absurda que existía entre la iglesia y laicos

- la atención sobre el papel preponderante de lo intercultural en las prácticas de lectura en LE; con respecto a esto, un alumno de Ciencias de la Comunicación señala que, aunque ha encontrado diferencias interculturales, la religión le permite, de alguna manera, sortear las dificultades, y comparte: “creo que al ser un cuento popular francés, tiene connotaciones propias de la región, sin embargo tiene características fácilmente proyectables hacia la comunidad cristiana”. Destaca, a continuación, el rol de los conocimientos enciclopédicos: “Por ello el rol de los conocimientos enciclopédicos es fundamental, puesto que el mensaje no está explícito en el texto, sino en su significado global”.

Sin lugar a dudas, todos estos aspectos se encuentran estrechamente vinculados con la comprensión, desde el momento en que tienen incidencia en la (re)construcción del sentido del texto que cada lector realiza.

Albert y Souchon (2000: 36) cuando describen la comunicación literaria, adhieren a un modelo centrado en el receptor, partiendo del postulado que “*sin lector no hay obra*”, y poniendo énfasis en la reciprocidad existente entre el emisor y el receptor. Este planteo se sustenta en la premisa de que el *objeto texto* permanece en *estado virtual*, mientras no haya una efectiva recepción por parte del lector, es decir, mientras no se realice el acto de lectura. Este enfoque, que se inserta, a nivel teórico, en la línea de la estética de la recepción de Hans-Robert Jauss y Wolfgang Iser, y en la hermenéutica moderna representada en Umberto Eco y Paul Ricoeur, sostiene que el polo de la recepción es determinante, ya que es el lector quien debe reconstruir la instancia de producción, a partir de los indicios presentes en el texto, de sus propias representaciones, y de los saberes que dispone, habida cuenta del carácter diferido de la comunicación literaria.

El texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo porque el texto es un mecanismo perezoso que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él [...]. En segundo lugar, porque, a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar (Eco, 1999: 76.)

Por otra parte, Elizabeth Calaque (1995:18) nos ofrece también herramientas en el ámbito de la didáctica de la lectura en FLE. La autora otorga al lector un lugar esencial en la construcción del sentido, e insiste en la relación lector-texto como fundamento para favorecer una lectura significativa, activa y autónoma a través de un trabajo sistemático, fundado en diferentes “*itinerarios de lectura*”. Sin dejar de considerar la existencia irrefutable de la dimensión individual de todo acto de lectura, Calaque pone el acento en la dimensión social y comunicativa de la lectura, que entraña siempre un movimiento hacia el exterior, una comunicación con el otro, en tanto y en cuanto crea un espacio propicio para generar un rico intercambio de informaciones, reflexiones y emociones.

En este marco, nuestra tarea se orienta a desarrollar, en el estudiante, una competencia de lectura que le permita reconocer e identificar las distintas instancias y voces (autor, escritor, enunciador/narrador, personaje(s)), a través de las cuales es expresada la complejidad que subyace al discurso literario y que, por lo general, presupone conocimientos previos adquiridos por el lector en su contacto con textos escritos en LM. En este sentido, se vuelve de capital importancia establecer las necesarias interrelaciones entre los

conocimientos ya adquiridos y los nuevos, a fin de lograr una mejor comprensión y orientar una construcción de conocimientos más fecunda y eficaz.

En esta línea de trabajo, la propuesta de diversos itinerarios de lectura de *Le Petit Prince (El Principito)* de Antoine de Saint-Exupéry⁹, que fue puesta en práctica al comienzo del curso, nos ha resultado muy productiva. El hecho de que la mayoría de los estudiantes haya leído la obra en español, o conozca el contenido de la misma y, además, algunos aspectos de la vida del autor, en relación con su profesión de aviador, resulta un elemento motivador y es, entonces, un facilitador del aprendizaje, que permite avanzar en nuevos modos de abordaje de la obra literaria. Por ejemplo, orientar la lectura hacia la identificación de las voces narrativas, a través de las marcas formales de la enunciación -fundamentalmente de las marcas personales- y de las marcas temporales asociadas a las formas verbales, acerca a los estudiantes a una dimensión del lenguaje en LE que no siempre es objeto de análisis. Nos referimos a las voces del narrador, del aviador, de la rosa, del Principito y de los personajes con los que este se encuentra a lo largo de su viaje por el Universo (*le roi, le vaniteux, le buveur, le businessman, l'allumeur de réverbères, le géographe*) y, luego, ya en la Tierra (*l'éco, les roses, le serpent, le renard, le marchand*).

Otra propuesta de abordaje que se revela como muy pertinente en el ámbito de la comunicación literaria, está relacionada con el reconocimiento de las diversas instancias que, inscriptas en la superficie textual, dan cuenta del polo de la recepción (lector, lector empírico, lector modelo) y llevan a reflexionar a los estudiantes sobre su rol y lugar como lectores. A nuestro entender, la necesidad de explotar pedagógicamente esta dimensión reside en el hecho de que, en situación de lectura en LE, nuestros estudiantes, en tanto lectores-aprendientes, no forman parte -a priori- del grupo de lectores previstos por el emisor. Este trabajo resulta en sí muy interesante, dado que permite establecer el mayor o menor grado de cercanía/alejamiento entre el lector empírico y el lector modelo (Eco, 1999: 73), y abre nuevas posibilidades respecto de la (auto) evaluación de la comprensión.

En este sentido, resultan ilustrativas las reflexiones de un grupo de alumnos que trabajó con un dossier conformado por una crítica de *Le premier homme* de Albert Camus¹⁰ (publicada en un diario francés en 1994), el paratexto editorial de la obra (tapa, contratapa, dedicatoria, nota del editor, índice) y el primer capítulo de la misma. Un fragmento de *La Peste*¹¹, de este autor, había sido trabajado durante el primer cuatrimestre con el conjunto del grupo-clase. Una de las actividades propuestas consistió en la realización de diferentes trabajos prácticos (lectura guiada, lectura selectiva y lectura autónoma) con las páginas 13-33, del comienzo de la novela.

Por ejemplo, una alumna de Letras comenta: “La lectura ha sido muy placentera y enriquecedora, partiendo desde que elegí analizar un texto de un escritor a quien admiro mucho, quien también fue analizado en clase”.

Por su parte, una alumna de Filosofía afirma: “El texto ha respondido mis expectativas desde un lugar bastante interesante, ya que desenvuelve aspectos generales pero muy importantes de la vida de este autor que ya se ha trabajado en clase”. Y relaciona, además, la elección de la lectura del autor con su formación disciplinar: “Por mi parte, fue elegido ya que Camus lleva en sí todo lo referente al pensamiento, a la filosofía, a las palabras, las cuales juegan un papel fundamental en aquella disciplina”.

La literatura, al construir un mundo de ficción mediatizado por el texto, y cuyos elementos son trabajados por la escritura, nos ofrece, también, la posibilidad de focalizar el trabajo en las operaciones de lenguaje, particularmente en las de referencia y correferencia. El descubrimiento y la identificación de las sustituciones léxicas y pronominales, presentes en las secuencias textuales, permite orientar a los estudiantes-lectores en la construcción del sentido, y contribuye a la adopción de estrategias de lectura y a la adquisición de una competencia lectora en LE. Del mismo modo, al identificar las cadenas referenciales, el lector llega a descubrir elementos que brindan informaciones sobre los personajes y sobre el mundo del texto, lo cual permite reducir distancias y ambigüedades, y favorece la coherencia interpretativa.

De igual manera, atraer la atención del estudiante-lector sobre el discurso literario como lugar de múltiples interacciones, ofrece la posibilidad de relativizar ciertos prejuicios sobre las dificultades del texto literario a nivel del vocabulario o de la sintaxis (Albert et Souchon, 2000:110). Por ejemplo, el trabajo -más sistemático- para la comprensión de la escritura, en función de los registros de las formas y modos discursivos que intervienen en la introducción de la palabra de los personajes (discurso directo, discurso indirecto, discurso indirecto libre).

⁹ *Le Petit Prince* (1999). Paris: Gallimard.

¹⁰ Camus, Albert (1994). *Le premier homme*. Paris: Gallimard.

¹¹ Camus, Albert (1972). *La peste*. Paris: Gallimard.

Otro aspecto a destacar corresponde a la perspectiva intercultural, que todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE conlleva, y que se enriquece en el momento de abordar la lectura del texto literario. Reafirmar la competencia intercultural resulta entonces fundamental e ineludible, más aún si, como lo señala Claude Clanet (1993: sin paginación), tenemos en cuenta que el prefijo ‘inter’ nos sitúa en la esfera de las interrelaciones, el interconocimiento, la interacción, el intercambio; y que la palabra cultura nos introduce en el reconocimiento de los valores, de las representaciones simbólicas, de los modos de vida de otros (individuos, grupos, sociedades), de las relaciones que se pautan y tienen lugar entre los múltiples registros de una cultura y entre las diferentes culturas.

Si bien, y desde la perspectiva planteada en este trabajo, todo texto literario puede reconocerse como un reservorio privilegiado de hechos y de relaciones culturales e interculturales, nos interesa puntualmente reseñar dos de las experiencias de lectura que nos han permitido hacer hincapié de un modo particular en estos aspectos para favorecer la comprensión. Se trata de dos textos, uno, el cuento “*La Mère Noël*” de Michel Tournier; el otro, “*La fête gachée*” de la escritora senegalesa Aminata Sow Fall.

Ambas obras ponen en escena situaciones definidas y determinadas por las condiciones políticas y sociales de la cultura de origen, a través de una ficción en la que el dramatismo y el humor encuentran su lugar. En el cuento de Tournier, la ficción se construye en torno al debate y a los enfrentamientos entre los defensores de la laicidad y los defensores de las posiciones clericales más cerradas: “*Depuis des lustres, il était déchiré par l’opposition des cléricaux et des radicaux, de l’école libre des Frères et de la communale laïque, du curé et de l’instituteur*” (101).

En la producción senegalesa se dibuja una situación social y política de actualidad, controvertida y objeto de crítica, como lo son la emigración ilegal (entre el norte de África y el sur de Europa), que lleva a los balseiros a la muerte; y, por otra parte, la ayuda comunitaria como negocio para organizaciones internacionales y gobiernos,

Les pirogues de la mort [...] “C’est la faute à la pauvreté, en Afrique, y a rien” [...] “c’est l’échec des gouvernements qui n’ont pas su créer des emplois pour ces jeunes malheureux” [...] “c’est le mirage de l’image d’un Occident -paradis terrestre- véhiculée par les médias.

Aún reconociendo algunas dificultades que la distancia cultural plantea a nivel del contenido referencial y de los implícitos socioculturales en ambos textos, el trabajo, tanto individual como cooperativo, ha permitido la resolución de los obstáculos.

Los resultados obtenidos son indicadores concretos de la validez de estas experiencias y nos habilitan para mantener y consolidar estas prácticas de lectura.

Conclusión

Como docentes-investigadoras en el área de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, nuestra tarea privilegia optimizar las prácticas en el aula. En este sentido, la decisión de abordar los textos literarios en clase de lectocomprensión ha revelado el carácter innovador de nuestra propuesta y nos permite organizar las prácticas de lectura en el ámbito de la enseñanza del francés con propósitos específicos en el área disciplinar de las humanidades. Por ello proponemos las siguientes conclusiones:

- a) Desde una perspectiva didáctica, el trabajo con este tipo de textos ofrece la posibilidad de:
 - validar el marco teórico que sustenta nuestras prácticas didácticas de lectura;
 - crear un espacio de interacciones espontáneas y de trabajo cooperativo de los estudiantes entre sí y de los estudiantes con los docentes, para la resolución de problemas de lenguaje;
 - asignar al texto literario un rol de “mediador” entre las especificidades propias de las diversas disciplinas, a la vez que posibilita la organización de las actividades de lectura y comprensión, y propicia una mayor participación del conjunto de los estudiantes;
 - visibilizar y destacar la función estética propia del texto literario.
- b) Desde la perspectiva del receptor, los lectores-aprendientes logran:
 - realizar reflexiones “meta”, inherentes a la actividad de lecto-escritura;
 - entrar en contacto con aspectos propios de la cultura francesa y francófona presentes en la ficción literaria y reflexionar sobre la propia cultura;
 - manifestar la creatividad suscitada por el contacto con los textos literarios en una diversidad de producciones (escritas y artísticas) en LM.

Bibliografía

- Albert, M.C. y Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Aslim-Yetis, V. (2010) «Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE». *Synergies Canada N°2*, [revista virtual]. Recuperado de <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173/1763>
- Babot, M.V.; Helman, S. y Pastor, R. (2007). L'écrit en contexte universitaire argentin: compréhension et production. En Klett, E (Dir.) *Didactique de l'écrit: recherches et perspectives*. ELA N°148. Revue de didactologie et de lexicologie des langues-cultures. Paris: Éditeur Klincksieck, 395-404.
- Babot, M.V.; Helman, S.; Pastor, R; Sibaldi, N. (1999). La dimensión comunicativa en la lectura en LE. En *La lectura en lengua extranjera. Nuevas perspectiva de análisis*. Dpto de Publicaciones de la FFyL, 37-45.
- Calaque, E. (1995). *Lire et comprendre: "Vitinéraire de lecture"*. Collection 36. Grenoble: Centre National de Documentation Pédagogique.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Clanet, C. (1993). L'Interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences humaines. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères N°4*. Grenoble: ELLUG. 9-22.
- Eco, U. (1999). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen. Hachette Livre.
- Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. Histoire de notions et des pratiques. Numéro spécial revista Le français dans le monde. Recherches et applications.Paris: Clé International-FIPF. 8-24.
- Peytard, J. (1979). *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif.
- Sibaldi, N; Faedda, S; Weht, C. (2009). Enseñanza- aprendizaje de la lecto-comprensión en FLE: una perspectiva didáctica renovadora. En *Lenguas y diversidad. XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. UN de Entre Ríos. U. Autónoma de Entre Ríos. [soporte CD s/paginación]
- Souchon, M. (1997). La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques. *Revue de la SAPFESU, Hors série*. 3-55.
- (2001). Littérature, communication écrite et pédagogie de l'écrit. Polycopié DEA Sciences du Langage. Francia: Université de Franche-Comté. Besançon.
- (2002). La socialización textual: la intercomprensión de textos. *Langues et Cultures N°4. Centro de Estudios Interculturales*. 9-25.

Nélida Sibaldi, *Maîtrise FLE, Université Stendhal Grenoble III*. Se desempeña como profesora asociada de Idioma Moderno Francés I (FFyL, UNT). Es docente-investigadora en el campo de la lectura y la escritura en FLE, categorizada II en el Programa Nacional de Incentivos. Se ha desempeñado como directora del Departamento de Idiomas Modernos y de Centro de Estudios Interculturales (FFyL, UNT). Es autora y coautora de comunicaciones, artículos y publicaciones a nivel nacional e internacional.

Lucila Cabrera es profesora en Francés (UNT). Se desempeña como profesora adjunta de Idioma Moderno Francés I (FFyL, UNT), Lengua: Francés (Facultad de Artes, UNT). Es docente-investigadora categoría III del Programa Nacional de Incentivos en el área de la lectura y escritura en FLE. Es autora y coautora de comunicaciones, artículos y publicaciones a nivel nacional e internacional. Es directora del Centro de Estudios Interculturales (FFyL, UNT).

Cecilia Weht es profesora en Francés (UNT). Se desempeña como jefe de trabajos prácticos en Idioma Moderno Francés I, Dpto. de Idiomas Modernos (FFyL, UNT), y como jefe de trabajos prácticos con semidedicación en Lengua Extranjera-Francés, Dpto. de Ciencias de la Comunicación (FFyL, UNT). Es autora y coautora de artículos y publicaciones en lectura y adquisición de FLE a nivel nacional e internacional. Además, es docente-investigadora categoría IV del Programa Nacional de Incentivos.

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA FACILITADORA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS CON ANDAMIAJES POCO FACILITADORES

María Susana González
masugonzalez@gmail.com
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
CABA - Argentina

Resumen

Este trabajo se focaliza en el proceso de comprensión lectora de dos artículos de investigación escritos en inglés pertenecientes al campo de las ciencias humanas y que corresponden al tipo argumentativo refutativo. En los cursos de lectocomprensión en inglés de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, los estudiantes reformulan este tipo textual por medio de la escritura de una oración síntesis y la construcción de una red conceptual en español. Consideramos que existen dos factores a nivel semántico-discursivo que facilitan u obstaculizan la reconstrucción personal de un texto argumentativo refutativo: los signos de organización textual y el método de desarrollo a nivel de los Hiper Temas e Hiper Remas como lo plantea la Lingüística Sistémico Funcional.

En este experimento participaron dos grupos intactos de estudiantes que rindieron exámenes libres de Nivel Superior de Lectocomprensión en Inglés en los que los textos fuente utilizados fueron del tipo argumentativo-refutativo. Con el objetivo de facilitarles el proceso de selección y jerarquización de conceptos clave, se diseñó una tarea previa a la reformulación de la macroestructura del texto en la cual se solicitó que seleccionaran los cinco párrafos que consideraran más importantes y los jerarquizaran en una tabla en la que también sintetizaron la idea más relevante de cada párrafo por medio una oración breve.

Para el análisis de datos se utilizó una metodología cualitativa y cuantitativa y se interrelacionaron variables para intentar encontrar efectos de mecanismos compensatorios. Los resultados muestran que los estudiantes realizan una reconstrucción más adecuada del texto cuando posee un andamiaje facilitador mientras que en los textos que no lo tienen, la selección previa de párrafos conclusivos o resumidores facilita la reformulación.

Palabras clave: lectocomprensión - andamiaje - intervención pedagógica

Introducción

Los estudios relacionados con el proceso de lectura han generado el diseño de una amplia gama de modelos y propuestas pedagógicas; sin embargo, dichos modelos no se ajustan a nuestro contexto, al perfil de nuestros estudiantes ni a los objetivos propuestos por la cátedra de Lectocomprensión-Inglés del Departamento de Lenguas Modernas debido a que estos modelos han sido desarrollados, casi exclusivamente, para inglés como lengua materna.

Las investigaciones más recientes en el área de comprensión del discurso escrito y oral produjeron el diseño de modelos de procesamiento de lectura desde distintas posturas teóricas que incluyen: a) modelos cognitivos, b) modelos de procesamiento interactivo y c) modelos constructivistas. Los primeros parten de dos líneas teóricas: la simbólica y la conexionista. Según la teoría simbólica, el significado se concentra en

una o en pocas expresiones simbólicas mientras que en la conexionista la información se distribuye a lo largo de una red neural que fluctúa dinámicamente al ser activada por un concepto, un esquema o proposición hasta lograr un patrón estable de activación. Según el modelo propuesto por el psicólogo cognitivo Walter Kintsch (1998), el lector enfrenta la comprensión de *la superficie del texto* y a partir de la información que le proporciona esta estructura superficial elabora la *base del texto* que consiste en la representación del significado explícito del texto, más las inferencias necesarias para construir una totalidad. En la base del texto distingue dos aspectos: la *microestructura* que se refiere a la comprensión de cada uno de los segmentos del texto y de las relaciones de cohesión y coherencia, y la *macroestructura* que es la representación global del texto. El lector que logra construir la macroestructura puede resumir el texto y seleccionar cuáles son las ideas principales. Esta operación es más compleja que la comprensión microestructural debido a que demanda mayor capacidad de abstracción y generalización. El *modelo de situación* es otro nivel de comprensión en el cual la información proporcionada por la base del texto se integra con los conocimientos previos que posee el lector.

Entre los modelos de procesamiento interactivo se encuentra el modelo de Rumelhart (1994) que sostiene la existencia de una interacción entre las diversas fuentes de conocimiento necesarias para la comprensión del lenguaje escrito. Dentro de los modelos constructivistas se encuentra el de Kenneth Goodman (1994) con su modelo transaccional sociopsicolingüístico según el cual, el lector, a través de un proceso estratégico de lectura, construye sentido. Aunque este modelo ha recibido críticas, se acepta que la propuesta es útil para hipotetizar de qué se trata el texto en una actividad de prelectura y brinda una interpretación útil de los primeros estadios del proceso de lectura (Grabe, 2009).

Elizabeth Bernhardt (2005) afirma que muchas de las investigaciones sobre la lectura en lenguas extranjeras o segundas durante las décadas del 70 y del 80 fueron una réplica de los trabajos realizados para investigar el proceso de lectura en lengua materna, lo cual se evidenció en el uso excesivo de la teoría de los esquemas, pero no se exploraron las diferencias entre los dos procesos. Los resultados de estas investigaciones plantearon una pregunta que se discutió durante mucho tiempo: ¿la lectura en lengua extranjera es un problema de conocimientos de la lengua extranjera o de conocimientos previos (esquemas)? En la década del 90, las investigaciones comenzaron a plantear un examen holístico del proceso de lectura en lengua extranjera con el objetivo de estudiar la interacción de variables. Sin embargo, a comienzos de la década del 90, no se incluyó como variable la experiencia lectora en lengua materna aunque se habían realizado estudios sobre la interferencia o transferencia de una lengua a otra. Recién a fines de la década del 90 se comenzó a focalizar el interés de las investigaciones en el impacto de la alfabetización en primera lengua sobre el aprendizaje y uso de la segunda. Entonces, la cuestión que se planteó fue en qué medida la alfabetización en la primera lengua explica el proceso en la segunda. En esta última reformulación del modelo plantea que la experiencia lectora en la lengua madre explica el 20% del proceso, el conocimiento de la lengua extranjera el 30% y el 50% restante depende de otros factores como el uso de estrategias, la cultura, la motivación, el interés, etc.

En la actualidad consideramos a la comprensión lectora como un proceso interactivo en el que participan tres polos: el lector, la situación de lectura y el texto (Alvarado y Silvestri, 2004). Las variables que afectan este proceso están relacionadas con estos tres polos. Frente al texto, el lector se plantea diferentes propósitos de lectura y de las decisiones que se tomen en ese momento dependerá la forma en que se aborde el texto, la selección de estrategias y la comprensión y recuperación del texto leído (Grabe y Stoller, 2002).

El análisis sistémico-funcional ofrece herramientas poderosas para abordar el estudio de la construcción de significados en los artículos de investigación y su efecto en el proceso de lectura. La lingüística sistémico-funcional considera al lenguaje como un sistema de significados realizados a través de formas que constituyen una red de sistemas. Su perspectiva tripartita permite el estudio de las interrelaciones entre los aspectos textuales, interpersonales y experienciales. Los significados textuales se relacionan con la manera en que el hablante/escritor organiza su mensaje, los significados experienciales son aquellos que maneja para codificar sus experiencias del mundo exterior y los significados interpersonales son los que se construyen en la interacción con otros (Halliday, 1994).

Según esta perspectiva, el lenguaje organiza la experiencia humana, otorga nombres a los objetos, los agrupa en categorías y luego en taxonomías y estos elementos se configuran en esquemas gramaticales complejos. Esta función del lenguaje es la *metafunción ideacional* en la que se distinguen dos componentes: el *experiencial* y el *lógico*. Dentro de la cláusula, el componente *experiencial* se manifiesta a través del sistema de *transitividad*. El componente *lógico* provee los recursos para construir varios tipos de relaciones a través de los conectores y tiene un rol, junto con la *metafunción experiencial*, en la organización de distintos tipos de

construcciones a nivel de la cláusula, del párrafo y del texto en general. Una segunda metafunción es la *textual* que se relaciona con la construcción de secuencias de discurso, la organización del flujo del discurso en la estructura Tema/Rema y la creación de cohesión y continuidad. En el nivel semántico discursivo, el Hiper Tema (la primera oración del párrafo) es predictiva porque establece expectativas acerca de lo que se va a tratar el párrafo. Los Hiper Remas (la última oración del párrafo) sintetizan la información acumulada en una oración. Los Macro Temas (primer párrafo de un texto, primer capítulo de un libro) predicen Hiper Temas y los Macro Remas sintetizan Hiper Remas (Martin, J. y Rose, D., 2003).

Al mismo tiempo, cuando usamos el lenguaje también establecemos relaciones personales y sociales con los demás. Esta función es denominada la *metafunción interpersonal* para sugerir que es, al mismo tiempo, interactiva y personal (Halliday y Mathiessen, 2004). El posicionamiento del hablante/escritor se manifiesta en la elección de los sistemas de modalidad que comprenden el uso de “verbos modales” y se expanden a otras formas que Halliday denomina metáforas interpersonales (*It is obvious that, it is likely*) y también a la selección de unidades léxico-gramaticales con carga valorativa (*neglect, ignore*) que le permiten al escritor establecer grados entre la polaridad positiva y la negativa.

Contexto del trabajo

En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, los estudiantes deben aprobar tres niveles de dos lenguas extranjeras. Los que deciden cursar en forma regular generalmente poseen conocimientos elementales o preintermedios de inglés y en sólo tres cuatrimestres, con clases semanales de cuatro horas, deben desarrollar estrategias de lectura y adquirir conocimientos de la lengua inglesa que les permitan convertirse en lectores autónomos que puedan leer artículos de investigación escritos en esa lengua extranjera y que, frecuentemente, forman parte de la bibliografía que necesitan tanto para sus estudios de grado como para realizar sus investigaciones cuando concluyan sus estudios. Los que poseen conocimientos intermedios o avanzados de la lengua meta pueden rendir un examen libre de comprobación de conocimientos de la lengua inglesa y de la comprensión de textos académicos.

En el caso de inglés, se trabajan textos académicos en los tres niveles pero se gradúa su complejidad organizativa, léxica, conceptual y gramatical. En el nivel elemental se abordan textos narrativos, descriptivos y contrastivos; en el nivel medio se incorporan textos argumentativos justificativos, y en el nivel superior los estudiantes reformulan textos argumentativo-refutativos por medio de la escritura de una oración síntesis y la construcción de una red conceptual en español. Como la lectura es un proceso interno, su evaluación está vinculada con tareas de escritura a través de las cuales se pueden determinar los distintos niveles de comprensión lectora. La comprensión es entendida como un proceso complejo en el que podemos distinguir distintos niveles (Kintsch, 1998) y es afectada por diferentes variables. Los diferentes tipos textuales, el conocimiento del código lingüístico, los tipos de lector y los diferentes propósitos de lectura ofrecen distintos desafíos a la lectocomprensión (Alderson, 2000).

Este tipo de tarea presenta numerosas dificultades debido a que, con frecuencia, los estudiantes no logran mostrar en sus reformulaciones los diferentes puntos de vista que aparecen en los textos como tampoco los contrastes o restricciones entre enfoques, paradigmas o ideas.

Objetivo del presente estudio

El objetivo de este estudio exploratorio es verificar en qué medida una tarea previa de selección y jerarquización de cinco párrafos facilita la reconstrucción personal de la macroestructura de dos tipos de textos argumentativo-refutativos: uno con un paratexto y un método de desarrollo facilitador y otro que no posee estas características.

En los artículos de investigación, los datos que rodean al texto tales como datos bibliográficos, resúmenes, datos autorales, títulos y subtítulos facilitan la formulación de hipótesis de lectura y guían al lector durante la lectura proposicional. Lorch y Lorch (1995, 1996) denominan a estos elementos signos de organización textual y los definen como recursos de escritura que enfatizan la estructura de un texto expositivo.

Siguiendo lo postulado por la Lingüística Sistemico Funcional, consideramos que el método de desarrollo a nivel de los Hiper Temas e Hiper Remas, Macro Temas y Macro Remas, puede facilitar u obstaculizar la detección de las diferentes posturas que aparecen en los textos. Las capas de Tema construyen el Método de Desarrollo del Discurso y las capas de Rema expanden los significados ideacionales. El Hiper Tema es el punto de partida a nivel de párrafos, es una oración tópica con la que el

resto del discurso está conectada y es predictiva porque establece expectativas acerca de cómo se desarrollará el texto. Los Hiper Remas son las últimas oraciones de los párrafos donde se concentra la información desarrollada. Son menos frecuentes que los Hiper Temas porque la escritura mira más hacia atrás que hacia delante. El Macro Tema es el punto de partida de un texto, en este caso el primer párrafo y el Macro Rema sintetiza los Hiper Remas. En este caso es el último párrafo del texto (Martin & Rose, 2003).

Sujetos

En este experimento participaron dos grupos intactos de estudiantes que rindieron exámenes libres de Nivel Superior de Lectocomprensión en Inglés en los que los textos fuente utilizados fueron del tipo argumentativo-refutativo. Los textos fuente utilizados fueron un artículo de investigación “Kuhn vs, Popper on criticism and dogmatism in science: a resolution at the group level” escrito por Darrell P. Rowbottom y publicado en el año 2011 en *Studies in History and Philosophy of Science* y “Native/American Digital Storytelling: Situating the Cherokee Oral Tradition within American Literary History” escrito por Tomothy Powell, William Weems y Freeman Owle y publicado en *Literature Compass* en el año 2005. En el primer texto, el autor presenta las posturas de Kuhn y Popper y luego introduce su modelo híbrido en el cual plantea que ambas posturas son posibles pero que se debe dejar de lado la actitud individual en ciencia y trabajar a nivel de grupo. En el segundo texto, los autores cuestionan la exclusión de la literatura oral de los pueblos originarios de Estados Unidos en las historias de la literatura estadounidense y plantean la necesidad de situar, por ejemplo, la tradición oral Cherokee en los estudios literarios.

En el caso del primer texto, los sujetos que participaron fueron 60 (sesenta) estudiantes mientras que en la reformulación del segundo participaron 72 (setenta y dos). Al analizar las pruebas, cuatro fueron excluidos en el caso del primer texto y nueve en el segundo debido a que los estudiantes no habían completado alguna de las dos tareas en las que se focalizó el experimento. El corpus final estuvo constituido por las producciones de 56 (cincuenta y seis) estudiantes que trabajaron con el texto 1 y 63 (sesenta y tres) con el texto 2.

Materiales y procedimientos

Se diseñó una prueba de lectocomprensión para ambos textos en la que se incluyeron tareas para los tres momentos de lectura. Para el momento de prelectura, se solicitó la formulación de una hipótesis de lectura general a partir de la lectura de los datos bibliográficos, el resumen y los subtítulos y en segundo lugar la selección de dos estrategias de lectura que les facilitaran la formulación de una hipótesis específica.

Durante la etapa de lectura proposicional y con el objetivo de facilitar el proceso de selección y jerarquización de conceptos claves, se solicitó la selección de los cinco párrafos considerados como más importantes y su jerarquización en una tabla en la que también se debía sintetizar la idea más relevante de cada párrafo por medio de una oración breve. Los textos fueron leídos por cinco lectoras expertas y se acordó cuáles eran los párrafos en los que el autor realizaba algún tipo de conclusión o resumen sobre los temas que venía desarrollando. Se esperaba que los párrafos seleccionados por los estudiantes estuvieran dentro de los dos grupos acordados por las lectoras.

Finalmente los estudiantes debían reformular el texto en español por medio de una red conceptual y una oración síntesis en la cual se esperaba que se formulara una oración relativamente breve que incluyera la información más importante presentada en el texto y excluyera lo redundante o trivial (Stevens, 1991). En la red debían incluirse todos los conceptos y subconceptos más importantes desarrollados en el texto, jerarquizados e interrelacionados.

Análisis de los textos

Signos de organización textual

Para establecer las diferencias entre la organización de los textos fuente, analizamos los signos de organización textual y concluimos que en el texto del área de filosofía de la ciencia tanto el resumen como los subtítulos reflejan la organización semántica no solo del resumen sino también del artículo. Hay una introducción, tres apartados referidos a los filósofos Kuhn y Popper (2, 3 y 4), dos secciones referidas a la presentación del modelo propuesto por el autor (5 y 6) y el último es el cierre y el planteo de que la ciencia no se desarrolla de una única manera. A continuación se enumeran los subtítulos.

1. Introduction—Criticism and the Growth of Knowledge

2. Popper on criticism
3. Kuhn on dogmatism
4. Kuhn vs. Popper in Criticism and the Growth of Knowledge
5. A functional analysis
6. Functions at the group level: A hybrid model
7. Further questions

Al realizar un análisis del resumen observamos que, en las dos primeras cláusulas se presentan las posturas de los dos filósofos contrastadas por la conjunción *however*. Este contraste remite a la frase del título del artículo Kuhn vs. Popper. En la tercera cláusula introducida por *in short*, se reformula lo dicho acerca de la actitud del científico hacia las teorías hegemónicas lo que nos remite a la frase del título *criticism and dogmatism in science*. En el segundo párrafo aparece el autor quien sostiene que ambas posturas, la resolución de problemas y la actitud crítica pueden tener un lugar en la ciencia si se tiene en cuenta el trabajo en grupo de los científicos. A continuación se transcribe el resumen.

Kuhn vs. Popper on criticism and dogmatism in science: a resolution at the group level

Darrell P. Rowbottom

Popper repeatedly emphasised the significance of a critical attitude, and a related critical method, for scientists. Kuhn, however, thought that unquestioning adherence to the theories of the day is proper; at least for ‘normal scientists’. In short, the former thought that dominant theories should be attacked, whereas the latter thought that they should be developed and defended (for the vast majority of the time). Both seem to have missed a trick, however, due to their apparent insistence that each individual scientist should fulfill similar functions (at any given point in time). The trick is to consider science at the group level; and doing so shows how puzzle solving and ‘offensive’ critical activity can simultaneously have a legitimate place in science. This analysis shifts the focus of the debate. The crucial question becomes ‘How should the balance between functions be struck?’

Con respecto al texto de literatura, observamos que la lectura de los subtítulos, a diferencia del texto 1, no favorece la construcción de la organización semántica del texto en la etapa de la prelectura. La sección que corresponde al primer subtítulo no se incluyó en la prueba con el objetivo de reducir la extensión del texto. El título de la segunda sección es una pregunta amplia, la tercera sección se refiere a un mito de creación de los Cherokee y en la cuarta no se establece con claridad el contenido de la sección. A continuación, se incluyen los subtítulos:

1- Mapping the Temporal Borders of “America” (Esta sección no se incluyó en la prueba)

2- “An Impossible Ambition”?

3- Freeman Owle: Creation Myth

A new origin myth for American literature

4- Freeman Owle: Kituhwa Mound Story. A map to the next world

Cuando se analizó el resumen se observó que la primera extensa cláusula plantea qué recurso se va a utilizar y la segunda y la tercera se relacionan con lo propuesto por el título: la inclusión de la literatura nativa como se observa en la siguiente transcripción.

Native/American Digital Storytelling: Situating the Cherokee Oral Tradition within American Literary History

Timothy B. Powell*

William Weems (Web Design)

Freeman Owle (Storytelling)

This article utilizes digital video of the Cherokee storyteller Freeman Owle and Flash presentation of historic maps to explore how digital technology can be employed to situate Native American oral storytelling in relation to American literary history more accurately and effectively. The goal of this analysis is to expand the definition of “literature” beyond the narrow margins of the white page and to free “American literary history” from the constrictive confines of a chronological timeline that begins with European colonization. In doing so, the exegesis seeks to encourage Americanists to rethink the temporal borders of the field and to recognize thousands of years of Native American literature that have been previously overlooked by literary scholars.

Capas de Temas en las secciones introductorias

Además de los signos de organización textual, se analizaron también las capas de Temas de las diferentes secciones de los textos. Para este trabajo, a modo de ejemplo, se incluirá el análisis de los Hiper Temas de la sección introductoria de cada uno de los artículos. En el caso del primer texto el andamiaje del artículo se muestra en los Hiper Temas de la introducción puesto que en los dos primeros Hiper Temas aparecen las posturas de los dos filósofos, en el tercero la opinión del autor sobre estas dos posiciones y en el último su propuesta para resolver la tensión entre las dos posturas como se observa a continuación.

Kuhn vs. Popper on criticism and dogmatism in science: a resolution at the group level
Darrell P. Rowbottom

1. Introduction—Criticism and the Growth of Knowledge

HT1- Criticism and the Growth of Knowledge was the flashpoint for a well-known debate between Kuhn and Popper, in which the former emphasised the importance of ‘normal science’ qua puzzle solving and the latter (and his supporters) questioned the very idea that ‘normal science’, so construed, could count as good science at all.

HT2 - Kuhn’s basic idea was that science would hardly get anywhere if scientists busied themselves with attacking what they already had, rather than accepting and refining it.

HT3- The natural solution would have been to take the middle ground—i.e. to suggest that scientists should feel free to attack or to uncritically accept—but both Popper and Kuhn appear to have avoided this option because they ultimately considered the matter, I will contend, only at the level of the individual scientist.

HT4- In this paper I will explain how thinking at the level of the group, using functionalist picture of science, provides a means by which to resolve the tension.

Si analizamos los Hiper Temas de la sección introductoria vemos que no son tan efectivos para marcar el andamiaje del texto. El primer Hiper Tema marca el problema de la exclusión de las narrativas orales, el segundo enuncia que se presentarán dos historias orales contadas por un Cherokee, en el tercero la dificultad de lograr la inclusión, en el cuarto se reitera lo problemático de la resolución del dilema cultural, en el quinto se destaca la necesidad de un debate y en el sexto se informa que el artículo es el resultado de un trabajo colaborativo. A continuación, se transcriben los Hiper Temas:

Native/American Digital Storytelling: Situating the Cherokee Oral Tradition within American Literary History

Timothy B. Powell*

William Weems (Web Design)

Freeman Owle (Storytelling)

HT 1- Native American storytelling does not fit easily within the chronological time frame that implicitly structures “American literary history.”

HT 2: Utilizing the online format of the Literature Compass, this article will present two stories, told by Freeman Owle of the Eastern Band of the Cherokee Indians, in digital form.

HT 3- What makes this goal excruciatingly difficult to achieve is the problem of how to build an interpretive bridge across the chasm of misunderstanding that separates Native American culture from academic culture.

HT 4- There are no simple solutions to this cultural dilemma, only the need for more debate.

HT 5- To instigate a debate intended to galvanize the field of early American literature, I want to propose the following revised definitions of these familiar terms.

HT 6- What follows is the result of a perhaps unprecedented collaborative effort, in the field of American literature, between Freeman Owle (a highly respected Cherokee storyteller and an enrolled member of the Eastern Band of Cherokee Indians), William Weems (President of Octagon Media), and myself, a former English professor at the University of Georgia who now works as a Senior Research Scientist for the University of Pennsylvania Museum of Archaeology and Anthropology.

Si comparamos los últimos párrafos de los artículos que funcionan como Macro Remas observamos que mientras que en el artículo de Filosofía de la Ciencia se retoman los conceptos claves y el texto presenta un cierre, en el artículo de literatura se destaca la importancia de la tecnología digital para integrar

distintos aspectos de la cultura Cherokee pero no se cierra el texto con una propuesta clara de los autores porque no se retoman conceptos claves desarrollados anteriormente.

Resumiendo, podemos afirmar que el texto del área de Filosofía de la Ciencia provee un andamiaje mucho más facilitador para la lectocomprensión tanto para la formulación de hipótesis como para la reconstrucción final después de la lectura proposicional.

Análisis de datos y resultados de la prueba de lectocomprensión

Análisis de oraciones síntesis

En una primera etapa del trabajo se leyeron y analizaron las oraciones síntesis escritas por los estudiantes teniendo en cuenta una taxonomía diseñada para clasificar estas oraciones construidas en el momento de poslectura de un texto argumentativo refutativo. Los resultados obtenidos se volcaron en la siguiente tabla:

Texto 1 (Filosofía de la ciencia)			Texto 2 (Literatura estadounidense)		
Oración	Ejemplos	Porcentaje	Oración	Ejemplos	Porcentaje
Incorrecta	7	12.5 %	Incorrecta	3	4.76 %
Parcial	11	19.64%	Parcial	5	7.94 %
General	12	21.43%	General	24	38.10%
Incompleta	14	25%	Incompleta	8	12.70%
Correcta	12	21.43%	Correcta	23	36.51%
Total	56			63	

Tabla 1: Comparación de las oraciones síntesis construidas por los estudiantes

Para el análisis se utilizó la siguiente tipología: 1) *incorrecta*: el lector se ha equivocado en su interpretación o redacción de manera total o parcial; 2) *parcial*: el lector ha logrado expresar sólo una de las propuestas que, generalmente, se circunscribe a la postura del autor; 3) *general*: el lector ha logrado mostrar las propuestas presentadas pero sin establecer semejanzas y diferencias; 4) *incompleta*: el lector ha logrado incluir en su síntesis todas las propuestas pero no estableció todas las semejanzas y diferencias que plantea el texto, y 5) *correcta*: el lector ha interpretado y elaborado una oración clara, precisa y completa en la que incluye las propuestas que aparecen en el texto y establece en forma sintética semejanzas y diferencias.

Los resultados muestran que los estudiantes tienen dificultades para construir una oración síntesis *correcta* ya que solamente el 23.43 % de los estudiantes que trabajaron con el texto 1 y 36.51 % de los que trabajaron con el segundo texto lograron construir una oración síntesis correcta. Se observan porcentajes más elevados de formulación de una oración síntesis *incompleta* en el grupo que trabajó con el texto de filosofía de la ciencia (25 %).

Análisis de redes conceptuales

Se esperaba que en la red correspondiente al texto 1, el concepto central fuera *Filosofía de la Ciencia*, *abordajes de la ciencia*, *actividad científica* u otro similar y que se establecieran las diferencias entre las posturas de Kuhn y Popper y la propuesta del autor. En la construcción de las redes del texto 2, se esperaba que el concepto central fuera *origen de la literatura de EEUU*, *enseñanza de la literatura estadounidense o narraciones orales* u otro semejante y que se establecieran las diferencias entre el abordaje actual de la enseñanza de la historia de la literatura estadounidense, que no incluye a las literaturas orales previas a la conquista, y el propuesto por los autores que considera que la exclusión de la tradición oral es una consecuencia de las limitaciones epistemológicas del eurocentrismo. Los autores asumen esta postura debido a la existencia de semejanzas entre los relatos orales de los Cherokee y el texto fundacional utilizado hasta ahora por la academia que está basado en el relato del Éxodo. Además, se esperaba que los estudiantes destacaran la importancia del uso de la tecnología digital para situar las narrativas orales en relación con la tradición escrita para poder expandir la definición de literatura estadounidense.

Las categorías utilizadas en la escala para este trabajo fueron las siguientes: *incorrecta*, *parcial*, *general*, *incompleta*, *compleja*, *correcta*. Esta última categoría se subdividió en *lineal*, *jerárquica* y *heurística*. Se considera que la red es *incorrecta* si en su construcción los estudiantes evidencian errores de comprensión de los conceptos centrales del texto. La red es *parcial* cuando no muestra todos los paradigmas que aparecen en el texto; en este tipo de redes, generalmente se incluye solamente la postura sostenida por el o los autores.

En el caso de las redes *generales*, se diferencian las diferentes posturas pero no se incluyen subconceptos importantes de manera que resulta una representación totalmente esquemática o simplificada de la información presente en el texto. En las redes *incompletas* aunque los estudiantes distinguen las diferentes posturas, no incluyen todos los subconceptos que son fundamentales para establecer con claridad semejanzas y diferencias entre paradigmas. En algunos casos, no se incluye la conclusión o cierre del texto. En las redes *complejas*, la información visual que provee la red está desorganizada y a primera vista resulta difícil distinguir las relaciones entre conceptos debido a su distribución azarosa en la hoja o al entrecruzamiento excesivo de líneas o flechas que los unen. En las redes *correctas* se incluyen todas las posturas presentes en el texto, se interrelacionan conceptos, se establecen semejanzas y diferencias y se cierra la red o se incluye una conclusión. Un examen más acotado del conjunto de redes *correctas* nos permitió establecer tres subcategorías: *lineal*, *jerárquica* y *heurística*. Una red *lineal* reproduce el texto siguiendo el orden en que aparecen los conceptos en lugar de realizar una reconstrucción personal. Una red *jerárquica* es aquella en la que se han logrado incluir los conceptos y subconceptos más importantes que aparecen en el texto, jerarquizándolos y estableciendo interrelaciones. Finalmente, en una red *heurística* el estudiante realiza una interpretación novedosa de las relaciones entre las ideas del texto y, para establecer jerarquías, genera hiperónimos que no aparecen en el texto (Ver algunos ejemplos en Apéndice 2).

El resultado del análisis de las redes se volcó en la siguiente tabla:

Texto 1 (Filosofía de la ciencia)			Texto 2 (Literatura estadounidense)		
Red	Ejemplos	Porcentaje	Red	Ejemplos	Porcentaje
Incorrecta	4	7.14%	Incorrecta	2	3.17%
Parcial	4	7.14%	Parcial	3	4.76%
General	13	23.21%	General	8	12.70%
Compleja	2	3.58%	Compleja	3	4.76%
Incompleta	15	26.78%	Incompleta	27	42.86%
Lineal	0	0%	Lineal	3	4.76%
Jerárquica	17	30.36%	Jerárquica	15	23.81%
Heurística	1	1.79%	Heurística	2	3.17%
Total	56	100%		63	100%

Tabla 2: Comparación de las redes construidas por los estudiantes

De la observación de los resultados volcados en la tabla se desprende que los lectores tuvieron dificultades en la construcción de redes jerárquicas y heurísticas en ambos grupos. En general, no es esperable que un alto porcentaje de estudiantes de grado construya redes heurísticas. En esta investigación se observó que solamente un alumno que trabajó con el texto 1 (1.79 %) y dos de los que trabajaron con el texto 2 (3.17 %) lograron construir redes heurísticas. En el grupo que trabajó con el texto 1 se observaron mejores resultados en la producción de redes jerárquicas y no se construyeron redes lineales.

Interrelación entre la selección de párrafos resumidores y oraciones síntesis

Se estableció una correlación entre la cantidad de párrafos resumidores seleccionados y la construcción de oraciones síntesis del texto de filosofía de la ciencia. Los datos fueron volcados en una tabla de doble entrada.

Oración	0	%	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Incorrecta	0	0	3	20	2	11.11	0	0	0	0	1	33.33
Parcial	0	0	4	26.67	4	22.22	3	30	0	0	0	0
General	0	0	4	26.67	1	5.56	4	40	3	37.5	0	0
Incompleta	2	100	3	20	7	38.89	1	10	1	12.5	0	0
Correcta	0	0	1	6.67	4	22.22	2	20	4	50	2	66.67
Total	2	3.57	15	26.78	18	32.14	10	17.86	8	14.28	3	5.36

Tabla 3: Correlación entre selección de párrafos resumidores y construcción de oraciones síntesis en el texto 1

En la tabla precedente, los datos que aparecen en la primera columna del eje vertical corresponden a los tipos de oraciones síntesis y en la primera hilera del eje horizontal la cantidad de párrafos seleccionados correctamente del 0 al 5. Para determinar cuáles eran los párrafos resumidores que había en el texto,

cuatro lectoras expertas seleccionaron nueve posibles párrafos y se consideró que la selección de los estudiantes era correcta si habían elegido los párrafos acordados. Las columnas verticales se completaron con la cantidad de lectores que habían seleccionado cada grupo de párrafos y en la siguiente columna se completaron los porcentajes. En la última fila horizontal se volcaron las cifras totales de estudiantes que seleccionaron cada grupo de párrafos y los porcentajes correspondientes.

Se utilizó un procedimiento similar para el grupo de estudiantes que trabajaron con el texto de historia de la literatura y los datos se volcaron en la tabla siguiente.

Oración	0	%	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Incorrecta	0	0	0	0	1	7.70	1	4.54	1	5.88	0	0
Parcial	2	100	0	0	2	15.38	0	0	0	0	0	0
General	0	0	4	66.67	3	23.08	11	50	6	35.29	1	33.33
Incompleta	0	0	0	0	2	15.38	3	13.64	3	17.65	0	0
Correcta	0	0	2	33.33	5	38.46	7	31.82	7	41.18	2	66.67
Total	2	3.17	6	9.52	13	20.63	22	34.92	17	26.98	3	4.76

Tabla 4: Correlación entre selección de párrafos resumidores y construcción de oraciones síntesis en el texto 2

De la observación de las tablas se desprende que los estudiantes tienen dificultades para seleccionar párrafos conclusivos porque solo tres (5.36 %) estudiantes del grupo 1 lograron seleccionar cinco párrafos conclusivos y en el grupo 2 también solo tres lectores (4.76 %) pudieron seleccionar cinco párrafos. Un mayor porcentaje de estudiantes que trabajaron con el texto 2 seleccionaron tres y cuatro párrafos conclusivos.

En ambos grupos los que seleccionaron cuatro y cinco párrafos conclusivos lograron formular una mayor cantidad de oraciones síntesis correctas.

Interrelación entre la selección de párrafos resumidores y construcción de redes conceptuales

También se establecieron correlaciones entre las redes producidas por los estudiantes de ambos grupos y la selección de párrafos. Los datos obtenidos se volcaron en dos tablas de doble entrada en las cuales, en el eje vertical se ubicaron los tipos de redes diseñadas por los estudiantes según la tipología utilizada y en el eje horizontal la cantidad de párrafos seleccionados.

Red	0	%	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Incorrecta	0	0	1	7.14	1	5	2	20	0	0	0	0
Parcial	1	50	2	14.29	1	5	0	0	1	12.5	0	0
General	0	0	3	21.43	5	25	4	40	1	12.5	0	0
Compleja	0	0	0	0	1	5	1	10	0	0	0	0
Incompleta	0	0	5	35.71	6	30	0	0	2	25	1	50
Lineal	0	0	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0
Jerárquica	0	0	3	21.43	5	25	3	30	4	50	1	50
Heurística	1	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totales	2		14		20		10		8		2	

Tabla 5: Correlación entre selección de párrafos resumidores y construcción de redes en el texto 1

En este grupo se construyeron 16 (28.57%) redes jerárquicas y una red heurística independiente de la cantidad de párrafos resumidores seleccionados por lo tanto no se observa una correlación directa entre la selección de párrafos y la construcción de una red jerárquica y completa que es la esperable.

Red	0	%	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Incorrecta	0	0	0	0	0	0	1	4.54	1	5.55	0	0
Parcial	0	0	0	0	1	7.69	2	9.09	0	0	0	0
General	0	0	1	20	2	15.38	4	18.18	1	5.55	0	0
Compleja	0	0	0	0	1	7.69	2	9.09	0	0	0	0
Incompleta	2	100	4	80	3	23.08	5	22.72	9	50	1	33.33
Lineal	0	0	0	0	2	15.38	1	4.54	0	0	0	0
Jerárquica	0	0	0	0	3	23.08	7	31.81	6	33.33	1	33.33
Heurística	0	0	0	0	1	7.69	0	0	0		1	33.33
Totales	2		5		13		22		18		3	

Tabla 6: Correlación entre selección de párrafos conclusivos y construcción de redes del texto 2

Los estudiantes que trabajaron con el texto 2 construyeron 15 (23.80 %) redes jerárquicas y dos heurísticas. Se observa que en la construcción de redes jerárquicas influyó la cantidad de párrafos seleccionados porque aumentan los porcentajes de diseño de redes a medida que aumenta la cantidad de párrafos seleccionados. Los estudiantes que no lograron seleccionar ningún párrafo o que seleccionaron solamente uno no lograron construir ninguna red jerárquica, de los que seleccionaron dos párrafos, el 23.8 % construyó redes jerárquicas; el 31.81 % de los que seleccionaron tres párrafos conclusivos realizaron una red jerárquica y el 33.33 % de los que seleccionaron cuatro y cinco párrafos pudieron diseñar una red adecuada.

Interrelación de variables

Finalmente se trató de establecer si las variables independientes *conocimiento de la lengua extranjera* y *experiencia universitaria* influían en la construcción de redes conceptuales. Antes de la realización de la prueba de lectocomprensión, los estudiantes respondieron una breve encuesta en la que se les solicitaban datos personales, cantidad de materias aprobadas y estudios de lengua inglesa fuera del ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras. De acuerdo con los datos brindados se agrupó a los estudiantes en A, B y C. Los que pertenecen al grupo A son los que están iniciando sus estudios y tienen entre 0 y 5 materias de la carrera aprobadas, en el grupo B se ubican los que tienen entre 6 y 15 materias aprobadas y son los estudiantes que están cursando el ciclo de grado mientras los que aprobaron 16 o más materias son los que están realizando su especialización y fueron ubicados en el grupo C.

Con respecto al nivel de conocimientos de inglés, se consideró que los estudiantes que habían cursado inglés en la escuela secundaria común poseían conocimientos elementales (E), los que habían estudiado seis años en un instituto de enseñanza de inglés poseían conocimientos intermedios (I) y los que habían estudiado en un colegio bilingüe o habían aprobado exámenes internacionales como el CAE o uno mayor poseían conocimientos avanzados(A). Finalmente se agruparon los estudiantes con diferente experiencia universitaria y diferentes niveles de conocimientos de la lengua meta y se recabaron datos acerca de sus producciones.

La encuesta fue completada por cincuenta y cuatro estudiantes que trabajaron con el texto 1 y la totalidad de los que trabajó con el texto 2. Los datos se volcaron en tablas de doble entrada tanto para ver la influencia de estas variables en la producción de oraciones síntesis como en el diseño de redes conceptuales.

Perfil	Idea correcta	%	Idea incorrecta	%	Total
AE	1	100	0	0	1
AI	0	0	2	100	2
AA	0	0	0	0	0
BE	0	0	4	100	4
BI	1	16.67	5	83.33	6
BA	0	0	1	100	1
CE	3	21.43	11	78.57	14
CI	6	31.58	13	68.42	19
CA	1	14.28	6	85.72	7
	12		42		56

Tabla 7: perfiles de estudiantes y escritura de oraciones síntesis correspondientes al texto 1

Perfil	Idea correcta	%	Idea incorrecta	%	Total
AE	1	50	1	50	2
AI	0	0	0	0	0
AA	0	0	2	100	2
BE	2	40	3	60	5
BI	2	33.33	4	66.67	6
BA	1	50	1	50	2
CE	9	39.13	14	60.87	23
CI	4	36.36	7	63.64	11
CA	4	33.33	8	66.67	12
	23		40		63

Tabla 8: perfiles de estudiantes y escritura de oraciones síntesis correspondientes al texto 2

De la observación de las tablas precedentes se desprende que a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios logran mejores resultados en la escritura de oraciones síntesis independiente de los conocimientos de la lengua extranjera. Un claro ejemplo lo constituyen los grupos de alumnos C, es decir estudiantes avanzados de las carreras. Si observamos los resultados vemos que los estudiantes pertenecientes a este grupo con conocimientos avanzados de inglés no lograron mejores resultados que los que poseían conocimientos elementales o intermedios de la lengua meta.

Perfil	Filosofía				
	T	Red Correcta	%	Red Incorrecta	%
AE	1	0	0	1	100
AI	2	0	0	2	100
AA	0	0	0	0	0
BE	4	0	0	4	100
BI	6	1	16.67	5	83.33
BA	1	0	0	1	100
CE	14	6	42.86	8	57.14
CI	19	10	52.63	9	47.37
CA	7	4	57.14	3	42.86
	54	21		33	

Tabla 9: perfiles de estudiantes y construcción de redes del texto 1

Perfil	Literatura				
	T	Red Correcta	%	Red Incorrecta	%
AE	2	1	50	1	50
AI	0	0	0	0	0
AA	2	0	0	2	100
BE	5	2	40	3	60
BI	6	2	33.33	4	66.67
BA	2	1	50	1	50
CE	23	7	30.43	16	69.57
CI	11	4	36.36	7	63.63
CA	12	4	33.33	9	75
	63	21		42	

Tabla 10: perfiles de estudiantes y construcción de redes del texto 2

En estas tablas agrupamos como correctas a las redes lineales, jerárquicas y heurísticas mientras que consideramos incorrectas a las restantes. Observamos que los estudiantes avanzados en la carrera obtienen mejores resultados en la construcción de redes y que la influencia de mayores conocimientos de la lengua extranjera no es decisiva.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que este es un estudio exploratorio, podemos concluir que los estudiantes tuvieron dificultades para seleccionar los párrafos conclusivos ya que solamente grupos pequeños lograron seleccionar cuatro y cinco párrafos. También tuvieron dificultades para escribir oraciones síntesis y construir redes correctas.

En relación con la correlación entre la cantidad de párrafos conclusivos seleccionados y el tipo de oraciones síntesis, observamos que los estudiantes que seleccionaron una mayor cantidad de párrafos conclusivos lograron un mejor porcentaje en la escritura de oraciones correctas.

Con respecto al diseño de redes construidas, observamos que en el grupo que trabajó con el texto sobre literatura estadounidense, el porcentaje de redes incompletas y lineales disminuye y los porcentajes de diseño de redes jerárquicas aumentan a medida que aumenta la cantidad de párrafos conclusivos seleccionados. Por el contrario, en el grupo que trabajó con el texto de Filosofía de la Ciencia, en la construcción de redes no influyó la cantidad de párrafos seleccionados. En este grupo, el andamiaje de selección de párrafos provisto por el docente no cumplió con las expectativas.

Un análisis de los Hiper Temas, Hiper Remas, Macro Temas y Macro Remas nos mostró que tanto el método de desarrollo como los elementos paratextuales facilitaron la detección de las ideas más importantes del texto de Filosofía de la Ciencia lo que se manifestó en una buena producción de redes independiente de la selección de párrafos, un mayor porcentaje de redes jerárquicas y ausencia de redes lineales. En cambio, en el texto sobre literatura estadounidense que no ofrecía elementos facilitadores de la organización semántica del artículo, la tarea propuesta de selección de párrafos posibilitó una mejor reconstrucción personal del texto leído. En este caso el andamiaje propuesto, que consistía en un ejercicio de selección de párrafos, facilitó el trabajo de los estudiantes.

El análisis de las variables independientes, conocimiento de inglés y experiencia universitaria, mostró que el estar avanzado en la carrera puede compensar la falta de conocimientos avanzados de la lengua extranjera. La frecuentación de la lectura de textos académicos facilita el trabajo a aquellos que no poseen conocimientos avanzados de inglés.

Aunque el proceso de lectura es muy complejo y existen otras variables que entran en juego como la experiencia lectora en lengua materna, el interés del lector, la motivación, etc., creemos que este trabajo destaca que cuando un texto no provee un buen andamiaje, el ejercicio de selección de párrafos puede ser efectivo para facilitar la construcción de las redes mientras que en un texto que provee un buen andamiaje, se puede pensar en otro tipo de tareas que faciliten la jerarquización de conceptos en una red, la muestra de las diferentes posturas y los contrastes y semejanzas entre ellas.

Bibliografía

- Alderson, J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alvarado, M. y Silvestri, A. (2004). La comprensión del texto escrito. En Alvarado, M. (Coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 11-44.
- Bernhardt, E. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133-150.
- Goodman, K. (1994). "Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View". En Ruddell, M. et al. (ed) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fourth Edition. Newark, Delaware: International Reading Association. (1092-1130).
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. England: Pearson Education Ltd.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Second edition. Great Britain: Arnold.
- Halliday, M y Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Third edition. Great Britain: Arnold.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J. y Rose, D. (2003): *Working with discourse*. London: Continuum.
- Lorch, Jr., R. y Puzles Lorch, E. (1995). Effects of organizational signals on text processing strategies. *Journal of Educational Psychology*. 87, (4). 45-51.
- Lorch, Jr. y R.; Puzles Lorch, E. (1996). Effects of organizational signals on free recall of expository texts. *Journal of Educational Psychology*. 88. (1) 26-35.
- Rumelhart, D. (1994). Toward an Interactive Model of Reading. En Ruddell, R.; Rudell, M.; Singer, H. (ed): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fourth Edition. Newark, Delaware: International Reading Association. (865-894)
- Stevens, R. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*. 83 (1) 8-16.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2004). *Research Genres*. Cambridge: Cambridge University Press.

Apéndice 1

Tarea de lectocomprensión

Rowbottom, Darrell (2011). *Kuhn vs. Popper on Criticism and Dogmatism in science: a Resolution at the Group Level in Studies in History and Philosophy of Science*. 42, 117-124.

ANTICIPATE: You have 30 minutes to do this section (Very important section!) This should be done before you read the text.

1- Read bibliographical data, title, subtitles and the abstract. Advance a general reading hypothesis.

2-Choose two strategies to anticipate the text. State them and explain why you consider them useful in this text.

Reading strategy 1: _____

Reason for choice: _____

Reading strategy 2: _____

Reason for choice: _____

3- Follow the strategies you chose in exercise 2 and advance a specific hypothesis.

NOW READ THE TEXT

VERIFY

4- Choose the five paragraphs that you consider the most important ones, indicate the paragraph number and the main idea in each paragraph in a short sentence. Paragraph number 1 must contain the most important information in the text, the new information provided by the author/s. In this exercise you have to organize the selected paragraphs hierarchically.

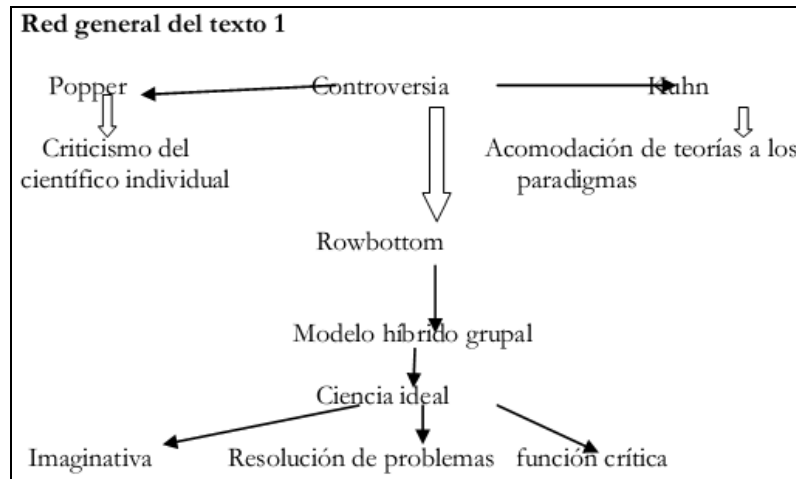
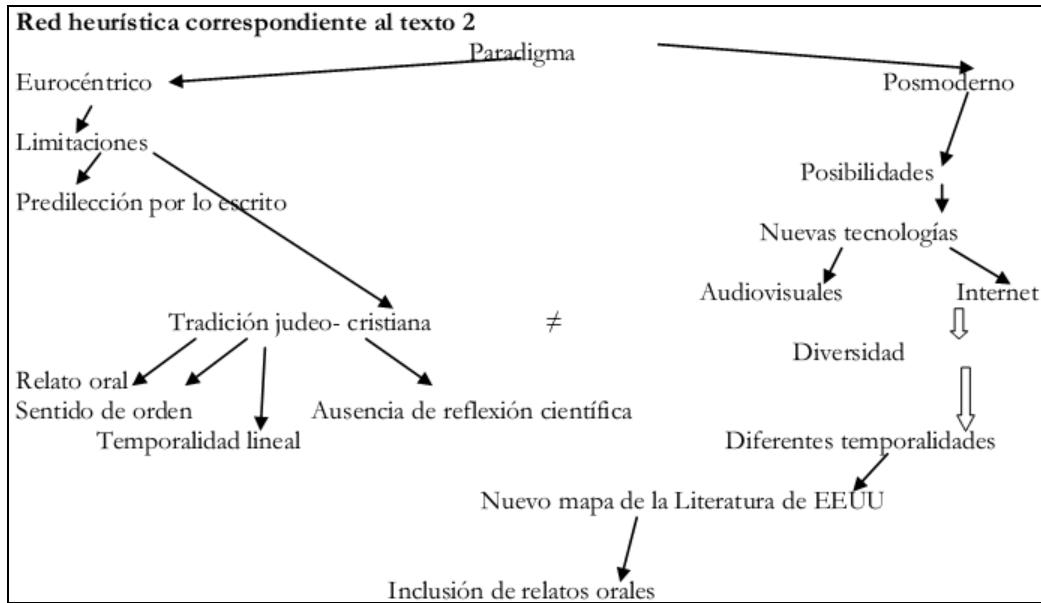
Order	Paragraph	Main idea
1		
2		
3		
4		
5		

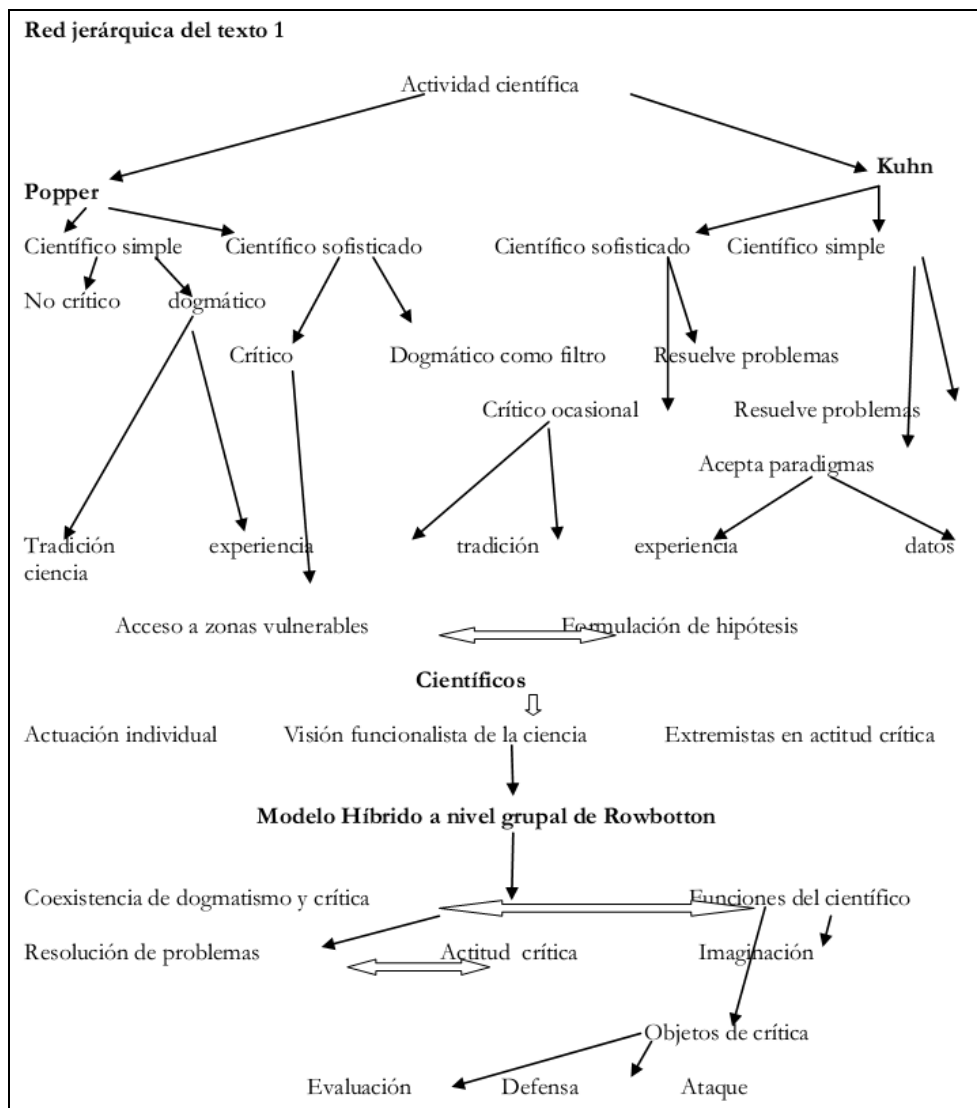
INTERNALIZE:

6- Outline the text. An outline is a “visual” picture of the organization of the main concepts and subconcepts that appear in the text. Your outline must indicate the hierarchy of the main concepts and sub-concepts. Cluster details around main concepts and sub-concepts. Show how concepts are compared, contrasted or restricted. Indicate closure. Try not to use narrative sentences or phrases, use concepts.

7- Write the main idea of the text in one well-written sentence. The main idea must include all the relevant concepts and subconcepts that are developed in the text as well as the comparisons, contrasts or restrictions that are expressed by the authors/s. Do not write a linear summary. Organize the concepts and subconcepts hierarchically. Remember to use connectors when you write your main idea.

Apéndice 2
Ejemplos de redes





María Susana González es profesora de Inglés egresada del INES Joaquín V González. Además es licenciada en Letras y magister de en Análisis del Discurso por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires como docente e investigadora desde el año 1988.

LECTURA DE NOTICIAS PERIODÍSTICAS EN INGLÉS Y ESPAÑOL: ANÁLISIS DEL GÉNERO TEXTUAL A PARTIR DE LOS EMISORES DE LOS VERBOS DE REPORTE

Carolina A. Mirallas

cmirallas@unsl.edu.ar

UNSan Luis

San Luis - ARGENTINA

María Belén Oliva

boliva555@hotmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

El alumno universitario del traductorado de inglés (Facultad de Lenguas, UNC) se encuentra en permanente contacto con la traducción de noticias periodísticas. Para que el alumno capte sutilezas del género y genere así buenas traducciones, deberá estar expuesto a innumerables ejemplos del mismo género. Es por esto que el presente trabajo busca colaborar hacia una descripción de algunos recursos utilizados por los periodistas en inglés y español. Así, el futuro traductor podrá adquirir las herramientas necesarias para una correcta lectura crítica del texto que redundará en una traducción efectiva a la lengua meta. Como objetivo nos proponemos comparar los tipos de verbos de reporte y los actores sociales (representados en los emisores) que circundan estos verbos en el género noticia en ambas lenguas. El análisis de los actores sociales (ej. el gobierno, una institución determinada, actores individuales, etc.) presentados como emisores de las proposiciones proyectadas por los verbos de reporte otorgan al alumno una mirada crítica de quiénes son citados. Los enfoques teóricos que enmarcan este trabajo son la Lingüística Sistémico Funcional con los aportes de Michael Halliday (1994, 2004) en el análisis de los verbos de reporte y la perspectiva de van Leeuwen (1996) con su taxonomía de representación de actores sociales. Nuestro corpus está conformado por 5 noticias en español y 5 en inglés, extraídas de dos diarios de reconocida trayectoria en sus versiones en línea, sobre una misma temática: el derrame de petróleo en abril de 2010 en el Golfo de México. Los resultados preliminares indican que ambas lenguas conforman sus discursos con diferentes tipos de verbos de reporte y los emisores también representan distintos actores sociales asociados a la orientación ideológica de cada diario. Creemos que el estudio de la configuración de las noticias brindará a los futuros traductores herramientas clave para su futuro desempeño laboral.

Palabras clave: noticias en inglés y español - verbos de reporte - actores sociales

Introducción: La importancia del análisis de procesos verbales y sus participantes en el género de noticias periodísticas (Hard News Reports o Noticia de actualidad y Magnitud)

El discurso es texto en contexto (van Dijk, 1977: 3), y los medios de comunicación representan un lugar donde el lenguaje y el texto juegan un papel crucial en la lucha por el poder. El discurso periodístico puede abordarse de manera muy eficaz desde una perspectiva crítica (Fairclough, 1989; van Dijk, 1985, 1993, 1995, 2001, 1988a, 1988b) ya que el Análisis Crítico del Discurso (ACD en adelante) presta atención a todos los niveles y dimensiones del discurso y permite al lingüista describir cómo los miembros de los diferentes grupos sociales –especialmente aquellos con más poder y el acceso a los medios de comunicación– articulan discursivamente sus ideologías mientras que sirven a sus grupos de interés. Una aproximación a este tipo de análisis requiere una visión del lenguaje como un recurso a través del que se pueden expresar significados. La Lingüística Sistemico Funcional (LSF en adelante) es una teoría de lenguaje desarrollada por Michael Halliday y sus seguidores (Eggin y Martin, 1997; Halliday y Matthiessen, 2004, 1997; Martin, Matthiessen y Painter, 1997) que considera al lenguaje como un recurso de creación de tres significados simultáneos: el Ideacional, el Interpersonal y el Textual.

Nuestro interés en la presente propuesta radica precisamente en el estudio de “uno de los dominios textuales más influyentes en la sociedad contemporánea: el de los medios de comunicación y la transmisión de noticias” (White, 1997, nuestra traducción). Nos centraremos en los informes de noticias de actualidad y magnitud que se asocian típicamente con eventos de importancia y alto impacto social. En el caso de nuestro corpus, contamos con noticias en español e inglés que tratan un desastre natural: el derrame de petróleo en el Golfo de México en 2010. De la gran variedad de elementos lingüísticos que pueden ser analizados, nos ocuparemos de los procesos verbales (Halliday y Matthiessen, 2004, 1997) y de los emisores ya que los periodistas realizan una elección consciente cuando citan a uno u otro de los participantes sociales, por lo que es interesante determinar quiénes son esos participantes citados.

El objetivo de este trabajo es contribuir a la descripción de los elementos léxico-gramaticales de las noticias escritas en inglés y en español, en particular de los procesos verbales y emisores involucrados. En este trabajo, analizaremos un corpus de cinco noticias tomadas de la versión *online* de *The New York Times* y de *La Nación* sobre el tema de un desastre natural con el fin de (a) determinar la proporción de lenguaje producido por el autor de las noticias y la proporción de texto incluido en citas o locuciones (proyecciones), (b) analizar los procesos verbales en cuanto a la carga semántica que tienen, (c) definir los actores sociales que son citados desde una perspectiva sociosemántica. Este análisis se llevará a cabo a través de una combinación de nociones clave de la LSF (Halliday y Matthiessen, 2004) y de la teoría de Actores Sociales (van Leeuwen, 1996). Concluiremos nuestro trabajo refiriéndonos cómo estos elementos léxico-gramaticales y estrategias retóricas contribuyen a la construcción de un sentido de la objetividad y a la orientación ideológica de cada diario. También haremos algunas sugerencias de aplicaciones áulicas teniendo en cuenta lo encontrado en esta investigación.

Marco teórico

Análisis Crítico del Discurso

ACD –también llamado *Lingüística Crítica*– es un tipo de investigación que analiza el discurso fundamentalmente a partir de la manera en que el abuso del poder social, la dominación y la desigualdad se promueven, reproducen y resisten en los textos y el habla en los contextos sociales y políticos (van Dijk, 2001). Algunos de sus objetivos principales son (van Dijk, 1995) (1) dar cuenta de la relación entre lenguaje e ideología, (2) detectar las formas en que las estructuras de dominación son legitimadas y promulgadas discursivamente, y (3) hacer evidentes las formas en las que se logra el *control mental* y la *influencia social*, en particular cuando son llevadas a cabo por los poderosos y las elites. Un recurso simbólico de gran alcance que un grupo o una institución pueden utilizar para ejercer el *control mental* es el acceso o control sobre el discurso público y la comunicación (van Dijk, 1996). Es por eso que el análisis de los elementos lingüísticos de los artículos de prensa es tan importante: las noticias juegan un papel único en la estructuración y difusión del pensamiento social (Fairclough, 1995: 65).

Ya que el ACD suele ser inter- y multi-disciplinario, éste puede ser abordado desde una perspectiva sistémico-funcional y sociosemántica. Por un lado, la LSF describe las opciones que el lenguaje nos ofrece para expresar distintos tipos de significados. Ésto se relaciona con el ACD debido a que ambos son accionados por el supuesto subyacente de que las formas y las opciones lingüísticas transmiten significados sociales e ideológicos. Por otro lado, la taxonomía de Actores Sociales de van Leeuwen (1996) ofrece una

categorización de cómo las personas responsables de acciones sociales pueden ser representados en el discurso mediante la descripción crítica de su relevancia social.

Gramática Sistémico-Funcional y procesos verbales

El enfoque Sistémico-Funcional ofrece un sistema descriptivo muy útil para analizar textos ya que nos permite explicar cómo se usa el lenguaje para crear instancias y expresar diferentes tipos de significados de manera simultánea. En la teoría hallidayana, el lenguaje expresa significados *Interpersonales* (intercambios interactivos), *Textuales* (lenguaje utilizado para organizar al mismo lenguaje) e *Ideativos o Experiencial-lógicos* (lenguaje utilizado para representar al mundo de la experiencia y las relaciones lógicas que vinculan esas experiencias). Estos significados son realizados en los sistemas lingüísticos de modo, tema y transitividad (Matthiessen y Halliday, 1997, 2004). Es en este último sistema de transitividad que “interpretamos el mundo de la experiencia en un conjunto manejable de tipos de procesos” (Halliday y Matthiessen, 2004: 170). Entre los seis tipos de procesos que Halliday ha identificado, nos centraremos en los procesos verbales. Este elemento lingüístico ha sido de gran interés para el análisis de géneros como el artículo de investigación (Thompson, 1996; Thompson y Ye, 1991). Los procesos verbales –o verbos de “reporte” (“report”, nuestra traducción), como Hyland (2004) los llama– son ampliamente utilizados por los escritores de la AI para alinearse o distanciarse de las proposiciones que presentan, ya que estos verbos muestran connotaciones semánticas que revelan un cierto posicionamiento. Además, es interesante determinar qué participantes –en el caso de los procesos verbales, qué emisores– son citados por los periodistas de noticias.

Theo van Leeuwen y la representación de los actores sociales

Dado que el lenguaje ofrece a sus usuarios un gran número de posibilidades para hacer referencia a los actores sociales, van Leeuwen (1996) describe cómo se representan los participantes de la acción social en el lenguaje y presenta su posible realización en términos de LSF. Las principales categorías propuestas incluyen la distinción entre la *inclusión* o *exclusión* de los actores, si el papel de los actores es *activo* o *pasivo*, el tipo de *participación* (como *participantes*, *circunstancias* o *posesiones*), si existen *abstracciones* (*personalización* e *impersonalización*), *generalizaciones* o *especificaciones*, las representaciones de los actores sociales como grupos (*asimilación*), como individuos (*individualización*), o *categorizaciones* (por ejemplo, *funcionalización*, *clasificación*, *identificación* y *valoración*).

Noticias

Las noticias que analizamos en esta investigación son aquellas que tratan sobre eventos importantes de gran significado para un alto número de personas. Según Bell (1991), las noticias están relacionadas a la inmediatez: informes de accidentes, conflictos, crímenes, anuncios, descubrimientos y otros eventos que se han producido recientemente. En cuanto a la estructura de las noticias de actualidad y magnitud, muchos manuales sobre escritura de prensa la describen como una pirámide “invertida” en la que se coloca la información de interés periodístico en el comienzo de la historia para responder el “qué, dónde, cuándo, quién, por qué y cómo” de la historia (Stovall, 2005; Rich, 2000). La información de menos interés periodístico se ubica generalmente hacia el final, en orden de importancia decreciente. De esta manera, si un editor tuviera que acortar la noticia por razones prácticas, la historia aún contendría toda la información esencial.

Las instituciones periodísticas sostienen la “objetividad” de su discurso al afirmar que los textos periodísticos son “fácticos”, “imparciales”, “equilibrados” y sin ningún tipo de opiniones propias (White, 2009) del autor periodista. Los significados que generalmente se evitan incluyen juicios explícitos sobre la moralidad o la competencia de los participantes, evaluaciones explícitas de eventos y entidades, y las inferencias sobre las motivaciones e intenciones de los participantes (White, 1997).

Metodología

Selección del Corpus

Los cinco artículos periodísticos de cada uno de los idiomas analizados presentan la primera serie de eventos vinculados al derrame de petróleo de “Deepwater Horizon” en el Golfo de México entre el 21 y el 24 abril de 2010. Este desafortunado evento se considera uno de los derrames accidentales más grandes de petróleo en el mar en la historia de la industria del petróleo. Desde que ocurrió el derrame, ha habido enormes esfuerzos para controlar el impacto negativo de petróleo en la región. Sin embargo, los daños en

los hábitats marinos y la fauna silvestre, la pesca, el turismo y los problemas de salud humanos han continuado (Tangle, 2010). En un informe de septiembre de 2011, el gobierno de EE.UU. atribuyó la responsabilidad de la catástrofe principalmente a BP (British Petroleum, una multinacional petrolera británica y la compañía de gas, la tercera más grande en el mundo), y a Transocean y Halliburton (operador contratista). BP y el Departamento de Justicia llegaron a una multa récord de \$4525 millones.

Las noticias que conforman el corpus en inglés de análisis se han tomado de la versión *online* de *The New York Times*. Este periódico fue elegido debido a su impacto como el periódico metropolitano más grande en los EE.UU. El *New York Times* es famoso por su cobertura de la actualidad internacional y la influencia que tiene sobre el contenido de otros medios de comunicación (Gitlin, 1980, citado en Li, 2010). En el caso del corpus en español, las noticias han sido tomadas del diario *La Nación* para obtener así un corpus representativo de una versión de habla española argentina rioplatense. Este diario es también de amplia difusión en Argentina y también cuenta con su versión *online*.

Aunque hay cientos de informes relativos al vertido del Golfo de México, se decidió limitar el estudio a la publicación de las primeras cinco noticias que se produjeron acerca de la catástrofe.

Identificación de los procesos verbales y conteo de palabras

La etapa inicial de la identificación de los procesos verbales se llevó a cabo manualmente, de la lectura de cláusula por cláusula del corpus. Una vez que se identificaron y se contaron los procesos verbales, se hizo una clasificación de los mismos teniendo en cuenta la carga semántica que expresan: neutra, semi-neutra o evaluativa (adaptado de Thompson y Ye, 1991; Thompson, 1996).

Los procesos verbales **neutros** son los que expresan el acto de decir sin mostrar ningún tipo de evaluación, tal como en el ejemplo (1), en el que un lector no puede saber si el autor tiene una opinión favorable o desfavorable sobre el material atribuido (Blanco, 2009):

(1) “Unos 1000 barriles de crudo salen cada día desde unos 1.500 metros bajo la superficie”, **indicó** la contraalmirante del Servicio de Guardacostas, Mary Landry, que supervisa las labores de rescate y limpieza.

Los procesos verbales **semi-neutrales** son aquellos procesos no evaluativos que reportan algún acto de habla condensando o comprimiendo en el verbo el participante llamado *verbiage*. Por ejemplo, los verbos “explicar”, “anunciar”, “preguntar”, “responder”, etc. implican no solo “decir” algo sino que también comprimen en el mismo verbo lo dicho (una explicación, un anuncio, una pregunta, una respuesta, etc.). A modo de ejemplo citamos el siguiente caso:

(2) El presidente estadounidense Barack Obama ofreció, durante una reunión especial sobre la situación, “todos los recursos disponibles”, incluyendo los militares, en un intento por evitar una posible catástrofe medioambiental.

Los procesos verbales **evaluativos** son los que denotan una carga semántica clara, ya sea positiva o negativa, sobre lo que se informa. Tal es el caso de (3):

(3) “No alcanzará con un puñado de voluntarios para limpiar la playa”, subrayó Lu Ann White, directora del centro de salud pública aplicada al medio ambiente de la Universidad de Tulane, en Nueva Orleans.

Los emisores y las proyecciones de los procesos verbales fueron copiados y pegados en un gráfico que incluye las categorías de “proyección”, “emisor”, “proceso verbal” y “tipo de actor social”. Aparte de utilizar esta tabla para la clasificación de los elementos, también contabilizamos el número de palabras usadas en las citas con la herramienta *AntConc*.

Clasificación de emisores según la teoría de Actores Sociales de van Leeuwen

Los emisores identificados inicialmente fueron clasificados teniendo en cuenta la taxonomía de los actores sociales según van Leeuwen (1996). El alcance de este análisis se limita a determinar el valor sociosemántico –lo sociológico y crítico– y la relevancia que tienen aquellos actores sociales que los periodistas deciden citar. Teniendo el propio posicionamiento de van Leeuwen, hemos considerado como participantes a aquellos actores sociales que han sido impersonalizados y objetivados, a pesar de que no

haya “congruencia gramatical” con el proceso verbal (Halliday, 1984:129, citado en van Leeuwen, 1996) y el participante no sea animado.

También hemos considerado las aposiciones que acompañan a los actores sociales como parte del análisis de la representación del actor social. Esta decisión se ha tomado teniendo en cuenta que el periodista-escritor tiene la opción de incluir o no incluir esta información adicional mas no crucial. Por lo tanto, es de gran valor el poder ver las formas en que las aposiciones contribuyen a la representación de los actores sociales en el discurso periodístico.

Resultados y discusión

Procesos verbales y texto original y citado

En esta sección presentaremos los resultados obtenidos en el análisis que llevamos a cabo en ambos corpus, junto con una comparación de los elementos bajo análisis y las implicancias. En la tabla 1 presentamos la comparación de procesos verbales utilizados en las noticias.

Tipos de Procesos Verbales	
Inglés	Español
Neutral: 74 (86%)	Neutral: 17 (32%)
Semi-Neutral: 10 (12%)	Semi-Neutral: 17 (32%)
Evaluativos: 2 (2%)	Evaluativos: 19 (36%)

Tabla 1: Comparación de la cantidad de procesos verbales en el corpus.

En la tabla 1 observamos que los corpus son muy similares en cuanto a la cantidad de palabras, pero existe una gran diferencia en la cantidad de procesos verbales que son usados en cada uno de los idiomas. Mientras que en español encontramos 53 procesos verbales en un corpus de 3796 palabras, lo que nos da una media ponderada de 13.96 procesos verbales cada 1000, en inglés hallamos 89 procesos verbales en un corpus de 3837 palabras, con una media de 23.19 procesos verbales cada 1000. Esta diferencia es estadísticamente relevante ya que marca una diferencia entre las tendencias en los dos corpus. Esto puede deberse a que dentro de la prensa inglesa siempre se ha promovido el reportar los eventos de manera objetiva y alejándose de la “subjetividad” de la prensa francesa (White, 2009), y en este intento de acercarse a la objetividad el periodista que escribe en inglés prefiere usar verbos de reporte para repetir aquello que otros han dicho antes de reportar eventos a través de sus propias palabras. Si bien en el corpus de noticias escritas en español encontramos una cantidad relevante de procesos verbales, al ser comparados con los encontrados en el corpus en inglés, hallamos una menor cantidad. Esto podría indicar que los periodistas que escriben en español expresan más su propia voz en sus textos periodísticos sin necesidad de importar voces externas en gran medida.

Las preferencias en ambos idiomas por la cantidad de procesos verbales usados se condicen con la cantidad de lenguaje citado y lenguaje propio del periodista. En la tabla 2 podemos observar una comparación de la cantidad de lenguaje citado en ambos corpus:

Cantidad de texto propio y citado	
Inglés	Español
3837 palabras Corpus Noticias en Inglés	3796 palabras Corpus Noticias en Español
2560 forman parte de las oraciones cuyo verbo principal es el proceso verbal	1233 forman parte de las oraciones cuyo verbo principal es el proceso verbal
=	=
66% del lenguaje de las noticias es citando a fuentes externas	33% del lenguaje de las noticias es citando a fuentes externas

Tabla 2: Comparación de la cantidad de lenguaje citado en ambos corpus.

Del total de cinco artículos en el corpus en inglés (3837 palabras, 100 %), el número de palabras que forman parte de las proyecciones (citas directas y/o indirectas) es 2560. Entonces, la cantidad total de palabras que forman parte de las proyecciones –incluyendo emisores y otros circunstanciales– es del 66 %. La mayoría del texto (dos terceras partes del total) está conformado por el lenguaje que se repite, cita o representa lo que otros han dicho. En el caso del español, casi sólo un tercio (33 %) de la cantidad total del lenguaje se usa como parte de las proyecciones de los procesos verbales. Nuevamente podemos observar la tendencia del corpus en inglés por sobre el español de usar lenguaje proyectado en mayor

cantidad. El hecho de que los periodistas deciden incluir una gran proporción de lo que diversos emisores han dicho no es una mera coincidencia, sino una acción totalmente intencionada, ya que responde a un propósito retórico específico. Citando a otros, los periodistas son percibidos como ilustradores objetivos de los hechos, ya que la información presentada no es algo que el escritor está diciendo, sino más bien la representación de lo que otros han dicho. De esta manera, los periodistas se protegen a sí mismos y generan en los lectores una percepción de objetividad atribuyendo a sus emisores las verdades presentadas. Esta tendencia es más marcada en inglés que en español, como se pudo observar a partir de la cantidad de procesos verbales usados en corpus similares y la cantidad de lenguaje original y citado.

Carga semántica de los procesos verbales y posicionamiento del periodista

El recuento final de los procesos verbales en cuanto a carga semántica es la siguiente:

Cantidad de procesos verbales	
Inglés	Español
89 procesos verbales	53 procesos verbales
3837 palabras Corpus Noticias en Inglés	3796 palabras Corpus Noticias en Español
23.19 Media ponderada	13.93 Media ponderada
$89 \times 1000 \text{ dividido } \times 3837 \text{ (total de pal. Noticias en inglés)} = 23.19 \text{ (cada 1000 palabras hay 23.19 procesos verbales)}$	$53 \times 1000 \text{ dividido } \times 3796 \text{ (total de pal. Noticias en español)} = 13.96 \text{ (cada 1000 palabras hay 13.96 procesos verbales)}$

Tabla 3: Comparación en los tipos de procesos verbales en cada idioma.

En el caso del inglés, el 86 % de los procesos verbales utilizados tienen una carga semántica neutral, y casi el 12 % son semi-neutrales, no expresan ningún tipo de evaluación, sino que comprimen la proyección en la semántica del elemento léxico. Sólo dos casos de procesos verbales con carga evaluativa (2 %) se encontraron en todo el corpus. Curiosamente, cuando encontramos dos instancias de evaluación en la semántica de los procesos “especular” o “reclamar” el escritor no califica las proposiciones como necesariamente falsas, sino que expresa que todavía están abiertas a pregunta y duda, o necesitan ser confirmadas (White, 2009). En el caso del español, podemos ver que la suma de los procesos verbales neutrales y semi-neutrales es del 64 % y de los evaluativos del 36 %.

Cuando comparamos ambos idiomas podemos observar claramente que el escritor en español hace un uso más frecuente de los procesos verbales evaluativos que el escritor en inglés. También detectamos que las convenciones de escritura en inglés presentes en los manuales de redacción de noticias sobre lo que es el uso correcto de los verbos de la presentación de informes establece como regla de oro el usar casi exclusivamente el verbo “decir”. Esto se debe a que cualquier otro verbo puede expresar un significado valorativo diferente del objetivo perseguido:

“En la redacción periodística, no hay buen sustituto para el verbo ‘decir’. Aún así, los estudiantes principiantes a veces son tímidos en el uso de dicho verbo y tratan de encontrar sustitutos. El problema con un sustituto es que están cargados de significados añadidos que el escritor no quiere incluir. (...) Utilizar el verbo ‘decir’ es simple y directo, y no tiene que llevar ningún equipaje adicional, añadido al sentido.” (Stovall, 2005, nuestra traducción).

Esta tradición puede dar cuenta de la presencia de un porcentaje tan alto de procesos verbales neutrales en inglés. A su vez, resulta interesante ver la diferencia en la carga semántica evaluativa entre ambos idiomas, ya que el inglés hace un uso casi exclusivo de procesos verbales neutrales mientras que en español se observa una frecuencia mucho mayor que en este idioma extranjero. Por ello inferimos que los periodistas que escriben en este idioma recurren con más frecuencia a hacer evaluaciones sobre las proyecciones que presentan, alejándose del modelo “objetivo” del inglés. En este sentido, el alumno universitario del traductorado de inglés deberá captar estas sutilezas del género y de cada lengua para generar buenas traducciones. Debido a que el presente trabajo busca colaborar hacia una descripción de estos recursos lingüísticos utilizados por los periodistas en inglés y español, el futuro traductor capitalizará su instrucción y futuras destrezas profesionales si tiene en cuenta estas particularidades que hacen a cada lengua. También deberá adquirir las herramientas necesarias para una correcta lectura crítica del texto que redundará en una traducción efectiva a la lengua meta. A pesar de que más análisis lingüístico debería

realizarse para poder establecer generalizaciones más certeras, quizás una posible aplicación de nuestros hallazgos está dada en que los alumnos al momento de traducir una noticia del español al inglés deban hacer un uso más frecuente de procesos verbales neutrales que en la versión original así se acercan más al estilo de la lengua meta. En el caso opuesto, si una noticia en inglés tiene que ser traducida al español, el traductor podrá hacer un mayor uso de procesos verbales que tengan una carga semántica más evaluativa que las originales, nuevamente acercándose al estilo del periodista que escribe en español.

De esta manera, hemos podido observar que los periodistas de habla inglesa recurren a procesos verbales como elementos muy frecuentemente en sus escritos, ocultando en las citas la actitud del autor y la connotación de toda la proyección, mientras que en español los escritores hacen uso de estos recursos no tan frecuentemente como en inglés y lo hacen sin disimular la actitud de quien escribe. En lo que sigue se discuten cuáles son los principales hallazgos en relación a los actores sociales más citados.

Representación de actores sociales

En esta sección, se presentan los resultados del análisis de actores sociales e interpretaciones sobre las formas en que los periodistas les atribuyen a esos actores sociales una voz autorizada. La tabla 4 más abajo muestra una comparación de los resultados obtenidos en los corpus de ambos idiomas. Debido a limitaciones de longitud, nos centramos en las dos características sociosemánticas más utilizadas.

Actores Sociales Citados	
Inglés	Español
1. Exclusión por Supresión: 2 (2%) 2. Inclusión, todos por Activación y Participación: 84 (98%) 2.1. Personalización 70 (82%) 2.1.1. Indeterminación: 3 (3%) (2 Generalización - 1 Especificación: Categorización - Funcionalización) 2.1.2. Determinación: 67 (78%) 2.1.2.1. Categorización: 52 (60%) 2.1.2.1.1. Funcionalización: 45 (55%) 2.1.2.1.2. Identificación: 7 (5%) 2.1.2.1.2.1. Clasificación: 2 2.1.2.1.2.2. Identific Relacional: 5 2.1.2.1.2.3. Identificación Física: 1 2.1.2.2. Nominación: 50 (58%) 2.1.2.2.1. Formal: 22 // Titulado: 13 2.1.2.2.2. Semi-Frl: 28 // Titulado: 10 2.1.2.3. Generalización (Determ): 0 2.1.2.4. Especificación (dentro Determ): 2.1.2.4.1. Individualización: 52 2.1.2.1.2. Asimilación - Colectiv: 23 2.2. Impersonalización-Objektivación: 14 (16%) 2.2.1. Generización: 3 2.2.2. Especificación: 11 Total de actores sociales citados: 86	1. Exclusión por Supresión: 2 (4%) 2. Inclusión, todos por Activación y Participación: 96 (96%) 2.1. Personalización: 41 (77%) 2.1.1. Indeterminación: 1 (1%) (1 Generalización) 2.1.2. Determinación: 40 (75%) 2.1.2.1. Categorización: 31 (58%) 2.1.2.1.1. Funcionalización: 31 (58%) 2.1.2.1.2. Identificación: 0 (0%) 2.1.2.2. Nominación: 34 (64%) 2.1.2.2.1. Formal: 10 // Titulado: 0 2.1.2.2.2. Semi-Frl: 24 // Titulado: 23 2.1.2.3. Generalización (Determ): 0 (0%) 2.1.2.4. Especificación (dentro Determ): 35 (66%) 2.1.2.4.1. Individualización: 35 2.1.2.1.2. Asimilación - Colectiv: 5 2.2. Impersonalización-Objektivación: 10 (10%) 2.2.1. Generización: 1 2.2.2. Especificación: 9 Total de actores sociales citados: 53

Tabla 4: Comparación de la representación de los actores sociales en ambos idiomas

La categoría sociosemántica más recurrente en ambas lenguas (van Leeuwen, 1996) es la *determinación* —en que los actores sociales fueron mencionados como emisores y fueron identificados en una forma u otra— con el 78 % de los casos en inglés y el 76 % en español. Dentro de este amplio grupo, se encuentran dos subcategorías: *nominación* y *categorización*. En el 58 % (inglés) y 64 % (español) de los casos, la representación de los actores sociales ha sido realizada por *nominación*, es decir, explicitando la identidad individual y única del participante, generalmente por su nombre propio. En algunas instancias la mención del actor por *determinación* y *nominación* ha sido *semi-formal*, mencionando el nombre de la persona, o el apellido, o el título. También hubo casos de mención *formal*, con sólo el título y apellido. El ejemplo (4) ilustra un caso de *determinación*, *nominación formal*, *especificación*, *individualización* mediante la mención del apellido de la secretaria de Seguridad Interior:

(4) **Napolitano** insistió sobre el hecho de que el grupo británico BP, que explotaba la plataforma petrolera, es "responsable" del derrame de crudo.

La segunda representación más frecuente de los actores sociales fue por *categorización* (60 % en inglés y 59 % en español), es decir que los actores sociales fueron mencionados a partir de la explicitación de los roles, funcionalización de sus actividades u ocupación que tienen los actores. Aunque van Leeuwen (1996: 65) considera los casos de *categorización* y de *nominación* como alternativas, reconoce que hay veces en que los límites entre una y otra alternativa son poco claros. Estos “o/o” casos muy a menudo se convirtieron en opciones “y/o” en nuestro corpus. Varios emisores son denominados no sólo con nombre y apellido, sino también con la categorización de una función en la sociedad (5):

(5) **El presidente estadounidense Barack Obama** ofreció, durante una reunión especial sobre la situación, “todos los recursos disponibles”, incluyendo los militares, en un intento por evitar una posible catástrofe medioambiental.

En este caso, “el presidente estadounidense Barack Obama” no es mencionado sólo en términos de su nombre y apellido (nominación), sino también por medio de la función de presidente que tiene en una institución (funcionalización).

Estos hallazgos parecen estar relacionados con dos temas que nos gustaría subrayar. En primer lugar, es importante diferenciar los dos tipos de periódicos en que van Leeuwen (1996) cataloga a la prensa escrita en general: los periódicos de la clase media y los de la clase trabajadora. Cada uno de estos utiliza características lingüísticas particulares que el traductor debe tener en cuenta ya que la audiencia a la que apunta cada periódico es distinta y por lo tanto les gusta ser abordadas de forma diferente. Van Leeuwen (1996) afirma que los primeros tienden a individualizar personas de élite o de niveles altos, mientras que los periódicos de la clase trabajadora tienden a hablar de la gente común sin especificar a los emisores de forma pormenorizada. Los actores nominalizados, funcionalizados y titulados –casos muy frecuentemente hallados en nuestro corpus– nos proporcionan evidencia para especular que tanto *The New York Times* como *La Nación* son periódicos orientados a la clase media. En vista de los resultados de esta investigación, podríamos afirmar que los periodistas que trabajan para estos diarios se posicionan como parte “la alta sociedad” (van Leeuwen, 1996: 54), y en compañía de ellos ya que en aproximadamente el 60 % de los casos los periodistas se refieren a los emisores específicamente por sus nombres completos y títulos como “almirante” o “sargento”.

Un segundo punto a destacar es el que se refiere a la representación de los agentes sociales por su nombre y funciones, como “almirante”, “sargento”, “biólogo”, “ejecutivo” o “director” y el hecho de que los periodistas no producen su propio texto para hacer alusión a lo sucedido sino que emplean las citas directas que repiten lo que voces autorizadas han dicho, contribuyendo de esta manera a la meta final en la transmisión de noticias: objetividad. Sin embargo, lo que los periodistas no indican en sus informes de prensa es que en realidad están seleccionando las voces de aquellos que en su opinión merecen ser incluidas en sus artículos. La subjetividad con la que se realiza esta selección depende de la propia percepción de los periodistas, su identidad social, su posición ideológica y objetivos comunicativos. Los lectores no llegan a conocer las voces de los actores que también pueden haber sido parte del evento social, pero cuya voz fue de todas maneras excluida del texto. Si la cobertura de las voces de las víctimas que fueron afectadas por el derrame de petróleo está ausente, esta desproporción se podría interpretar como en favor de un solo punto de vista, en este caso el punto de vista de los poderosos.

Posibles aplicaciones pedagógicas

Tras analizar los resultados de este trabajo podríamos concluir que el alumno del traductorado de inglés debe hacer una lectura crítica de las formas y estilos que cada lengua emplea en relación al uso de los verbos de reporte y los actores sociales involucrados en las noticias. Como en cualquier otro género, el traductor debe estar expuesto a un sinnúmero de modelos antes de desempeñarse profesionalmente como traductor público. Este entrenamiento le otorgará un bagaje importante de información sobre las formas típicas utilizadas en una y otra lengua y además las disímiles características entre inglés y español lo harán reflexionar sobre la forma en que cada cultura representa a los actores sociales. Cabe destacar que la representación verbal de la realidad revela la posición con la que cada pueblo o cultura percibe la sociedad.

La manera en la que el análisis de los actores sociales contribuye a una aplicación ágil en las carreras de inglés en las que trabajamos como docentes tiene que ver también con una aproximación crítica a la lectura de textos del género “noticias”. El poder dilucidar algunos elementos lingüísticos que dan cuenta de una cierta ideología de los periodistas –y por ende de los diarios para los cuales los periodistas trabajan– nos permite tener una perspectiva más crítica al momento de una lectura comprensiva. La ideología es –según la LSF– un nivel de contexto muy abstracto, al que es muy difícil acceder de manera directa pero aún así es importante el poder analizarlo ya que tiene un impacto importante sobre las elecciones lingüísticas que hacemos (Eggins, 2004).

En el nivel de contexto de la ideología encontramos aquellas creencias, valores, sesgos que existen en una cultura o en un grupo de personas de un determinado grupo social o comunidad. Lingüísticamente resulta difícil determinar qué elementos en particular son evidencia de una cierta ideología, ya que ésta se refleja a través de preferencias de algún tipo de patrones de realización o de tendencias que son difíciles de detectar a simple vista. En el caso de los actores sociales bajo análisis nos orienta en que a partir de los resultados podemos decir que ambos diarios tienen una afiliación con personas de altos rangos cuyos nombres y títulos son mencionados en repetidas ocasiones. *The New York Times* y *La Nación* se orientan a un grupo de clase media o media alta y, por ende, en sus escritos van a representar los intereses de ambos grupos. Al momento del dictado de clases en el que se leen noticias de una u otra fuente puede resultar interesante alertar a los alumnos de las posibles tendencias para que sean ellos mismos los que puedan ir creando una conciencia más crítica sobre la siempre pretendida “objetividad periodística”.

Si los futuros traductores analizan el tipo de carga evaluativa que cada lengua emplea en la producción de noticias y la forma en que los actores sociales son representados, las futuras traducciones reflejarán verdaderamente la visión que tuvo el autor original al escribir la noticia. Si esto no sucede, entonces, el traductor podría caer en la distorsión de la realidad originalmente planteada.

Limitaciones del estudio y conclusión

Dado los resultados aquí hallados, parecería que el propósito del uso de procesos verbales en las noticias dista de los que generalmente sucede en otros géneros en cuanto a un posicionamiento actitudinal del escritor. En los artículos periodísticos, el empleo de estos verbos contribuye retóricamente a la construcción de un sentido de objetividad si tenemos en cuenta tanto la proporción de lenguaje citado que los periodistas deciden incluir como el tipo de carga semántica que se usa en los procesos verbales. Esta tendencia a la mayor objetividad del discurso periodístico fue más evidente en el caso del inglés.

En cuanto a la representación de los actores sociales cuyas voces se citan, es interesante ver que los responsables por el derrame de petróleo –BP, Transocean y Halliburton– están casi ausentes como fuentes citadas en el corpus en inglés, mientras que en el corpus en español aparecen mencionados en algunas pocas ocasiones. Esto puede dar cuenta de las ideologías presentes en los diarios. Una posible explicación podría ser el corpus acotado con el que hemos trabajado, o el hecho de que los informes se remontan a la primera serie de eventos del desastre natural, y, probablemente, los responsables no habían sido identificados para ese momento y quizás el mismo periódico quiso tener resguardo en mencionar a los responsables hasta confirmarlo. Es importante mencionar que el *New York Times* tiene un alto impacto en los Estados Unidos y en el resto del mundo. Para verificar los datos aquí obtenidos, podría ser fructífero llevar a cabo un análisis similar a éste pero con noticias que daten de una época posterior.

Es de público conocimiento que la neutralidad, la objetividad y la estructura de “pirámide invertida” son factores claves que distinguen a las noticias de actualidad y magnitud. En este trabajo, hemos proporcionado el análisis de algunos elementos lingüísticos y la manera en que ellos contribuyen a esta posición que en apariencia es neutral pero que puede sin embargo ser leída desde una postura más crítica. Teniendo en cuenta la escasez de lenguaje propio empleado en los textos en contraposición con la abultada proporción de lenguaje citado de otras fuentes, los periodistas parecieran esconder sus propias voces recurriendo a la cita y al uso constante del proceso verbal neutral “decir” como elementos retórico para reclamar objetividad y para evitar evaluación de las verdades presentadas. Sin embargo, cabe destacar que las citas son estratégica y subjetivamente seleccionadas para dar cuenta del suceso presentado en la noticia. De esta misma forma, los actores sociales representados (en nuestro corpus, generalmente casos de *determinación*, explicitando la identidad individual y única del participante por medio de su nombre propio) revelan que los periódicos analizados en ambas lenguas favorecen la representación de actores con una cierta autoridad o función importante en la sociedad.

El análisis de los actores sociales ha demostrado ser muy interesante, pero creemos que sería beneficioso llevar a cabo una investigación con un corpus mayor para poder hacer generalizaciones más concretas y certeras y determinar así si los actores sociales son representados de la misma manera o no. Otra posible línea de investigación puede ser analizar noticias sobre el mismo tema, pero de un periódico cuya orientación ideológica sea diferente. Debido a que el inglés se ha convertido en un código internacional de comunicación, sería esencial que como hablantes no nativos nos anoticiáramos de las características típicas del género noticias e instruyéramos a nuestros alumnos del traductorado de inglés a ser lectores críticos de lo que los medios de comunicación tienen para ofrecer.

Bibliografía

- Bell, A. (1991). *The Language of News Media*. Oxford and Cambridge: Blackwell.
- Egins, S. y Martin, J. (1997). Genres and registers of discourse. En van Dijk, T. (Ed.) *Discourse as Structure and Process* (230-255). London: Sage.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Halliday, M. y Matthiessen, C. (1997). *Systemic Functional Grammar: a First Step into the Theory*. Macquarie University: Higher Education Press.
- (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd Edition). London: Arnold.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Li, J. (2010). Transitivity and lexical cohesion: Press representations of a political disaster and its actors. *Journal of Pragmatics*, 42, 3444–3458.
- Martin, J., Matthiessen, C., Painter, C. (1997). *Working with functional grammar*. London: Arnold.
- Martínez Vizcarrondo, D. E. (2012). La representación de los inmigrantes en dos periódicos hispanos en los Estados Unidos. *Opción*, 28 (75), 61-71 .
- Rich, C. (2000). *Writing and Reporting News*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Stovall, J. (2005). *Writing for the Mass Media (6th Edition)*. Boston: Allyn & Bacon Publishers.
- Tangle, L. (2010). Bird Habitats Threatened by Oil Spill. *National Wildlife* (National Wildlife Federation) [revista virtual]. Recuperado de <http://www.nwf.org/News-and-Magazines/National-Wildlife/Birds/Archives/2010/Oil-Spill-Birds.aspx>
- Thompson, G. (1996). Voices in the text: Discourse perspectives on language reports. *Applied Linguistics*, 17, 501-530.
- Thompson, G. y Ye, Y. (1991). Evaluation in the Reporting Verbs Used in Academic Papers. *Applied Linguistics*, 12, 365-382.
- Tomson, E., White, P. y Kitley, P. (2008). Hard News reports across cultures. “Objectivity” and “hard news” reporting across cultures: comparing the news report in English, French, Japanese and Indonesian journalism. [revista virtual]. Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/artspapers/167>
- van Dijk, T. (1977). Context and cognition. Knowledge frames and speech act comprehension. *Journal of Pragmatics*, 1, 211-232.
- . (1985). Introduction: Levels and Dimensions of Discourse Analysis. En van Dijk, T. (Ed.) *Handbook of Discourse Analysis*. (1-11). London: Academic Press.
- . (1988a). *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- . (1988b). *News Analysis. Case Studies of International and National News in the Press*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- . (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse y Society*, 4 (2), 249-283.
- . (1995). Aims of Critical Discourse Analysis. *Japanese Discourse*, 1, 17-27.
- . (2001). Critical Discourse Analysis. En Tannen, D., Schiffrin, D. y Hamilton, H. (Eds.) *Handbook of Discourse Analysis*. (352-371). Oxford: Blackwell.
- . (1996). Discourse, power and access. En Caldas-Coulthard, R. C. y Coulthard, M. (Eds.) *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. (84-104). London: Routledge and Kegan Paul.
- van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. En Caldas-Coulthard, C. y Coulthard, M. (Eds.) *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*. (32-70). Routledge: London.
- White, P. (1997). Death, Disruption and the Moral Order: the Narrative Impulse in Mass-Media Hard News Reporting. En Christie, F. y Martin, J. (Eds.) *Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. (101-133). London, Cassell.
- . (2009). Media power and the rhetorical potential of the "hard news" report - attitudinal mechanisms in journalistic discourse. Presented at *VAKKI Symposium XXIX*, University of Vaasa, Finland. 13-15.

Carolina Mirallas es profesora de inglés y especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Cuyo. Actualmente, se desempeña en los cursos de Inglés para Propósitos Específicos en las carreras de Psicología, Ciencias de la Educación y Fonoaudiología en la Universidad Nacional de San Luis. Está elaborando su tesis de maestría en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada en la Universidad Nacional de Córdoba.

María Belén Oliva es magíster en Lengua Inglesa con Orientación en Lingüística Aplicada. Se desempeña como profesora titular y adjunta por concurso en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba y como docente de posgrado en el marco de la maestría en Inglés. Es investigadora desde el año 2003 y ha presentado y publicado varios trabajos en relación con la gramática inglesa tradicional, la Lingüística Sistemico-Funcional y el Análisis del Discurso.

MANUALES DE GRAMÁTICA INGLESA EN EL NIVEL SUPERIOR: HACIA UNA MEJOR COMPRENSIÓN DE LO LEÍDO

María Cristina Carrillo

mc_carrillog@hotmail.com

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

Universidad Nacional de San Juan

San Juan – ARGENTINA

Resumen

En este trabajo se da cuenta de una experiencia llevada a cabo durante tres años en la cátedra *Morfología y Sintaxis del Inglés*, una de las asignaturas pilares de primer año de las carreras de profesorado y licenciatura del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad Nacional de San Juan. Consistió en talleres semanales de una hora y media de duración cada uno, extráulicos y de carácter optativo, a los que asistieron estudiantes de primer año de esa cátedra, que se dedicaron a la lectura del material bibliográfico de la asignatura con el objetivo de promover en ellos el desarrollo de estrategias para la comprensión de textos en general y de los manuales de gramática inglesa en particular.

Palabras clave: comprensión lectora - estrategias lectoras

Justificación

De acuerdo con mi experiencia de los últimos años como profesora titular de dos cátedras en el nivel superior,¹ la mayoría de los estudiantes que ingresan a una carrera universitaria no han desarrollado acabadamente la habilidad para la comprensión de textos por lo que tienen dificultades para aprehender los contenidos del material bibliográfico de las asignaturas de la carrera que emprenden. En el caso particular de las carreras dictadas en la facultad, el departamento y las asignaturas anteriormente mencionados, a esta deficiencia debemos sumarle la falta de conocimiento previo por parte de la mayoría de los estudiantes de conceptos de la disciplina de gramática tales como los de oración, sujeto, objeto, complemento, etc., con lo cual el estudio de la asignatura en primer año comienza prácticamente de cero y la brecha que tienen que cubrir los estudiantes es grande. Esa falta de conocimiento previo obstaculiza el proceso de formación de inferencias, tan necesarias en la comprensión de lo leído. Estas deficiencias atentan contra el éxito de los estudiantes en el cursado de las asignaturas y, en el largo plazo, de la aprobación del examen final. En nuestro caso, los estudiantes tienen dificultad para leer y comprender los manuales de gramática inglesa y documentos de información provistos por la cátedra, todos ellos en inglés.

Creo firmemente que si deseamos que nuestros alumnos logren comprender lo que leen debemos encarar medidas de acción inmediatas para ayudarlos en el proceso para que desarrollen estrategias lectoras; estas pueden aprenderse gradualmente con la guía del docente.

Diversas investigaciones en el campo de la psicolingüística demuestran que la lectura es un proceso *complejo, estratégico e inferencial* en el que el lector debe apropiarse del texto interactuando con sus unidades

¹ Profesora Titular Efectiva de las cátedras *Morfología y Sintaxis del Inglés* y *Sintaxis y Semántica del Inglés* en el Dpto. de Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, República Argentina.

más o menos complejas, con el contexto y con esquemas previos de conocimiento de mundo guardados en la memoria de largo plazo (MLP) (Cubo, Castro, Dúo, Ejarque, Lacon, Müller, Prestinoni, Puiatti, Sacerdote, Salvo, Támola y Vega, 1999). Este proceso puede ser guiado a través de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora (van Dijk y Kintsch, 1983). De aquí mi decisión de proporcionar a los alumnos de primer año este espacio para el desarrollo de la lectura comprensiva de los manuales de gramática inglesa, en particular los textos que pueden considerarse clásicos en la disciplina: “*A Student’s Grammar of the English Language*” (Greenbaum and Quirk, 1990), “*A University Grammar of English*” (Quirk and Greenbaum, 1973). También se abordan algunos de los documentos provistos por la cátedra, por ejemplo “*Some Grammatical Concepts: Grammar, Morphology and Syntax*” (Carrillo, 2000), *Multi-Word Verbs in English* (Carrillo, 1998).

Objetivo general

El objetivo general de este proyecto es facilitar un espacio -extra-áulico y optativo- a los alumnos de primer año de las carreras del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa para abordar la lectura comprensiva de los temas teóricos propuestos en la planificación de la asignatura directamente en la fuente original, constituida por los manuales de gramática inglesa y documentos de información provistos por la cátedra e incluidos en la bibliografía, todos ellos en inglés.

Objetivos específicos

Realizar actividades que permitan a los estudiantes asistentes alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. manejo eficiente de los principales manuales de gramática inglesa incluidos en la bibliografía de la asignatura y documentos de información provistos por la cátedra,
2. desarrollo de estrategias inferenciales superestructurales, macroestructurales, microestructurales, proposicionales y léxicas,

Marco teórico

El soporte teórico para esta experiencia, en lo que se refiere a la comprensión lectora, está dado por el *Modelo psicosociolingüístico estratégico* basado en la Teoría Macroestructural de van Dijk y Kintsch (1983), que pone énfasis en el *análisis estructural* de los textos y puede resumirse en dos componentes esenciales: una *descripción de la estructura semántica* del texto y un *modelo de procesamiento psicosociolingüístico*.

Según este modelo, la estructura de los textos está compuesta por una serie de *proposiciones* unidas por medio de relaciones semánticas y constituyen dos estructuras semánticas fundamentales: la microestructura y la macroestructura. Como parte de la microestructura se debe elaborar una *base de texto* en el que son primordiales las relaciones locales o parciales, es decir las establecidas entre las proposiciones expresadas en oraciones adyacentes. En la macroestructura interesan las relaciones que resumen “un conjunto de proposiciones nucleares” (Parodi, 1999: 45). El lector debe lograr una representación semántica global del texto o *macroestructura textual*.

Este modelo de comprensión descansa, según sus autores, sobre dos supuestos básicos y centrales: el supuesto cognitivo y el supuesto contextual.

a) *Supuesto cognitivo*: cada vez que una persona lee un texto, construye una representación mental de su comprensión del texto; por lo tanto, para que se lleve a cabo esa interpretación se requiere que el sujeto lector posea algunos conocimientos previos sobre el tema en cuestión y sobre cómo realizar el proceso mismo de la lectura. Se asume así que el lector, para llevar a cabo su interpretación textual, ejecutará un procesamiento de los datos externos y, al mismo tiempo, activará y hará uso de su información interna disponible. La información que posee sobre el mismo en la memoria a largo plazo. Para van Dijk y Kintsch, este acto interpretativo constituye, a la vez, un *supuesto constructivista* del modelo (van Dijk y Kintsch (1983), citado en Parodi Sweis, 1999:45).

b) *Supuesto contextual*: la comprensión del texto no ocurre en el vacío, sino que el lector se enfrenta a la comprensión de un texto como parte de una situación específica y en un contexto sociocultural determinado. De acuerdo a lo anterior, se hace evidente que el procesamiento del texto escrito no es un evento exclusivamente cognitivo sino que, por el contrario, se constituye en un evento psicosocial, que trasciende lo cognitivo propiamente tal (Ibídem).

Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito del lector cuando lee es asignar un significado comunicacionalmente relevante para poder guardarlo en su memoria. Si el lector logra este objetivo, la representación de los pensamientos del autor puede formarse en su mente. Entonces, a partir del texto original (I), el lector forma una *representación mental T* sin la cual el texto no puede ser almacenado en la memoria. Por ello, las estrategias de procesamiento discursivo tienen un doble objetivo: *construir el texto base y construir el modelo de situación*. Con ese fin, cuando leemos, “necesitamos saber:

- *qué y cómo fue dicho;*
- *quién lo dijo y por qué, cuándo, dónde y de qué manera fue dicho y acerca de qué trata lo enunciado, en el texto oral o escrito*” (Cubo, L. *et al*, 2000:24).

Con el *texto base* el lector responde a las preguntas *qué* y *cómo* fue dicho y con el *modelo de situación* responde a las restantes preguntas.

Una noción crucial en el modelo es el de las *estrategias inferenciales*, las que, según la misma fuente, pueden definirse como “esquemas muy flexibles, formados en la memoria a largo plazo y orientados hacia la meta de comprender. Operan en distintos niveles, y como son varios, actúan entre sí, simultáneamente, en distintos momentos del proceso de comprensión” (Cubo, L. *et al*, 2000: 43).

Constituyen “el movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionándolos mediante hipótesis, hasta llegar a una confirmación, lo que permite que lo desconocido pase a ser conocido.” (Cubo *et al*, 2000: 43). Según van Dijk y Kintsch, las inferencias son eslabones ausentes que el lector debe reponer. (Ibídem.). Tienen lugar en situaciones variadas y poseen diferentes grados de complejidad. Permiten diferentes procesos tales como ir de los hechos a una explicación, de un argumento a otro, y, lo más importante, permiten la elaboración de conclusiones. Esta elaboración se da en dos fases. La primera de ellas es la formación de *hipótesis* o *predicciones*, y la segunda, la confirmación de hipótesis, que es un proceso inferencial. Una estrategia es “un esquema global de acción formado en la memoria de largo plazo, que una vez automatizado, nos permite actuar eficazmente en una nueva situación” (Cubo, L. *et al*, 2000: 44).

Las estrategias para la construcción del texto base son de diferentes tipos: estrategias superestructurales, macroestructurales, microestructurales, proposicionales y léxicas. Permiten procesar un texto eficientemente en tanto representan un conocimiento procedimental y actitudinal que debe ser aprehendido. Ellas tienen un propósito, que es el de asignarle un significado al texto para que pueda ser almacenado en la Memoria de Largo Plazo (MLP) y así formar parte de los conocimientos en la mente del lector.

Son centrales en este modelo ya que posibilitan la combinación de procedimientos, el procesamiento de información de arriba a abajo y de abajo a arriba, y la realización de inferencias y conclusiones. Ellas deben ser aprendidas y ejercitadas para poder ser mecanizadas y, luego, aplicadas automáticamente con el fin de llevar a cabo eficazmente el proceso de lectura y, como consecuencia, de construcción de conocimiento.

Según Gutiérrez-Calvo (1999:231-38), “las inferencias son representaciones mentales que el lector/ oyente construye o añade al comprender el texto/ discurso, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el lenguaje.” Este autor expresa que la variedad de inferencias posibles en la comprensión lingüística es grande y que su clasificación ha sufrido cambios considerables. Se distinguen las siguientes categorías. Por un lado están las inferencias *lógicas* y *pragmáticas*, las primeras basadas en reglas formales — en consecuencia, son siempre ciertas — y las segundas, basadas en conocimientos que representan la realidad de modo probable. Por otro lado está la distinción que reconoce inferencias *conectivas* e inferencias *elaborativas*. Las primeras son necesarias para establecer la coherencia local del mensaje. Dentro de este grupo se encuentran algunas específicas como las *anáforas* y las que establecen algún tipo de relación causal entre dos partes del mensaje. En contraste, las inferencias elaborativas tienen como función la de extender o completar la información explícita. Dentro del último grupo están las inferencias *predictivas*, que consisten en anticipar las consecuencias probables (implícitas) de una acción o un evento (explícito) (v. gr., suponer que alguien se mató, al leer que cayó desde el décimo piso). (Gutiérrez-Calvo (1999:234-36).

La superestructura expositiva

En los encuentros propuestos, según se manifestó en el objetivo general, los estudiantes abordaron la lectura de los textos incluidos en los manuales y documentos de información de gramática inglesa propuestos por la cátedra. A los efectos de que los estudiantes alcancen los objetivos específicos

establecidos, era necesario que conozcan la superestructura expositiva para así poder aprender mejor las estrategias superestructurales o esquemáticas.

En los textos expositivos los autores tienen, esencialmente, la función de informar y los textos presentan una determinada superestructura o esquema con sus *categorías canónicas* y *procedimentales*. Entre las primeras figuran la *introducción*, el *desarrollo* y la *conclusión*, de las cuales solo el desarrollo es obligatorio; las otras dos son optativas. Este es el caso de los textos de los manuales objeto de estudio. A continuación mostramos la silueta de un texto expositivo que muestra las categorías canónicas y las categorías procedimentales que configuran su desarrollo.

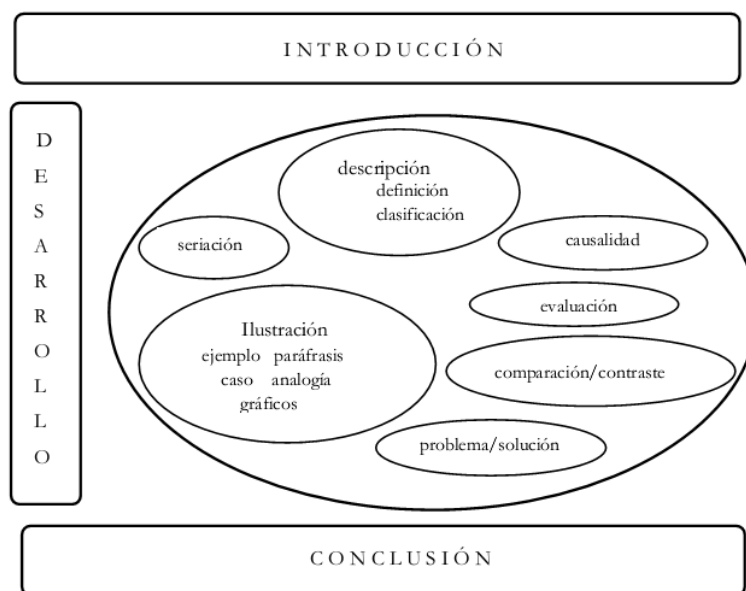


FIGURA 1

Cubo, L. *et al* (2000: 121)

La introducción consiste en la presentación del tema, objetivos, hipótesis, planteo de problemas, etc., que luego serán desarrollados. El desarrollo trata de la exposición y expansión del tema. La conclusión presenta una exposición de consecuencias y nueva información, resultantes de los temas desarrollados; resume las ideas más importantes y revé la información proporcionada.

Las categorías procedimentales son estructuras que tienen carácter estratégico ya que facilitan que el lector construya el sentido global del texto a partir de las ideas parciales que lo conforman. Las que configuran la categoría canónica del *desarrollo* son optativas y, a veces, también recursivas.

Las categorías procedimentales incluidas en los textos expositivos en los manuales de gramática inglesa son las siguientes:

- **Descripción:** “Asociación de rasgos o propiedades de un elemento o tópico [...] para caracterizarlos.” (Cubo *et al*, 1999: 87). Se consideran dos variantes de la descripción: la definición y la división/clasificación.

Ejemplo de *descripción*. Ítem 6.21. (Greenbaum and Quirk, 1990: 121)

Indefinite pronouns

Indefinite pronouns are heterogeneous in form and they embrace also a wide range both of meanings and of grammatical properties. They are characterized as a whole, however, by having a general and non-specific reference which the term ‘indefinite’ seeks to capture. Equally, they are characterized by having functions directly involved in expressing *quantity*, from totality (‘all’) to its converse (‘nothing’).

Ejemplos de *definición*.

1) Scope of negation

A negative item may be said to govern (or determine the occurrence) of a non-assertive item only if the latter is within the SCOPE of the negative, *ie* within the stretch of language over which the negative item has a semantic influence. . . .

[Ítem 10.38. (Greenbaum and Quirk, 1990: 226)]

2) Antecedents and the replaced expressions

Pro-forms and their antecedents may be linked by COREFERENCE, a linkage of 'cross reference' between two expressions that refer to the same thing or set of things. . . .

[Ítem 12.3. (Greenbaum and Quirk, 1990: 248)]

Ejemplos de *clasificación*.

1) Formal indicators of subordination

Subordination is generally marked by a signal in the subordinate clause. The signal may be of various kinds: a subordinating conjunction, a *wh*-element, the item *that*, subject-operator inversion in declarative clauses, or (negatively) the absence of a finite verb. . . .

[Ítem 14.7. (Greenbaum and Quirk, 1990: 288)]

2) Determiners

In actual usage, nouns appear in *noun phrases* (Chapter 17), [. . .]. We distinguish tree classes of determiners, set up on the basis of their position in the noun phrases in relation to each other:

Central determiners (eg: *the, a, this*)

Predeterminers (eg: *half, all, double*; as in *all the people*)

Postdeterminers (eg: *seven, many, few*; as in *the many passengers*)

[Ítem 5.3. (Greenbaum and Quirk, 1990: 72)]

- **Ilustración:** "Particularización de conceptos, definiciones, explicaciones, mediante recursos lingüísticos (ejemplos, analogías, casos, paráfrasis) o gráficos (láminas, fotografías, cuadros, mapas) para aclararlos y/o ampliarlos." (Ibídem) Esta categoría también presenta variantes: *ejemplificación, analogía, caso y paráfrasis.*

- **Ejemplificación:** "Prueba y comparación de conceptos, afirmaciones generales, [...] mediante datos o hechos particulares para aclararlos y ampliarlos." (Ibídem)
Ejemplos:

1. Verbless clauses

With verbless clauses it is usually possible to postulate a missing form of the verb *be* and to recover the subject, when omitted, from the context:

Whether right or wrong, he always comes off worst in argument.

[whether *he is* right or wrong]

One should avoid taking a trip abroad in August *where possible*.

[where *it is* possible]

[Comienzo del Ítem 14.6. (Greenbaum and Quirk, 1990:287)]

2. Prepositions and prepositional phrases

Prepositions are a closed class of items (2.6, but *cf* 9.3) connecting two units in a sentence and specifying a relationship between them. For example:

(I don't like to) drink *out of* a cracked cup. [1]

(He was) very grateful *for* her help. [2]

The elderly man *in* the raincoat (looks ill). [3]

[Ítem 9.1. (Greenbaum and Quirk, 1990:287)

- **Paráfrasis:** Aclaración de conceptos, afirmaciones generales, etc., mediante la repetición del mismo tópico, pero con expresiones lingüísticas diferentes. (Ibídem)

Ejemplos:

1) The semantic distinction between adverbs in Groups I (*eg: certainly, clearly*) and II (*eg: fortunately, wisely*) is reflected in the fact that it is possible to use putative *should* (3.50) in the correspondences of Group II. [. . .]

Group I

Clearly, he is behaving well

= *It is clear* that he is behaving well

≠ *It is clear that he should* be behaving well ('ought to be behaving well')

Group II

Fortunately, he is behaving well

= *It is fortunate that he is* behaving well

= *It is fortunate that he should be* behaving well

Putative *should* is excluded from Group I correspondences, where . . .

Por último, nos referiremos a la *superestructura gráfica*, que se conforma con unidades o categorías paratextuales. Estas se identifican en la estructura de superficie de un texto por medio de señales o marcas, que contribuyen a una mejor representación de la información en la memoria y hasta en una mejor recuperación de la ella.

Las marcas textuales se reconocen mediante la observación visual del texto en un proceso esencialmente de abajo a arriba, en la etapa de prelectura. Algunas marcas que permiten identificar las categorías paratextuales son las siguientes:

- **Formato o diagramación:** distribución de las partes del texto sobre el papel: orientación vertical u horizontal, márgenes; espacio simple, doble, etcétera.
- **Diseño gráfico y tipográfico:** diferencias de tamaño, de grosor y de estilo de las letras.
- **Inclusión de:** cuadros, tablas, gráficos, cuadros comparativos, cuadros sinópticos, fotografías, mapas, dibujos.

Actividades

En cada encuentro se llevan a cabo actividades de *prelectura*, de *lectura* y de *poslectura*. Las actividades para la etapa de prelectura tienen como objetivo la elaboración de hipótesis o predicciones acerca del tema y de la tipología textual. Las de lectura y relectura sirven a los propósitos de confirmación de las hipótesis hechas durante la prelectura y lectura del texto, mediante la elaboración de inferencias superestructurales, macroestructurales, microestructurales y proposicionales, e inferencias léxicas. En la etapa de poslectura se realizan actividades cuyos objetivos son los de lograr que el estudiante desarrolle estrategias metacognitivas reflexionando acerca de qué estrategias utilizó a lo largo del encuentro. También se da un tiempo a fin de que el estudiante establezca relaciones del tema estudiado con otros temas ya vistos y con su experiencia e intereses, y establezca conclusiones acerca del texto leído.

Las actividades en este trabajo se han agrupado de acuerdo con los objetivos específicos fijados al comienzo del trabajo, de las cuales daremos solo algunos ejemplos.

Objetivo 1: Manejo eficiente de los principales manuales de gramática inglesa incluidos en la bibliografía de la asignatura.

1. Inspección de los manuales de gramática inglesa y reconocimiento de sus secciones: información bibliográfica sobre el manual, prólogo, contenidos, índices, apéndices, bibliografía.

1.1. Inspección del manual de gramática inglesa “A Student’s Grammar of the English Language” (Greenbaum and Quirk, 1990), para reconocer las partes que tiene el manual y donde se encuentran en él: datos sobre el libro, prólogo, lista de contenidos, número de capítulos y sus títulos, bibliografía, índices.

1.2. Observación de la forma de distribución de la información (por ítems numerados) en cada capítulo.

2. Búsqueda de diferentes siglas, abreviaturas o símbolos de inclusión habitual en textos expositivos: i.e. / ie, e.g. / eg, cf. / cf, f. or ff. / f or ff., etcétera. Búsqueda de su significado en un diccionario monolingüe de lengua inglesa.

2.1. Se solicitará a los estudiantes que lean los ítems 3.1 y 3.2 (Capítulo 3) del manual ya mencionado en el que encontrarán usada la mayoría de esas formas.

2.2. Se solicitará a los estudiantes que busquen las definiciones de ‘*scope of negation*’ y ‘*agentive (participant)*’ y observen la forma en que están integradas en el texto.

3. Búsqueda de determinados temas o términos con la ayuda de los índices.

3.1. A fin de promover el uso de la sección de los contenidos (*‘Contents’*) se solicitará a los estudiantes que busquen diferentes temas y reflexionen sobre la relación entre ellos y el tema general del capítulo: Ejemplo: Búsqueda de los temas *‘The Genitive’*, *‘Concord’*, *‘Clause Patterns’*, *‘Apposition’*, etcétera.

3.2. A fin de promover el uso del índice alfabético se indicará a los estudiantes buscar diferentes conceptos y definiciones.

Ejemplos:

1. Buscar las definiciones de *‘central pronouns’*, *‘central adjectives’*, *‘adjuncts’*, etcétera.

2. Buscar los conceptos de *‘tense’*, *‘aspect’*, *‘object’*, *‘scope of clause negation’*, *‘recipient subject’*, etcétera.

3. Buscar los siguientes temas en el manual: *“Classification of recoverability”*, *“Genitive meanings”*, *“Content disjuncts”*, *“Major verb classes”*, etcétera.

Objetivo 2: Desarrollo de estrategias inferenciales superestructurales, macroestructurales, microestructurales, proposicionales y léxicas.

1. Para el desarrollo de estrategias superestructurales:

1.1. Presentación y análisis de la superestructura expositiva.

1.2. Discusión de la superestructura textual o esquemática del texto expositivo: sus categorías canónicas y sus categorías procedimentales, sus marcas textuales.

1.3. Examen del capítulo 4 (Manual: *“A University Grammar of English”* (Quirk and Greenbaum, 1973) y realización de las siguientes actividades:

1. Indicar qué categorías paratextuales aparecen en el texto.

2. Explicar el formato o diagramación del texto.

3. Teniendo en cuenta que los temas/ítems están presentados con numeración corrida, diga en cuántas partes dividiría este capítulo y cuáles serían.

4. Elaborar el mapa conceptual del capítulo con ayuda del docente.

1.4. Tratamiento de los ítems 4.1 – 14 y:

1.4.1. Observar y explicar el diseño gráfico y tipográfico.

1.4.2. Observar si incluye cuadros, tablas, gráficos, cuadros comparativos, cuadros sinópticos, dibujos. Mencionar cuáles están incluidos.

1.4.3. Buscar las categorías canónicas siguientes en esta parte del texto e indique en lugar donde se encuentran.

▪ Ilustración

▪ Descripción, con sus variantes: definición y clasificación

▪ Ejemplificación

▪ Paráfrasis

1.4.4. Dibujar la silueta del fragmento del Capítulo 4 en estudio.

1.5. Leer el ítem 7.35 (Manual: *“A University Grammar of English”* (Quirk and Greenbaum, 1973).

1.5.1. Diga cuál es el propósito de la presentación de los ejemplos en dos columnas y la relación entre ellas.

1.5.2. Diga qué categoría procedimental está ilustrada en esta disposición de los ejemplos.

2. Establecimiento de la coherencia local en las distintas partes del texto (estrategias microestructurales o conectivas).

2.1. Leer el ítem 4.1 del Capítulo 4 [Manual *“A Student’s Grammar of the English Language”* (Greenbaum and Quirk, 1990: 40)] y decir a qué frases o sustantivos se refieren las expresiones presentes en el párrafo dadas en la lista a continuación de este:

In relating this REFERENTIAL view of time to the meanings of verbs, it is useful to reformulate it so that on the SEMANTIC level of interpretation something is defined as 'present' if it exists at the present moment and may also exist in the past and in the future. Hence *Paris stands on the river Seine* may be correctly said to describe a 'present situation', even though this situation has existed for many centuries in the past and may well exist for an indefinitely long period in the future. The same is true for sentences of more limited time span: *John boasts a lot* applies to past and present, and carries the implication that it will apply to an indefinite period in the future ...

- a) 'this' (línea 1 del párrafo),
- b) 'it' (línea 1)
- c) 'it' (línea 2)
- d) 'it' (línea 3)
- e) 'this' (línea 4)
- f) 'The same' (línea 6)
- g) 'it' (línea 7)

2.2. Leer el ítem 6.1 del Capítulo 6 [Manual "*A Student's Grammar of the English Language*" (Greenbaum and Quirk, 1990: 108)] y decir a qué frases o sustantivos se refieren las expresiones presentes en el mismo, dadas en la lista a continuación de este:

As we noted in 2.9, pro-forms play a vital role in grammar (see especially 12.1*ff*). One category of pro-forms is particularly associated with noun phrases and this is the PRONOUN. How wide-ranging and heterogeneous this category is becomes apparent from considering the italicized items in the following:

As *it* turned out, *somebody* offered Elaine a bicycle at a price *which she* and *her* friends knew was well below *that* of a new *one*.

But as with pro-forms in general, all these pronouns have one thing in common: their referential meaning is determined purely by the grammar of English and the linguistic or situational context in which they occur. Beyond this, it is necessary to see pronouns as falling into the following classes and subclasses: ...

- a) 'this' (line 2)
- b) 'this' (line 3)
- c) 'all these pronouns' (line 4- below the example)
- d) 'their' (same line as above)
- e) 'beyond this' (line 6)

3. Identificación y asignación de significado a palabras claves dentro de los textos leídos (estrategias léxicas).

3.1. Luego de la lectura de los ítems 3.1 y 3.2 del mismo manual diga qué significan las palabras/frases siguientes. Si es preciso haga uso del diccionario monolingüe del inglés que Ud. usa regularmente.

- a) 'senses'
- b) 'irregular verbs'
- c) 'syntactic functions'

3.2. Lea el ítem 4.11 del mismo manual y explique con sus propias palabras el significado de los siguientes términos:

- a) 'dynamic durative'
- b) 'dynamic punctual'
- c) 'momentary events and acts'
- d) 'transitional events and acts'

3.3. Luego de leer el ítem 6.1. [Manual "*A Student's Grammar of the English Language*" (Greenbaum and Quirk, 1990)] diga qué significan las palabras o frases siguientes:

- a) 'a vital role' (line 1)
- b) 'wide-ranging' (line 2)
- c) 'heterogeneous' (line 3)

4. Asignación de funciones a las palabras y descubrimiento de sus relaciones dentro de la oración (estrategias proposicionales). Importante es la correcta interpretación del uso de la aposición, que a veces introduce la definición de un concepto sin que se lo exprese explícitamente.

4.1. Lea los ítems 7.33-38 [Manual “*A Student’s Grammar of the English Language*” (Greenbaum and Quirk, 1990)] y diga:

- a) qué se entiende por el término ‘words negative in form and meaning’
- b) qué se entiende por el término ‘words negative in meaning but not in form’
- c) qué se entiende por el término ‘non-assertive items’
- d) cuál es la definición de ‘scope of the negation’ (*alcance de la negación*)
- e) desde dónde hasta dónde se extiende el *alcance de la negación* en la oración negativa.

5. Explicación de la relación del significado de cada oración (proposición) con la anterior y la posterior (estrategias proposicionales).

5.1. Lea el ítem 3.1 [Manual “*A Student’s Grammar of the English Language*” (Greenbaum and Quirk, 1990)] y diga:

- a) a qué sentidos (‘senses’) se refiere lo siguiente: “The two senses are related in this way: [...]”
- b) a qué clases se refiere la frase ‘Of the three classes of verbs, [...]’
- c) cuál es la función que cumplen los verbos lexicales (*lexical verbs*) en la frase verbal
- d) por qué los verbos auxiliares ‘be’, ‘have’, y ‘do’ son llamados ‘auxiliares primarios’ (*primary auxiliaries*)

5.2. Lea los ítems 3.2. y 3.3. [Manual “*A Student’s Grammar of the English Language*” (Greenbaum and Quirk, 1990)] y, de acuerdo con la información obtenida de esa lectura,

- a) diga cuál es la diferencia entre los verbos *regulares* e *irregulares*.
- b) dé una definición de ‘verbos irregulares’.
- c) qué se entiende por “Regular full verbs”.
- d) mencione las ‘formas verbales’ (*verb forms*) de los verbos lexicales y la función de cada uno.

5.3. Lea los ítems 5.11. y 5.12. de la sección *The articles in specific reference* [Manual “*A Student’s Grammar of the English Language*” (Greenbaum and Quirk, 1990)] y, de acuerdo con la información obtenida de esa lectura,

5.3.1. Diga cuál es la relación entre las dos partes de la primera oración del ítem 5.11, i.e. las dos separadas por el símbolo de dos puntos.

5.3.2. Parafrasee la oración para mostrar esa relación.

5.3.3. Lea ahora el ítem 5.12. y diga a qué se refiere ‘this’ en : “. . . and this is of two kinds.” (“. . . y esta es de dos clases”).

5.3.4. Diga cuáles son las dos clases a las que se refiere el sustantivos ‘kinds’ (‘clases’).

The definite article

The article *the* marks a noun phrase as *definite*: that is, as referring to something which can be identified uniquely in the contextual or general knowledge shared by speaker and hearer. Such shared knowledge is partly a knowledge of the world and partly a knowledge of English grammar, as we shall see in 5.12-14.

[Ítem 5.11. (Greenbaum and Quirk, 1990: 77)

Where the use of *the* depends on shared knowledge of the world, we may speak of SITUATIONAL REFERENCE, and this is of two kinds. We first distinguish *the* in connection with the IMMEDIATE situation:

Secondly, we have the LARGER situation, where identification of the reference depends on assumptions about general knowledge more than on specific experience of the particular speaker and listener:

[Ítem 5.3. (Greenbaum and Quirk, 1990: 72)]

Objetivo 3: Desarrollo de estrategias metacognitivas.

Reflexión sobre las estrategias puestas en práctica en la lectura de los textos para su comprensión (metacognición).

Resultados

Si bien los resultados este taller no fueron cuantificados, ya que no fue implementado como un proyecto de investigación, puede decirse que hubo progreso en el proceso, manifestado por el desempeño de los estudiantes a medida que se avanzaba en el desarrollo de los encuentros, y que los objetivos propuestos fueron alcanzados.

Los resultados más importantes son los siguientes:

- El aprendizaje del manejo de los manuales de gramática inglesa a través de las actividades diseñadas para tal fin redundó en un doble beneficio: por un lado, los alumnos trabajaron con la totalidad del libro y no solo con partes del mismo; por el otro, lograron realizar un mayor trabajo independiente y productivo, reflejado en sus respuestas a las situaciones planteadas y a su predisposición para trabajar los temas por sí mismos. También les permitió integrar los temas propuestos con otros tratados en otras secciones o capítulos.

- El conocimiento de la superestructura expositiva (sus partes canónicas y sus categorías procedimentales) favoreció la construcción del sentido global de los textos a partir de las ideas parciales que lo conforman. Este logro es muy importante si tenemos en cuenta que los contenidos de estos manuales aparecen agrupados en párrafos generalmente muy cortos identificados por medio de títulos y números, lo que les da una estructura aparentemente fragmentada; esta presentación le exige del alumno una constante atención para no perder de vista el todo y poder establecer inferencias conectivas y elaborativas.

- El uso de esquemas conceptuales para organizar los contenidos de los capítulos o del libro en su totalidad y de los conceptos allí incluidos mostró a los estudiantes la importancia de estas representaciones que les ayudan a visualizar la relación jerárquica de conceptos que en el texto están dados en forma lineal o secuencial, lo que benefició el establecimiento de inferencias, particularmente superestructurales y macroestructurales.

- Las actividades diseñadas para lograr los objetivos propuestos resultaron ser muy útiles y productivas para guiar a los estudiantes a una mayor comprensión de lo leído y al trabajo independiente en su carrera.

- Los estudiantes mostraron más seguridad y solvencia en el manejo del material bibliográfico durante la preparación de las evaluaciones realizadas durante el curso y de los exámenes finales evidenciadas en las reuniones de consulta con el docente previas a esas instancias.

Conclusiones

Al comienzo de este trabajo, en la justificación del mismo, manifesté que la mayoría de los estudiantes que ingresan a la universidad muestran dificultades para comprender los textos que deben leer en las diferentes asignaturas, sean estas en español o en inglés, dificultades que han ido en aumento en los últimos años. También expresé que muestran (cada vez más) carecer de conocimientos previos — que incluyen los de su formación en la lengua extranjera estudiada, i.e. inglés — y que ello obstaculiza el proceso de establecer inferencias, tan importantes a la hora de comprender lo leído. Con respecto a estas últimas, de acuerdo con la bibliografía citada, se dijo que pueden ser aprendidas y que ese proceso requiere de la asistencia del docente. De estas apreciaciones y del convencimiento de que había que actuar para revertir la situación, o al menos atenuarla, es que surgió la idea de implementar un taller optativo para la lectura y comprensión de los manuales de gramática inglesa y de los documentos de información usados en la asignatura *Morfología y Sintaxis del Inglés*, destinados a los alumnos de primer año, que es el año en que se cursa la asignatura.

Los resultados alcanzados permiten concluir que estos talleres han probado ser útiles y que sería conveniente seguir implementándolos. Han mostrado que la puesta en práctica, en forma sostenida en el tiempo, de las actividades propuestas permite a los alumnos desarrollar las habilidades necesarias para comprender los contenidos del material de estudio en su carrera en general y de los manuales de gramática inglesa en particular y, con ello, incrementar sus saberes previos, los que favorecen la comprensión de nuevos temas en una asignatura que no resulta del todo atractiva a todos los alumnos, lo que llamaría el círculo virtuoso del aprendizaje.

Bibliografía

- Carrillo, M. C. (1998). *The English Verb System. Theory and Practice*. Documento de información de la Cátedra.
- (2000). *Concepts of Grammar and Sentence. Compilation*. Documento de información de la Cátedra.
- Cubo, L., E. Castro, O. Duo, D. Ejarque, N. L. Lacon, G. Müller, C. Prestinoni, H. Puiatti, C. A. Sacerdote, M. E. Salvo, D. Tamola, A. M. Vega. (2000). *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Segunda Edición.
- de Vega, M. y F. Cuetos (Coordinadores). (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Editorial Trotta.
- González García, F. M. (2008). *El Mapa Conceptual y el Diagrama V. Recursos para la Enseñanza Superior en el Siglo XXI*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Greenbaum, S. and R. Quirk. (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. Essex: Longman.
- Parodi Sweis, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso S. A.
- Quirk, R. and S. Greenbaum. (1973). *A University Grammar of English*. Hong Kong: Longman.

María Cristina Carrillo posee el título de magíster en Lingüística Aplicada otorgado por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Es profesora titular efectiva de las dos cátedras de Gramática Inglesa en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la U.N. de San Juan. Ha investigado y realizado publicaciones sobre la producción escrita del texto argumentativo en inglés. Ha realizado traducciones del español al inglés de artículos de la disciplina de Matemática para su publicación en revistas nacionales y extranjeras, y viceversa.

EL ROL DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL EN LA LECTURA EN LENGUAS EMPARENTADAS

Valeria Wilke

valewilke@yahoo.com.ar

Patricia Lauría de Gentile

patlauria@yahoo.com

Micaela Van Muylem

micaelavm@gmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

El presente trabajo explora el rol que juega la competencia gramatical en la lectura intercomprensiva en lenguas emparentadas y se inscribe en el marco del proyecto de investigación “Intercomprensión en lenguas germánicas en inglés, alemán y neerlandés para hispanohablantes” que se lleva a cabo en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba desde 2008. Uno de los objetivos del proyecto es el diseño de guías de estudio para desarrollar en el aprendiente la competencia lectora en alemán y neerlandés a partir de conocimientos previos de inglés, que funciona como lengua puente. Para comprender textos en una lengua extranjera, es imprescindible recurrir a conocimientos previos de tipo lingüístico, formal y enciclopédico. Además, juegan un rol fundamental la capacidad de realizar inferencias, especialmente a nivel léxico y de contenido, y la concientización sobre el uso de estrategias de lectura. Sin embargo, también son relevantes los conocimientos de gramática, dado que la capacidad de segmentar un texto sintácticamente es uno de los procesos clave en la lectura en lengua extranjera (Grabe y Stoller 2002). Por esta razón, las guías de lectura diseñadas en el marco de este proyecto, además de promover el reconocimiento de léxico internacional y pangermánico y concientizar sobre estrategias de lectura, tienen el objetivo de desarrollar en el aprendiente una gramática receptiva focalizada en aspectos sintácticos y morfológicos similares en las tres lenguas de estudio. En este trabajo nos proponemos presentar y fundamentar las actividades del material que tienen por objetivo alcanzar una competencia gramatical receptiva en el aprendiente a partir del marco teórico basado en los “siete cedazos” (Klein y Stegmann 2000).

Palabras clave: competencia gramatical – intercomprensión – lenguas germánicas

Introducción

El proyecto de investigación “Intercomprensión en lenguas germánicas en inglés, alemán y neerlandés para hispanohablantes” se lleva a cabo en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba desde el año 2008. Uno de los objetivos del proyecto es el diseño de guías de estudio para que el aprendiente desarrolle la competencia lectora en alemán y neerlandés a partir de conocimientos previos de inglés, que funciona como lengua puente.

Se define la intercomprensión como la “comprensión lectora de textos en una lengua que no se ha aprendido activamente, a partir de buenos conocimientos de otra lengua extranjera de la misma familia lingüística” (Möller y Zeevaert 2010, traducción propia). La competencia parcial que este proyecto aspira a desarrollar es la comprensión lectora, es decir que no incluye la comprensión auditiva, como sí es el caso en propuestas de otros autores (Bär et al. 2005, Carullo, Marchiaro y Pérez 2010). La lectura intercomprensiva, así como la lectura en lengua extranjera, se entiende como un proceso interactivo que involucra procesos ascendentes entre los cuales se encuentran el reconocimiento léxico automático, el procesamiento sintáctico y el semántico, y procesos descendentes, tales como la inferencia y la utilización de conocimientos previos, el monitoreo de la comprensión y la conformación de un modelo mental de comprensión lectora. En el presente trabajo se explora el rol que juega uno de esos procesos, el relacionado con la competencia gramatical, en la lectura intercomprensiva en lenguas emparentadas.

El proyecto “Intercomprensión en lenguas germánicas”

En la primera etapa del proyecto “Intercomprensión en lenguas germánicas”, en los años 2008-2009, el equipo se abocó a la lectura del marco teórico relevante para el proyecto y se ocupó de la conceptualización clara de nociones clave para el proyecto, como las de intercomprensión, procesos cognitivos de lectura, transferencia y los denominados “siete cedazos” (Klein y Stegmann 2000). En ese periodo también se comenzaron a diseñar unidades del material y se dictó un primer curso piloto a lo largo de un cuatrimestre. A partir de esta experiencia, en la segunda etapa, en los años 2010-2011 se adaptaron y completaron los materiales, agregando actividades de reconocimiento y práctica léxica; mejorando la redacción de algunas consignas y rediseñando algunas tareas de lectura. Ese año se llevó a cabo una evaluación para valorar los logros alcanzados por los alumnos al finalizar la puesta a prueba de esos materiales y se realizaron grabaciones de los textos de cada unidad para acompañar la lectura con el apoyo de material auditivo. Entre los años 2012 y 2014 se ha continuado con el diseño y la puesta a prueba de los materiales. Se han diseñado nuevas unidades con textos de mayor extensión y complejidad para el dictado de un segundo nivel de intercomprensión.

Consideramos que las primeras experiencias en el abordaje de la intercomprensión en lenguas germánicas para hablantes de español como L1 han sido ampliamente satisfactorias. Hemos comprobado que es factible el aprendizaje de competencias parciales en tres lenguas pertenecientes a una familia lingüística diferente a la de la lengua materna. Además, dado que no es frecuente esta combinación de idiomas en nuestro contexto, este tipo de cursos despiertan un gran interés en los alumnos. Los cursos se dictan a través de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas y son abiertos a público en general.

Gramática y lectura en L2

Entendemos la lectura como un proceso interactivo y en esta concepción se basa el diseño de los materiales para desarrollar la intercomprensión en lenguas germánicas. La lectocomprensión ocurre como resultado de procesos cognitivos descendentes y ascendentes. Los procesos descendentes (o *top-down*) incluyen la activación y aplicación de esquemas mentales lingüísticos, formales y de contenido, es decir, la utilización de conocimientos previos; además comprenden la puesta en práctica de los procesos de la inferencia, el monitoreo de la comprensión y la conformación de un modelo mental de comprensión lectora. Los procesos cognitivos ascendentes (o *bottom-up*) son aquellos que están basados puntualmente en los elementos del texto y que se materializan en el reconocimiento de unidades léxicas, sintácticas y semánticas del mismo (Lauría, Trovarelli, van Muylem 2009). En otras palabras, para comprender textos en una lengua extranjera, es imprescindible recurrir a conocimientos previos de tipo lingüístico, formal y enciclopédico, realizar inferencias,

especialmente a nivel léxico y de contenido, y aplicar estrategias de lectura. Está claro que los conocimientos de gramática son sumamente relevantes, porque la capacidad de segmentar un texto sintácticamente es uno de los procesos claves en la lectura en lengua extranjera (Grabe y Stoller 2002). Por otro lado, se ha demostrado que existe una relación clara entre la competencia gramatical y la lectura en lengua extranjera (Alderson, 1993) citado en Urquart y Weir (1998) y Guarino y Perkins (1986) para inglés como lengua extranjera. Es importante destacar que los conocimientos de gramática son más importantes cuanto más detallada sea la lectura del texto (Berman, 1992). Para una lectura global se necesita, en consecuencia, un menor dominio de la gramática.

Un aspecto importante a tener en cuenta es que los aprendientes de una lengua extranjera, independientemente del momento del proceso de aprendizaje en que se encuentren, cuentan con una capacidad mucho mayor de comprender estructuras sintácticas que de producirlas (Ohlstein, 1992 y Robbins, 1983, citado en Bernhardt, 1991, para inglés como lengua extranjera). Se puede decir que los aprendientes disponen de varios sistemas de interlengua paralelos, por ejemplo, uno para la producción y otro para la recepción (Lutjeharms, 1998).

Por esta razón, las guías de lectura diseñadas en el marco de este proyecto, además de promover el reconocimiento de léxico internacional y pangermánico y concientizar sobre estrategias de lectura, tienen el objetivo de desarrollar en el aprendiente una gramática receptiva, que se focaliza en aspectos sintácticos y morfológicos similares en las tres lenguas de estudio.

Gramática y lectura intercomprensiva

Este modo de conceptualizar la lectura, que parte de las últimas investigaciones realizadas en la materia, pone de manifiesto un aspecto fundamental por desarrollar en los cursos de lectura intercomprensiva. Si para comprender textos en cualquier lengua extranjera es imprescindible recurrir a conocimientos previos de tipo lingüístico, formal y enciclopédico, esto también resulta imprescindible para la intercomprensión en lenguas lingüísticamente emparentadas. Si la capacidad de realizar inferencias, especialmente a nivel léxico y de contenido, y la concientización sobre el uso de estrategias de lectura juegan un rol fundamental en la lectura en L2, también resultan vitales en cuanto al desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas se refiere. Además, está claro que si los conocimientos de gramática son relevantes para la lectura eficiente y fluida en L2, también lo son para el desarrollo de la capacidad de leer textos desde una perspectiva intercomprensiva.

Otro aspecto en el que nos centramos en el marco del diseño de materiales para el aprendizaje de la competencia lectora intercomprensiva se refiere a cuáles son los fenómenos gramaticales relevantes que deben conocer nuestros aprendientes y, en consecuencia, ser abordados en las guías que diseñamos. Como ya hemos dicho, los diferentes aspectos gramaticales no revisten la misma relevancia para la recepción que para la producción. Dentro de los fenómenos más importantes para la lectura comprensiva, los autores consultados (por ejemplo Lehr, 1981 y Bernhard, 1987) consideran que se encuentran las palabras funcionales o estructurales (pronombres, preposiciones, auxiliares, verbos modales, conjunciones y adverbios), especialmente por su frecuencia de aparición.

Por otro lado, el papel de los componentes gramaticales varía según el idioma y depende de la relación entre la L1 y la L2 del lector. Otro aspecto importante a tener en cuenta es la medida en que un idioma codifica las informaciones, es decir, en forma gramatical, lexical, pragmática; este factor también influye en la importancia de la gramática para la lectura comprensiva. El alemán, por ejemplo, codifica información sintáctica a través de declinaciones para indicar cuál es el sujeto y cuáles los objetos dentro de la oración. Este mismo fenómeno no se da en inglés, español ni neerlandés, por ser lenguas más analíticas.

Si bien existe consenso en torno a la importancia de la gramática para la lectura comprensiva, es poca la investigación empírica realizada sobre el tema, así como sobre cuáles serían los fenómenos relevantes a tratar en un curso de lectocomprensión en una lengua, y menos aún en varias lenguas en forma simultánea. Por esta razón, en general, el punto de partida de estos cursos es la intuición de los docentes que diseñan los materiales.

Un estudio de suma importancia en este contexto es el de Kaiser y Peyer (2011), quienes se preguntaron cuáles son las estructuras gramaticales problemáticas y cuáles las menos problemáticas para entender un texto en alemán como lengua extranjera por parte de lectores italo hablantes y francófonos. Para recabar datos, las autoras mencionadas utilizaron tests de lectura de investigación cuantitativa que se completaron con un estudio cualitativo de traducción oral a las L1 de los sujetos. Les fue posible arribar a las siguientes

conclusiones: en primer lugar, que la semántica juega un papel preponderante en la comprensión lectora, por lo que, en sí, no hay aspectos gramaticales que sean fáciles o difíciles de entender. Además, la gramática a enseñar depende de varios factores, como por ejemplo, del nivel de competencia en la L2 de los alumnos, de la L1 y de los conocimientos previos de otras lenguas, entre otros. Sin embargo, como aún así se deben tomar decisiones a la hora de abordar estructuras gramaticales, las autoras proponen algunos fenómenos que según su estudio se presentan como especialmente difíciles. Estos son: 1) palabras funcionales, especialmente preposiciones, porque de lo contrario no se comprenden dichas palabras o se las interpreta en forma errónea y, como consecuencia, no se entiende la oración; 2) fenómenos sintácticos como la posición del atributo antecedendo el sustantivo; 3) la estructura objeto-verbo-sujeto (inversión); 4) flexión de artículos; 5) negación, especialmente, cuando media distancia entre la partícula de negación y su referencia; y 6) modo subjuntivo o “*Konjunktiv*”.

También es importante para el objeto de nuestras guías agregar que los autores citados observaron que no se da siempre una transferencia de la L1 o de una L2 conocida en forma automática e intuitiva, por lo que es necesaria la reflexión y la concienciación sobre fenómenos similares entre las lenguas.

Los “siete cedazos” y su aplicación práctica en las guías de lectura

Para el diseño de nuestras guías de lectura intercomprensiva, nos hemos basado en primer lugar en la selección de temas de gramática a partir de las similitudes entre las lenguas, sistematizados en los llamados “siete cedazos” (Klein y Stegmann, 2000, Hufeisen y Marx, 2007, Jaimez, Villanueva y Wilke 2009). Esta es una metáfora que se refiere a bases de transferencia para desarrollar en forma sistemática estrategias interlingüales en los aprendientes: 1) vocabulario internacional y pangermánico; 2) palabras funcionales; 3) correspondencias grafémicas y fonéticas; 4) ortografía y pronunciación; 5) estructuras sintácticas; 6) elementos morfosintácticos y 7) prefijos y sufijos. A continuación describiremos solo los cedazos 2, 5 y 6, que son los que se refieren a aspectos gramaticales de la lectura intercomprensiva.

Cedazo 2: palabras funcionales. Como ya hemos explicado anteriormente, una dificultad en la comprensión de las lenguas germánicas son las palabras funcionales, ya que estas carecen de significado léxico propio y dependen del contexto para completar el sentido. Dentro de este conjunto de palabras se incluyen: 1) pronombres personales y posesivos, 2) pronombres y adverbios indeterminados, 3) adverbios de negación, 4) pronombres relativos, 5) artículos y pronombres demostrativos, 6) pronombres interrogativos, 7) conjunciones y preposiciones, y 8) verbos modales y auxiliares.

Cedazo 5: estructuras sintácticas. Este cedazo pone de manifiesto las similitudes que existen en la secuenciación de las partes de la oración. Por ejemplo, las tres lenguas poseen una secuencia del tipo sujeto-verbo-objeto y se realizan preguntas que comienzan con pronombres interrogativos con “w” seguidas por el verbo: *Where are you from?* (inglés); *Woher kommen Sie?* (alemán); *Waar komt u vandaan?* (neerlandés).

Cedazo 6: elementos morfosintácticos. Observamos similitudes entre las tres lenguas de trabajo, por ejemplo, en la flexión de sustantivos y verbos, en la formación del comparativo y del superlativo, y en el uso de artículos determinados e indeterminados.

Nuestras guías se basan principalmente en el trabajo contrastivo a partir de los cedazos mencionados. Para ayudar a los aprendientes en la transferencia de su gramática y léxico multilingual, hemos propuesto las llamadas “actividades de descubrimiento”. Estas se realizan después de que los alumnos han completado actividades de lectura comprensiva (para mayor información veáse también Wilke 2013). En este caso, las actividades relacionadas con el texto focalizan la concienciación de las formas lingüísticas desde un punto de vista contrastivo multilingüe, comparando el fenómeno en cuestión en las tres lenguas.

A modo de ejemplo, en la guía denominada “Países” [1], a través de ejemplos extraídos de los textos, los aprendientes descubren similitudes en la formación del presente en las tres lenguas, con lo cual se centra la atención en la estructura Sujeto-Verbo-Objeto en las tres LG (cedazo 5) y en la conjugación de los verbos (cedazo 6).

(EN)	(DE)	(NL)
The climate <u>is</u> tropical. The short rainy season <u>lasts</u> from the beginning of December to the beginning of February and the long rainy season <u>lasts</u> from the end of April to mid-August.	Das Klima <u>ist</u> tropisch. Von Anfang Dezember bis Anfang Februar <u>dauert</u> die Kleine Regenzeit, und vom Ende April bis Mitte August <u>dauert</u> die Große Regenzeit	Het klimaat <u>is</u> tropisch. De kleine regentijd <u>duurt</u> van begin december tot begin februari, de grote regentijd <u>duurt</u> van eind april tot midden augustus.
The temperature <u>lies</u> between 24 and 36 degrees Celsius.	Die Temperaturen <u>liegen</u> zwischen 24 und 36 Grad Celsius.	De temperaturen <u>liggen</u> tussen de 24 en de 36 graden Celsius.

Otro ejemplo se encuentra en la guía que se llama “Récords de la Naturaleza”, que trata el tema de gramática de adjetivos en superlativo. La actividad de descubrimiento consiste en este caso en marcar los superlativos en los títulos de los textos en los tres idiomas y ordenarlos en una tabla; en este caso, estamos focalizando en el cedazo 6 por la formación del superlativo.



1 Die heißesten Quellen



2 The highest volcano in the world



3 Het diepste meer

--	--	--



4 Het aller grootste eiland in de wereld



5 Der größte Wasserfall



6 World's Largest Lake (by surface area)

4. ¿A qué título del punto anterior corresponden las siguientes traducciones? Coloquen el número correspondiente en el recuadro a la izquierda.

5	La catarata más grande.
	El volcán más alto del mundo.
	El lago más grande del mundo.
	La isla más grande del mundo.
	Las fuentes más calientes.
	El lago más profundo.

Un tercer ejemplo se encuentra en una de las guías iniciales del material, que presenta titulares de diarios en las tres lenguas germánicas. En esta guía los alumnos descubren las correspondencias en el plano sintáctico a nivel de la frase nominal, estructura muy presente en los títulos de noticias, lo que corresponde al cedazo 5. Después de descubrir las similitudes, los alumnos están en condiciones de formular la regla.

6) 'Ja, laten we de Olympische Spelen organiseren. Samen met Sierra Leone'⁴

7) [Het Stedelijke Museum eist miljoenen extra subsidie](#)⁵

8) ALLES OVER DE TOUR DE FRANCE¹

9) Südtirol – Im Paradies gibt es ein Problem³

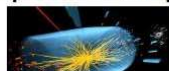
10) [TelevisionReview | 'Hit & Miss'](#)



[She's living a double life. in more ways than one](#)²

11) „Die Piraten sind eine große Chance für die FDP“⁶

12) [A blip that speaks of our place in the universe](#)²



REFLEXIONAR: Think (EN) Nachdenken (DE) Nadenken (NL)

7. Completen las siguientes reglas:

Regla 1: En **DE**, todos los sustantivos comienzan con.....

Regla 2: En **EN**, **DE** y **NL** los adjetivos modificadores al sustantivo que modifican y al artículo.

Finalmente, la guía de lectura intercomprensiva denominada “Argentinas en el mundo” [2] se concentra en el cedazo 2, que corresponde a las palabras funcionales, en cuya forma no encontramos muchas similitudes entre las tres lenguas. Los textos de esta guía tratan acerca de mujeres jóvenes argentinas que se han hecho famosas a nivel internacional. Esta unidad apunta a los procedimientos discursivos de cohesión textual: pronombres, preposiciones y conectores a través de actividades de reconocimiento, sistematización e inferencia de significados.

- 6.2 a) Marquen en la segunda oración en cada idioma la palabra que funciona como pronombre.
-
- **EN** Elena Roger was born on October 27, 1974 in Buenos Aires, Argentina. She is an Argentine actress who has won several awards and prizes
- **AL** Sol Gabetta ist eine argentinische Cellistin und Fernsehmoderatorin. Mit 10 Jahren gewann sie einen ersten Wettbewerb in Argentinien.
- **NL** Koningin Máxima is op 17 mei 1971 als Máxima Zorreguieta geboren in Buenos Aires. In 1995 studeert ze af in de studierichting Economie aan de Katholieke Universiteit van Argentinië. (...) Daarna werkt zij tot mei 2000 bij de Deutsche Bank in New York als Vice-President Institutional Sales.

- 6.2 b) En NL hay dos pronombres personales femeninos en 3a.
Persona: y
- 6.2 c) Completen en la tabla los pronombres personales (sujeto) en EN y la tercera persona en DE y NL:
- EN: we – you – they – he – I – she – you – it
- DE: er – es – sie
- NL: ze / zij – hij – het

		EN			DE			NL		
Singular	1a. pers.				ich			ik		
	2a. pers.				du			je / jij		
Plural	3a. pers.	masc	inanimado	fem	masc	neutro	fem.	masc.	neutro	fem.
	1a. pers.				wir			we/wij		
	2a. pers.				ihr			je		
	3a. pers.				sie			Ze /zij		

[1] Surinam fue elegido por ser el único país en Sudamérica que tiene como lengua oficial el neerlandés y además forma parte de la UNASUR (Unión de Naciones Suramericanas), creada el 11 de marzo de 2011. El ejemplo fue tomado de “Países donde se habla Alemán, Inglés y Neerlandés”. Materiales desarrollados en el proyecto de investigación “Intecomprensión en Lenguas Germánicas”, período 2012-2013.

[2] Materiales desarrollados en el proyecto de investigación “Intercomprensión en Lenguas Germánicas”, período 2012-2013.

Apéndice gramatical

Paralelamente al trabajo de desarrollo de las guías de actividades, consideramos fundamental recuperar la información aprehendida en lo que denominamos compendio gramatical, un apéndice en el cual se recopila, amplía y completa la información, para que, tras haber hecho el curso, el estudiante pueda realizar lecturas de manera autónoma, consultando el diccionario y el compendio gramatical.

No es nuestro objetivo que el estudiante adquiera un vocabulario amplio en las tres lenguas, ya que la habilidad que se ejercita es de tipo receptivo –la lectura, que puede ser desarrollada a partir de la aplicación de estrategias de lectura y de transferencia y apoyada con el uso del diccionario–. Se apunta principalmente a estrategias de reconocimiento de elementos morfológicos y sintácticos que sean disparadores para la búsqueda en diccionarios o glosarios personales.

Para facilitar el reconocimiento de elementos morfológicos y sintácticos, el apéndice gramatical ha sido confeccionado con las reglas principales necesarias para la lectocomprensión en las tres lenguas de reconocimiento, y no para una reproducción activa. Un ejemplo sencillo es que no se brinda una clasificación de las variaciones morfológicas de las declinaciones en alemán, sino solo una tabla con las formas de los artículos y pronombres para que sean reconocidos como tales. Por tratarse de un curso introductorio en tres lenguas nos limitamos a la menor cantidad de información posible para una aproximación a textos de un grado de dificultad bajo. Es una iniciación a la lectura en estas lenguas, en una propuesta que desea fomentar un aprendizaje autónomo y una actitud analítica que permita descubrir y aprovechar las similitudes y diferencias entre estas tres lenguas emparentadas.

En este compendio gramatical, que se adjuntará a modo de apéndice al curso de intercomprensión, para su uso durante las actividades pero, sobre todo, para la lectura independiente posterior, el estudiante encontrará las reglas aprendidas a lo largo del curso e información complementaria. De este modo intentamos facilitarle la

búsqueda de información, asegurando cierta autonomía de lectura, lo cual hace menos dificultosa la empresa de desentrañar significados en textos escritos en estas tres lenguas. La presentación de la información está pensada para un lector no especializado, sin conocimientos lingüísticos previos, es decir, que se brindan las primeras herramientas con las cuales se podrán desarrollar estrategias y habilidades lectoras, aprovechando de manera óptima las similitudes entre las tres lenguas y salvando ciertas diferencias. Las tablas con palabras de uso frecuente, por ejemplo, o de verbos irregulares, pretenden reducir la necesidad de consulta de otro material de referencia adicional y a menudo brindan información que no se puede encontrar en un diccionario o gramática bilingüe. Esperamos que esta herramienta motive a los aprendientes a seguir leyendo por su cuenta otros textos y acompañe y haga menos áridas sus búsquedas individuales.

Conclusión

Si bien el proceso de lectura no implica exclusivamente la comprensión de fenómenos gramaticales, como hemos expuesto, no se puede negar que es fundamental para comprender cabalmente un texto, sea en la lengua materna o extranjera del lector, y es un elemento esencial sobre todo en el caso de tratarse de varias lenguas en las que se está desarrollando esta competencia parcial. Sin embargo, no debemos olvidar el rol que juega el conocimiento previo de otro tipo, por ejemplo, en cuanto a similitudes en el vocabulario, el conocimiento temático y el tipo de texto. Por esta razón, en nuestras guías siempre se incluye al comienzo una tarea de activación de conocimientos previos, en la que los alumnos recurren a sus conocimientos previos de tipo temático, textual y léxico, donde también se crean expectativas respecto del contenido de los textos, ya que no se puede olvidar que la motivación y el interés influyen positivamente en la lectura.

Como también hemos visto, el aspecto semántico de un texto, su significado, su temática, juegan un papel de suma importancia: por esta razón, en primer lugar, se trabaja el contenido de los textos, a través de actividades de lectura comprensiva y, una vez que esto se ha completado, se trabajan aspectos gramaticales. Cada guía finaliza además con actividades de cierre y de aplicación que están orientadas al significado, a aquello que el alumno aprende independientemente de lo lingüístico. Esto responde claramente al propósito básico del tipo de lectura planteado, que es obtener información sobre un tema dado.

En nuestra opinión, según lo esbozado en el marco teórico, el enfoque contrastivo que se viene aplicando debe ser completado con un tratamiento particular de aspectos gramaticales que solamente estén presentes en una de las lenguas o en dos de ellas, como la declinación de artículos en alemán o la declinación de adjetivos en alemán y neerlandés o el paréntesis verbal en alemán. Por esta razón, las guías para un segundo nivel que se encuentran en proceso de diseño, tienen en cuenta estos fenómenos. Esto constituye otra clara señal de la importancia que reviste el conocimiento gramatical para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas para hablantes de español.

Bibliografía

- Alderson, J.C. (1993). The relationship between grammar and Reading in an English for academic purposes test battery. En Douglas, D., Chapelle, C.A. (Comp.) *A new decade of language testing research. Selected papers from the 1990 Language Teaching Research Colloquium*. (203-135). Alexandria: TESOL.
- Berman, R.A. 1992. Syntactic components of the foreign language reading process. En Alderson, J.C. y Urquhart, A. (Comp.) *Reading in a foreign language*. 5ta. Edición Londres, Nueva York: Longman.
- Bernhard, E. (1987). Cognitive processes in L2: An Examination of Reading Behaviors. En Lantolf, J.P., Labarca, A. (Comp.) *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom*. (35-50). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- . (1991). A psycholinguistic perspective on second language literacy. *Reading in Two Languages. AILA Review* 8, 30-44.
- Bär, M.; Gerdes, B.; Meissner, F.J. & Ring, J. (2005). Spanischunterricht einmal anders beginnen Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. *Hispanorama* 110 (4), 84-93.
- Carullo, A.M., Marchiaro, S. y Pérez, A.C. (2010). Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances. *Lernerautonomie durch Interkomprehension* –

- promoting learner autonomy through intercomprehension – l'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension.* (237-249). Tübingen: Francke.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2002): *Teaching and Researching Reading*, London: Pearson Education, Longman.
- Hufeisen, B. y Marx, N. (comp.) (2007). *EuroComGerm - Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Guarino, R. y Perkins, K. (1986). Awareness of form class as a factor in ESL Reading comprehension. *Language Learning* 36, 77-82.
- Kaiser, I. y Peyer, E. (2011). *Grammatikalische Schwierigkeiten beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache: eine empirische Untersuchung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klein, Horst & Stegmann, Tilbert (2000). *Die sieben Siebe: Die romanischen Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Lauría, P., Trovarelli, S. & van Muylem, M. (2009). Bases Psicolinguísticas de la Intercomprensión en lenguas germánicas. En: Sforza, M., M. Reinoso (comp.). *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad* [CD-ROM]. Paraná: UNER.
- Lehr, H. (1981). Different Approaches to Teaching Reading in German. En Von Faber, H., Heid, M. (comp.) *Lesen in der Fremdsprache. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Institut New York und des ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages, Inc.)*. (190-201). Munich: Goethe-Institut.
- Lutjeharms, M. (1998). Die syntaktische Verarbeitung bei der Rezeption von Sprache. En Klein, E. y Schierholz, S. J. (comp.) *Betrachtungen zum Wort*. (117-152). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Möller, R. & Zeevaert, L. (2010). Da denke ich spontan an "Tafel": Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21 (2), 217-248.
- Ohlstein, E. (1992). English nominal compounds and the ESL/EFL reader. *On TESOL* 81, 153-167.
- Robbins, B. (1983). Language proficiency level and the comprehension of anaphoric subject pronouns by bilingual and monolingual children. En Larson, P., Judd, E., Messerschmidt, D.S. (comp.) *On TESOL* 84, 45-54.
- Jaimez, L., Villanueva de Debat, E. y Wilke, V. (2009). Desarrollo de intercomprensión lectora en inglés, alemán y neerlandés: los siete cedazos. En Sforza, M. y Reinoso, M. (Comp.). *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad*. Paraná: UNER. [CD-ROM]
- Urquhart, S. y Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: process, product and practice*. London: Longman.
- Wilke, Valeria (2013). El fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas. *Lenguaje y textos*, 37, 29-36.

Valeria Wilke es magíster en Alemán como Lengua Extranjera por la Universidad de Kassel, Alemania. Es profesora titular con dedicación exclusiva por concurso en el área de Didáctica de la Sección Alemán de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Actualmente, se desempeña como Secretaria de Extensión y Relaciones Internacionales de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, y como codirectora del proyecto de investigación *Intercomprensión en lenguas germánicas*.

Patricia Lauría de Gentile es magíster en Inglés. Es docente por concurso en las cátedras de Didáctica Especial II y Observación y Práctica de la Enseñanza II del profesorado de Inglés en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, y profesora titular de Inglés con Fines Específicos (IFE) en la Universidad Católica de Córdoba. En la actualidad se desempeña como Secretaria Académica de la Facultad de Lenguas y dirige el proyecto 2014-2015 en *Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes*.

Micaela Van Muylem es licenciada en Letras Modernas, doctoranda en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora titular de Lengua Alemana IV y Literatura de Habla Alemana I y II. Integra los equipos de investigación *Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes* (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba) y *Teatro, poesía y formas dramáticas que descentran y traducen la política y el pensamiento* (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Además, es traductora literaria del alemán y el neerlandés.

LOS ENFOQUES PLURALES: UNA HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE

Silvana Marchiaro

silvana.marchiaro@gmail.com

Richard Brunel Matias

richardbrunelmatias@gmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

El equipo InterRom de la Facultad de Lenguas¹ surge hace más de una década con la voluntad de dar respuesta a las necesidades que plantea la sociedad actual con respecto a la educación lingüística y a la enseñanza de lenguas-culturas. Nuestras acciones se inscriben en el ámbito de la didáctica del plurilingüismo, y apuntan a la investigación y producción de materiales didácticos que posibiliten el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe y promuevan al mismo tiempo la competencia plurilingüe y pluricultural. En la etapa de investigación iniciada en 2012, nos hemos planteado a mediano plazo, indagar el impacto de la implementación de los enfoques plurales en la escuela secundaria, en especial en el desarrollo de las habilidades lingüístico-discursivas y de competencia intercultural en español, francés, italiano y portugués.

El objetivo de esta comunicación es presentar los principios teóricos y el enfoque didáctico-metodológico que guían la investigación actual. En primer lugar nos referiremos a los nuevos paradigmas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas-cultura. Analizaremos las dimensiones del concepto de intercomprensión y la importancia de integrar los aprendizajes lingüísticos en la escuela. Posteriormente, expondremos las acciones emprendidas por el equipo, orientadas a la formación de profesores para la educación plurilingüe.

Palabras clave: enfoques plurales – intercomprensión – educación plurilingüe

Introducción

Inscripto en el ámbito de la didáctica del plurilingüismo, el equipo InterRom de la Facultad de Lenguas se propuso, hace ya más de una década, generar un espacio de investigación y experimentación de propuestas didácticas que pudiesen dar respuesta a las necesidades que plantea la sociedad actual, plural y diversa, con respecto a la educación lingüística y a la enseñanza de lenguas-culturas. Nuestras acciones se inscriben en el ámbito de la didáctica del plurilingüismo, en particular en el enfoque intercomprensivo de

¹El equipo InterRom está conformado por docentes-investigadores de los profesorados de Español, Francés, Italiano y Portugués de la Facultad de Lenguas-Universidad Nacional de Córdoba.

lenguas, y apuntan a la investigación y producción de materiales que posibiliten el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe y de habilidades lingüístico-discursivas e interculturales.

A lo largo de estos años nos hemos abocado a la investigación y diseño de propuestas didácticas en modalidad presencial y a distancia en el ámbito de la universidad. El impacto de esta línea de investigación se ve reflejado actualmente en las carreras de grado en lenguas romances de nuestra facultad, en los módulos de idioma que se dictan en otras facultades de la Universidad Nacional de Córdoba, en cursos destinados a la población en general a través del Departamento Cultural, en un curso a distancia diseñado para graduados de las ciencias sociales y humanas, como así también en algunas de las carreras de posgrado que ofrece nuestra institución.

En la etapa de investigación iniciada en 2012, nos hemos planteamos, a mediano plazo, indagar el impacto de la implementación de los enfoques plurales en la escuela secundaria, en especial en el desarrollo de las capacidades lingüístico-discursiva e intercultural en español, francés, italiano y portugués.

¿Qué se entiende por enfoques plurales de las lenguas y de las culturas?

Los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas son “enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (más de una) variedades lingüísticas y culturales” (Carap-Marep, 2008: 4). En oposición a los *enfoques singulares*, cuyo único foco de atención didáctica es una lengua o una cultura en particular, los enfoques plurales propician una concepción global de la educación lingüística que apunta a integrar las distintas lenguas que se enseñan y aprenden en los ámbitos educativos.

Los enfoques plurales abandonan la tradicional visión compartimentada de las competencias de los individuos en materia de lenguas-culturas, como así también el modelo del hablante nativo *ideal* como única meta propuesta en la enseñanza de lenguas, para favorecer en cambio el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural, definida por el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia en varias culturas” (Consejo de Europa, 2002: 167). Se trata pues de un cambio de paradigma que implica “la evolución hacia una concepción global de la educación lingüística, que integra la enseñanza y el aprendizaje de todas las lenguas, para utilizar las sinergias potenciales” (Carap-Marep, 2008: 5).

El Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las lenguas y de las culturas (Marep) elaborado por el Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa describe cuatro enfoques plurales: el enfoque intercultural, la didáctica integrada de lenguas, el despertar a las lenguas y la intercomprensión entre lenguas emparentadas. Nos interesa centrarnos especialmente en estos dos últimos, por considerar que ambos pueden contribuir al desarrollo del plurilingüismo en la escuela, propiciar la valoración y el respeto por la diversidad lingüístico-cultural, con fuertes implicancias en el desarrollo de la conciencia lingüística y metalingüística.

El *despertar a las lenguas* propone un acercamiento desde el inicio de la escolaridad a un amplio espectro de lenguas, la lengua de la escuela (lengua materna o de escolarización), las lenguas extranjeras que se aprenden en la escuela, pero también aquellas lenguas que la escuela no tiene la intención de enseñar (las lenguas de inmigración, las lenguas de los pueblos originarios, las variedades dialectales, etc.) No se pretende que el alumno aprenda todas estas lenguas, sino que apunta al desarrollo de representaciones y actitudes positivas hacia la diversidad lingüística, hacia el aprendizaje de lenguas, hacia el desarrollo de aptitudes metalingüísticas y de una cultura lingüística general. Este enfoque puede promoverse como acompañamiento de los aprendizajes lingüísticos a lo largo de toda la escolaridad.

Por su parte, la *intercomprensión* entre lenguas propone un trabajo en paralelo con lenguas pertenecientes a una misma familia, sea la de la lengua materna –como puede ser el caso del español lengua materna y las lenguas romances extranjeras- sea la de otra lengua aprendida con anterioridad, como es el caso de la intercomprensión en lenguas germánicas, donde el inglés funciona como lengua puente.

La intercomprensión: un concepto multidimensional

En su acepción general, la intercomprensión o comprensión plurilingüe suele ser definida como un tipo de comunicación en la cual cada interlocutor habla su lengua y entiende la del otro. Retomando las palabras de Umberto Eco (1993), podríamos decir que un políglota no es una persona que habla muchas

lenguas, sino una persona capaz de comprender las lenguas habladas por los otros. El término engloba también “la idea del esfuerzo e interés de cada interlocutor en comprender y hacerse comprender” (Belver, 2010: 52).

Quienes se ocupan de educación lingüística y didáctica del plurilingüismo, coinciden en que el concepto de intercomprensión es *multidimensional* y por lo tanto puede ser considerado desde distintos planos, entre los cuales reconocemos: la dimensión social, la individual y la didáctico-metodológica (Carrasco Perea 2010: 117).

En su *dimensión social*, la intercomprensión es una práctica cotidiana en diversas regiones del mundo: en nuestro país, por ejemplo, la intercomprensión espontánea se practica en zonas de frontera donde se habla el portugués, en algunos ámbitos escolares urbanos donde la presencia de niños y jóvenes provenientes de otros países latinoamericanos aporta variedades del español diferentes a las locales, o bien lenguas americanas como el quechua, el guaraní, el wichi.

En tanto que *capacidad individual*, y desde un enfoque psicolingüístico, la intercomprensión puede ser considerada el potencial que posee una persona y que le permite comprender a nivel escrito u oral una lengua, sin haber realizado estudios previos. Al entrar en contacto con una lengua desconocida, todo individuo es capaz de establecer puentes entre esa lengua y las lenguas que ya conoce, poniendo en funcionamiento su competencia plurilingüe, es decir su saber sobre las lenguas y sobre cómo las lenguas funcionan.

En el plano *didáctico-metodológico*, la intercomprensión abandona el paradigma maximalista que persigue todas las destrezas a la vez y da lugar a un modelo de enseñanza-aprendizaje que promueve el desarrollo de competencias parciales, destrezas disociadas y diferidas en el tiempo; optimiza los conocimientos previos del aprendiente, tanto lingüísticos como textuales y enciclopédicos y valoriza las experiencias lingüísticas que el aprendiz posee; explota la proximidad lingüística existente entre los idiomas, lo que permite al alumno modificar su percepción de la distancia existente entre las lenguas y adquirir confianza en sus propias capacidades, gracias al hecho de aprender lenguas que no son del todo desconocidas. (Carrasco Perea 2010: 118-119)

Intercomprensión y didáctica de la transferencia

En el proceso de aprendizaje de lenguas, los conocimientos previos del aprendiente interactúan con las nuevas lenguas objeto de aprendizaje: los saberes y experiencias lingüísticas previos se transfieren naturalmente toda vez que entramos en contacto con una lengua desconocida. Es decir que la transferencia es un fenómeno que acompaña incluso la adquisición y el desarrollo de la lengua materna.

El enfoque intercomprensivo revaloriza la noción de *transferencia interlingüística* (entre la/s lengua/s de partida y la lengua meta) e *intra lingüística* (dentro de la/s lengua/s de partida o dentro de la misma lengua meta). Meissner (2004) del equipo alemán EuroComRom de la Universidad Justus Liebig de Giessen, postula que una didáctica del plurilingüismo se sustenta de hecho en una didáctica de la transferencia, entendiendo por transferencia la facultad que posee el individuo para aplicar experiencias, significaciones y estructuras ya conocidas a nuevos contextos. Es justamente la capacidad de transferencia interlingüística la que activa las relaciones entre las lenguas y conduce a la intercomprensión. En el caso de las lenguas romances, es posible determinar siete aspectos lingüísticos que constituyen *bases de transferencia* y que posibilitan la transferencia de conocimientos de una lengua romance a otra.

A partir de estas bases de transferencia (conocida comúnmente como *teoría de los siete cedazos*) el equipo alemán elaboró una tipología de transferencias que supera la tradicional concepción dicotómica de transferencia positiva y transferencia negativa:

Los modelos tradicionales de la transferencia se revelaron demasiado restrictivos y prácticamente sin potencial explicativo en cuanto a la organización mental de los actos transferenciales. Así al esquema dicotómico muy simplificador de una transferencia negativa (que produciría un error formal) en contraste con una transferencia positiva (que facilitaría la adquisición de la lengua meta) se lo substituyó por un esquema más detallado, distinguiendo entre varios tipos de transferencia: de identificación, de producción; interlingüe, intralingüe; didáctica (experiencias en el aprendizaje de lenguas), proactivo (de una lengua de partida a una lengua meta) o retroactivo (de una lengua meta a una lengua puente). Dado que todo acto intercomprensivo se origina en actos de transferencia, la relación de la tipología de transferencias con la confección de tareas y el enfoque pedagógico resulta evidente (Meissner 2010: 64).

Por otra parte, el grupo EuroCom ha realizado también una modelización del proceso de intercomprensión, basado en estudios empíricos sobre comprensión lectora y comprensión oral en lenguas romances “desconocidas” por parte de adultos germanoparlantes. El modelo propone dos etapas: 1) la inferencia de una gramática de hipótesis y 2) el monitor didáctico plurilingüe. La primera etapa implica la construcción de una gramática de hipótesis: al momento de la interpretación/comprensión de un texto en lengua emparentada, se construye una gramática de hipótesis espontánea, de duración efímera, que es corregida, reelaborada y completada en cada acto intercomprensivo y que pone en marcha actividades mentales pro- y retroactivas entre la/s lengua/s meta/s y la/s lengua/s de transferencia. Esta gramática de hipótesis refleja la lengua del aprendiente en estado inicial o de evolución (interlengua) y es la que posibilita la creación de un *intersistema lingüístico*, una especie de *almacén mental plurilingüe* que guarda las reglas de correspondencia intralingüísticas que el aprendiente va construyendo a partir de las bases de transferencia inter e intralingüales. Es decir, los aprendizajes lingüísticos no permanecen en compartimentos estancos, sino que constituyen una base de conocimientos, un conjunto de paradigmas de correspondencias y regularidades que predisponen mentalmente a una gramática comparada abierta a la posibilidad de circular transversalmente de una lengua a otra/s, relacionándolas de manera tal que resulten unas y otras componentes funcionales y complementarios de un saber integrador.

El monitor didáctico es el encargado de supervisar los procesos de aprendizaje, contribuyendo como filtro de los aprendizajes significativos y permitiendo que estos se almacenen a largo plazo como experiencias de aprendizaje. En este sentido, el monitor favorece la automatización de los procesos de transferencia.

La dimensión discursiva de la intercomprensión

Las bases de transferencia establecidas por Meissner (2004) refieren en sentido estricto al plano lingüístico-gramatical: léxico, reglas de correspondencias fonéticas, grafo-fonéticas, morfosintácticas, sintácticas, afijos, etc. que nos permiten encontrar un mundo de similitudes y diferencias.

Ahora bien, ¿qué sucede en el plano textual y discursivo?, ¿es posible encontrar semejanzas y diferencias en la organización textual-discursiva de las lenguas romances que nos posibiliten un abordaje intercomprensivo?

Jean Paul Bronckart (2007b) plantea que la universalidad de la actividad del lenguaje supone al menos dos implicaciones teóricas importantes: la primera es que al abordar el lenguaje en su dimensión práctica o comunicativa se pone en evidencia un conjunto de modalidades universales de organización. Dice Bronckart: “las teorías de los textos/discursos de Bajtin, de Harris, de Adam, de Roulet o de otros autores plantean todas, de hecho, la existencia de un conjunto de propiedades funcionales que trascienden la diversidad de las lenguas naturales” (2007b: 2). Las actividades humanas varían según las épocas y las culturas, al igual que las configuraciones de géneros disponibles en cada comunidad, pero

...el estatuto de textos como unidades de producción verbal situada y el estatuto de género como categoría de clasificación de esos textos son en principio universales: se puede definir lo que es un texto y lo que es un género, sin tomar en consideración las propiedades específicas de la lengua natural en la que estos se realizan (Bronckart, 2007b: 2).

La segunda implicación teórica subrayada por Bronckart es que “desde el punto de vista de la estructuración interna de los textos, los niveles de organización establecidos para el estudio y análisis textual tienen igualmente una validez universal” (2007b:2). Es decir que las reglas que intervienen en la organización de los textos y discursos son también *trans-lenguas* -usando la terminología del autor- y por consiguiente, es a través de la observación de esas reglas que pueden ponerse en evidencia los parentescos entre idiomas.

Las conceptualizaciones y el marco teórico del interaccionismo socio-discursivo formulado por Bronckart en *Actividad verbal, textos y discursos*, resultan pues orientadores a los fines de incorporar la dimensión textual-discursiva al enfoque intercomprensivo de lenguas emparentadas.

Nos preguntamos entonces: ¿el aprendizaje intercomprensivo de lenguas extranjeras mejora la competencia lingüístico-discursiva de los aprendientes? ¿El enfoque intercomprensivo plurilingüe en lenguas romances extranjeras impacta en la comprensión y en la producción discursiva en español, lengua materna? Estas, entre otras preguntas, guiaron la formulación del proyecto de investigación iniciado por el equipo en 2012.

La investigación en curso

El proyecto presentado a la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2012 y actualmente en ejecución se denomina: *Enfoques Plurales en la Escuela Secundaria: Impactos de la intercomprensión en lenguas romances en el desarrollo de las competencias lingüístico-discursiva e intercultural en adolescentes escolarizados*. Con él nos proponemos, incorporar en el sistema educativo del nivel secundario la perspectiva de los enfoques plurales mediante el diseño de materiales didácticos que promuevan el desarrollo de competencia lectora y de estrategias metalingüísticas y metacognitivas en lenguas romances extranjeras y en español lengua materna, como así también el desarrollo de competencia escrituraria en lengua materna.

¿Qué nos motivó a ampliar el ámbito de intervención a la escuela secundaria? En primer lugar, los resultados alcanzados por el equipo InterRom en el ámbito de la educación universitaria en el periodo 2000-2010. La línea de investigación y diseño de propuestas didácticas en perspectiva plurilingüe impulsadas tuvieron un fuerte impacto en ámbitos de grado, de extensión y de posgrado de nuestra facultad, y en carreras de grado de otras unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba, posibilitando la creación de espacios curriculares y extracurriculares para la intercomprensión de lenguas romances.

En segundo lugar, las reformas propuestas a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206/2006, entre las que destacamos los *Marcos de referencia para la Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Lenguas*, Consejo Federal de Educación (2011), el *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario- Área Lenguas Extranjeras*, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación (2011) y el *Documento de Síntesis de las Orientaciones 2012-2015 – Educación Secundaria*, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011), documentos en los que pueden advertirse aportes para un posible cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la escuela secundaria.

En trabajos anteriores hemos realizado un análisis pormenorizado de estos documentos (Carullo, Marchiaro: 2013). Nos limitamos aquí a observar que los mismos plantean, en general, la necesidad de revisar los enfoques tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras que tienden a colocar las lenguas en compartimentos separados, no sólo en términos lingüísticos sino también en relación con los contextos socioculturales y políticos; incorporan la perspectiva plurilingüe e intercultural y revalorizan las prácticas en otras lenguas-culturas para el desarrollo de habilidades de lectura, escritura, comprensión y producción oral en español, lengua materna, estimulando el trabajo integrado entre lenguas y disciplinas escolares.

En relación con la jurisdicción de Córdoba, el *Documento de Síntesis de las Orientaciones 2012-2015* para la Educación Secundaria, incorpora los Espacios de Opción Institucional (EOI). Se trata de trayectos optativos y extracurriculares que cada escuela puede elegir a lo largo de los tres años de la Educación Secundaria Orientada. En la Orientación Lenguas, la oferta de espacios opcionales incluye la *Intercomprensión en Lenguas*, caracterizada de la siguiente forma:

En este espacio se propone que los estudiantes puedan movilizar estrategias de lectocomprensión para acceder a diversos géneros textuales expositivos, argumentativos y/o literarios escritos en lenguas estrechamente emparentadas con el español (lengua de escolarización); por ejemplo, el portugués. Para ello, se propondrán situaciones de lectura en las que sea necesario activar saberes vinculados con los aspectos fonéticos, fonológicos, semánticos, morfosintácticos, discursivos y textuales para indagar parentescos interlenguas que permitan acceder a la comprensión global de los textos y a la reflexión sobre el lenguaje en tanto objeto complejo y multidimensional. De este modo, los estudiantes podrán, además, construir conocimiento acerca de cómo funcionan y se adquieren/aprenden las lenguas. Se sugiere incluir la consideración de la distribución geográfica de las lenguas involucradas, el desplazamiento de las lenguas indoeuropeas, su origen histórico y sus variedades (2012: 19).

En este contexto, nos decidimos a iniciar una nueva etapa de investigación con el objetivo de realizar aportes para el nivel de educación secundaria, mediante el diseño de metodologías que posibiliten la incorporación de la perspectiva de los enfoques plurales, impulsen la integración de los aprendizajes lingüísticos, promuevan el desarrollo de competencias plurilingüe y pluricultural, y fomenten actitudes positivas y de respeto hacia la diversidad lingüística y cultural.

Los objetivos específicos que nos propusimos alcanzar en la etapa iniciada en 2012 son los siguientes:

- Implementar el enfoque intercomprensivo en lenguas romances en el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria.
- Propiciar el desarrollo de capacidades intercomprensivas en francés, italiano y portugués vinculadas a los géneros discursivos “de temáticas relacionadas con el ámbito de la Orientación”.
- Propender al desarrollo de competencia lectora y de estrategias metalingüísticas y metacognitivas en lenguas romances extranjeras y en español lengua materna.
- Promover el desarrollo de competencia escrituraria en español lengua materna.
- Evaluar el impacto del enfoque intercomprensivo plurilingüe en lenguas romances extranjeras en la comprensión y en la producción discursiva en español, lengua materna.
- Identificar estrategias de intervención facilitadoras de la comprensión plurilingüe a través de la interacción en el aula.

Las acciones y estudios emprendidos se llevan a cabo en la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó de la ciudad de Córdoba. La elección de esta institución no fue casual. En efecto, en 2011 un grupo de docentes de francés e italiano de la escuela se acercó al equipo solicitando asesoramiento para la implementación del Espacio de Orientación Institucional “Intercomprensión en Lenguas” en la Orientación Lenguas. Durante ese año lectivo, miembros de InterRom asesoraron y acompañaron a las docentes en su primera experiencia de implementación del enfoque intercomprensivo con estudiantes de quinto año.

Durante 2012 y 2013, se realizaron estudios descriptivos con la finalidad de poder contar con los datos necesarios para una búsqueda de textos que posibilitara la elaboración de materiales didácticos significativos para los jóvenes y que a la vez estimulara un trabajo integrado entre lenguas y disciplinas escolares. Un primer estudio apuntó a seleccionar contenidos temáticos a partir del análisis de los programas de materias específicas del Ciclo orientado. En segundo lugar, nos interesaba identificar temas-problemas comunes a los adolescentes, alumnos de cuarto y quinto año de la escuela secundaria. Con este objetivo, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas de opción múltiple a una muestra de 207 estudiantes de cuatro establecimientos educativos de Córdoba Capital.

A partir de los resultados de estos estudios, se conformó un corpus de textos empíricos en español, francés, italiano y portugués para el posterior análisis textual desde la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo. Este análisis prepedagógico de los textos orientó la elaboración de materiales didácticos plurilingües y el diseño de la propuesta de intervención, tareas actualmente en desarrollo. Los trabajos de Ana María Carullo y Ana Cecilia Pérez en la presente publicación dan cuenta de esta etapa de la investigación.

La prosecución de nuestra investigación prevé para el año 2015 el inicio de dos estudios centrales: 1) estudio cuasiexperimental para la evaluación del impacto del enfoque intercomprensivo plurilingüe en lenguas romances en la comprensión y en la producción discursiva en español, lengua materna; 2) estudio sobre las estrategias interactivas en el aula en situación de lectura plurilingüe.

Los enfoques plurales en la escuela: el desafío de formar *en* y *para* la diversidad lingüística y cultural

La formación de ciudadanas y ciudadanos respetuosos de la diversidad no sólo lingüística, sino también cultural, de género -se plantea hoy como desafío y necesidad, como garantía de la convivencia solidaria en una sociedad plural y democrática. La enseñanza de lenguas-culturas en la escuela primaria y secundaria puede y debe contribuir con una de las metas de la educación nacional: la inclusión social y la construcción de una identidad respetuosa de la diversidad.

El nuevo paradigma en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas que introducen los enfoques plurales constituye el marco adecuado para educar *en* y *para* la diversidad lingüística y cultural. No obstante, para que ello sea posible, sería conveniente que las escuelas diversifiquen la oferta de lenguas extranjeras y prioricen enfoques integradores que posibiliten el desarrollo de las capacidades lingüísticas, discursivas e interculturales de los aprendientes. Al respecto, es de destacar que los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para el área de lenguas extranjeras* aprobados por el Consejo Federal de Educación adoptan, en la enseñanza de lenguas, la perspectiva plurilingüe y pluricultural que apunta “a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas” (1). Este documento enfatiza la dimensión formativa

del aprendizaje de lenguas extranjeras, es decir, “su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los/las niños/as y adolescentes, jóvenes y adultos/as de nuestro país” (1). En este sentido, se aleja de la concepción imperante en décadas pasadas que privilegiaba la enseñanza de una *única lengua extranjera con fines utilitarios*.

Ahora bien, creemos que la concreción de las innovaciones planteadas por los diversos documentos ministeriales dependerá en gran medida del compromiso de quienes nos ocupamos de la formación de formadores. Como afirman Andrade y Pinho (2010) es necesario formar “profesionalmente para outras trajetórias linguístico-comunicativas e pedagógico-didáticas” (43). Esto implica que

...o professor habite espaços de formação que lhe permitam construir conhecimentos, capacidades e atitudes que o tornem apto a agir contextualmente, no sentido de uma educação em línguas preocupada com a construção de uma humanidade mais dialógica e polifônica, através da configuração de visões mais ‘polifacéticas’ do mundo e da comunicação (Gimeno Sacristán, citado en Andrade y Pinho, 2010: 43).

Es por ello que la formación en la perspectiva de los enfoques plurales es el gran desafío que como equipo nos hemos planteado. Las acciones orientadas a la capacitación docente han ido acompañando las distintas etapas de la investigación iniciada hace ya más de una década. A lo largo de estos años, hemos diseñado y dictado talleres en diversas universidades de nuestro país y en congresos y jornadas de las diversas asociaciones de profesionales de lenguas extranjeras, con el objetivo de enriquecer las prácticas de los profesores, suscitar el interés por el enfoque intercomprensivo e incentivar la reflexión sobre los procesos cognitivos y las estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión oral y escrita plurilingüe (Pérez, Torres y Brunel, 2011: 452). Asimismo, miembros del equipo han participado activamente entre 2009 y 2012 como capacitadores en seminarios de formación organizados por Unión Latina en países de la región (Chile, Perú, Brasil).²

En cuanto a *la formación inicial*, en los profesorados de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba la intercomprensión lingüística ha ido adquiriendo cada vez más relevancia, incorporándose como contenido en algunas asignaturas no solo como aprendizaje de la lectura intercomprensiva sino también como enfoque metodológico para la enseñanza. Nos referimos en especial al profesorado de Portugués que posee en su plan de estudios un Seminario de Intercomprensión en Lenguas Romances y al profesorado de Español Lengua Materna/Lengua Extranjera, donde las lenguas romances extranjeras con enfoque intercomprensivo están presentes en los tres primeros años de la carrera. Actualmente, la Facultad de Lenguas se encuentra en proceso de reforma de los planes de estudio de sus profesorados, traductorados y licenciaturas. En el caso de los profesorados, se está discutiendo la inclusión de los enfoques plurales en el trayecto de formación de los futuros profesores de lenguas, mediante la incorporación de seminarios de intercomprensión en lenguas románicas y germánicas.

En cuanto a *la formación en posgrado*, algunas de las actuales carreras de posgrado de la Facultad han incorporado en sus planes de estudio, cursos y seminarios sobre intercomprensión plurilingüe y didáctica del plurilingüismo: nos referimos a la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad, a la Especialización en Procesos y Prácticas de la lectura y la escritura y a la Especialización en Didáctica de las lenguas extranjeras.

La etapa de investigación iniciada en 2012 pone hoy al equipo ante un reto mayor: propiciar y fortalecer la incorporación de los enfoques plurales en el nivel de educación secundaria. ¿Cuáles son las acciones que hemos emprendido hasta el momento en dicho ámbito? En primer lugar, desde el año 2011 miembros del equipo realizan el acompañamiento y asesoramiento permanente a las docentes de francés, portugués e italiano de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó de la ciudad de Córdoba. Como referimos anteriormente, dicha escuela implementó en 2011 el Espacio de Orientación Institucional “Intercomprensión en Lenguas” en la Orientación Lenguas, espacio que se ha podido consolidarse gracias a la determinación no sólo de las profesoras sino también de los directivos de la institución.

En 2012, la Subsecretaría de Estado de Promoción de Calidad e Igualdad Educativa, del Ministerio de Educación de la Provincia nos convocó a acordar una “capacitación en servicio”. La formación estuvo a cargo de miembros del equipo y se desarrolló en tres sedes, Córdoba Capital, Río IV y Villa María bajo el título de: *Hacia una didáctica integradora de lenguas y culturas en la Escuela Secundaria. Enfoque intercomprensivo e*

²Fundada en 1954, la Unión Latina es una organización internacional que reúne 36 Estados Miembros y actúa a favor de la diversidad cultural y del multilingüismo. Lamentablemente, la secretaría general de la Unión Latina cerró sus puertas el 31 de julio de 2012.

intercultural en la enseñanza de lenguas. Con ella dábamos un segundo paso muy importante hacia la incorporación de la perspectiva plurilingüe e intercultural en la educación secundaria de la provincia. Las capacitaciones contaron con la participación de profesores de las tres lenguas romances extranjeras que se enseñan en las escuelas secundarias de la provincia (francés, italiano y portugués), de profesores de español lengua materna como así también de docentes de inglés.

Los contenidos desarrollados durante la formación apuntaron, en primer lugar, a crear un espacio de reflexión y discusión sobre qué significa enseñar lenguas en el siglo XXI. Nos propusimos despertar en los docentes de lenguas extranjeras y materna el interés por la didáctica del plurilingüismo; sensibilizarlos con los conceptos fundamentales de los enfoques plurales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas; explorar las potencialidades formativas de la intercomprensión lingüística y brindarles herramientas para que puedan diseñar y elaborar actividades didácticas desde la perspectiva plurilingüe e intercultural. Los docentes tuvieron la oportunidad de aproximarse a las diferentes propuestas didácticas europeas y latinoamericanas en intercomprensión en lenguas romances, analizar sus dinámicas y metodologías para poder ser aplicadas en el aula. La importancia de las TIC y su relación con la promoción de la enseñanza de lenguas desde el prisma de la interculturalidad fue otro argumento de peso en el desarrollo de la formación.

Las encuestas aplicadas a los cursantes al finalizar la capacitación arrojaron datos significativos en cuanto al posible impacto en sus prácticas docentes. Las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario nos permitieron conocer sus percepciones en relación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de los enfoques plurales, entre las que destacamos:

- La posibilidad de acceder a nuevas estrategias de enseñanza de lenguas y a nuevas perspectivas en lo que se refiere a la enseñanza de la comprensión lectora;
- La posibilidad de realizar un trabajo integrado con los docentes de lenguas de la escuela;
- El potencial didáctico-metodológico que ofrecen estos enfoques, en especial en las escuelas donde existe la orientación en lenguas;
- La posibilidad de ampliar el propio repertorio lingüístico;
- Las potencialidades del enfoque intercomprensivo para el desarrollo de capacidades metalingüísticas, a partir de las reflexiones sobre similitudes y diferencias existentes entre las lenguas romances;
- La importancia de contar con herramientas para la elaboración y diseño de material didáctico que posibilite la implementación del enfoque intercomprensivo en la escuela.

Es de destacar además que la mayoría de los docentes consideró factible la incorporación de la intercomprensión en las escuelas donde se desempeñan.

A modo de conclusión

Los enfoques plurales de las lenguas y las culturas propician un cambio de paradigma que implica la evolución hacia una concepción global de la educación lingüística. En este trabajo, nos hemos focalizado en la intercomprensión lingüística, por tratarse esta de la perspectiva adoptada en nuestras investigaciones y experiencias didácticas. Hemos analizado las dimensiones del concepto de intercomprensión, la importancia de integrar los aprendizajes lingüísticos en la escuela y las acciones emprendidas, orientadas a la formación de profesores.

Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por el equipo InterRom en el ámbito de la universidad, entre los años 2000 y 2010, dan cuenta de la potencialidad del enfoque intercomprensivo como herramienta que permite integrar los saberes lingüísticos, favorecer la reflexión explícita sobre las lenguas y sobre su aprendizaje, a la vez que otorga a los aprendientes confianza en sus propias capacidades gracias al hecho de aprender lenguas que no les son del todo desconocidas. Además de estas ventajas, creemos que la incorporación de estos enfoques en la escuela secundaria podría contribuir también al mejoramiento de la comprensión lectora y de la producción discursiva en lengua materna de nuestros jóvenes, aspectos estos que ocupan y preocupan a la gran mayoría de los investigadores y educadores de nuestro país.

Es por ello que en el año 2012 hemos iniciado una nueva etapa de investigación con el objetivo de realizar aportes para el nivel de educación secundaria, desde la perspectiva de los enfoques plurales. Tal como hemos expresado, los objetivos del actual proyecto persiguen la incorporación de la perspectiva del enfoque intercomprensivo en el ciclo orientado de la escuela secundaria. Para ello nos hemos abocado, en primer lugar, al diseño y experimentación de materiales didácticos que promuevan el desarrollo de competencia lectora y de estrategias metalingüísticas y metacognitivas en lenguas romances extranjeras y

en español lengua materna, como así también el desarrollo de competencia escrituraria en lengua materna. En un segundo momento, nos proponemos evaluar el impacto del enfoque intercomprensivo plurilingüe en lenguas romances extranjeras en la comprensión y en la producción discursiva en español, lengua materna e identificar las estrategias de intervención que facilitan la comprensión plurilingüe a través de la interacción en el aula.

Tal como hemos expresado, la perspectiva plurilingüe y pluricultural revaloriza el potencial formativo de la enseñanza de lenguas en la escuela, al promover actitudes positivas y de respeto hacia la diversidad lingüística y cultural. La formación *en y para las lenguas* es pues una formación para la diversidad que favorece posturas de relativización y descentración de los propios parámetros lingüísticos y socioculturales.

Se trata, en definitiva, de apostar desde la educación lingüística a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y respetuosos de una sociedad plural.

Bibliografía

- Andrade, A. I. y Pinho, A. S. (2010). Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. En Araújo de Sá, H. y Melo-Pfeifer, S. (Comp.) (2010). *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Portugal: Universidade de Aveiro: LALE.
- Belver, M.A. (2010). Le intercomprensión como enfoque metodológico en la enseñanza de lenguas. En Doyé P. y Meissner F.J. (Comp.) *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven /L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives*. (50-60). Tübingen: Narr Verlag.
- Billiez, J. (Comp.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble: Cdl-Lidilem.
- Bronckart J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (2007a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2007b). La actividad verbal, las lenguas y LA LENGUA; reflexiones teóricas y didácticas. Conferencia Inaugural de las *I Jornadas de Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, organizadas por la Xarxa de Recerca LLERA, Barcelona, [documento virtual]. Recuperado de:
<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/interacciocostruccio/laactividadverballaslenguasyalengua.pdf>
- Candelier M. (Coord.) (2008). *MAREP Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Strasbourg: Centre européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l'Europe. [documento virtual] Recuperado de:
<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=fr-FR>
- Carrasco Perea, E. (2010). Los planteamientos intercomprensivos en la enseñanza reglada o la importancia de introducirlos desde la primaria: aportaciones, retos y requisitos. En Doyé P. y Meissner F.J. (Comp.) *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven /L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives*. (117-127). Tübingen: Narr Verlag.
- Carullo, A.M., Marchiaro, S. (2013). Entre la normativa y la práctica: la perspectiva plurilingüe e intercultural en la escuela secundaria argentina, en *Actas del VI Encuentro Internacional de investigadores de políticas lingüísticas. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Núcleo Educación para la integración. Programa Políticas Lingüísticas*. (73-80). Porto Alegre: Universidad Federal do Rio Grande do Sul y Asociación de Universidades del Grupo Montevideo – AUGM.
- (2009). Nuevos desafíos: hacia la inclusión de la perspectiva plurilingüe y multicultural en las currículas de profesorado en lenguas extranjeras, en *Actas del IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas lingüísticas. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Núcleo Educación para la integración. Programa Políticas Lingüísticas*. (119-125). Santa Maria: Ed. Sociedade Vicente Pallotti.
- Carullo A. M. y Viramonte M. (Ed.). (2011). *Didáctica del plurilingüismo. La intercomprensión entre lenguas emparentadas. Contexto histórico, definiciones y aportes de la investigación*. *Revista Lingüística en el Aula*. Número9, 1-69.
- (2011). *Didáctica del plurilingüismo. La intercomprensión entre lenguas emparentadas. Proyectos y experiencias de aplicación*. *Revista Lingüística en el Aula*. Número10, 1-73.
- Cavalli M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier-CREDIF, coll. LAL.

- Consejo de Europa (2002). *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. [documento virtual]. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma-Bari: Laterza.
- Meissner, F.J., Meissner C., Horst G. Klein H. G. y Stegmann T.D. (2004). *Eurocomrom – Les septis tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen Allemagne: Shaker Verlag.
- Meissner, F.J. (2010). La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán. *Revista Synergies Chili*. 6, 79-70

Marcos legales y documentos ministeriales

- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2011). *Marcos de referencia para la Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Lenguas*, Consejo Federal de Educación.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias (2011). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario- Área Lenguas Extranjeras*.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). *Documento de Síntesis de las Orientaciones 2012-2015 – Educación Secundaria*.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2012) *NAP: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios- Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Documento aprobado por Resol. CFE N° 181/12.
-

Richard Brunel Matias es magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Es investigador categorizado del equipo InterRom. Se desempeña como profesor titular regular de Lengua Portuguesa I y IV en el profesorado de Portugués y como profesor titular regular en Lectocomprensión en Lengua Extranjera I del Profesorado de Español Lengua Materna y Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Silvana Marchiaro es magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua (materna y extranjera). Investigadora categorizada, actualmente a cargo de la dirección del equipo InterRom. Se desempeña como profesora titular en Lingüística Italiana y Fonética Italiana en las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en Italiano y en el Seminario de Intercomprensión del profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

GÉNEROS TEXTUALES Y TIPOS DE DISCURSO: ANÁLISIS PRE-PEDAGÓGICOS Y PRINCIPIOS DIDÁCTICOS PARA EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA PLURILINGÜE EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Ana María Carullo

anacarullo@gmail.com

Ana Cecilia Pérez

anyacecilya@gmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

El presente artículo se desprende de dos estudios llevados a cabo en el marco del proyecto de investigación *Enfoques plurales en la escuela secundaria: impactos de la intercomprensión en lenguas romances en el desarrollo de las competencias lingüístico-discursiva e intercultural en adolescentes escolarizados*, proyecto subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba. El primer estudio se centró en la identificación de temas-problemas de interés para estudiantes del ciclo orientado del nivel secundario de Córdoba, Argentina. El segundo se focalizó en el texto y respondió a la necesidad de conformar un corpus plurilingüe a partir de las temáticas identificadas en la investigación anterior y de analizar los textos en los planos discursivo y textual. Todo ello a los fines de poder contar con un estudio pormenorizado previo al diseño de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas romances extranjeras en el ciclo. La impronta dada a la propuesta didáctica apunta a desarrollar capacidades discursivas, textuales y lingüísticas para la intercomprensión en español, francés, italiano y portugués y la producción escrita en español, lengua materna. La investigación y la elaboración de los materiales didácticos se inscribe en el marco teórico del *Interaccionismo socio-discursivo* de la Escuela de Ginebra, Bronckart (2004, 2007), Dolz, Rosat, Schneuwly (1991).

Palabras clave: enfoques plurales - intercomprensión - educación plurilingüe

Introducción

Con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante UNC), en 2012 emprendimos el proyecto *Enfoques Plurales en la Escuela Secundaria. Impactos de la intercomprensión en lenguas romances en el desarrollo de las competencias lingüístico discursiva e intercultural en adolescentes escolarizados. Etapa 1*.

Entre los problemas señalados en el proyecto, tres cuestiones nos movilizaban como equipo a seguir apostando al diseño de materiales didácticos desde la perspectiva de “los enfoques plurales de las lenguas y culturas” (Candelier, 2008: 5).¹

En primer lugar, desde hace más de dos décadas, las investigaciones en lectura y escritura y la abundante publicación sobre el tema en el país y en la región dan cuenta de las dificultades en comprensión lectora y en producción discursiva en lengua materna que poseen los niños y adolescentes escolarizados de nivel secundario, y los ingresantes y cursantes del nivel de formación superior. Entre las causas de esas dificultades, se hace cada vez más notoria la ausencia en el sistema educativo de un proyecto de alfabetización lingüístico-discursiva permanente en lectura y escritura que apunte a una formación continua y gradual desde la niñez hasta la adolescencia y que prosiga en los estudios superiores vinculando los procesos lectores y escriturarios a los contenidos disciplinares específicos, propios de este nivel de formación. Como modo de atender las dificultades señaladas, desde hace quince años, distintos equipos de las sedes y subsedes de la *Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura* vienen desarrollando diversas acciones de investigación, transferencia y formación de formadores. En la Universidad Nacional de Córdoba, a partir de 1988, el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Facultad de Lenguas, subse de la *Cátedra UNESCO*, inició una línea de investigación que centró sus estudios en la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna en Córdoba y generó un impacto sostenido en los ámbitos de formación, de extensión, grado y postgrado.²

Un segundo problema subyace en las metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras dominantes en nuestro país desde hace algunas décadas, que conciben los aprendizajes lingüísticos en forma aislada y no apuntan a una enseñanza integrada de lenguas propia, esta última, de los enfoques plurales, y con ello no favorecen la interrelación y la reflexión metalingüística. Los “enfoques singulares” (MAREP, 2008: 5),³ en oposición a los plurales, focalizan su planteamiento didáctico en una lengua o cultura particular, tomada aisladamente. Estos enfoques se encararon con “los métodos estructurales, luego “comunicativos”, y cuando toda traducción, y todo recurso a la primera lengua se veían desterrados de la enseñanza” (MAREP, 2008: 5). En nuestro país, la legislación vinculada a la enseñanza de idiomas en los noventa, connota una visión utilitarista e instrumental del enfoque comunicativo, que, en la práctica, ha dado como resultado el predominio del inglés, lengua de comunicación por excelencia en el sistema educativo. En palabras de José Manuel Vez, la predominancia de ciertos enfoques en la enseñanza de idiomas “...ha dejado una herencia que en poco o nada ayudan a la construcción de una sociedad de la cultura...” (Vez, 2006: 16-17). Por el contrario, la concepción de la lengua sólo como un medio de comunicación refleja, según este autor, el pensamiento de la cultura de la globalización, de los mercados, del neoliberalismo y la segregación.

En tercer lugar, la cuestión relativa a las políticas lingüísticas en la Argentina. Desde la investigación, los miembros del equipo InterRom venimos promoviendo la necesidad de recuperar los espacios curriculares para la diversidad lingüístico-cultural. Los proyectos subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC, entre 2000 y 2007, y su impacto en el medio educativo posibilitaron la recuperación de esos espacios, en el ámbito de la Universidad. La pérdida progresiva en todos los niveles del sistema educativo argentino para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas romances extranjeras, resulta sin dudas de un proyecto político y económico neoliberal que se profundiza en la década de los noventa e impacta fuertemente en las políticas lingüísticas que priorizan la enseñanza del inglés como lengua única.

¹Carullo A.M., Torre M.L., Marchiaro S, Brunel Matias R., Pérez A.C., Arróniz M., Voltarel S. (2007), *Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe*. Módulo 1: De Similitudes y Diferencias. Acompaña 1 CD. Ediciones del Copista, Córdoba, Argentina. 249 páginas; Carullo A. M., Torre M. L., Marchiaro S., Brunel Matias R., Navilli E., Pérez A. C., Voltarel S. (2007), *Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe*. Módulo 2: Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual, Ediciones del Copista, Córdoba, Argentina, 185 pág.

²Carullo A.M. (1988); Ávalos M., Carullo A.M., (1993), "Enseñanza y aprendizaje de la lengua materna en el Nivel Medio de Córdoba-Capital: realidad y problemática", en Trabajos del CIL VI, Revista del CIL, Escuela Superior de Lenguas, UNC, 157 pág.; Ávalos M, Carullo A.M., Peronard M., (1995); Ávalos M., Carullo A.M., Gómez-Macker L., Peronard M.(1996); Ávalos M., Carullo A.M., (1997);Ávalos M. Carullo A.M. (1997); Ávalos M., Carullo A.M.(2000); Carullo A.M. (a.2002, b.2002); Carullo A. M. (2003); Ávalos M. Carullo A. M. (2010),Ávalos M. Carullo A. M. (2011).

³ MAREP Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, Versión 3, 2008, M. Candelier coordinador.

Como ya hemos señalado en publicaciones anteriores,⁴ los marcos legales nacionales y los documentos emanados del Ministerio de Educación de la Nación auspician la presencia de más de una lengua extranjera en la escuela secundaria.⁵ No obstante, en la práctica, se produce una distorsión entre la normativa y la realidad y, en el nivel medio, sigue predominando, aún en la actualidad, la presencia hegemónica del inglés.

En el marco de la investigación, nos proponíamos los siguientes objetivos: a) impulsar la integración de los aprendizajes lingüísticos en la escuela secundaria; b) propiciar el desarrollo de capacidades intercomprensivas en francés, italiano y portugués a partir de un trabajo con géneros textuales y temas propios de las disciplinas de la orientación;⁶ c) diseñar metodologías innovadoras para la enseñanza de lenguas en la escuela secundaria que tomen en cuenta los contextos y las realidades escolares en las que se insertan; d) promover el desarrollo de capacidades discursivas y lingüístico-textuales en español lengua materna; e) propender al desarrollo de capacidades lectoras y de estrategias metalingüísticas y metacognitivas en lenguas romances extranjeras y en español lengua materna.

La investigación

En el corto y mediano plazo, la investigación abarca respectivamente las dimensiones *texto, lectura intercomprensiva en español, francés, italiano y portugués, escritura en español lengua materna*. Durante el periodo 2012-2013, se llevaron a cabo dos estudios descriptivos con la finalidad de poder contar con los datos necesarios para una búsqueda de textos que posibilitara la elaboración de materiales didácticos significativos para los jóvenes y a la vez estimulara un trabajo integrado entre lenguas y disciplinas escolares.

*El primer estudio*⁷ apuntaba a: a) seleccionar contenidos temáticos a partir del análisis de los programas de las disciplinas del ciclo orientado de la educación secundaria de Córdoba, Argentina, esto es Lengua y Literatura; Ambiente, Desarrollo y Sociedad; Ciudadanía y Política; Psicología; Formación para la Vida y el Trabajo; Sistemas Digitales de Información; b) identificar temas-problemas de interés de alumnos de cuarto y quinto años. Inscripta en la metodología descriptiva, la recolección de los datos se llevó a cabo a partir del análisis de programas del ciclo orientado de cuatro establecimientos secundarios de Córdoba Capital y de la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas y de preguntas cerradas de opción múltiple a una muestra de 207 estudiantes del ciclo de los cuatro establecimientos educativos referidos anteriormente.

Del análisis de los resultados se derivaron los temas más elegidos y/o propuestos por los estudiantes. A continuación se enumeran en orden decreciente las problemáticas que obtuvieron los mayores porcentajes de adhesión:

1) medio ambiente, urbanismo, desarrollo sostenible; impacto ambiental de las actividades humanas.; 2) nuevas formas de comunicarse; redes sociales; 3) alimentación en las distintas culturas; costumbres, hábitos alimenticios, patologías; 4) adicciones: alcoholismo adolescente, tabaquismo, consumo de sustancias; 5) la experiencia de la sexualidad en la adolescencia.

El segundo estudio se focalizó en el texto y respondió a la necesidad de: a) conformar un corpus de textos en español, francés, italiano y portugués a partir de las temáticas identificadas en la investigación anterior;

⁴Carullo A.M, Marchiaro S. (2009), “Nuevos desafíos: hacia la inclusión de la perspectiva plurilingüe y multicultural en las curriculas de profesorado en lenguas extranjeras” Volumen 4, Revista del IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, Núcleo Educação para la Integração, Santa María, RS, Brasil, pág. 117-125.

Marchiaro S. (2011) “Política lingüística-educativa, lenguas internacionales y enseñanza de lenguas”, Volumen V, Revista del Encuentro Internacional de Investigadores Políticas Lingüísticas, Núcleo Educación para la Integración, Montevideo, Uruguay pág. 77-81.

Carullo A.M., Marchiaro S. (2013), “Entre la normativa y la práctica: la perspectiva plurilingüe y multicultural en la escuela secundaria argentina”, en Revista del VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, Núcleo Educação para la Integração, Porto Alegre, Brasil, AUGM, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, pp. 73-80.

⁵ (2006), Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, *Ley de Educación Nacional N° 26.206*; (2010) Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario: lenguas extranjeras. Ministro de Educación Prof. Alberto Sileoni; (2011), Marcos de referencia: Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Lenguas, Consejo Federal de Educación (Resol. CFE N° 137/11 – Anexo VII); (2012), NAP: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios- Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Documento aprobado por Resol. CFE N° 181/12.

⁶Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Gobierno de la Provincia de Córdoba (2012), *Educación Secundaria. Documento de Síntesis de las Orientaciones 2012-2015*.

⁷ Integraron el sub-equipo responsable de la investigación: Baracchi J., Blanco B., Gebauer V., Ünser R., miembros del Equipo InterRom, de la Facultad de Lenguas, UNC.

b) analizar dichos textos en los planos discursivo y textual a los fines de poder contar con un estudio pormenorizado previo al diseño de los materiales didácticos. El estudio se inscribe en la metodología descriptiva que implicó el análisis de los textos desde la perspectiva del *Interaccionismo socio-discursivo* de la Escuela de Ginebra (Bronckart, 2004, 2007).⁸

Marco teórico

En primer lugar, el equipo centró su tarea en la búsqueda de textos referidos al ambiente y al impacto de las actividades humanas sobre el ambiente, el tema más votado por los estudiantes de la muestra. Se logró así integrar un corpus plurilingüe con los siguientes géneros textuales: la leyenda, la biografía, el artículo enciclopédico, la noticia, la entrevista, el proverbio.

Los análisis de los textos se inscribieron en los postulados del *Interaccionismo socio-discursivo* de Jean Paul Bronckart.⁹ En opinión del autor, “las producciones de lenguaje deben ser comprendidas primero en su relación con la actividad humana en general. Esta necesidad conduce a delimitar, en la actividad colectiva, acciones verbales” (2007: 138). Las acciones verbales se actualizan “...en géneros textuales disponibles en el intertexto [...] organizados en nebulosas, cuyas fronteras son vagas y móviles...” (2007: 139).

En el marco de esta corriente teórico-metodológica, el autor ginebrino postula que “... el análisis de los textos sólo puede ser descendente (desde las actividades sociales a las actividades verbales, desde estas últimas a los textos y a sus componentes lingüísticos)...” (2007: 78).

Ello implica que frente a un texto empírico deben identificarse en primer lugar las condiciones de producción de ese texto, esto es la situación de la acción verbal, su contexto de producción físico y socio-subjetivo, el contenido temático. Emisor, receptor, la relación que se establece entre ellos, el lugar físico y social en que se inscribe la interacción verbal, la intención o finalidad comunicativa, todo ello, entre otras variables, incide en la elección del género en que se inscribe el texto.

Desde esta perspectiva descendente, el teórico ginebrino postula un modelo jerárquico de organización textual cuando afirma que “...la arquitectura interna de cada texto empírico se puede analizar en tres niveles de organización: infraestructura general del texto, mecanismos de textualización y mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa” (Bronckart, 2007: 139).

De esta manera, propone un recorrido que va desde el nivel más profundo de análisis que implica pasar del reconocimiento del plan general del texto, de la identificación de los segmentos discursivos y secuencias que lo componen a la identificación de los mecanismos de textualización “que se superponen a [esa] infraestructura textual” (Bronckart, 2007: 140). En este nivel de análisis propiamente textual emerge la conexión, la cohesión nominal, la cohesión verbal, todos mecanismos dependientes del o de los tipos de discursos y secuencias, unidades lingüísticas infraordenadas, que componen el texto en tanto unidad global.

Por último, en el nivel más superficial de la exploración emergen la o las voces o polifonía textual, el autor refiere a “las tomas de posición, las evaluaciones y las apreciaciones que estas voces introducen en el contenido temático” (2007: 140), y propone cuatro categorías de modalización: las lógicas, las deónticas, las apreciativas y las pragmáticas.

Concebimos la organización de un texto como una especie de milhojas formado por tres capas o estratos superpuestos: *la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa*. Esta distinción de niveles de análisis responde a la necesidad metodológica de desenredar el complejo ovillo de la organización textual” (Bronckart, 2004: 75).

Con estas herramientas teóricas, los textos y un instrumento diseñado *ad-hoc* para el volcado de datos, emprendimos el segundo estudio que implicó el análisis de los textos en las cuatro lenguas de trabajo, desde la perspectiva descendente que nos aportaba el Interaccionismo socio-discursivo. Estos estudios resultaban centrales para la nueva impronta que nos proponíamos dar a los materiales didácticos para el nivel secundario.

⁸ Integraron el sub-equipo responsable del segundo estudio: Baracchi J., Blanco B., Carullo A. M., Deane P., Navilli E., Kendziura F., Rodríguez J.J., Ünser, Rosangela. Supervisión portugués: Brunel Matias; R. del Equipo InterRom.

⁹ El *Interaccionismo socio-discursivo* postulado por la Escuela de Ginebra se inscribe en la línea de pensamiento de Voloshinov, V.N., (1977), Vigotsky, L.S. (1997), Coseriu, E. (1991). Antecedentes referidos en Bronckart, J.P. (2008), “Actividad lingüística y construcción de conocimientos”, traducción del francés por Ana María Gentile, en María Cristina Rinaudo, *Textos en contexto 8, Estudios sobre la Lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura. Pub. Digital.

En la presente publicación, daremos cuenta de los resultados de los análisis aplicados a cuatro textos referidos al jaguar en las cuatro lenguas romances de estudio (ver textos en Anexo).

Análisis prepedagógicos de los textos

Todo texto está en relación de interdependencia con las propiedades del contexto en el cual es producido [...] presenta un modo determinado de organización de su contenido referencial [...] se compone de oraciones articuladas unas con otras, según reglas de composición más o menos estrictas [...] cada texto, pone en práctica mecanismos de textualización y de asunción de responsabilidad enunciativa destinados a asegurar su coherencia interna (Bronckart, 2004: 48).

Siguiendo la teoría referida, una primera indagación, en relación a “las actividades sociales”, nos convoca a: a) identificar *las condiciones de producción de los textos*, es decir “la situación de acción verbal” que supone reconocer *el contexto físico*, esto es el lugar y el momento de la producción textual, el perfil del *emisor* (productor o locutor) y el del *receptor*; b) examinar *el contexto socio-subjetivo*, esto es el lugar social de la producción (una institución determinada, un medio de comunicación social, etc.), la posición social y los roles del emisor y del receptor, *la/s finalidad/es de la interacción verbal*; definir el contenido temático de los textos. En segundo lugar, estudiamos *la infraestructura textual*, es decir el *plan general del texto* que codificamos en resumen, los *tipos de discurso* y *las secuencias* que los componen. En tercer lugar, siguiendo la línea descendente, analizamos los mecanismos de textualización, esto es *la conexión, la cohesión nominal y la cohesión verbal*.¹⁰

En el presente artículo focalizaremos los análisis en las dos primeras dimensiones anteriormente señaladas y respecto de los mecanismos de textualización, nos centraremos en la cohesión nominal. Los textos se titulan: (Es) Yaguareté, (Fr) *Jaguar*, (It) *Il giaguaro*, (Pt) *A onça pintada*.

Condiciones de producción de los textos

(Es) *El contexto físico de producción. Lugar:* Buenos Aires, Argentina. *Momento:* año 2003. *Emisor:* Canevari y Fernández Balboa. *Receptor:* especialistas e interesados en la fauna en general y en los mamíferos de la Argentina, en particular. *El contexto socio-subjetivo. Lugar social:* se trata de una interacción comercial, oferta de un libro. *La posición social del emisor, su rol:* rol jerárquico. *La posición social del receptor, su rol:* puede tratarse igualmente de un rol jerárquico en el caso del biólogo especializado en mamíferos o de un rol subordinado en el caso de los estudiantes de biología o de nivel secundario.

La/s finalidad/es de la interacción: aportar un saber, un conocimiento especializado y en detalle sobre los mamíferos en la Argentina y advertir acerca del peligro de extinción de la especie yaguareté.

(Fr) *El contexto físico de producción. Lugar:* Francia o país francófono, no se desprenden del texto especificaciones. *Momento:* no especificado, se puede inferir un tiempo impreciso entre el momento de la consulta, 2012, y 2009, dato que emerge de una referencia bibliográfica. *Emisor:* autores anónimos y en el caso específico del hábitat, se cita a K. Nowell, P. Jackson (1996) y a Adrienne Farrell Jackson et Peter Jackson, aparentemente especialistas en el tema, sin precisión de año de publicación. *Receptor:* personas interesadas por las especies animales, en este caso el jaguar. *El contexto socio-subjetivo. Lugar social:* medio de comunicación social, Wikipedia, l'Encyclopédie libre. *La posición social del emisor, su rol:* rol jerárquico. *La posición social del receptor, su rol:* rol subordinado.

La/s finalidad/es de la interacción: aportar un saber enciclopédico específico vinculado a las ciencias naturales, más precisamente al jaguar.

(It) *El contexto físico de producción. Lugar:* Italia. *Momento:* sin datos. *Emisor:* autores anónimos. *Receptor:* público interesado en los animales salvajes en peligro de extinción. *El contexto socio-subjetivo. Lugar social:* medio de comunicación social, internet, Wikipedia (enciclopedia virtual). *La posición social del emisor, su rol:* rol jerárquico. *La posición social del receptor, su rol:* rol subordinado.

La/s finalidad/es de la interacción: aportar un conocimiento específico vinculado a las ciencias naturales.

(Pt) *El contexto físico de producción. Lugar:* Brasil. *Momento:* 15/05/2008. *Emisor:* Thais Pacievitch *Receptor:* profesores, maestros, estudiantes. *El contexto socio-subjetivo. Lugar social:* Medio de comunicación social: sitio Web InfoEscola. *La posición social del emisor, su rol:* rol jerárquico, divulgador científico. *La posición social del receptor, su rol:* rol subordinado.

La/s finalidad/es de la interacción: aportar un saber sobre el jaguar.

¹⁰ Las indagaciones relativas a las modalizaciones, en el nivel de la asunción de la responsabilidad enunciativa así como la actitud de locución identificada en los textos, quedan para detallar en otra publicación, Bronckart (2004, 2007).

La infraestructura textual

En el marco del *interaccionismo socio-discursivo* de la Escuela de Ginebra, la infraestructura textual representa el nivel más profundo de la organización textual, el plan general del texto, los tipos de discurso y las secuencias en que se produce “el proceso de semiotización del actuar verbal, en el marco de una lengua natural” (Bronckart, 2007: 83). “El plan general afecta a la organización de conjunto del contenido temático” (Bronckart, 2004: 76), desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva, diríamos que se trata de la macroestructura semántica. Los estudios llevados a cabo en lengua francesa (Bronckart, 2007: 83) posibilitaron la identificación de cuatro tipos de discurso: discurso interactivo, discurso teórico, relato y narración, considerados “formatos básicos” o “*ideal-types*”, que, en el enfoque de esta corriente teórica, “constituyen los ingredientes fundamentales de la infraestructura general de los textos” (Bronckart, 2004: 135). Se clasifican los textos en homogéneos y heterogéneos en tanto y en cuanto estén compuestos por un solo tipo discursivo o por más de uno. Cuando se trata de ejemplares de textos heterogéneos, dice el autor que “generalmente comportan un tipo mayor, dominante y uno a varios tipos menores o subordinados” (Bronckart, 2004: 157). “La infraestructura textual se caracteriza también por otra dimensión, que es la de la organización secuencial o lineal de su contenido temático” y esa organización lineal, dice el autor, resulta de la combinación “de diferentes tipos de secuencias” (Bronckart, 2004: 135). La tipología de secuencias es la propuesta por J.M. Adam (1992): narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal. Proponemos a continuación el análisis de los cuatro textos en este nivel.

(Es)

Plan general del texto: codificación en resumen

Amenazado por la destrucción del ambiente y la caza furtiva a nivel nacional, el yagareté es un animal solitario y un eficaz estratega a la hora de cazar sus presas que incluye no sólo pequeños y enormes mamíferos sino también peces, tortugas y yacarés. Es el mayor felino de América. En la actualidad ha desaparecido de gran parte de sus áreas de asentamiento en la Argentina. Parecido al leopardo africano, aunque menos estilizado, su imagen dio origen a conocidas leyendas de la cultura nacional.

Tipos de discurso: teórico y relato (heterogeneidad textual). *Secuencia/s:* predominio de secuencia descriptiva. Una secuencia explicativa en la que se refiere al yagareté como especie amenazada.

(Fr)

Plan general del texto: codificación en resumen

Mamífero carnívoro de la familia de los felinos, parecido físicamente al leopardo aunque de mayor dimensión y de apariencia más maciza, el jaguar es un predador solitario y un superpredador que desempeña una función importante en el equilibrio de los ecosistemas. Según datos de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza, se trata de una especie casi amenazada por la cacería humana y por la destrucción de su hábitat. Dado su área de distribución, extendida desde Méjico hacia América Central y América del Sur, hasta el norte de Argentina y de Paraguay, el jaguar ocupa un lugar relevante en la mitología de numerosas culturas amerindias.

Tipos de discurso: teórico y relato (heterogeneidad textual). *Secuencia/s:* predominio de secuencia descriptiva y un párrafo explicativo donde hace referencia al jaguar como especie en riesgo.

(It)

Plan general del texto: codificación en resumen

Los jaguares cazan utilizando el sistema típico de los felinos: siguen furtivamente la presa a través del bosque, antes de lanzarse al ataque final. A veces permanecen al acecho y esperan que la presa se acerque, otras veces, en cambio, van en busca de sus víctimas. Generalmente cazan ciervos, grandes roedores y tapires. Tienen una alimentación variada porque no sólo se alimentan de este tipo de animales, sino también de peces pequeños, grandes peces amazónicos, caimanes, que atrapan en el agua aferrándolos con las patas. Los jaguares no están preparados físicamente para el agua y es por ello, que tuvieron que evolucionar adaptando su comportamiento al ambiente acuático. Son hábiles trepadores y pueden pasar varias horas sobre los árboles. Su esqueleto macizo y robusta musculatura hacen que sea considerado el más fuerte de todos los felinos de su tamaño. Incluso, de todos ellos, es el que posee la mordedura más fuerte.

Tipo de discurso: teórico (homogeneidad textual). *Secuencia/s:* secuencia descriptiva.

(Pt)**Plan general del texto: codificación en resumen**

El jaguar es un carnívoro perteneciente a la familia de los félidos. Mide entre 2,10 m de longitud, pesa aproximadamente 150 kg y su altura es de 90 cm. En la mitología maya es considerado un animal sagrado, símbolo de fuerza y valentía. Su distribución se extiende desde el sur de los Estados Unidos hasta la Argentina y habita en las márgenes de ríos y en zonas boscosas. La gestación dura 100 días y las hembras pueden dar a luz hasta cuatro cachorros. El jaguar es un excelente nadador y cazador. Su mandíbula es una de las más poderosas entre los félidos y la utiliza para atacar a sus presas mordiéndolas en el cráneo. La deforestación, la contaminación de los ríos y la caza amenazan la especie. Su expectativa de vida oscila entre 10 a 20 años.

Tipo de discurso: teórico y relato (heterogeneidad textual). *Secuencia/s:* predominio de secuencia descriptiva y un solo enunciado explicativo, en párrafo aparte, que refiere al jaguar como especie amenazada.

Mecanismos de textualización: la cohesión nominal

Como lo anunciamos anteriormente de los tres mecanismos de textualización que propone en su análisis del *milhojas* J.P Bronckart, en este apartado daremos cuenta solamente de los estudios referidos a los procedimientos discursivos correferenciales que garantizan la cohesión nominal.

La relación referencial a un elemento ya dado o a uno que ha de venir más adelante, correferencias anafóricas y catafóricas respectivamente, se realiza en las lenguas a través de los siguientes procedimientos: la pronominalización (uso de pronombres), la determinación (uso de adjetivos demostrativos, posesivos, indefinidos, etc.), la sustitución léxica (uso de sinónimos, hiperónimos, hipónimos, encapsuladores, etc.), la elipsis (omisión de una palabra, expresión o frase, recuperada mediante el contexto), (Parodi, 2001).¹¹

A continuación se detalla el comportamiento de estos mecanismos en los textos sobre el jaguar, en las cuatro lenguas romances del estudio (ver en Anexo los textos). En la presente publicación, sólo daremos cuenta de los resultados referidos al “referente-generador”: el yaguareté (Es), el giaguaro (It), le jaguar (Fr), a onça pintada (Pt) (Vigner 1982: 64 cita a Hamon 1972)¹².

(Es)

En español, a partir del lexema-tema yaguareté, en la secuencia descriptiva se desarrolla una importante cadena correferencial que remite a características físicas del felino y a otros aspectos vinculados a él: la alimentación, el hábitat, las presas, las crías, las leyendas sobre el jaguar. En la secuencia explicativa la correferencia se inscribe en la enunciación de problemas vinculados al animal. Veamos a continuación los procedimientos utilizados y los ejemplos:

Determinación por uso de adjetivo posesivo: 6 casos: “su figura”, “su dieta”, “su distribución original”, “su imagen”, “su presencia”, “su ambiente”.

Determinación por uso de adjetivo demostrativo: 2 casos: “este solitario animal”, “este animal”.

Elipsis de sujeto: 6 casos: “es el mayor felino”, “captura peces, tortugas y yacarés”, “ha desaparecido de gran parte de...”, “dio origen a leyendas” y de sujeto paciente en construcción pasiva en la que también se ha elidido una parte del grupo verbal, el verbo auxiliar: “amenazado a nivel nacional”, “declarado monumento nacional”.

Pronominalización: 2 casos: “le gusta frecuentar los cursos de agua”, “aunque no lo veamos”, pronombre personal objeto indirecto y objeto directo respectivamente.

Sustitución léxica: por sinonimia: 25 casos: “yaguar”, “bicho”, “el overo”, “el pintado”, “sacha tigre”, “tigre”, “yaguareté hú”, “yagua-pará”, “chivi –guazú” (guaraní); “kiyoc” (toba); “tiog” (mataco); “yiqué” o “yquempe” (chunupi); “uturunco” (quechua); “nahuel” (araucano); “ksoguen-igoaloen”, “halschehuen” (tehuelche); “chalue”, “jalue”, “kalvun” (puelche); “vutahuenchuru” (mapuche); “onça pintada” (portugués); “jaguar” (inglés; *por hiperonimia:* 5 casos: “es el mayor felino”, “solitario animal”, “un animal cada 55 Km²”, “este animal”, “una especie problema”.

Repetición del referente: Φ ; *sustitución léxica por uso de hipónimo:* Φ y *por uso de encapsulador:* Φ

¹¹De los apuntes en el marco del curso sobre “Modelos textuales y discursivos”, Postitulación Docente en Lingüística Aplicada a los procesos de Lectura y de Escritura, Facultad de Lenguas (cohorte 2002-2004).

¹²En el texto de Gérard Vigner no hay indicación de número de página de la cita de P. Hamon.

(Fr)

Como en español, en la secuencia descriptiva del texto en francés predomina la referencia anafórica, se construye una trama temática a partir del grupo nominal “*le jaguar*” que considera diversos aspectos relacionados al felino americano: su área de distribución geográfica, su hábitat, su presencia en la mitología de las culturas amerindias, la presencia del agua y su relación con la alimentación de este predador. En la secuencia explicativa se mantiene la cadena correferencial y allí se denuncia que la especie está amenazada a través de una voz de autoridad: “*l’Union internationale pour la conservation de la nature*”. A continuación los mecanismos de cohesión presentes en el texto y sus respectivos ejemplos:

Determinación por uso de adjetivo posesivo: 10 casos: “*son habitat*” (3 veces), “*son comportement*”, “*sa proie*”, “*ses effectifs*”, “*leurs dérivés*”, “*son aire de répartition*”, “*sa répartition historique*”, “*son installation*”.

Determinación por uso de adjetivo demostrativo: 2 casos: “*ce félin*”, “*cet animal*”.

Elipsis de sujeto: 1 caso: «*il mord directement le crâne de sa proie et porte ainsi un coup fatal au cerveau*».

Pronominalización: 12 casos: pronombre personal sujeto: “*il est*” (3 veces), “*il n’est pas*”, “*il aime nager*”, “*il chasse*”(2 veces), “*il a développé*”, “*il mord*”, “*il entre*”; pronombre personal objeto indirecto: “*ce qui lui permet*”; pronombre relativo sujeto: “*un prédateur qui chasse*”. En este último caso el pronombre remite a su vez al jaguar referido mediante procedimiento de sustantivación por hiperonimia.

Repetición del referente: 6 repeticiones del término “*jaguar*”.

Sustitución léxica: por sinonimia: 1 caso: “*pantera onça*”; *por hiperonimia*: 12 casos: “*mammifère*”, “*félidé*”, “*félin*” (3 veces), “*du genre panthera*”, “*des spécimens originaires*”, “*espèce extirpée des États-Unis*” (2 veces), “*prédateur*”, “*superprédateur*”, “*animal*”.

Sustitución léxica: por uso de hipónimo: Φ ; *por uso de encapsulador*: Φ

(It)

En el caso del texto en italiano, como en los anteriores el “anclaje referencial” se produce asimismo a través del “pivote nominal”: “*il giaguaro*”, que J. M. Adam designa “tema-título” (1997: 85), y la relación que se establece con el referente es anafórica. Ese eje temático remite en este caso a aspectos tales como los hábitos de caza del animal vinculado a presas, a características físicas del animal y al agua como uno de los lugares centrales donde se procura el alimento. Como decíamos anteriormente, en italiano el texto se inscribe solamente en secuencia descriptiva.

Determinación por uso de adjetivo posesivo: 6 casos: “*loro prede*”, “*sua giornata*”, “*suo scheleto*”, “*suo cranio*”, “*suo morso*”, “*sua famiglia*”.

Elipsis de sujeto: 10 casos: “*possono correre*”, “*mancano di...*”, “*stanno in ...*”, “*aspettano*”, “*vanno*”, “*può passare*”, “*hanno*”, “*si cibano di...*”, “*afferrano*”, “*preferisce uccidere*”.

Pronominalización: 4 casos; pronombre personal sujeto: “*essi seguono*”; pronombre personal objeto indirecto: “*lo rendono il più forte*”; pronombre demostrativo: “*più attivo di quello di altri panthera*”.

Repetición del referente: 9 repeticiones de la palabra “*giaguaro*” con variaciones morfemáticas: “*il giaguaro*”, “*i giaguari*” en las que la repetición alterna entre el singular y el plural.

Sustitución léxica por hiperonimia: 6 casos: “*dei felini*” (3 veces), “*altri Panthera*”, “*un individuo*”, “*esemplari*”.

Determinación por uso de adjetivo demostrativo: Φ ; *Sustitución léxica por sinonimia*: Φ ; *por uso de hipónimo*: Φ ; *por uso de encapsulador*: Φ

(Pt)

En portugués, el grupo nominal “*a onça pintada*” genera una cadena referencial que, al igual que en las otras lenguas, es de tipo anafórica. También en este caso, el autor empírico del texto refiere a diversos aspectos vinculados al animal tales como las características físicas, el área de asentamiento, las creencias y mitos en torno a ella, la gestación y las crías, los métodos de caza y las presas. El texto se inscribe en una extensa secuencia descriptiva que hacia el final alterna con un párrafo de tipo explicativo. A continuación presentamos, con ejemplos, los mecanismos textuales de cohesión correferencial utilizados:

Determinación por uso de adjetivo posesivo: 3 casos: “*sua altura*”, “*sua gordura*”, “*suas patas*”.

Determinación por uso de adjetivo demostrativo: 1 caso: “*esse animal*”.

Elipsis de sujeto: 6 casos: “*é chamado*” y “*é considerada um animal sagrado*”: (“*esse animal*”, “*a onça pintada*”: sujeto paciente), “*comem*” (2 veces), “*gastam energia*”, “*matam jibóias e sucuris*” (sujeto agente).

Pronominalización. 3 casos: “que é um animal muito solitario” (pronombre relativo sujeto), “suas patas lhe proporcionam” (pronombre personal objeto indirecto), “Ela ataca diretamente” (pronombre personal sujeto).

Repetición del referente: 9 repeticiones del grupo nominal con alternancia de variación morfológica de número “a onça pintada”, “da onça” (7 veces) y “as onças”, “a população de onças pintadas” (2 veces).

Sustitución léxica: por sinonimia: 2 casos “panthera onça”, “jaguar”; *por hiperonimia*: 7 casos: “felino/s” (2 veces), “da família Feliade”, “animal” (3 veces), “carnívoros”.

Sustitución léxica: por uso de hipónimo: Φ ; *Sustitución léxica: por uso de encapsulador*: Φ

Análisis de los resultados

Respecto de las condiciones de producción de los textos, dos de ellos fueron extraídos de Wikipedia (Fr e It) y dos, de publicaciones con autoría especificada, una digital (Pt) y otra en soporte libro impreso (Es), tres de ellos dan cuenta de la relación desigual - rol jerárquico y rol subordinado- entre emisor y receptor. En el texto en español, en cambio, puede tratarse de un rol jerárquico o de un rol subordinado dependiendo ello del perfil del lector. Asimismo, en las cuatro lenguas romances coincide la finalidad de la interacción, esto es aportar un saber enciclopédico específico vinculado a las ciencias naturales, más precisamente sobre el jaguar.

En relación con la infraestructura textual, destacamos que en tres de los textos se identifica el discurso teórico predominante y fragmentos del tipo relato de un párrafo, de mayor o menor extensión, en los textos (Fr y Pt) y en información paratextual (Es), asunto que nos obliga a la relectura de Bronckart “... los ejemplares de género enciclopedia, diccionario, etc. [...] constan exclusivamente de discurso teórico y [en ellos] no aparecen segmentos de discurso interactivo, ni segmentos de narración”. No obstante la afirmación, el autor no refiere en ella al relato y también dice: “se advertirá que los textos homogéneos son relativamente escasos [...] y más bien cortos: a mayor longitud, mayor probabilidad de encontrar tipos de discursos diferentes” (2004: 157). En todos los textos predomina la secuencia descriptiva, en tres de ellos (Es, Fr, Pt) emerge, en proporción desigual, la secuencia explicativa. En italiano el texto es completamente descriptivo. Todo ello nos habilitaría a adjudicar el género textual “artículo enciclopédico” a estos textos sobre el jaguar.

En cuanto a la cohesión nominal, en los cuatro casos el anclaje referencial se produce en el lexema generador “el jaguar” y la cadena referencial, que se despliega a partir de ese referente, es de tipo anafórica. Se construye así en cada texto una trama temática a partir del “jaguar” que considera diversos aspectos relacionados al felino americano. Para lo didáctico, una lectura entre las lenguas posibilitará la promoción del análisis de similitudes y diferencias de enunciación en cada lengua-cultura y la identificación de los aspectos disímiles que propician la construcción y la ampliación del saber enciclopédico de una lengua a otra. Desde el punto de vista textual, es interesante observar los mecanismos correferenciales que, en mayor o menor medida -aludimos a cantidades de casos observados-, comparten las cuatro lenguas: la determinación, la pronominalización, la repetición del referente, la sustitución léxica por hiperonimia. También es evidente que en los cuatro textos no se establecen sustituciones léxicas mediante uso de hipónimos y encapsuladores en relación al pivote nominal, el jaguar. Entre las particularidades reconocidas en cada lengua romance, la cantidad de casos de sustitución léxica por sinonimia relevados en español permite afirmar que se trata en este caso de una referencia clara a la diversidad cultural de la vasta región amerindia. En español, resulta asimismo llamativa la ausencia de repetición del referente “yaguareté”. Por otra parte es notoria la emergencia de abundante cantidad de pronombre personal sujeto en francés y su ausencia absoluta en español, cuestiones estas últimas que tienen que ver con las particularidades propias de la sintaxis de cada lengua. Todos estos datos relativos al funcionamiento textual en cada lengua, a sus similitudes y diferencias son sin dudas orientadores para el diseño didáctico.

En el marco de la teoría propuesta por Jean-Michel Adam (1997: 85 a 91), es interesante observar que en los textos estudiados (Es, Fr, It, Pt) emergen los cuatro procedimientos descriptivos o macrooperaciones que sustentan el prototipo descriptivo: a) procedimiento de *anclaje*: en todos los textos analizados identificamos al jaguar como “tema-título”¹³ y en cada uno ese tema es “el primer factor de orden” porque crea “una cohesión semántica referencial”; b) procedimiento de *aspectualización*: “la descripción es una suerte de exposición de diversos aspectos mediante los cuales se puede considerar una cosa”. El corpus textual plurilingüe aborda aspectos tales como las características del jaguar con

¹³Las traducciones de este apartado son nuestras.

especificaciones que de un texto a otro complementan y posibilitan completar el perfil físico del felino. Otros aspectos vinculados al felino son sus crías (Es, Pt), sus presas (Es, It, Pt), sus áreas de distribución (Fr), su hábitat (It, Fr), la presencia del agua (Fr, It, Pt) y la mitología vinculada a la panthera onça propia de diversas culturas de América Central y de América del Sud (Es, Pt y Fr); c) *procedimiento de puesta en relación*: en los textos emergen las comparaciones por analogía y diferencia entre el jaguar y otros felinos (Es, Fr, It); *procedimiento de engarce por sub-tematización*: como nuestro análisis se centró sólo en el lexema-generador, este procedimiento se verá claramente cuando se trabajen los subtemas de cada texto y sus expansiones predicativas. Allí emergerá seguramente la sustitución léxica por hiponimia.

Diseño y organización de la propuesta didáctica

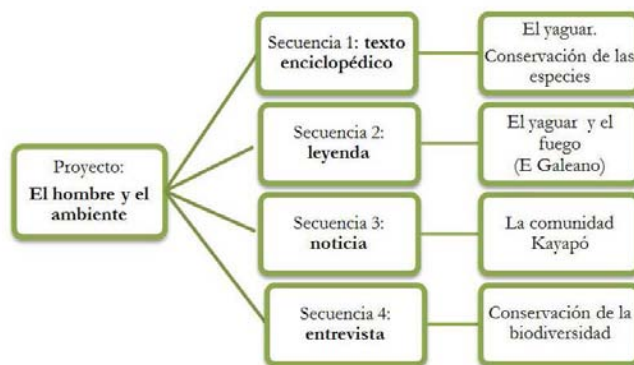
Conscientes del rol fundamental que tiene la escuela de enfrentar al alumno a tareas de comprensión y producción de géneros textuales de extensión y complejidad crecientes, que le permita incorporar conocimiento sobre el mundo que va más allá del conocimiento general y de la importancia de un abordaje sistemático de los discursos que mediatizan la actividad verbal situada, la propuesta didáctica que aquí presentamos promueve la integración, desde una perspectiva plurilingüe, del desarrollo de capacidades discursivas, textuales y lingüísticas a la vez que apunta a la construcción de conocimiento científico del ámbito de las ciencias naturales.

Tomando en consideración los temas de interés identificados en el estudio 1 de la investigación, nuestra propuesta pedagógica pretende trabajar con géneros textuales que abordan problemáticas relacionadas con el medio ambiente, como la conservación de especies animales, el uso de alimentos transgénicos, el uso de agroquímicos, la deforestación. El abordaje de estos temas converge en un proyecto que considera la escritura sobre cuestiones ambientales como un proceso estratégico que se construye a través de un trabajo sistemático y reflexivo en el marco de un sistema de actividades de aprendizaje que tiene en cuenta la interdependencia entre los procesos de lectura plurilingüe (español, francés, italiano, portugués) y de escritura en lengua materna.

Desde la perspectiva del Interaccionismo socio-discursivo, el diseño del material didáctico considera *la secuencia didáctica*, como dispositivo que organiza y sistematiza los aprendizajes a la vez que posibilita la apropiación de estrategias de lectura y escritura, en nuestro caso, en perspectiva plurilingüe. La organización secuencial tiene su base en la propuesta elaborada por los especialistas de la escuela de Ginebra (Dolz, Rosat, Schneuwly, 1991) para quienes la secuencia didáctica constituye “una serie de unidades temporales (o clases) centradas en un género y en uno o varios problemas técnicos de ese género” (Bronckart, 2007: 144).

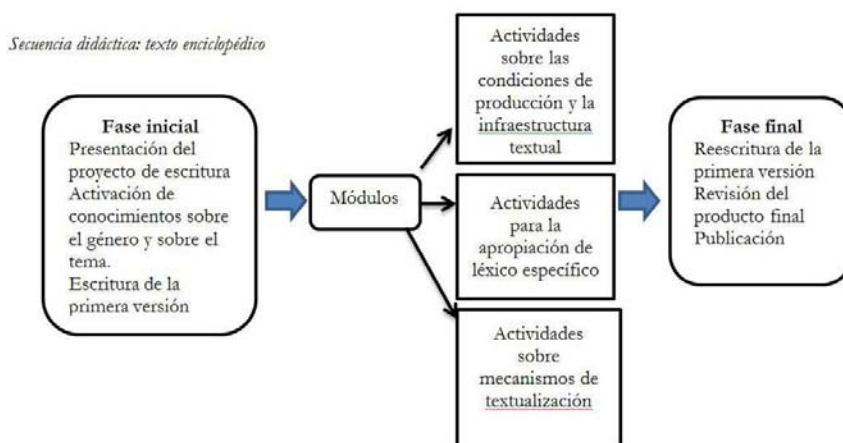
Los principios para el diseño de una secuencia didáctica para enseñar a escribir consideran una serie de premisas que sustentan el diseño de nuestros materiales: a) la concepción de la escritura como proceso a lo largo del cual el género textual es objeto de reescrituras constantes; b) la concepción del proyecto como eje articulador que otorga significación concreta a las tareas de lectura y escritura; c) la planificación de la secuencia en módulos destinados a abordar los problemas técnicos del género en cuestión con la intención de desarrollar en los alumnos una actitud reflexiva ante su texto, producto de una elaboración progresiva. Estos módulos constituyen instancias de trabajo que tratan, de manera sistemática, diversos niveles de la dimensión textual: la representación de la situación de comunicación, la planificación y organización del contenido temático, la gestión de los mecanismos de la textualización, la gestión de las voces y de las modalizaciones.

Siguiendo esta línea de trabajo, en nuestro diseño, cada secuencia didáctica se organiza a partir de un género textual determinado: texto enciclopédico, leyenda, noticia y entrevista y comprende módulos de trabajo que incluyen actividades sobre aspectos específicos del género textual. El siguiente gráfico sintetiza la estructura global del proyecto así como la selección de temas y de géneros textuales que integran cada secuencia:



Cada una de las secuencias gira alrededor de una de las problemáticas ambientales antes citadas. Construir una propuesta de enseñanza en torno del ambiente nos ha reclamado, además, asumir una perspectiva en relación con tratamiento de aspectos ambientales. Si aceptamos, tal como lo plantea Gurevich (2011), la cuestión ambiental “como la expresión compleja y contradictoria de las acciones de sujetos sociales concretos en determinadas coordenadas históricas” (18), convenimos en abordar estas manifestaciones, complejas y contradictorias, desde una dimensión social que considera las relaciones naturaleza y sociedad recíprocamente condicionadas. Desde esta concepción del ambiente como una categoría relacional, el enfoque de los temas incluidos en este proyecto toma en cuenta el sistema de valores, de saberes y de conductas de las comunidades involucradas así como los modos en que cada grupo social se compromete con su ambiente. El ambiente como construcción colectiva que atañe aspectos de la sociedad, de la cultura, de la política, de la economía, etc., en procesos de tomas de decisiones conjuntas, es el anclaje para abordar la dimensión socioambiental en este proyecto. Consideramos que si las producciones del lenguaje deben ser comprendidas en relación con las acciones humanas, éstas a su vez, deben vincular a los adolescentes con problemáticas relevantes que den cuenta del contexto, de lo complejo, lo multidimensional, lo global. Considerar, desde la enseñanza, la construcción de una didáctica del funcionamiento textual en estrecha relación con una ética del género humano (Morin, 1999) que contribuya a una toma de conciencia acerca de nuestro compromiso como individuo, como parte de una sociedad y parte de una especie resulta clave para pensar la educación en lenguas al servicio de la formación ciudadana.

El desarrollo de cada secuencia se organiza en fases o etapas: la fase inicial, los módulos de trabajo y una producción final. El siguiente gráfico permite visualizar la estructura global elaborada para la *secuencia didáctica: texto enciclopédico*.



La fase de trabajo inicial define la situación de escritura del género seleccionado y plantea una serie de actividades tendientes a explicitar la situación de comunicación, a definir el papel del autor empírico y del destinatario del género textual y a activar conocimientos relacionados a los temas a abordar. En esta

instancia, la precisión del contexto físico (lugar y momento de producción, destinatario, emisor) y sociosubjetivo (modo de interacción, posiciones sociales del enunciador y destinatario, finalidad) sienta las bases de la tarea de planificación de la escritura inicial en lengua materna. El trabajo con otras lenguas romances promueve el desarrollo de estrategias intercomprensivas orales y/o escritas para una aproximación global al sentido de los textos en lenguas parientes referidos al contenido de la escritura.

Para organizar los módulos de trabajo, se consideran aspectos específicos del género y se proponen actividades tendientes a tratar diversos niveles de la textualidad. Así por ejemplo, para el diseño de la secuencia *texto enciclopédico*, en el módulo dedicado a la infraestructura textual, se presentan modelos textuales de textos enciclopédicos sobre el jaguar en cuatro lenguas romances (español, francés, italiano y portugués) extraídos de diversas fuentes y se proponen actividades tales como completar organizadores gráficos, identificar el esquema de organización de un texto en alguna de las lenguas de trabajo, todo a los fines de orientar los procesos de estructuración y organización de las ideas del texto.

El módulo sobre los recursos de textualización atiende específicamente a los mecanismos de conexión y cohesión nominal. Las actividades se orientan al trabajo con recursos de conexión interfrástica (adición y comparación) y a la identificación de la cadena anafórica que refiere a la especie objeto de descripción. En la siguiente actividad, se propone el reconocimiento de mecanismos de cohesión nominal sobre el jaguar en fragmentos de textos en portugués, italiano y francés con predominio de la secuencia descriptiva. Este trabajo resulta productivo en dos sentidos, por un lado, la identificación de los procedimientos de determinación, pronominalización, sustituciones léxicas de distinto tipo, elipsis en las distintas lenguas ofrece pistas para asignar la coherencia local y contribuir así a mejorar la habilidad lectora en lenguas romances y por otra parte, provee de recursos textuales para garantizar la cohesión del texto en español.

- 1. Lee los siguientes fragmentos de los textos en portugués, italiano y francés. Compará las versiones 1 y 2 de los textos en cada lengua e identificá la solución que encontró el autor del texto 2 para evitar las repeticiones de la palabra onça, giaguari, jaguar. Luego, completá las tablas propuestas más abajo.**

Portugués

A onça pintada (*Panthera onca*) é um felino da família Felidae. A onça pintada é carnívoro, sendo que também é chamada de jaguar (nome que tem origem na Mitologia Guaraní). A onça pintada chega aos 2,10 metros de comprimento, a onça pintada pesa em média 150kg e a altura da onça pintada chega a 90 cm.

1

A onça pintada (*Panthera onca*) é um felino da família Felidae. Esse animal é carnívoro, sendo que também é chamado de jaguar (nome que tem origem na Mitologia Guaraní). A onça pintada chega aos 2,10 metros de comprimento, pesa em média 150kg e sua altura chega a 90 cm.

2

Para fomentar las relaciones entre las lenguas, nuestra propuesta considera los principios de la didáctica del plurilingüismo y en particular, la teoría de los siete cedazos (Meissner, 2004) que refiere a siete estrategias, o aspectos lingüísticos que propician la transferencia de conocimientos de una lengua romance a otra. En este marco, los módulos incluyen actividades específicas que promueven la capacidad de establecer relaciones de semejanzas y diferencias entre las lenguas de trabajo en los planos léxico, grafofónico y gramatical. El interés del trabajo interlenguas, a través de la observación y comparación, reside en la importancia que otorgamos al desarrollo de capacidades metalingüísticas para una toma de conciencia de los recursos disponibles en la propia lengua.

Por último, la secuencia didáctica propone una instancia de revisión del primer borrador atendiendo a los distintos niveles de producción del texto. La elaboración de grillas o cuestionarios posibilita la implementación de diversas estrategias de revisión de las producciones (autoevaluación, coevaluación). Esta fase final es la que permite apreciar el impacto del trabajo realizado en los diferentes módulos, específicamente en la escritura en español del género abordado.

A modo de cierre

Los análisis prepedagógicos inscriptos en la perspectiva teórica del *Interaccionismo socio-discursivo* de la Escuela de Ginebra resultaron imprescindibles para pensar el diseño de los nuevos materiales.

Coherentes con el marco teórico, la impronta dada a la propuesta didáctica para los espacios de intercomprensión del ciclo orientado de la escuela secundaria apunta a desarrollar capacidades discursivas, textuales y lingüísticas para la intercomprensión en español, francés, italiano y portugués y la producción escrita en español lengua materna.

Creemos que el trabajo con secuencias didácticas desde la perspectiva del género textual y en el marco de los enfoques plurales de enseñanza de lenguas-culturas posibilitará integrar contenidos y elaborar una progresión que apunte al “dominio de los géneros, en tanto instrumentos de adaptación y participación en la vida social/comunicativa” (Bronckart, 2007:158). Nuestra experiencia didáctica de enseñanza y aprendizaje de la intercomprensión en lenguas emparentadas en ámbitos de la universidad nos permite predecir, para el nivel secundario, que paulatinamente lograremos que los estudiantes desarrollen capacidades metadiscursivas, metatextuales y metalingüísticas que consideramos fundamentales para la formación de lectores críticos y de productores de textos conscientes de la función comunicativa del lenguaje.

Además del dominio del funcionamiento textual, nuestra propuesta pedagógica apunta a la construcción de conocimiento vinculado a saberes disciplinares socialmente relevantes para la promoción de una participación ciudadana crítica, comprometida y responsable. En razón de ello y, como ha sido expuesto, el primer proyecto didáctico plurilingüe apunta al tratamiento de temas relacionados con el ambiente y que apelan a su preservación.

Con esta propuesta aspiramos a seguir impulsando desde la universidad, y en articulación con el ciclo orientado del nivel secundario, políticas lingüísticas en consonancia con las prescripciones actuales de los marcos normativos nacionales y jurisdiccionales en materia de enseñanza de lenguas.

Bibliografía

- Adam, J.M. (1997). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. (Vicent Salvador y María J Carrión, trad.). Por un interaccionismo socio-discursivo. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, (Gabriela Brochier, trad.) Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Candelier, M. (2008). Coord., *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas, MAREP*. (Eva Martínez, Elisenda Palau, Josefina Torres, Artur Noguerol, Xavier Pascual, trad.). Austria: Centre européen pour les langues vivantes.
- Dolz-Mestre, J. Rosat, M-C. Schneuwly, B. (1991). *Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes*. *Le français aujourd'hui*, 93, 37-47.
- Gurevich, R. (comp) (2011). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Buenos Aires: Paidós
- Meissner F., Klein H., Setgmann, T. (2004). *EuroComRom – Les septis tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen Allemagne: Shaker Verlag.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (Mercedes Vallejo-Gómez, trad.). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vez J. M. (2006). “El aula de lenguas extranjeras: umbral para una sociedad de la cultura.”, en *Las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas*. (13-23) Barcelona: Editorial Grao.
- Vigner, G. (1982). *Ecrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: Clé International.

Anexo

Conteúdo Infância • Biologia • Animais • Carnívoros • Mamíferos •

Por **Thais Pacheco**

Onça Pintada

A **onça pintada** (*Panthera onca*) é um felino da família Felidae. Esse animal é carnívoro, sendo que também é chamado de jaguar, nome que tem origem na Mitologia Guaraní. A onça pintada chega aos 2,10 metros de comprimento, pesa em média 150kg e sua altura chega a 90 cm. Em cativeiro, comem aproximadamente 2,5 kg de carne por dia, porém em liberdade, como gastam mais energia, comem bem mais.

Na Mitologia Mala, é considerada um animal sagrado. Os índios usam sua gordura para passar no corpo das crianças, pois acreditam que isso lhes dá força. Também acreditam que as costuras e gordura da onça, utilizadas para fazer a ponta de uma flecha, ficam mais corajosas.


A onça pintada vive às margens dos rios e também nos ambientes campestres desde o sul dos EUA até a Argentina. A onça tem como território individual de caça, aproximadamente 80 quilômetros quadrados.

Durante a época do acasalamento, a onça pintada, que é um animal muito solitário, procura um par. A gestação dura cerca de 100 dias e pode ocorrer o nascimento de até 4 filhotes. Os bebês nascem cegos e amargam somente após duas semanas de vida. Com três meses de vida o filhote começa a sair da toca, para ser estimulado sexual aos três anos e meio e é fêmea aos 2 anos de idade.

A onça pintada é uma excelente nadadora, e tem um grande poder de caça. Seus patos lhe proporcionam uma força extraordinária, e que ajuda muito ao caçar os animais como aves, capivaras, tamandás, gacotas, capelins, gado das fazendas, jacus, veados, macacos, cotons, pacas, peludos e até jacarés. Também matam lobos e sucuaris quando não encontram outra opção. As onças têm, portanto, uma alimentação muito variada.

A onça pintada tem a mandíbula mais poderosa entre os felinos e a segunda mais poderosa entre os carnívoros. Para matar as capivaras, macacos e outros animais maiores ela ataca diretamente no crânio da vítima. O desmatamento, o avançamento dos rios e a caça tem diminuído a população de onças pintadas em diversos lugares.

Sua expectativa de vida varia entre 10 e 20 anos, esta oscilação de idade se deve ao fato de onça viver em liberdade ou em cativeiro.



Panthera onca. Foto: Counted (Own work) [GFDL or CC-BY-SA-3.0], via Wikimedia Commons

<http://www.infancia.com.br/infancia/onca-pintada/>

WIKIPÉDIA
L'encyclopédie libre

Accueil
Portails thématiques
Article au hasard
Contact

Contribuer
Détourner sur Wikipédia
Aide
Communauté
Modifications récentes
Faire un don

Imprimer / exporter

Article Discussion Lire Modifier Modifier le code His

Espèce quasi menacée selon l'Union Internationale pour la Conservation de la Nature, le jaguar est un mammifère carnivore de la famille des félidés. C'est l'un des quatre "grands félins" du genre Panthera, avec le tigre, le lion et le léopard. Son aire de répartition actuelle s'étend du Mexique à la majeure partie de l'Amérique Centrale et de l'Amérique du Sud, jusqu'au nord de l'Argentine et du Paraguay. Ce félin tacheté ressemble physiquement au léopard, mais il est généralement plus grand et d'apparence plus massive. En outre son habitat et son comportement sont plus proches de ceux du tigre. Bien que la forêt tropicale dense constitue son habitat de prédilection, le jaguar s'accommode d'une large variété de milieux ouverts et boisés. Il est fortement associé à la présence de l'eau et, comme le tigre, il aime nager. C'est un prédateur solitaire qui chasse à l'affût, tout en étant opportuniste dans la sélection des proies. C'est aussi un superprédateur qui joue un rôle important dans la stabilisation des écosystèmes et la régulation des populations qu'il chasse.

HABITAT
Le Pantanal au Brésil: zone humide appréciée du jaguar. L'habitat du félin comprend les forêts tropicales de l'Amérique Centrale et du Sud qui sont saisonnièrement inondées. La présence d'eau (marécages, lacs, mangroves) est un paramètre important de son installation dans une région.

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Jaguar>

Ana María Carullo. Formación Pedagógica, Universidad de Poitiers (Francia); Diplomado Superior en Ciencias Sociales en Constructivismo y Educación, FLACSO, Buenos Aires. Profesora y licenciada en Lengua y Literatura Francesa, Escuela Superior de Lenguas, UNC. Codirectora de proyectos de investigación CONICOR y SECYT-UNC (1991-2003). Directora de proyectos SECYT-UNC (2000-2013). Líneas de investigación: comprensión lectora en lengua materna; intercomprensión lectora en lenguas romances. Docente-investigadora categoría II.

Ana Cecilia Pérez. Magister en Didáctica del Francés lengua extranjera, Universidad Stendhal Grenoble3, Francia. Profesora de Lengua y Literatura Francesa para la Enseñanza Superior., Escuela Superior de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigadora de la Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba. Línea de investigación: didáctica del plurilingüismo, intercomprensión en lenguas romances.

LA CONFECCIÓN DE UNA GRILLA DE EVALUACIÓN DE LA LECTURA EN VOZ ALTA EN INGLÉS: DESAFÍOS DEL PROCESO EN EL PLANO FONÉTICO-FONOLÓGICO

Florencia Giménez

fgimenezferrer@hotmail.com

María Verónica Ghirardotto

vghirardotto@hotmail.com

Andrea de los Ángeles Canavosio

acanavosio@gmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

En el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la evaluación del uso de la lengua por parte del alumno es un área particularmente importante. Si bien se ha investigado mucho acerca de la evaluación del uso de una lengua extranjera, la mayor parte de la bibliografía no presta particular atención a la pronunciación. Esta falta de estudios es todavía más evidente a nivel de carreras universitarias de grado en inglés como lengua extranjera, donde la pronunciación es una materia instrumental obligatoria dictada durante 2 o 3 años de la carrera y en la que la lectura en voz alta tiene un papel preponderante y debe ser evaluada en consecuencia. Este trabajo se desprende de un proyecto de investigación mayor en el que uno de los objetivos es indagar acerca de la confiabilidad de la evaluación de la lectura en voz alta en el área de Fonología Inglesa utilizando una grilla de calificación holística a través de la cual se pueda valorar si los alumnos de la asignatura Fonética y Fonología Inglesa II son competentes al momento de leer en voz alta un texto en inglés. En este trabajo nos referiremos específicamente al proceso de confección de dicha grilla que se basó en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la pronunciación del inglés propuesto por Morley (1994), al igual que en aquellos aspectos fonéticos-fonológicos que se consideran importantes al momento de evaluar la lectura en voz alta en inglés como LE y que forman parte de los objetivos de la asignatura contexto de la investigación. También describiremos de qué manera se piloteó la grilla, los cambios que surgieron y qué los originaron. Por último presentaremos la grilla en su versión final y puntualizaremos aspectos importantes a tener en cuenta para su futura utilización dentro del proyecto.

Palabras clave: evaluación - lectura en voz alta - escala holística

Introducción

En el área de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, la evaluación del desempeño, y sobre todo del desempeño oral, de nuestros alumnos ha sido siempre una gran preocupación para muchos docentes. En general, se considera que el proceso de la evaluación de la oralidad resulta complejo y, muchas veces, dificultoso debido a múltiples factores intervinientes. En primer lugar, el discurso es de naturaleza ‘escurridiza’, es decir que desaparece rápidamente y resulta dificultoso realizar un registro pormenorizado de la producción del alumno que está siendo evaluado. En segundo lugar, se presentan una multiplicidad de aspectos que deben considerarse al mismo tiempo. Por último, no se estila habitualmente la estandarización de criterios entre evaluadores que se refleje en un instrumento de evaluación, sea este implícito o explícito, entre otros motivos. En suma, uno de los principales intereses en este campo es lograr que la evaluación sea un proceso lo más objetivo posible.

Por esta razón, a través del presente trabajo pretendemos informar acerca de lo que se está realizando en la segunda etapa de la investigación sobre la evaluación del desempeño oral de alumnos de las carreras de grado en inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Consideramos que en este nivel educativo la evaluación de la pronunciación de nuestros estudiantes plantea retos constantes e impulsa el trabajo de investigación en la búsqueda de respuestas y soluciones prácticas para mejorar la educación que ofrecemos.

En el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel superior, la evaluación del uso de la lengua por parte del alumno es un área particularmente importante. Si bien la evaluación del uso de una lengua extranjera se ha investigado mucho, la mayor parte de la bibliografía presta escasa atención a la pronunciación, lo cual puede deberse a que la evaluación de la pronunciación presenta múltiples desafíos debido a su complejidad al momento de ser implementada. Esta falta de estudios es todavía más evidente a nivel de carreras universitarias de grado en inglés como lengua extranjera, donde la pronunciación es una materia instrumental obligatoria dictada durante 2 o 3 años de la carrera.

Para evaluar el desempeño oral de un estudiante, el docente puede utilizar al menos tres métodos: (i) no utilizar una grilla para medir la competencia fonológica del alumno (evaluación impresionista); (ii) utilizar una grilla holística o global; o (iii) usar una grilla analítica. En las materias de fonética y fonología del profesorado, licenciatura y traductorado de inglés de la Facultad de Lenguas de la UN de Córdoba, se utiliza el método impresionista para evaluar a los alumnos, es decir que no existe la estandarización de los evaluadores. De esta manera, la asignación de una nota se efectúa a través de la escucha de la exposición de los alumnos mientras llevan a cabo tareas tales como leer un texto en voz alta o realizar una breve presentación oral. El puntaje que cada alumno obtiene en instancias de evaluación se determina en base a criterios previamente establecidos y acordados con los docentes de la asignatura, que se relacionan, por un lado, con los objetivos y nivel de lengua y, por otro, con parámetros como la fluidez, la inteligibilidad, la comunicabilidad del mensaje y precisión articulatoria a nivel segmental, entre otros rasgos.

Este trabajo se desprende de un proyecto de investigación en el que se pretende indagar acerca de la confiabilidad de la evaluación de la lectura en voz alta en el área de fonología inglesa. Más específicamente, este estudio trata la evaluación en el sentido de “valoración del grado de dominio lingüístico”, (MCERL, 2002: 177) y, particularmente, la evaluación del nivel de dominio de la pronunciación del inglés como lengua extranjera mediante el empleo de una prueba o examen en el marco de la cátedra de Fonética y Fonología Inglesa II. Para alcanzar tal fin, se propone el empleo de una grilla de calificación holística, compuesta por criterios que permitan valorar el nivel de dominio de la pronunciación en inglés como lengua extranjera. Nos centraremos en la descripción del proceso de confección de dicha grilla, que se basó en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la pronunciación del inglés propuesto por Morley (1994), y haremos referencia a la manera en que se piloteó, los cambios que surgieron y qué los originaron. Por último, presentaremos la grilla en su versión final y puntualizaremos aspectos importantes a tener en cuenta para su futura utilización.

Marco teórico

Autores como Bachman (1990, 2004), Bachman y Palmer (2010), Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996), McNamara (2000), Luoma (2004) y Morley (1994), entre otros, desarrollan el tema de la evaluación de manera exhaustiva y, entre los aspectos a tener en cuenta, se refieren a los instrumentos que pueden utilizarse para llevarla a cabo. Es el aporte de estos autores lo que ha brindado el marco teórico de este

trabajo y ha contribuido sobremanera para la confección, puesta a prueba y reformulación de la grilla hasta llegar a la versión actual, proceso que detallaremos más adelante.

La evaluación del discurso oral

Bachman (2004: 6,7) define a la evaluación como “el proceso de recolección de información sobre algo que nos interesa, según procedimientos sistemáticos y fundamentados”. El estudio de la evaluación de la lengua nos puede brindar información valiosa acerca de la validez y la confiabilidad de los recursos y métodos de evaluación que se utilizan en contextos educativos. Bachman (1990: 54) manifiesta que las evaluaciones son “indicadores de habilidades o atributos que son de utilidad para áreas como la investigación lingüística, la adquisición del lenguaje y la enseñanza de lenguas”. La información recolectada a través de las evaluaciones puede servir para tomar decisiones y realizar cambios en lo que enseñamos, en cómo lo enseñamos y cómo lo evaluamos, en los materiales que utilizamos y en los objetivos que planteamos para nuestros cursos. Bailey (1998) asegura que el resultado de las evaluaciones puede afectar la vida y el futuro de los estudiantes ya que “si las evaluaciones no son válidas ni confiables, los estudiantes pueden sufrir las consecuencias y nuestras decisiones pueden ser cuestionadas” (87).

Dentro del área de la evaluación de la lengua, la valoración del dominio de la pronunciación del inglés como lengua extranjera es un aspecto que ha recibido escasa atención en investigación. Como afirman Derwing y Munro (2005):

...se han realizado muchas menos investigaciones sobre la pronunciación de una segunda lengua que sobre otras habilidades como la gramática y el vocabulario. En consecuencia, el sentido común o la intuición influyen al momento de confeccionar material para la enseñanza y en las prácticas de enseñanza-aprendizaje habituales (380).

Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996) coinciden en este punto y declaran que esta escasez de investigaciones puede deberse a la naturaleza compleja y ‘escurridiza’ del discurso oral y al gran número de aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar la pronunciación. Estos autores sostienen que la pronunciación incluye aspectos únicos que determinan “cómo se realiza el proceso de evaluación, cómo se brinda retroalimentación, y en qué etapas de la instrucción es más apropiado brindarla” (341). De manera similar, Luoma (2004) manifiesta que es muy difícil evaluar el desempeño oral de los estudiantes ya que los evaluadores deben “juzgar de manera instantánea una variedad de aspectos” (10), entre los que menciona a los sonidos individuales, los tonos, el volumen, la velocidad, las pausas y la acentuación. Asimismo, la autora se pregunta “si todos estos aspectos pueden abarcarse en un solo criterio de evaluación” (11).

Una posible alternativa para atenuar la complejidad mencionada anteriormente es abordar la enseñanza y evaluación de la pronunciación siguiendo la teoría de Morley (1994), basada en un enfoque comunicativo, que ella denomina de doble foco. Según esta autora, la pronunciación debe plantearse como parte integral y esencial de la comunicación. En este marco de doble foco de atención, la pronunciación se divide en dos niveles, el ‘micro’ y el ‘macro’ nivel. El nivel ‘micro’ se centra en la competencia fonética y fonológica, es decir en la producción de elementos aislados; por otra parte, el nivel macro se focaliza en elementos generales que contribuyen a la comunicabilidad.

Este abordaje de la pronunciación de doble foco está compuesto por siete categorías generales que se agrupan de la siguiente manera: dentro del nivel macro se incluyen 1) la inteligibilidad general, 2) la fluidez general, 3) la eficiencia comunicativa; dentro del nivel ‘micro’ se encuentran 4) la producción de vocales, 5) la producción de consonantes, 6) el uso de formas débiles y ritmo del inglés y 7) la producción de finales de palabras y grupos de consonantes.

El desarrollo de este abordaje en este trabajo tiene suma relevancia ya que al evaluar el desempeño oral de los alumnos de Fonética y Fonología Inglesa II, se valora el desarrollo de la competencia comunicativa en ambos niveles. En el nivel ‘micro’ se tienen en cuenta aspectos fonético-fonológicos tanto segmentales como suprasegmentales. En el nivel ‘macro’ se evalúan aspectos que favorecen la comunicación, como la inteligibilidad, la fluidez y el uso de rasgos paralingüísticos adecuados al contexto discursivo y al tipo de texto. Es por esto que, en las grillas confeccionadas, el doble foco se refleja en todo momento.

Grillas de evaluación

Al puntuar niveles de habilidad o competencia, los evaluadores tienen varias opciones. Pueden valorar el desempeño de los estudiantes de manera impresionista, es decir “sin utilizar una grilla explícita” (Weigle, 2002: 149), como se hace actualmente en la asignatura contexto de esta investigación, o pueden utilizar

grillas de evaluación. Dichas grillas pueden ser globales u holísticas o analíticas. Ambos tipos presentan ventajas y desventajas.

Según Bachman y Palmer (2010) las grillas holísticas consideran a la habilidad en el uso de la lengua como una unidad y han recibido críticas por presentar “problemas de interpretación, dificultades al momento de asignar niveles y diferencias en la importancia de cada componente” (339). Por otro lado, las grillas analíticas “incorporan la noción de que la habilidad en el uso de una lengua conjuga una variedad de aspectos y es necesario tener la posibilidad de valorar de manera separada cada uno de los componentes del constructo que se está evaluando” (Bachman y Palmer, 2010: 338). Sin embargo, muchos consideran que este tipo de grillas presentan una visión fragmentada de la lengua.

Si bien cada tipo de grilla tiene sus fortalezas y sus debilidades, el hecho de que debajo de las grillas holísticas yace la concepción de la lengua como un todo y de la pronunciación como parte integral dentro de la comunicación nos llevó a inclinarnos hacia éstas, confeccionar una y explorar si la evaluación del desempeño de nuestros alumnos en la asignatura Fonética y Fonología Inglesa II se tornaba más eficaz, práctica y objetiva.

Marco del proyecto

Este trabajo se inserta en un proyecto de investigación de mayor envergadura cuyos objetivos principales es importante destacar. En primer lugar, el foco se centra en el estudio de la pronunciación de futuros licenciados, profesores y/o traductores de inglés como lengua extranjera. En segundo lugar, presenta como finalidad primordial explorar el modo a través del cual esta evaluación se traduce a un número en el contexto de la asignatura Fonética y Fonología Inglesa II del tercer año de estudios de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Asimismo, este proyecto apunta a mejorar la fiabilidad o confiabilidad entre evaluadores ya que los resultados de un primer estudio exploratorio indicaron la existencia de diferencias significativas entre las medias de las calificaciones otorgadas a las mismas producciones orales por distintos evaluadores sin el empleo de una grilla. Por último, debido a la inexistencia de la estandarización de evaluadores, el proyecto apunta a elegir “un método de calificación que especifique de qué manera se le asignarán números al desempeño de los evaluados” (Bachman y Palmer, 1996: 51).

Consideramos importante referirnos a la primera etapa del proyecto en el que se realizó una evaluación de la producción oral de alumnos de tercer año de la asignatura Fonética y Fonología Inglesa II de manera impresionista (sin ningún tipo de grilla), ya que la información que se obtuvo en esta prueba preliminar fue de suma utilidad para la confección de la grilla objeto de este trabajo. En una primera prueba, se pidió a 5 profesores, expertos en el área de pronunciación inglesa, que evaluaran de manera impresionista, como lo hacen habitualmente, muestras orales de alumnos que cursaban Fonética y Fonología Inglesa II mientras realizaban dos actividades similares en tipo y duración a las que llevan a cabo normalmente en los exámenes finales: la lectura de un cuento y una exposición oral de alrededor de un minuto. En esta oportunidad, también se pidió a los evaluadores que identificaran el mejor y el peor rasgo de pronunciación.

Para esta tarea de identificación, se tuvieron previamente en cuenta las siete categorías generales que se basan en el marco teórico propuesto por Morley (1994) que mencionáramos anteriormente. Al final de esta primera sesión de evaluación, se realizó una entrevista semiestructurada a cada uno de los evaluadores que versaba sobre el tema en cuestión. Todos estos datos nos brindaron suficiente información para comenzar a confeccionar una grilla holística que nos permitiera valorar la actuación oral de los alumnos en una segunda ocasión de escucha.

Confección de grilla y prueba piloto

Al diseñar la grilla se tuvieron en cuenta los datos obtenidos de esta primera sesión de evaluación, al igual que aquellos aspectos fonéticos-fonológicos que se consideran importantes al momento de evaluar la lectura en voz alta en inglés como LE y que forman parte de los objetivos de la asignatura.

La grilla se organizó en 6 bandas de descriptores en base a la escala del 0-10 que se utiliza actualmente para evaluar en la Universidad Nacional de Córdoba. A su vez, cada banda se dividió en dos partes, teniendo en cuenta el ‘doble foco de atención’ en las micro y macro habilidades ya mencionado. Dentro de las ‘micro’ habilidades se consideraron contenidos centrales dentro del programa de la asignatura, entre los que podemos mencionar el empleo adecuado de clave, terminación, segmentos y rasgos del discurso

conexo; es decir, se tuvieron en cuenta rasgos íntimamente relacionados con la competencia fonética y fonológica del alumno. Dentro de las ‘macro’ habilidades, los descriptores incluyeron rasgos inherentes a la impresión general que la producción de cada alumno produce en el receptor, a la fluidez, al grado de inteligibilidad; es decir que se tuvieron en cuenta aquellos aspectos que apuntan a evaluar la competencia ‘discursiva’, ‘sociolingüística’ y ‘estratégica’ del alumno (Morley, 1994: 65). Cabe destacar que, como puntualiza Morley (1994), “ambos niveles son inseparables, ya que lo ‘macro’ incluye lo ‘micro’, y lo ‘micro’ es necesario para lo ‘macro’” (68). Sin embargo, esta diferenciación entre los dos niveles ha sido de suma utilidad para abordar la enseñanza y la evaluación de la pronunciación de manera más eficaz.

En la primera prueba piloto se escuchó un número reducido de grabaciones ya que el único objetivo de esta instancia de escucha fue la de poner a prueba la grilla como se había confeccionado. Así, surgió la necesidad de hacer cambios en el instrumento. Se reformularon partes de los descriptores por no estar claros, se hicieron cambios respecto del vocabulario utilizado con el fin de evitar palabras que denotaran alguna valoración subjetiva y se unificaron criterios respecto de la terminología a utilizar. También el rango de notas del 0 al 10, que se utilizó en la grilla, se cambió por uno que fuera del 5 al 1, como el que se utiliza en las grillas de los exámenes de ESOL Cambridge para evaluar la habilidad del habla (*Speaking*). Por otro lado, dentro del nivel ‘micro’ se dividió cada banda en secciones que estuvieran encabezadas por los rasgos a tener en cuenta. Por último, también se consideró la posibilidad de incluir descriptores que versaran sobre la competencia gramatical del alumno. De esta manera, la grilla se organizó teniendo en cuenta todo lo discutido en la prueba piloto.

La grilla modificada se piloteó una vez más y de esta instancia surgieron nuevos obstáculos para su implementación. El principal inconveniente fue el desglose de cada banda dentro del nivel ‘micro’ en secciones que estuvieran encabezadas por los rasgos a tener en cuenta. Evaluar cada componente en particular la tornaba en una grilla más del tipo analítica con aspectos muy pormenorizados y, en consecuencia, la evaluación de la producción oral de cada participante llevaba mucho tiempo. Asimismo, luego de pilotear la grilla, los docentes relataron dificultad para poner atención en la producción general de cada alumno. Puede decirse entonces que parece haberse producido una ‘sobrecarga cognitiva’ en los evaluadores (MCERL, 2002: 193; Luoma, 2004: 80).

Luego de los comentarios que surgieron de esta sesión de escucha, se revisó detalladamente el trabajo realizado. De este intercambio de opiniones también surgió la idea de formular la respuesta esperada de manera que describiera el máximo nivel de desempeño y ayudara a la reformulación de la grilla a utilizar.

Se espera que el evaluado evidencie un total conocimiento y dominio de todos los componentes de la habilidad lingüística incluidos en los dos niveles del constructo. Es decir, se espera que al realizar las actividades de la prueba los evaluados empleen los rasgos de clave, terminación y secuencia tonal para estructurar el texto oral y dar cohesión al discurso; que su pronunciación, inteligibilidad y fluidez, al igual que el desempeño lexico-gramatical, sean compatibles con el inglés y que emplee rasgos paralingüísticos en consonancia con el género del texto oral. Además, se espera que el tono de voz permita determinar con facilidad el grado de dominio de los componentes.

Cuadro 1. Respuesta esperada

A continuación, se decidió replantear la grilla y, fundamentalmente, la descripción de los niveles con el fin de facilitar su utilización y de dar un paso más en la confección de un instrumento confiable que apunte a objetivar la evaluación.

En esta reformulación, consideramos importante volver hacia la línea de lo holístico con los cambios que se efectuaron. Esto se debe a que, como ya lo mencionáramos, creemos conveniente concebir a la lengua como un todo integrado ya que uno de los objetivos del proyecto es comparar los resultados obtenidos a través de la evaluación con el método impresionista con aquellos que se obtengan de la evaluación con esta grilla.

En el cuadro 2 presentamos la nueva grilla en la que intentamos condensar la mayor cantidad de información en cada banda para facilitar su utilización, sin olvidar la inclusión del ‘doble foco’ ya mencionado y de los objetivos de la asignatura. Debido a que, como señala Luoma (2004: 80), “mientras

mayor sea el número de niveles, más dificultosa será la utilización de una grilla”, mantuvimos los 5 niveles pero, en esta oportunidad se decidió volver a la escala del 0 al 10 que se utiliza actualmente en la universidad y que se utilizó primeramente. En esta ocasión también se excluyeron los números 0 y 1 debido a que, de acuerdo con nuestra experiencia, no hemos tenido nunca un caso en el que el evaluado refleje conocimientos nulos o casi nulos en su producción oral. Este cambio brindó flexibilidad al momento de evaluar y mejorar la confiabilidad entre evaluadores ya que contempla la “variabilidad natural” (Alderson et al., 1995: 64).

10	Evidencia conocimiento y total dominio del/los componente/s. Si hubiera alguna ocasional inexactitud, la corrige con naturalidad inmediatamente.
8-9	Evidencia conocimiento y amplio dominio del/los componente/s con muy pocas inexactitudes que puede o no corregir.
6-7	Evidencia control moderado del/los componente/s con inexactitudes que implican leve incomodidad para el oyente en el procesamiento de la información pero el mensaje llega sin dificultad.
4-5	Evidencia conocimiento del/los componente/s pero con control elemental o limitado e inexactitudes que implican incomodidad en el procesamiento de la información por parte del oyente y algo de dificultad para percibir el mensaje.
2-3	Evidencia escaso conocimiento y escaso control del/los componente/s con inexactitudes frecuentes que implican dificultad e incomodidad en el procesamiento de la información por parte del oyente.

Cuadro 2. Escala holística

Esta grilla se puso a prueba una vez más como ya se había hecho en otras oportunidades con las versiones anteriores. En la sesión de escucha trabajaron cinco evaluadores de manera independiente quienes escucharon una sola vez las grabaciones de la producción oral de 35 participantes y les asignaron una nota.

Resultados

Si bien son necesarios análisis estadísticos más rigurosos para valorar la validez del instrumento y la confiabilidad de los resultados obtenidos, podemos presentar una primera aproximación a los resultados de esta evaluación.

Sólo en 2 de las 35 muestras hubo un 100 % de coincidencia entre los evaluadores. Es decir que en solamente un 5,7 % de los casos los 5 evaluadores asignaron la misma nota a la muestra evaluada.

Un número importante también a tener en cuenta es aquel que refleja cuántos participantes fueron aplazados por algunos evaluadores y aprobados por otros. Esto creemos que es altamente significativo a la hora de implementar el uso de la grilla ya que de la evaluación depende el fracaso o éxito de un alumno. De las 35 muestras evaluadas, no hubo consenso entre los evaluadores respecto de aprobar o desaprobar sólo 9 (25,7 %) muestras. Esto parece reflejar que en general existe una tendencia a coincidir respecto de qué tipo de producción alcanza los estándares mínimos de competencia requeridos para aprobar o desaprobar un examen.

Esta tendencia parece variar en el caso de muestras que superan el estándar mínimo requerido. Considerando un 80 % de coincidencia entre los evaluadores, es decir la valoración que 4 de 5 evaluadores hicieron de cada muestra, los datos obtenidos reflejan que:

- 9 de las 35 muestras (27,5 %) obtuvieron una nota dentro de una misma banda descriptora; es decir, en sólo el 27,5 % de los casos la valoración cualitativa del dominio de pronunciación por parte de los evaluadores ha coincidido.

- en 9 de las 35 muestras (27,5 %) hubo una diferencia de un punto entre las notas asignadas por los evaluadores pero que no corresponden a una misma banda descriptora. Resulta relevante considerar estas 9 muestras por separado ya que el responder a distintas bandas descriptoras refleja una valoración distinta acerca del dominio de pronunciación teniendo en cuenta la respuesta esperada antes mencionada.

Podemos decir entonces que, si bien es necesario someter estos datos a análisis estadísticos que contemplen aspectos no considerados en estos porcentajes presentados, los resultados parecen reflejar una falta de coincidencia entre los evaluadores al momento de asignar una nota a las muestras utilizando esta grilla holística.

Esta aparente falta de acuerdo puede deberse a fallas inherentes al tipo de grilla confeccionada. Como ya lo mencionáramos anteriormente, Bachman y Palmer (2010) consideran que las grillas holísticas presentan “problemas de interpretación, dificultades en asignar niveles y favorecen diferencias en la importancia de cada componente” (339). Asimismo, estos autores puntualizan tres causas que pueden desencadenar falta de coincidencia entre evaluadores al utilizar una grilla de evaluación: diferentes interpretaciones de la grilla, diferentes grados de estrictez al evaluar o a una reacción a ciertos elementos que no son relevantes, o son menos importantes, en la grilla. Sin embargo, coincidimos con Bachman y Palmer (2010) en que el impacto de estos tres últimos factores puede minimizarse con un entrenamiento más riguroso de los evaluadores.

Conclusiones

En este momento una grilla analítica se encuentra en proceso de confección. Una vez terminada, se podrá poner a prueba para una posterior comparación de resultados obtenidos a través de los tres métodos de evaluación (impresionista, con grilla holística, con grilla analítica).

En caso de que el método presentado en este trabajo resulte el más confiable, será necesario ajustar varios aspectos para su futura utilización dentro de la cátedra. Entre otros, se puede realizar una revisión exhaustiva de la terminología utilizada una vez más y, en particular, un intenso entrenamiento en el uso de la misma que implique la utilización de muestras que incentiven la discusión a fin de que cada evaluador tenga una idea cabal de qué implica cada descriptor y cuáles son los aspectos que deben tener más peso a la hora de evaluar.

Durante este proceso de prueba y error también nos surgen interrogantes que pueden llevarnos a plantear futuras líneas de investigación:

- Explorar si el llevar un registro pormenorizado de la producción de cada alumno y utilizar la grilla presentada en este trabajo ayuda a objetivar la evaluación.
- Ingadar si una misma grilla puede utilizarse para evaluar diferentes tareas.
- Investigar si retroalimentar a los alumnos usando la grilla redundante en beneficios para los alumnos.

Creemos que nos encontramos en el punto de partida de un largo proceso que esperamos nos lleve a confeccionar instrumentos que tiendan a hacer que la evaluación del desempeño oral de nuestros alumnos sea un proceso lo más objetivo posible.

Bibliografía

- Alderson, J. Ch., Clapham, C. y Wall., D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1998). *Learning about language assessment: dilemmas, decisions, and directions*. US: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M., Brinton, M. D. y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Estrasburgo: recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Derwing, T. M. y Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL QUARTERLY*, 39 (3), 379-397.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mc Namara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Morley, J. (1994). A multidimensional curriculum design for speech-pronunciation instruction. En Morley, J. (Ed.) *Pronunciation pedagogy and theory. New views, new directions*. (64-91). Alexandria, VA: TESOL.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Florencia Giménez es magíster en inglés con orientación en Lingüística Aplicada (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como profesora de grado y posgrado en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Además, es investigadora categoría IV (SeCyT) e integrante de proyecto avalado y subsidiado por SeCyT. Ha participado como ponente en congresos de nivel nacional e internacional.

María Verónica Ghirardotto es profesora y traductora de inglés, egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Es alumna de la maestría en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada de la mencionada institución y de la maestría en Enseñanza del Inglés como LE, Universidad Católica de Temuco, Chile. Se desempeña como profesora titular de Fonética II en la Universidad Católica de Temuco, Chile. Es miembro de equipo de investigación en el área de la pronunciación del inglés, Facultad de Lenguas, UNC.

Andrea de los Ángeles Canavosio es profesora de Lengua Inglesa, traductora pública de inglés y licenciada en Lengua y Literatura Inglesas egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Cursó una maestría en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada y está elaborando su tesis final. Se desempeña como profesora adjunta en las materias Lengua Inglesa II y Fonética y Fonología Inglesa II de la Facultad de Lenguas. Además, es miembro de equipos de investigación en las áreas de la pronunciación y escritura en lengua extranjera.

CALIDAD EXPRESIVA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LA LECTURA EN VOZ ALTA DE UN POEMA EN UNA LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)

Lidia Soler

solerlidia@gmail.com

Griselda Bombelli

gbombelli@gmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

En este trabajo presentamos un estudio sobre un componente importante de la competencia lingüística oral: la lectura en voz alta concebida como un acto comunicativo con proyección social. Siguiendo la teoría de la recepción, la lectura en voz alta implica, por parte del lector, primero, la decodificación del texto para interpretar su sentido y, luego, su codificación como mensaje oral para una audiencia. Es entonces fundamental el rol de la prosodia, pues el ritmo, la entonación y las pausas permiten al lector imprimir sentido y expresividad al mensaje. Para el presente trabajo seleccionamos un poema por la relevancia de su dimensión oral y por el particular desafío que implica la interpretación y lectura en voz alta de poesía en una lengua extranjera.

Nos propusimos a) determinar la calidad expresiva de las lecturas realizadas por diez alumnos del 5° año de la licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, b) establecer la relación entre la calidad expresiva y el empleo de la prominencia, tono, altura tonal y pausa según la teoría de la entonación del discurso, c) establecer la relación entre la calidad expresiva y el grado de comprensión del poema leído y d) establecer el grado de satisfacción del lector en voz alta, con el resultado de su creación: un texto oral que parte de una determinada interpretación e intención comunicativa. Luego de 30 minutos de preparación, los participantes fueron grabados mientras leían el poema en voz alta y cuando realizaron un recuento de este. Las lecturas fueron evaluadas independientemente por 6 jueces externos según una plantilla diseñada para tal fin. Se determinó la calidad expresiva según el promedio de las notas asignadas por los jueces; se la comparó con el nivel de comprensión del poema y con el empleo de los rasgos prosódicos en estudio.

Los resultados indican, en general, una pobre calidad expresiva que no siempre está en relación directa con la comprensión del texto y que el empleo de los rasgos prosódicos refleja esencialmente la organización ortográfica del poema.

Palabras clave: calidad expresiva - lectura en voz alta - comprensión lectora

La lectura en voz alta y la poesía

Nuestro interés por la lectura en voz alta surge, en un primer momento, de nuestra preocupación por proporcionar a estudiantes universitarios de una lengua extranjera (inglés), herramientas que contribuyeran a mejorar su pronunciación, en particular, y su competencia oral, en general. La profundización en el tema nos llevó a adscribir a la corriente, dentro de la Teoría de la Entonación del Discurso (Brazil, Coulthard y Johns, 1980), que concibe a la lectura en voz alta como una actividad comunicativa con un alto valor expresivo que surge de la interacción entre lector, texto y audiencia. Dicho de otra manera, para realizar su lectura en voz alta, ningún lector "...se acerca a un texto con la mente en blanco..." (Brazil et al., 1980: 83). El encuentro con el texto escrito evoca en el lector información conocida, experiencias vividas, palabras ya leídas. A medida que la lectura avanza, y sobre la base de ese bagaje que trae consigo, el lector va construyendo un sentido, va realizando su interpretación del texto escrito y genera expectativas que va confirmando, cambiando o recreando. Al mismo tiempo, no pierde de vista sus percepciones, expectativas y objetivos según la audiencia para la cual está realizando la lectura en voz alta. Desde esta perspectiva surge, claramente, la importancia del lector en voz alta como receptor primero y como comunicador después.

En el campo de la literatura encontramos que, desde la Estética de la Recepción, Jauss (1978), por ejemplo, señala al lector, o receptor, como elemento fundamental, pues es quien le otorga verdadera existencia al texto. Un texto solo adquiere existencia cuando un lector lo reconstruye con "...una conciencia que, observándolo en sus mecanismos, lo reconfigura" (Oller, 1994: 192). Gallardo Paúls (2011a: 5), por su parte, refiriéndose a la obra de W. Iser, también señala que para este autor "el texto sólo existe en la medida en que es leído, de manera que lector y autor participan en un mismo juego imaginario". La lectura, entonces, es un proceso interactivo entre lector y texto donde "el lector se mueve por el texto..." y en ese viaje también interviene su imaginación que lo hace crear "...sus propios bocetos como resultado de la interacción entre él mismo y el texto". Es decir, el receptor juega un rol activo y fundamental pues es quien tiene la posibilidad de interpretar el texto de una manera diferente, desde la visión y comprensión que le da su propia individualidad. Podríamos aquí hacer referencia a la relación que establece Eco entre su *Obra abierta* y la *Estética de la Recepción* al crear un paralelo entre el receptor de arte y el lector de textos verbales. Una obra creada es algo cerrado, pero a su vez es una obra abierta por la posibilidad que tiene de ser interpretada de diferente manera por diferentes receptores. No obstante, para Eco, la variedad de interpretaciones no es ilimitada en el sentido que existe una "...dialéctica entre la libertad de interpretación (la apertura) y la fidelidad al contexto estructurado del mensaje" (Gallardo Paúls, 2011b: 3).

En base a las consideraciones anteriores es que decimos que el lector en voz alta es, en primera instancia, un receptor. Como tal recurrirá a concepciones previas y asignará al texto (escrito por otra persona o por él mismo) una serie de características específicas que pertenecen a su horizonte de expectativas. Estas expectativas probablemente cambiarán según los momentos históricos, la temática y el tipo de lenguaje del que se trate, por ejemplo. Por otra parte, el lector-receptor se convierte, al transformar un texto escrito en un texto oral, en lo que podríamos llamar un lector-emisor, un lector-comunicador o, incluso, un lector-autor. Es decir, el lector en voz alta es el creador de un texto oral al que deliberada y necesariamente imprime una organización fonológica que reflejará su interpretación y su intención comunicativa.

En el caso particular de la lectura de poesía, como dice Culler, es importante que el lector haya desarrollado previamente la competencia literaria la cual le permitirá encontrar el sentido de "...esa extraña concatenación de frases..." (1975: 114) que constituye un poema. Dicho de otra manera, el internalizar la "...gramática de la literatura..." es esencial, pues permite al lector "...convertir secuencias lingüísticas en estructuras y significados literarios" (Culler, 1975: 114). Si a lo señalado por Culler, le sumamos el hecho de tener que transformar un poema que está escrito en un texto oral que vaya en consonancia con esos significados literarios rescatados por el lector, la tarea se torna doblemente compleja. Es entonces que la lectura en voz alta de la poesía presenta un desafío especial porque implica, por un lado, la "...construcción de un sentido..." que requiere una competencia específica y, por otro, "...la formalización de este sentido que el poema construye" (Oller, 1994: 192). Para nuestros objetivos, esa formalización se ve plasmada en la creación de una estructura fonológica que contenga y refleje el sentido poético.

La lectura en voz alta desde el modelo de Entonación del Discurso

El modelo de Entonación del Discurso de Brazil et al. (1980) y Brazil (1997) nos proporciona el marco teórico para describir el rol que cumplen determinados rasgos prosódicos en la creación de textos orales a través de la lectura en voz alta; es decir, encontramos en esta teoría herramientas que nos permiten analizar los textos orales y evaluar o valorar su calidad expresiva. De manera general, Brazil (1992) compara este tipo de lectura con el habla espontánea y dice que en ambas actividades se utiliza "...el mismo repertorio de opciones entonacionales" (210); además, al igual que en el habla espontánea, estas opciones dependen de la relación texto/lector oyente y del contexto en el que se desarrolla la interacción. Como hablante, el lector en voz alta decide de qué manera organizar el texto oral según sea el grado de compromiso (*engagement*) que adopte con el texto escrito y con su audiencia.¹

En diferentes etapas de nuestras actividades de investigación estudiamos la competencia lectora en voz alta de estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera considerando a) los tipos de texto a los que seguramente estarán expuestos en su actividad profesional (conferencia, cuentos y poemas, por ejemplo) y b) el idioma en que se leía, a saber, el inglés como lengua extranjera y el español como lengua materna. Para el presente trabajo seleccionamos resultados obtenidos al estudiar las lecturas en voz alta de un poema en inglés realizadas por 10 estudiantes del último año de la Licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. La selección del poema *Rhapsody on a Windy Night* de T. S. Eliot se debió a la especial relevancia de su dimensión oral y, por lo tanto, el doble desafío que implica la interpretación y lectura en voz alta de ese poema, escrito en inglés, para hablantes de español como lengua materna.

Debemos señalar que, al respecto de la lectura en voz alta de poesía, Brazil (1992) señala una diferencia con la lectura de otros tipos de textos, tales como discursos, cuentos o noticias periodísticas donde la significación del mensaje depende, en gran medida, del contexto situacional de la lectura y del grado de compromiso previo existente entre el lector y el destinatario de ese mensaje. Para Brazil, en el caso de la poesía, el contexto situacional y el compromiso previo son relegados a un segundo plano pues el lector no parte de un contexto de interacción preexistente, sino que necesariamente "...crea y proyecta..." (Brazil, 1992: 228) un estado de convergencia a partir de su propia interpretación de la poesía. Desde el punto de vista de las opciones entonacionales, esa creación y proyección implican elecciones fonológicas de prominencia, división en unidades tonales, tonos, altura tonal y pausa.

A los efectos de la claridad del análisis, a continuación nos referiremos brevemente a los rasgos prosódicos que conforman esas opciones en el presente estudio: la unidad tonal, la prominencia, el tono, la altura tonal y la pausa.

Unidad tonal

La unidad tonal, también llamada unidad entonacional, es una unidad fonológica cuyo elemento constitutivo obligatorio es la sílaba tónica. Según el modelo de Entonación del Discurso (Brazil et al., 1980 y Brazil, 1997), la unidad tonal es la unidad fonológica en la que se realizan las elecciones de los cuatro sistemas de opciones entonacionales de las que dispone todo hablante-lector: la prominencia, el tono, la clave y la terminación. Además, es relevante agregar que, como lo sostiene Halliday (2004) entre otros, la unidad tonal es, en sí misma, una unidad de información y su valor comunicativo, su carga informativa estará determinada justamente por la elección de esos recursos entonacionales ya mencionados. Aunque para la Teoría de la Entonación del Discurso, las opciones entonacionales proyectan, en general, el nivel de convergencia preexistente entre hablante y audiencia, como ya lo expresáramos, lo particular de la lectura en voz alta de poesía, es que el lector no parte de una situación que le permita asumir un estado de convergencia con su oyente, sino que debe "crearlo" (Brazil, 1992: 41) a partir de su interpretación del poema de que se trate. En cuanto a los límites de la unidad tonal, cabe destacar que no son particularmente importantes para Brazil (1997), pues considera que lo fonológicamente significativo ocurre en lo que denomina el segmento tónico, que es el comprendido entre la primera sílaba prominente y la sílaba tónica.

Prominencia

Dentro de la unidad tonal, toda decisión fonológica significativa se realiza en sílabas prominentes. La asignación de prominencia, también denominada acento (Cruttenden, 1997; Hidalgo Navarro, 1997), es

¹ Término utilizado por Brazil et al. (1980).

una decisión del hablante-lector, quien la emplea para marcar aquello que quiere destacar de acuerdo a su valoración del contexto pragmático-comunicativo en que se encuentra (Brazil, Coulthard y Johns, 1980 y Halliday, 1970, 1985, 2004 y 2008). En la asignación de prominencia, siguiendo a Brazil (1997: 23) distinguimos entre un paradigma general "...que es inherente al sistema de la lengua..." y un paradigma existencial que se refiere al "...conjunto de posibilidades realmente disponibles para el hablante en una situación dada". Dicho de otra manera, la prominencia permite al hablante-lector señalar el valor comunicativo que le asigna a las palabras que componen el texto oral.

Tono

El tono se refiere a la dirección del mayor movimiento entonacional en la unidad tonal. Nuevamente, es el hablante-lector quien selecciona la sílaba tónica y el tipo de tono según el mensaje o significado que desee transmitir. Es decir, puesto que la unidad tonal es, a su vez, una unidad de información, el tono seleccionado tendrá que ver con las características de la información que se transmite (por ejemplo, información nueva, información compartida, información incompleta, información más importante). A su vez, la sílaba tónica marca el foco de la información presentada al oyente.

El modelo de la Entonación del Discurso (Brazil et al., 1980 y Brazil, 1997) plantea la existencia de cinco tonos que transmiten un significado generalizable a todas las instancias en las que se los emplea. Básicamente, los tonos descendentes se utilizan para presentar información como nueva; los ascendentes se emplean al referirse a información considerada como compartida entre el hablante/lector y su audiencia, y el tono neutro se utiliza para información precodificada.

Altura tonal: clave (*Key*) y terminación (*Termination*)²

Como ya dijéramos, toda decisión fonológica significativa se realiza en sílabas prominentes. En este caso, nos referimos al otro de los sistemas de opciones entonacionales: la altura tonal. Siguiendo a Brazil et al. (1980) se establecen tres niveles de altura tonal: alto, medio y bajo. Cada nivel de altura tonal transmite significados que son generalizables. Clave se refiere a la altura tonal en la primera sílaba prominente de una unidad tonal y terminación a la altura tonal en la sílaba tónica, es decir, la última sílaba prominente de una unidad tonal. Es posible, entonces, diferenciar entre clave baja, media y alta y terminación baja, media y alta. La altura tonal permite definir una unidad entonacional que es jerárquicamente superior a la unidad tonal y que desempeña un rol importante en la organización del discurso: la secuencia tonal. Esta unidad entonacional, que puede comenzar con cualquiera de las tres claves, está formada por una o más unidades tonales, y su finalización está siempre determinada por la presencia de una terminación baja. Es decir, si no hay terminación baja, no es posible identificar una secuencia tonal.

Finalmente, destacamos que la altura de la clave con que comienza la secuencia tonal tiene un valor comunicativo a nivel intersecuencial pues contribuye a construir la coherencia y cohesión del texto oral. Dicho de otra manera, en cuanto a la altura tonal relativa entre secuencias tonales, diremos que la clave determina la función de esa secuencia en la estructuración temática del texto y establece relaciones entre secuencias. La clave alta indica el comienzo de un nuevo tema o subtema; la clave media indica que el contenido de una secuencia está temáticamente relacionado con la secuencia anterior, si la hubiere, y la clave baja señala que el contenido de la nueva secuencia tonal es equivalente al de la secuencia anterior.

Pausa

Por último, nos referiremos a la pausa en cuanto rasgo prosódico del que puede hacer uso el hablante-lector en la estructuración del texto oral. La importancia de la pausa radica en que puede contribuir tanto a la organización rítmica como a la temática. Básicamente, en la lectura en voz alta de poesía, las pausas ocurren al final de un verso, al final de una estrofa y en el interior de versos compuestos. En los casos de encabalgamiento, no se realiza la pausa al final de verso.

Siguiendo a Poch Olivé (2001: 255) podemos hacer la distinción entre "...pausas no relevantes y pausas relevantes para la transmisión de la información". Las primeras corresponden a instancias de rectificación de error o de titubeo, algo que no debería ocurrir, al menos frecuentemente, en una lectura en voz alta eficiente. Por otra parte, las pausas relevantes son aquellas que el lector emplea según su "...estrategia de codificación..." (García Jurado y Arenas, 2005: 137). Las pausas relevantes permiten direccionar la atención del oyente y crear diversos efectos retóricos (Brown, 1980).

² Términos empleados por Brazil et al. (1980).

El estudio

Como ya lo expresáramos, este estudio se basa en la concepción de la lectura en voz alta como un acto comunicativo y la prosodia, entonces, cumple un papel fundamental en la construcción del sentido del mensaje. En este trabajo presentamos algunos de los resultados obtenidos al estudiar la lectura en voz alta de un poema en inglés realizada por 10 alumnos del último año de las carreras en inglés de la Facultad de Lenguas. Se trata del poema *Rhapsody on a Windy Night*, de T. S. Eliot, al que ya hicimos referencia.

Los objetivos establecidos fueron los siguientes:

- a) determinar la calidad expresiva de las lecturas
- b) estudiar la relación entre la calidad expresiva y el empleo de rasgos prosódicos tales como la prominencia, el tono, la altura tonal y la pausa.
- c) establecer la relación entre la calidad expresiva y el grado de comprensión del poema leído.
- d) establecer el grado de satisfacción del lector en voz alta, con el resultado de su creación: un texto oral que parte de una determinada interpretación e intención comunicativa.

Cabe aclarar que partimos del supuesto de que, al haber cursado las materias del área de fonética y de literatura, los estudiantes participantes contaban, al menos, con un nivel básico de competencia fonológica y literaria. Luego de un tiempo de preparación de 30 minutos, los participantes fueron grabados primero, mientras leían el poema en voz alta y después, cuando realizaron un recuento de ese poema a solicitud de los investigadores. Las lecturas fueron evaluadas independientemente por 6 jueces externos al proyecto, profesores de literatura inglesa, según una plantilla diseñada para tal fin, proporcionada por los investigadores, que no contenía pistas fonológicas, y que incluía 5 bandas descriptoras, cada una con un número (del 1 al 5). Los evaluadores debían asignar un número a las lecturas, donde el 5 significaba desempeño excelente y el 1 significaba un desempeño deficiente. Se determinó la calidad expresiva según el promedio de las notas que los jueces asignaron a cada lectura, considerando que 3 representaba el nivel mínimo aceptable y, por lo tanto, que un promedio por debajo de esta nota significaba que la calidad de la lectura no era la esperada en lectores que habían tenido entrenamiento en la lectura en voz alta y en la interpretación de poemas en inglés.

Para estudiar el empleo de los rasgos prosódicos por parte de los lectores se seleccionaron dos lecturas: la que obtuvo el promedio de notas más alto y la que obtuvo el promedio más bajo, considerándose que representaban, respectivamente, los niveles máximo y mínimo de competencia lectora en voz alta en la muestra. Estas grabaciones fueron transcritas auditivamente en forma independiente por las autoras. Luego se compararon las transcripciones y, en caso de diferencia, se repitió el análisis auditivo.

También se transcribieron los recuentos realizados por los 10 lectores y, para determinar el nivel de comprensión del poema, se los comparó con una plantilla temática (Hansen, 1994) confeccionada por un experto en literatura inglesa. Para determinar el número de temas detectados por los lectores, se cotejaron los recuentos con la plantilla. Para obtener mayor confiabilidad, cada recuento fue analizado por tres investigadores independientemente. Se consideró que los temas incluidos en la plantilla constituían los aspectos principales del poema, sin perder de vista el hecho de que cada lector podría aportar nuevas interpretaciones. Se esperaba que al menos los temas que aparecían en la plantilla fueran mencionados en los recuentos. Se consideró que, a mayor número de temas o aspectos mencionados en el recuento, mayor la comprensión o nivel de interpretación del poema por parte del lector. Se cruzaron datos y se comparó la calidad de la lectura con el nivel de comprensión del poema.

Finalmente, con el propósito de cumplir con el objetivo de establecer el grado de satisfacción del lector en voz alta con el resultado de su creación (objetivo d)), luego de un período de tiempo de aproximadamente 6 meses, se solicitó a los lectores que evaluaran su lectura. Para ello, se les entregó una escala similar a la que usaron los jueces externos pero sin calificación numérica. Se les pidió que calificaran su lectura como 'Excelente', 'Muy buena', 'Satisfactoria', 'Pobre' o 'Mala' y que realizaran comentarios si lo consideraban necesario.

Resultados

La Tabla 1 muestra, para cada lector (L), el promedio de las notas asignadas por los jueces. Como ya dijéramos, para ser considerado eficiente, el lector debe obtener 3 o más. Es decir, mientras más cerca del 5 esté el promedio, mayor será la eficiencia lectora.

Lector	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
Promedio	3.17	3.5	3.33	2	2.33	2.83	2.67	2.5	3.17	2.83

Lector eficiente	Lector no eficiente

Tabla 1

Como puede observarse en la tabla, seis lectores fueron evaluados como no eficientes y solo cuatro como eficientes.

Para realizar el análisis del empleo de rasgos prosódicos se seleccionó como más eficiente al lector 2, desde ahora Lector Eficiente (LE), que obtuvo el promedio más alto (3.5); como lector no eficiente, se seleccionó al lector 4, desde ahora Lector No Eficiente (LNE), que obtuvo el promedio más bajo (2).

Prominencia, Unidades tonales y Tonos

Con respecto a la asignación de la prominencia, los resultados indican que no existe diferencia significativa en el uso de la prominencia entre LE y LNE si se considera el número de sílabas. Es decir, LE utilizó 235 sílabas prominentes, mientras que LNE empleó 224 sílabas prominentes. Resultados similares se obtuvieron al comparar el número de unidades tonales (UT) empleadas por ambos lectores: 111 para LE y 107 en el caso de LNE. Es decir, el número de sílabas tónicas empleado por los dos lectores también es similar.

Luego de analizar el empleo de los tonos por parte de las lectoras, es posible señalar algunas diferencias. Considerando la variedad en la elección de tonos, LE emplea todos los tonos en forma equilibrada, es decir, sin que el empleo de uno predomine significativamente sobre otro. LNE, en cambio, utiliza un elevado porcentaje de tonos descendentes, algunos tonos neutros y un solo tono ascendente. Dicho de otra manera, aunque el número de tonos empleados por ambos lectores es similar, LNE realiza una lectura en la que prácticamente todos los versos del poema finalizan con tono descendente.

Secuencias tonales y pausas

Con respecto al empleo de la altura tonal, en las dos grabaciones analizadas se observa que las lectoras realizan un mínimo uso de ese recurso prosódico. Además, cuando lo hacen, la diferencia en la altura es apenas perceptible. No obstante, se detectaron algunas cuestiones en cuanto al uso que es relevante mencionar.

LE marca el comienzo de cada estrofa del poema (siete en total) con clave alta después de terminación baja. Como ya lo dijéramos, la terminación baja indica el límite de una secuencia tonal y, en ese contexto, la clave alta a continuación opera como indicador de un nuevo tema o subtema. Al mismo tiempo, LE enfatiza el final de esas secuencias tonales y prepara el comienzo de las nuevas realizando pausas prolongadas. Cabe señalar que si bien LE emplea, eficazmente, la clave alta en la lectura del título del poema, no lo hace, como podría esperarse, al comenzar la primera estrofa.

En cuanto a LNE, podemos decir que no emplea los rasgos prosódicos de clave y terminación para organizar la lectura temáticamente como intenta hacerlo LE aunque, al igual que LE utiliza clave alta para presentar el título de la poesía. Según el análisis auditivo, LNE utiliza terminación baja seguida de clave alta solo entre la 3ª y 4ª estrofa. En la lectura de LNE se percibe una estructuración del texto oral en base, esencialmente, al empleo de pausas prolongadas.

Es precisamente en el uso de la pausa donde se detecta la mayor diferencia entre las grabaciones de ambas participantes. En cuanto a la pausa relevante, es decir, aquella que el lector utiliza en forma deliberada, la lectura de LE se caracteriza por la presencia de pausas que pueden o no coincidir con el final de un verso.³ Por su parte, en la lectura de LNE se observan pausas deliberadas al final de cada verso lo cual hace que las pausas se perciban como demasiadas en número y frecuencia.⁴ La repetición de este patrón produce un ritmo monótono que interfiere con la recepción del sentido del poema. Asimismo, LNE produce numerosas pausas no relevantes, producto de titubeos o de rectificaciones de errores, lo cual afecta negativamente la calidad de la lectura.

³ 32 pausas de duración breve o media y 14 pausas prolongadas.

⁴ 78 pausas de duración media en casi todos los casos.

Calidad expresiva y comprensión del poema

Lector	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
Nota promedio	3,17	3,5	3,33	2	2,33	2,83	2,67	2,5	3,17	2,83
Temas referidos (sobre un total de 10)	2	6	3	2	2	1	3	2	4	2

Tabla 2

Los resultados muestran que de 10 temas posibles, el que mayor número de temas mencionó en el recuento fue LE, quien registró más de la mitad de esos temas, 6 precisamente. Cabe destacar, que en la lectura de LE, el desarrollo de esos temas coincide con cada una de las secuencias tonales a las que ya nos hemos referido. En cuanto a LNE, diremos que fue uno de los 5 lectores en cuyos recuentos se detectaron solamente 2 de los 10 temas en la plantilla. Este escaso número de temas está en coincidencia con prácticamente un nulo empleo de secuencias tonales en la lectura de LNE. Finalmente, diremos, de manera general, que los otros lectores, tanto eficientes como no eficientes, registraron menos del 50% de los temas. Además, ninguno de los recuentos incluyó un tema no contemplado en la plantilla.

En cuanto al objetivo de establecer el grado de satisfacción del lector en voz alta con el resultado de su creación, solo 4 de los lectores aceptaron realizar esta actividad. Para esta tarea, como ya se dijo, se les proveyó una escala similar a la que usaron los jueces externos que les permitió calificar su producción como 'Excelente', 'Muy buena', 'Satisfactoria', 'Pobre' o 'Mala'. Los 4 sujetos consideraron que su lectura fue 'Pobre'. En los comentarios que realizaron, entre otros, hicieron referencia a la dificultad de producir una lectura satisfactoria, principalmente, por la falta de la competencia literaria necesaria para decodificar el poema y, consecuentemente, realizar una lectura estéticamente aceptable.

Conclusión

Los resultados del análisis auditivo muestran diferencias importantes entre la lectora evaluada como eficiente y la considerada no eficiente, principalmente en el empleo del tipo de tonos, la organización del poema en secuencias tonales y el empleo de la pausa relevante. Mientras que la frecuencia y el tipo de tonos que emplea LNE resulta en una lectura poco expresiva, la elección de los tonos por parte de LE hacen de la suya una lectura más atrayente. LE también realiza un uso más eficiente de la altura tonal, pues la emplea para marcar finales y comienzos de temas o subtemas, lo que, naturalmente, resulta en un texto oral más amigable para el oyente, aunque la amplitud entre las alturas tonales no haya sido demasiado marcada en todos los casos. Además, en la muestra estudiada, los resultados señalan que, una mejor comprensión de un texto puede reflejarse en una lectura más eficiente y que para que una lectura en voz alta sea de calidad los rasgos prosódicos juegan un rol fundamental, todo lo cual no resulta verdaderamente muy novedoso. Naturalmente, y en nuestro contexto, que es el de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, los resultados de este estudio nos llevan a plantear cambios metodológicos, así como también, una mayor interacción entre las cátedras de las áreas de literatura y fonética.

Finalmente, y una vez dicho lo anterior, queremos señalar otras cuestiones. La lectura en voz alta está siempre presente desde que comenzamos a aprender una lengua, extranjera o no. La lectura en voz alta forma parte de nuestras vidas y, cuando decimos *lectura en voz alta* nos referimos a aquella con un alto valor comunicativo. Se lee en voz alta cuando se dan a conocer noticias, cuando se citan autores, cuando se realizan presentaciones científico-académicas. Se lee en voz alta para compartir con amigos, para reconfortar y acompañar, para despedir o recibir, para entretener, para transmitir placer estético o intelectual, aún para castigar o sentenciar. Se lee en voz alta para comunicar y comunicarse, para que el mensaje, la historia, lo que tenemos para decir, sea preciso pero llegue a través del espacio.

La poesía, podríamos decir, no existe como tal sin su dimensión oral. Pareciera que, al difundirse mediante la escritura, los recursos propios del lenguaje oral se hubieran desvalorizado, se hubieran convertido en recursos meramente formales. Retomando la teoría de la recepción, entonces, enfatizamos el rol del lector en voz alta primero, como receptor. Es esencial que el lector en voz alta se aproxime al texto y lo haga suyo primero, para darle existencia, y para luego comunicarlo a través del lenguaje oral. En esa comunicación, habrá nuevos receptores que recibirán esa creación y, a su vez, le darán nueva existencia.

Bibliografía

- Brazil, D., Coulthard, M. y Johns, C. (1980). *Discourse intonation and language teaching*. Londres: Longman.
- Brazil, D. (1992). Listening to people reading. En Coulthard, M. (ed.) *Advances in spoken discourse analysis*. (209-241). Londres: Routledge.
- . (1997). *The communicative value of intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. (1990). *Listening to spoken english*. Segunda edición. Inglaterra: Longman
- Cruttenden, A. (1997). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: structuralism, linguistics and the study of literature*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Gallardo Paúls, E. (2011a). Estética de la recepción. *Sobre poética*. [Blog sobre Teoría de la Literatura]. Recuperado de <http://peripoietikes.hypotheses.org/509>
- . (2011b). Otras corrientes centradas en el lector: Umberto Eco. *Sobre poética*. [Blog sobre Teoría de la Literatura]. Recuperado de <http://peripoietikes.hypotheses.org/539>
- García Jurado, M. A. y Arenas, M. (2005). *La fonética del español: análisis e investigación de los sonidos del habla*. Buenos Aires: Editorial Quórum.
- Halliday, M. A. K. (1970). *A Course in spoken english: Intonation*. Londres: Oxford University Press.
- . (1985). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. Tercera edición. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. y Greaves, W. S. (2008). *Intonation in the grammar of English*. London: Equinox.
- Hansen, C. (1994). Topic identification in lecture discourse. En Flowerdew, J. (ed.) *Academic listening: Research perspectives*. (131-145). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hidalgo Navarro, A. (1997). *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla*. Valencia: Soler.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétiqué de la réception*. Paris: Gallimard Editions.
- Oller, D. (1994). Teoría de la poesía. En Villanueva, D. (coord.) *Curso de teoría de la literatura*. (191-218). Madrid: Editorial Taurus.
- Poch Olivé, D. (2001). Recursos fónicos en la clase magistral. En Vázquez, G. (coord.) *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. (245-270). Madrid: Editorial Edinumen.

Lidia Rosa Soler es *Master of Arts* en Fonética, Leeds University, Inglaterra. Es profesora titular de Fonética y Fonología Inglesa I con extensión a la II, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Además, se desempeña como profesora de cursos de posgrado en las áreas de fonética, oralidad y evaluación. Es docente-investigadora categoría II y dirige equipos de investigación. Ha sido expositora en congresos nacionales e internacionales. Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas especializadas.

Griselda Bombelli tiene título de magíster en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada y es profesora titular en la cátedra de Fonética y Fonología Inglesa II, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Es profesora de cursos de posgrado e investigadora categorizada en el Programa de Incentivos. Sus áreas de investigación comprenden la evaluación, la oralidad y la fonética. Ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales. Ha realizado publicaciones de capítulos de libros y artículos en revistas.

LA RELACIÓN FONÉTICO-FONOLÓGICA Y GRAFÉMICA EN LA INTERCOMPRENSIÓN DE LENGUAS GERMÁNICAS

Brigitte Merzig

brigitte_marzig@yahoo.de

Sandra Trovarelli

sandratrovarelli@gmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Introducción

El presente trabajo surge de las investigaciones realizadas en el marco del proyecto de investigación *Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes. Evaluación y adecuación de materiales*, radicado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Uno de los objetivos de este proyecto es el desarrollo de guías de estudio para la lectura simultánea en tres lenguas germánicas (en adelante LG): inglés (en adelante IN), neerlandés (en adelante NL) y alemán (en adelante AL). Las lenguas que funcionan como puente para este aprendizaje son el español (en adelante ES), como primera lengua (en adelante L1) de los destinatarios, y el IN, puesto que se considera que los mismos poseen conocimientos básicos en esta última lengua. En las guías de estudio se desarrollan y perfeccionan estrategias y habilidades que focalizan la decodificación de los contenidos de textos en las tres lenguas germánicas mencionadas, en base a su interrelación. En este trabajo, se hará referencia brevemente a la evolución fonológica y grafémica de estas LG a través de su historia. Luego se plantearán similitudes y diferencias fonético-fonológicas. Se analizarán asimismo las relaciones entre su fonética y su grafía, tanto de manera intralingüística como interlingüística, teniendo en cuenta como referente el ES. Finalmente se analizarán ejemplos de los materiales de estudio, donde se evidencie cómo se podrían presentar estas similitudes y diferencias fonético-fonológicas y grafémicas con el fin de contribuir a la intercomprensión de las tres LG en estudio.

Palabras clave: intercomprensión en lenguas germánicas – relación grafémico-fonética – decodificación interlingüística

Antecedentes de investigación en intercomprensión

Nos basamos en las investigaciones realizadas en torno a la intercomprensión en lenguas romances (Klein y Stegmann, 2000; Carullo, Marchiaro y Pérez, 2010) y germánicas (Hufeisen y Marx, 2007), que parten de la base de una L1 que a su vez funciona como puente y pertenece al mismo grupo de lenguas, lo que facilita considerablemente la decodificación. Klein y Stegmann (2000) en *EuroComRom “Die sieben Siebe”* establecen un sistema de siete cedazos por los que “pasar” las lenguas –en su caso las romances– para llegar a su intercomprensión. Dentro de estos tamices, se hallan el de las correspondencias

fonológico-grafémicas y el de la ortografía y la pronunciación, que designan como tercer y cuarto cedazo respectivamente. En 2007, Hufeisen y Marx retoman el enfoque de los cedazos para su estudio de las LG. La diferencia fundamental entre los antecedentes mencionados y nuestro proyecto radica en que en nuestro caso partimos del ES – lengua que no pertenece al grupo de las LG – y de conocimientos básicos del IN, aprendidos en el nivel de enseñanza media en Argentina. Acordamos con Hufeisen y Marx (2007: 1) en que el IN no constituye una lengua puente ideal para acceder al NL y al AL, dado que presenta muchas más influencias romances que las otras dos LG. La decisión de usarla como puente se basa en que en nuestro contexto, el IN es la única LG que se presupone conocida. Es dable mencionar que no solo se pretende utilizar el IN como lengua puente, sino que también se aspira a ampliar las posibilidades de decodificación en esta lengua.

El sistema grafémico

Nuestro proyecto se propone desarrollar la capacidad receptiva en las tres LG en cuestión, y acordamos con Duke (2007: 145) que para este propósito juegan un rol central las correspondencias grafémico-fonéticas, puesto que permiten decodificar las LG, relacionando entre sí tanto su grafía como su pronunciación, así como la grafía con la pronunciación en cada LG. Trataremos de presentar aquí una breve descripción partiendo de sus grafías, donde tendremos en cuenta las principales similitudes y divergencias con el ES y de estas tres LG entre sí.¹

A pesar de que el ES no pertenece al grupo de las lenguas germánicas, presenta muchos puntos en común sobre todo con el IN, pero también con el AL y el NL. El sistema grafémico que todas estas lenguas comparten, proveniente del latín, es uno de ellos. Además todas presentan un amplio vocabulario transparente, en especial en el área científica, que tiene sus orígenes en el latín y el griego. Muchos préstamos del francés y del IN mantienen aproximadamente su pronunciación tanto en AL como en NL (Merzig, 2010: 834).

Los internacionalismos constituyen un grupo léxico extendido en todo tipo de textos. En el ES se han producido, en el vocabulario proveniente del latín o griego así como también en otros internacionalismos, agregados o cambios de grafemas, debido a reglas y analogías propias de esta lengua. Compartir el sistema grafémico constituye por un lado una ayuda a la hora de la decodificación, puesto que no es necesario aprender otro sistema de representación escrita. Por otro lado también puede significar un foco de interferencias a nivel fonémico, debido a que en las lenguas en cuestión no siempre un grafema o grupo de grafemas representan el mismo fonema o combinación de ellos. Por lo tanto puede llevar a decodificaciones erróneas. Para facilitar la intercomprensión surge la necesidad de concientizar al aprendiente acerca de las similitudes y diferencias en las relaciones grafémico-fonéticas, comparando sobre todo las LG entre sí, pero teniendo en cuenta también la L1 de los aprendientes. Solo el AL presenta, además del alfabeto del latín, algunos grafemas no existentes en las otras lenguas en cuestión.

El AL posee una mayor regularidad entre escritura y pronunciación que el IN y el NL. La representación gráfica es menos compleja, pero también menos transparente que en el NL.

Evolución histórica del IN, del AL y del NL e implicancias para su intercomprensión

Dentro de las lenguas germánicas, tanto el IN, como el NL y el AL forman parte del grupo de las lenguas sudgermánicas (Wendt, 1961) y según la clasificación Oeste-Norte-Este pertenecen al grupo occidental. En este último grupo se da una similitud especial entre las lenguas que le pertenecen. Al respecto también Kolbe (2007: 224) constata que el IN está emparentado con el NL y el AL. El ES, como todas las lenguas romances y al igual que las LG, también es una lengua de origen indoeuropeo. Las LG se diferencian de las demás lenguas indoeuropeas a partir del así llamado primer cambio fonológico, por el que las oclusivas fortis /p/t/k/ se transformaron en nuevos fonemas fricativos /f/β/X/ y las oclusivas lenis /b/d/g/ evolucionaron a /p/t/k/ (Wendt, 1961). En los siguientes ejemplos se puede observar la mencionada evolución:

¹ Nos respaldamos en las descripciones de los rasgos fonológicos y grafémicos del IN hechas por Kolbe y Marx (2007), los del NL hechas por Lutjeharms, Möller y Wenzel (2007b) y los del AL de Drosdowski, G., Köster, R., Müller, W. y Scholze-Stubenrecht, W. (1974), ya que la obra de Hufeisen y Marx (2007) parte del AL como lengua de referencia y por lo tanto no incluye una descripción de esta lengua.

Indogermano: **pod** > inglés: **foot** [fu:t], alemán: **Fuß** [fu:s], neerlandés: **voet** [fu:t]
 Indogermano: **tu** > inglés: **thou** [ðəu], alemán: **du** [du:], neerlandés: **du** [du:]
 Indogermano: **oktōu**>inglés: **eight** [eit], alemán: **acht** [axt], neerlandés: **acht** [axt]
 Indogermano: **dwou**>inglés: **two** [tu:], alemán: **zwei** [tsvae],neerlandés: **tweet**[tve:]

Se puede apreciar en los ejemplos anteriores el origen común, reflejado en *pod, tu, oktōu, dwou*, que en el ES corresponden a *pie, tu, ocho, dos* y que aún persisten en el sufijo *pode* y los prefijos *octo, duo* (Real Academia Española). Sin embargo, partiendo de la grafía del ES actual es muy difícil para un lego asociar estos orígenes y relacionar por ejemplo *foot/Fuß/voet* con *pie*, debido a los cambios fonológicos sufridos por las LG. En los ejemplos anteriores, también podemos observar la mayor similitud fonémica que existe entre las LG en cuestión, en comparación con la grafía.

Lutjeharms, Möller y Wenzel (2007b: 275) constatan que la delimitación lingüística de dos lenguas tan cercanas como el AL y el NL es más bien un fenómeno político-histórico. El surgimiento del AL y del NL como dos lenguas autónomas fue causado por la formación de estados independientes. Se puede afirmar que el NL a nivel grafémico-fonémico se ubica entre el IN y el AL, de manera análoga a su ubicación geográfica (*op.cit.*). Esta posición bisagra puede significar una ayuda para la lectura intercomprensiva.

El AL estándar surgió sobre la base del alto AL (perteneciente a la región sur de Alemania, Austria y Suiza), y adquirió de él su representación gráfica. A raíz del segundo cambio fonológico se produjeron grandes diferenciaciones que condujeron a la división del alto AL del resto de las LG. Como consecuencia, el AL estándar actual presenta diferencias en la diptongación que se mantienen en mayor medida que en el NL y en otras LG. Mientras que en las demás LG se mantienen las oclusivas /p/t/k/b/d/g/, en el alto AL se transforman en /pf/ts/kx/ que a su vez se reducen luego a /f/s/x/ y en /p/t/k/ respectivamente.

	Neerlandés	Inglés	Alemán
p>pf	appel	apple	Apfel
t>/ts/<z>	tien	ten	zehn [tse:n]
p>f	hopen	hope	hoffen
t>s	beter	better	besser
k>/x/,<ch>	boek [bu:k]	book [bu:k]	Buch [bu:x]
d>t	dag [da:k]	day [dei]	Tag [ta:k]

Tabla 1: Ejemplos en las respectivas lenguas actuales

La causa de la compleja relación entre la grafía y la realización fonética en el IN se debe a que presenta las ortografías más conservadoras. Entre 1200 y 1600 en el IN ocurre el gran cambio vocálico, pero se mantiene la ortografía del IN medio (Kolbe, 2007: 224). Un mismo grafema puede representar muy diversas pronunciaciões en IN. En cambio el AL, y sobre todo el NL, han modificado fuertemente su ortografía, a fin de adaptarla a la oralidad. Por eso para el hispanohablante presentan un menor grado de dificultad en este aspecto.

Estas características son importantes a la hora de comparar las lenguas, puesto que se pueden deducir similitudes teniendo en cuenta la pronunciaciões del IN y la realizaciões ortográfica en AL y/o NL (Merzig, 2010: 833).

Finalmente, por los cambios que ocurren en el nuevo alto AL temprano, ocurre una diptongaciões de las vocales largas [e:, i:, y:, u:] que pasan a [ae, oe, ao], lo que no ocurre en el bajo AL, ni en el NL (con excepciones), cercano a éste. En los ejemplos siguientes se observa este cambio:

Sajón/Germano Antiquo	ALEMÁN	NEERLANDÉS	INGLÉS
wēt>	weiss [vaes]	weet [ve:t]	white [wait]
newun>	neun[nœn]	negen [negən/ne:gn]	nine [nain]
swīna>	Schwein [fvaen]	zwijn [swaen]	swine [swain]

Tabla 2: Diptongaciones

Relación grafía y pronunciación Grafemas vocálicos

Para la decodificación, en las LG son especialmente importantes las sílabas acentuadas, de relevancia semántica. En sus sistemas vocálicos las tres LG presentan como característica distintiva la duración de algunos fonemas (Duke, 2007: 147). Esta diferenciación cuantitativa va unida a una distinción cualitativa. Tanto el IN, como el AL y el NL se caracterizan por presentar en sus sílabas acentuadas una oposición fonémica de vocales cortas/abiertas/distendidas frente a largas/cerradas/tensas. Para nuestro proyecto es relevante el hecho de que tanto la vocal corta y abierta como la larga y cerrada son representadas por un mismo grafema. En el caso del AL la longitud vocálica se representa gráficamente de manera irregular. En pocos casos se señala mediante duplicación grafémica (ej.: *Saal*). Las vocales cortas por lo general se marcan de manera no muy transparente ni válida para todos los casos, mediante duplicación de las consonantes que las siguen, si no son seguidas de por sí por dos consonantes diferentes (Mangold, 1974: 22; Kreuzer y Pawlowski, 1991). Una sola consonante o el grafema *h* (*Dehnungs-h*) señalan alargamiento de las vocales predecesoras (Krech, Krech, Jung-Alsen y Stötzer, 1969: 27ss). Presentamos a modo de ejemplo: *Ratte* /'Ratə/ = rata y *Rate* /'Ra:tə/ = cuota; *nehmen* /'ne:mən/ = tomar, asir). En NL y en IN y – como ya se ha señalado – en AL, las vocales largas se representan por dos grafemas vocálicos iguales. En sílabas abiertas en NL se representan con una sola vocal, dado que siempre son largas como se puede apreciar en el ejemplo: *boom* /bo:m/ = árbol y *bomen* /'bo:-mən/ = árboles. Sin embargo, en esta lengua, en caso de vocal larga en sílaba abierta en posición final se escribe doble para diferenciarla de *Schwa*: *zee* [zɛ:] (lago, mar) ≠ *ze* [zə] (ella) (Lutjeharms et al. 2007b: 279).

Ejemplos tanto para la duplicación grafémica como su representación con grafema simple en el NL son las siguientes analogías, en las que también se incluye el IN, para constatar las similitudes y divergencias:

Alemán	Neerlandés	Inglés
Erde [ˈeːdə]	aaarde [ˈaːrdə]	earth [ˈiːəθ]
kein [kaen]	geen [ge:n]	any(thing) no
rot [Rø:t]	rood [rø:t]	red [Rɛd]
Dauer / teuer [ˈdaʊə / ˈtoʊə]	duur [du:r]	duration [djuˈreɪjən]
kaufen [kaʊfən]	ko-pen [ˈkø:pən]	to buy
geben [ge:bən]	ge-ven [ˈge:vən]	to give [ˈgɪv]
Stroh [tRø:]	Stro [stro:]	...

Tabla 3: grafía de las vocales largas en NL, con equivalencias en AL e IN.
(basada en Lutjeharms et al., 2007)

Los ejemplos también dan cuenta del cambio de vocal larga a diptongo en AL en el segundo, cuarto y quinto ejemplo, al que ya se hiciera referencia, y que en el NL se mantiene como vocal larga. En cuanto a las consonantes, vemos una correspondencia entre <d> en AL y NL, y <th> en IN, al igual que <g> y <p> en NL se corresponden respectivamente con <k> y <f> en AL, así como <t> final en AL con <d> final en NL e IN, correspondencias a las que nos referiremos más adelante.

Secuencia de grafemas vocálicos

De los ejemplos presentados, se deduce que al diptongo [ae] le corresponde la grafía <ei> en AL. Las combinaciones grafémicas <ij> e <ei> del NL corresponden a la pronunciación [ɛi], como la combinación <ei> del IN, mientras que [ai] en IN se representa por la secuencia grafémica <i(n/t)e>. La terminación –lijk del NL se pronuncia Schwa [lɔk] (ej.: AL: *klein* [klaen] / NL: *klijen* [keiən]; *klein* [klein] / IN: *eight* [eit]).

Al diptongo [oe] en AL le corresponde la grafía <eu>. Esta secuencia grafémica en NL no representa diptongo, en cambio en IN representa al diptongo [yʊ], como lo muestra el ejemplo *Europe*, que en AL corresponde a [oeˈrø:pə] y en IN a [ˈyʊˈRou pə]. Por el contrario, la secuencia <oe> en NL no corresponde a un diptongo, sino al fonema /u:/, que en IN se representa con <oo> o <ue>, como en

moon o *blue*. A modo de ejemplo se pueden observar las analogías entre el NL y el AL en *boed/Hut* [hu:t]; *broer* ['bru:ər]/*Bruder* ['bru:dɐ]. La secuencia grafémica <ui> del NL se realiza oralmente como [œə] como en *bruiken* ['brœəkən].

La secuencia grafémica <ie> en AL y en NL no representa un diptongo, sino una vocal larga [i:] como en *Lied*, que se corresponde en IN con las secuencias grafémicas <ea> o <ee>, como en *tea, see*. De estas grafías pueden surgir falsos amigos, sobre los que debe llamarse la atención al respecto en un curso de intercomprensión. Así AL/NL *Lieder* no es equivalente de *leader*, aunque su grafía y más aún su realización fonética sean muy similares ['li:dɐ] en AL y ['li:dəʀ] en IN. Una equivalencia del IN *leader* puede ser en AL/NL *Leiter* ['laete], donde se evidencia la diptongación del segundo cambio vocálico que sufrió el AL.

Umlaute

En AL existen los *Umlaute*, vocales que no tienen equivalencia ni en ES ni en IN y se representan con diéresis sobre los respectivos grafemas vocálicos (ä [ɛ], ö [ø, œ], ü [Y, y:]). Es importante informar que los grafemas vocálicos con diéresis, que pueden ocupar posición inicial, aparecen en la lexicografía del AL, tanto monolingüe como bilingüe, dentro de las vocales sin diéresis correspondientes. La diéresis en NL por el contrario, no representa un cambio de vocal, sino la ruptura de un diptongo (*coördinatie* [ko/ordi'natjə] (Lutjeharms *et al.*, 2007b: 281). Por lo tanto todas las vocales del NL son susceptibles de llevar diéresis. Se debe tener en cuenta también que la diéresis sobre la <u> en ES en la secuencia grafémica <güe>, <güi> señala la pronunciación de <ü> como [u], a diferencia de <gue>, <gui>, donde la <u> es muda y funciona como marca grafémica para la pronunciación de la <g> como [g] (véase Blaser, 2011: 74-76). El NL presenta fonemas análogos a los *Umlaute* del AL, pero muestran una grafía divergente.

Correspondencias consonánticas del AL, NL e IN

La combinación <ch> en AL y en NL así como también el grafema <g> en algunos casos, corresponden a los alófonos complementarios [ç, X] (Mangold, 1974: 48-49; Lutjeharms *et al.*, 2007b: 282). Sin embargo en préstamos mantienen la pronunciación original. En IN en cambio, <ch> corresponde a [tʃ], similar al ES.

EL grafema <h>, a diferencia del ES, representa el fonema [h] en las tres LG.

En el IN, el grafema <j> siempre se pronuncia [dʒ] mientras que en AL y en NL es [j], con excepción de la combinación <ij> del NL, que - como ya hemos visto - corresponde al diptongo [ei].

En NL la <n> en posición final en plurales e infinitivos de verbos no se pronuncia (Lutjeharms *et al.*, 2007b: 281), lo que marca una diferencia con el IN y el AL.

La combinación grafémica <qu>, aún antes de <e>, <o> e <i>, a diferencia del ES, en IN se realiza [kw], en NL y AL [kv] (Rues, Redecker, Koch, Wallraff y Simpson, 2007: 19).

La realización fonética del grafema <r> varía mucho en las lenguas germánicas. En IN es un "approximant with no friction" con realización apical, molar o retrofleja. En posición preconsonantal o final frecuentemente se realiza una variante vocalizada (Harbert, 2007: 54). Esta última característica es compartida con el AL, mientras que el NL presenta una realización más similar a la de la <r> intervocálica del ES.

La secuencia <sch>, que se presenta en las tres lenguas, en IN se pronuncia [sk], en NL [sX] y en AL [ʃ]. Las combinaciones <st> y <sp> en AL en posición inicial se pronuncian [ʃt] y [ʃp] respectivamente, mientras que en NL y en IN corresponden a la pronunciación [st] y [sp], como ocurre también en AL en posición intervocálica.

EL grafema <th> del IN se pronuncia [θ, ð] y se corresponde en NL y en AL con el grafema <d> que se pronuncia [d], alveolar, no interdental como en ES.

El grafema <v> en IN se pronuncia [v], similar al ES, mientras que en NL y en AL corresponde a [f] y solo en préstamos del latín a [v].

El grafema <w> en IN se pronuncia [w], en AL y en NL [v], no obstante en posición final no se pronuncia en esta última lengua.

El grafema <z> en NL representa [z] y en AL [ts]. En IN se presenta casi exclusivamente en préstamos y su pronunciación se asemeja a la del NL.

La pérdida de sonoridad de las consonantes sonoras en posición final es característica en el AL y el NL. Solo en NL se representa ortográficamente con el sonido que se realiza realmente, como se puede ver en los siguientes ejemplos para [v/f] y [z/s] que se representan ortográficamente (*zeef/seven; lof/loven; reis/reizen; lezen* [le:zn] *ik lees* [Ik le:s] (Lutjeharms *et al.*, 2007b: 282). De allí surge por ejemplo la equivalencia de <z> inicial o intervocálica y <s> final en NL entre sí y con <s> en todas las posiciones en AL y en IN. Las consonantes sonoras en posición final del IN se mantienen sonoras (Kolbe, 2007: 223 ss).

Otras características grafémicas

Ni el AL ni el IN poseen símbolos diacríticos para la acentuación. En cambio el NL utiliza el acento (˘) para diferenciar homografías (ej.: *een* = uno/alguno/cualquiera de *één* = único/uno solo).

La mayúscula en el AL es característica para todos los sustantivos, lo que a nivel receptivo constituye una gran ayuda para el lector. En el NL, además de darse en todos los nombres propios, al igual que en ES e IN, la mayúscula es característica de los adjetivos geográficos y de los gentilicios.

Actividades de intercomprensión basadas en la relación grafémico-fonética

Para diseñar actividades que guíen al aprendiente en el descubrimiento de las similitudes y diferencias grafémico-fonéticas, se propone partir de la grafía, dado que el material de estudio a diseñar se orienta a la decodificación de textos escritos.

Presentaremos aquí a modo de ejemplos algunas actividades en las que se tematizan de diferentes modos las relaciones grafémico-fonéticas de las tres LG, teniendo en cuenta el ES. En la primera se presentan ayudas auditivas y grafémicas, estas últimas basadas en características de ocurrencia frecuente en NL y AL, mientras que en la segunda, en los puntos c) y d) se invita a reflexionar acerca del uso que se le dio a esas características para diferenciar ambas LG entre sí.

Ejemplo 1:



BUSCAR: Search (EN) Suchen (DE) Zoeken (NL)¹

¿A qué idioma pertenece cada titular?

Pistas: En (NL) frecuentemente las vocales largas se representan con doble grafía de la vocal. Escuchen los titulares en (NL).

En (DE) hay algunas vocales que difieren del español y se representan con diéresis: ä – ö – ü. Escuchen los titulares en (DE).



REFLEXIONAR: Think (EN) Nachdenken (DE) Nadenken (NL)

¿Qué pistas les ayudaron para diferenciar el alemán del neerlandés?

- Mis conocimientos del inglés.
- Los artículos de cada idioma.
- Los grafemas vocálicos dobles.
- Las diéresis.
- La frecuencia de mayúsculas.
- Otras: ¿Cuáles?

¹Ejemplos tomados de la guía Titulares, piloteada durante 2013. Elaboración: Equipo de Investigación en Lenguas Germánicas, Facultad de Lenguas, UNC.

La siguiente actividad, en los puntos a) y b), tiene como objetivo llamar la atención sobre homógrafos y homófonos inter- e intralingüísticos. En el punto c) se desea fundamentar las grafías <z> y <s> en las tres LG y en el d) se brinda ayuda para descubrir la grafía para las vocales largas en NL y AL.

Ejemplo 2:

1. ¿Falsos amigos?²

a) Comparen con los siguientes términos y lean a continuación las frases en los tres idiomas:

	(DE)	(EN)	(NL)
mar	die See / das Meer	the sea	zee
lago	der See	the lake	meer
más	mehr	more	meer

(EN) Lake Baikal is the deepest lake and the most voluminous fresh water reservoir of the world.

(DE) Der Baikalsee ist der tiefste See und das größte Süßwasserreservoir der Welt.

(NL) Het Baikalmeer is het diepste meer en het grootste zoetwaterreservoir ter wereld.

b) Observen la tabla anterior, escuchen las palabras y las frases en las tres lenguas. Respondan las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se dice "mar" en (NL)?
- ¿Qué palabras tienen dos significados y en qué idiomas?
- ¿Qué palabra en (DE) se presta a confusión y por qué?
- ¿Qué palabras en (DE) y en (NL) son "falsos amigos" y por qué?
- ¿Qué diferencia notan en la pronunciación de la palabra "mar" en (DE), (NL) e (EN)?
- ¿Qué diferencia notan en la pronunciación de las palabras "Meer" y "mehr" en (DE)?
- ¿Qué pistas ayudan a diferenciarlas?

c) Escuchen la pronunciación de las palabras. Presten atención a la pronunciación de la "z" - "s" en posición inicial y luego completen la regla.

See - sea- zee

En (NL), la <z> en posición inicial corresponde a la _____ del (DE) y del (EN).

d) Escuchen la pronunciación de las siguientes palabras. Presten atención a las letras en negrita. Luego completen la regla.

(DE) mehr **sehr** See Schnee

(NL) meer **zeer** zee sneeuw

En (DE), la vocal larga se representa ortográficamente a través de vocal + _____ o mediante _____ vocal.

En (NL), la vocal larga se representa ortográficamente mediante _____ vocal.



¡ATENCIÓN!

La palabra "meer" en (NL) tiene dos significados: "más" y "lago". En el caso del texto sobre el Lago Baikal usamos la segunda acepción. "Mar" en neerlandés se dice "zee".

²Ejemplos tomados de la guía "Records en la naturaleza", piloteada durante 2013. Elaboración: Equipo de Investigación en Lenguas Germánicas, Facultad de Lenguas, UNC.

Finalmente, en el último ejemplo, la actividad invita a reflexionar sobre las estrategias usadas al decodificar los textos.

Ejemplo 3:



REFLEXIONAR: Think (EN) Nachdenken (DE) Nadenken (NL)³

4 Estrategias de lectura intercomprensiva

4 a) ¿Qué pistas los ayudaron a resolver las actividades anteriores? Marquen con una cruz y den ejemplos de los elementos que hayan usado:

	Texto	Ejemplo
Números		
Similitudes fonológicas		
Nombres propios de lugares		
Similitudes gramaticales		
Fechas		
Nombres propios de personas		
Similitudes grafémicas		



HERRAMIENTAS: Tools (EN) Werkzeug (DE) Werktuig (NL)

Para reconocer similitudes, es importante saber qué letras representan los distintos sonidos en los tres idiomas.

³Ejemplos tomados de la guía "Argentinas en el mundo", piloteada durante 2013. Elaboración: Equipo de Investigación en Lenguas Germánicas, Facultad de Lenguas, UNC.

Conclusión

Podemos afirmar que tanto la fonemática como la representación gráfica de las LG, en este caso del AL, del NL y del IN, pueden ayudar en el proceso de comprensión, sobre todo en los procesos *bottom up*, que permiten establecer relaciones entre las lenguas en los niveles bajos de procesamiento (Berthele, 2007: 15-25).

Las siguientes características generales resultan de ayuda a la hora de la intercomprensión de las lenguas IN, NL y AL: el AL y el NL, tanto en su grafía como en su fonología, son más cercanos entre sí que al IN. La pronunciación en IN puede transparentar términos de las otras dos LG en cuestión.

La grafía del NL es más transparente en su relación con la pronunciación que la del AL, en cambio la grafía del AL es más sistematizada.

La presentación de los audios de los textos, el diseño de actividades que guían hacia la identificación de similitudes y diferencias fonético-fonológicas y grafémicas y al descubrimiento de cognados y falsos cognados pueden ayudar a la decodificación de las LG y a diferenciarlas entre sí.

Bibliografía

Berthele, R. (2007). Zum Prozess des Verstehens und Erschließens. En Hufeisen, B. y Marx, N. (Eds.). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. (15-25). Aachen: Shaker.

Blaser, J. (2011). Phonetik und Phonologie des Spanischen, eine synchronische Einführung. *Romanistische Arbeitshefte* 50. Berlin/New York: de Gruyter.

Carullo, A. M., Marchiaro, S. y Pérez, A. C. (2010). Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances. En Doyé, P. y Meissner, F. J. (Eds.). *Lernerautonomie durch Interkomprehension – Promoting learner autonomy through interkomprehension- L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. (237-249). Tübingen: Narr.

Diccionario de la Real Academia Española. (2001). Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Drosdowski, G., Köster, R., Müller, W. y Scholze-Stubenrecht, W. (1974). *Duden Aussprachewörterbuch*. Mannheim/Viena/Zurich: Bibliographisches Institut Dudenverlag.

Duke, J. (2007). Sieb 4: Rechtschreibung und Aussprache. En Hufeisen, B. y Marx, N. (Eds.). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. (145-154). Aachen: Shaker.

- Harbert, W. (2007). *The Germanic Languages*. (Cambridge Language Surveys). Cambridge/New York/Melbourne/Madrid/Cape Town/Singapore/Sao Paulo: Cambridge University Press.
- Hufeisen, B. y Marx, N. (2007) (eds.). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen Lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Klein, H. G. y Stegmann, T. D. (2000). *EuroComRom-Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Kolbe, D. y Marx, N. (2007). Miniportrait Englisch. En Hufeisen, B. y Marx, N. (Eds.). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. (223- 230). Aachen: Shaker.
- Krech, H., Krech, E., Jung-Alsen, K. y Stötzer, U. (1969). *Wörterbuch der deutschen Aussprache*. München: Hueber.
- Kreuzer, U. y Pawlowski, K. (1991). *Deutsche Hochlautung*. Stuttgart: Klett.
- Lutjeharms, M. y Möller, R. (2007a). „Sieb 3: Laut- und Graphementsprechungen“. En Hufeisen, B. y Marx, N. (Eds.). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. (87- 142). Aachen: Shaker.
- Lutjeharms, M., Möller, R. y Wenzel, V. (2007b). „Miniportrait Niederländisch“. En Hufeisen, B. y Marx, N. (Eds.). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen Lesen lernen*. (275-288). Aachen: Shaker.
- Merzig, B. (2010). Importancia de los rasgos fonético-fonológicos y grafémicos y su interrelación para la intercomprensión de las lenguas germánicas inglés, alemán y neerlandés. En Castel, V. y Cubo de Severino, L. (Eds.) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Capítulo 102 (831-839). Mendoza: Editorial Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. [Publicación virtual]. Recuperado de http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Merzig_119_CSAL12.pdf
- Rues, B., Redecker, B., Koch, E., Wallraff, U. y Simpson, A. (2007). *Phonetische Transkription des Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Wendt, H. (1961) (Ed.). *Sprachen, Das Fischer Lexikon*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Brigitte Merzig es licenciada y profesora en Lengua y Literatura Alemanas. Se desempeña como profesora titular de las cátedras del área de Fonética y Fonología Alemanas y de Traducción Científica del par de lenguas Alemán y Español de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Sandra Trovarelli es profesora de Lengua Alemana. Actualmente se desempeña como profesora asistente en el Área de Fonética y Fonología y como titular interina de la materia Lengua Alemana II en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

PARTE III. ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA EN EL
NIVEL SUPERIOR Y EN EL NIVEL MEDIO

LA ESCRITURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UNA APROXIMACIÓN A LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES DE INGLÉS A PARTIR DE SUS PRÁCTICAS ÁULICAS

Bruno Javier Baldocchi

baldocchi.bruno@gmail.com

Graciela Placci

gracielaplacci@gmail.com

Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de Río Cuarto

Río Cuarto – ARGENTINA

Resumen

Los lineamientos ministeriales generales para la escuela secundaria en la provincia de Córdoba destacan la importancia de la escritura para la alfabetización de los alumnos del nivel medio. En el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, específicamente, la escritura cumple también un rol esencial, ya que desarrollar competencias en escritura en inglés le proveerá al alumno de una herramienta poderosa tanto para su futuro ingreso en la universidad como para su acceso al mundo profesional y laboral. Es tarea del docente, por lo tanto, enseñar estas competencias en sus clases de Inglés. No obstante, las prácticas áulicas y las decisiones metodológicas de los docentes están generalmente basadas en sus creencias sobre la enseñanza del inglés. Específicamente, sus creencias acerca de lo que implica y cómo se aprende a escribir influyen en la importancia que le otorgan a la escritura en sus clases. Con la intención de tener un conocimiento más acabado de la enseñanza de la escritura en inglés en la escuela secundaria, se propuso una investigación que tuvo como objetivo principal indagar sobre las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la escritura en lengua extranjera y de los orígenes de dichas creencias. Específicamente, el proyecto intentaba conocer, en primer lugar, si los docentes de Inglés enseñan escritura en sus clases, cómo enfocan la enseñanza de la escritura en sus clases, y luego, conocer las creencias que subyacen a sus prácticas áulicas. Para la consecución del mismo, se diseñó un cuestionario *ad hoc* que fue administrado a 12 docentes de Inglés de escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto. En este trabajo, se describen los resultados obtenidos, los cuales parecen haber confirmado la hipótesis inicial: cuando enseñan escritura, los docentes de Inglés se encuentran con limitaciones de tiempo y dificultades inherentes a la complejidad propia de la habilidad, por lo que las actividades propuestas son generalmente simples.

Palabras clave: escritura en L2 - sistema de creencias - escuela secundaria

Introducción

Este proyecto se encuadra conceptualmente en el proyecto “Creencias de docentes y alumnos sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés en el nivel medio: diagnóstico de las creencias que favorecen u obstaculizan el aprendizaje”¹. El objetivo principal de dicho estudio es indagar sobre las creencias de docentes y alumnos de escuelas secundarias sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés, y contribuir a la toma de conciencia por parte de los docentes de Inglés de escuelas secundarias sobre el impacto del sistema de creencias en el aprendizaje. En el marco de dicho estudio, se propuso una investigación² sobre escritura en inglés en la escuela secundaria, con el objetivo de indagar sobre las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la escritura en lengua extranjera y sobre los orígenes de dichas creencias. Específicamente, esta investigación intenta conocer, en primer lugar, si los docentes de Inglés enseñan escritura en sus clases, cómo enfocan la enseñanza de la misma, y luego, conocer las creencias que subyacen a sus prácticas áulicas. Para la consecución del estudio, se diseñó un cuestionario *ad hoc* para ser administrado a docentes de Inglés de escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto. En este trabajo se describe el proyecto y la metodología utilizada, y se muestran los resultados más importantes.

Marco teórico

Los lineamientos ministeriales generales para la escuela secundaria³ destacan la importancia de la escritura para la alfabetización de los alumnos del nivel medio. Las propuestas formativas están orientadas a que los estudiantes sean capaces de comprender y producir textos orales y escritos que posibiliten una participación efectiva en diversas prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura. En palabras de Carlino (2005), “escribir es uno de los métodos más poderosos para aprender” (21). La autora resalta la importancia que la “cultura escrita” tiene en todos los niveles educativos y “fuera del ámbito educacional”, y señala que, en la educación general básica, deberíamos entender la escritura como “oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos” (14).

En el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, específicamente, la escritura cumple también un rol esencial. De acuerdo con las propuestas curriculares del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, “el alumno de la escuela secundaria necesita desarrollar progresivamente estrategias para regular logros y dificultades en la adquisición gradual de habilidades lingüísticas, pragmáticas, discursivas, estratégicas y sociolingüísticas para la comprensión y producción de textos orales y escritos, a fin de garantizar una formación intercultural de interlocutores autónomos”. Para el logro de estos objetivos, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba indica que “es necesario un trabajo áulico que abarque el desarrollo de las prácticas de oralidad (habla y escucha), lectura y escritura en contextos variados con un nivel de complejidad creciente” (104).

La escritura en una segunda lengua es frecuentemente considerada una habilidad compleja dado que, para escribir apropiadamente, el alumno necesita desarrollar no solo competencias en la habilidad de escribir, sino también competencias lingüísticas, discursivas y sociopragmáticas específicas de la lengua extranjera (Hyland, 2003: 32). Es tarea del docente, por lo tanto, enseñar estas competencias en sus clases de Inglés. No obstante, las prácticas áulicas y decisiones metodológicas de los docentes sobre la enseñanza de escritura están basadas en “sus conocimientos y sus creencias acerca de lo que implica escribir y cómo se aprende a escribir” (Hyland, 2003: 1). Asimismo, Hyland (2003) sugiere que los docentes tienden a “acomodar” sus prácticas según las “exigencias de sus situaciones de enseñanza y de sus creencias acerca de cómo aprenden a escribir los alumnos” (2).

En línea con la investigación de Valsecchi, Barbeito, Placci, Olivero, González, Sánchez y Sacchi (2011), la presente investigación adhiere a la definición de creencias propuesta por Polat (2010), quien considera las creencias como “un sistema interrelacionado de un repertorio afectivo, cognitivo, contextual

¹ Proyecto PPI aprobado por SeCyT, UNRC, período 2012-2014. Directora: Magíster María Inés Valsecchi. Co-Directora: Magíster María Celina Barbeito.

² Beca de Investigación: “La escritura en inglés como lengua extranjera: Un estudio de las creencias de los docentes de inglés de escuela secundaria”. Subsidiada y aprobada por SeCyT, UNRC. Bruno Baldocchi. Directora: Magíster Graciela Placci. Co-directora: Magíster María Inés Valsecchi.

³ Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria (2011-2015).

y metacognitivo de percepciones, perspectivas, ideologías, conocimiento, teorías y principios que están relacionados con la toma de decisión y prácticas docentes” (196).

Antecedentes

El impacto de las creencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera ha tomado gran importancia en las últimas décadas, convirtiéndose en un tema de investigación relevante. Muchas investigaciones han estudiado las creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje del inglés especialmente de docentes practicantes y de alumnos universitarios (Polat, 2010; Sakui y Gaies, 1999), y han focalizado en diferentes aspectos tales como la habilidad en lengua extranjera, la dificultad y la naturaleza del aprendizaje de una lengua, estrategias de aprendizaje y comunicación, motivación y expectativas (Horwitz, 1985, 1987, 1988; Longhini *et al*, 2008; Riley, 2009). Valsecchi *et al* (2011) señalan que un número menor de investigaciones se han realizado sobre las creencias de docentes y alumnos en el contexto de escuelas secundarias. Los estudios realizados con poblaciones de alumnos han indagado especialmente sobre las creencias sobre la lectura, la corrección de errores por parte del docente, el rol de la gramática y algunas estrategias de aprendizaje (Barkhuizen, 1998; Bernat, 2004; Blazquez Entonado y Tagle Ochoa, 2010; Brown, 2009; Cotterall, 1995; Diab, 2005; Horwitz, 1994; Liao, 2006; Manchón, 2009; Messakimove, 2009; Oz, 2007; Rodríguez Algarra *et al*, 2005; Shehadeh, 2011; Yang, 1999).

Específicamente sobre las creencias acerca de la habilidad de escritura en inglés, Barcelos (2003), Borg (2003), Burns (1992), Diab (2005), Khanalizadeh y Allami (2012), Li (2007), Manchón (2009), Shehadeh (2011) y Tsui (1996) han estudiado las creencias de alumnos y docentes sobre la escritura académica en inglés en institutos privados de enseñanza de inglés o en instituciones de nivel universitario. Sin embargo, al momento de esta reseña bibliográfica, no se han encontrado estudios que indaguen las creencias de docentes sobre el desarrollo de la competencia en escritura del inglés como lengua extranjera en la escuela secundaria. Surge, de esta manera, un espacio de investigación que busca aportar nuevos resultados en este campo de estudio.

Fundamentación

Las docentes a cargo del área de formación docente del profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en su experiencia y contacto con docentes de la escuela secundaria, observan una limitada atención al desarrollo de la habilidad de la escritura en sus prácticas áulicas. Esta limitación no coincide con los contenidos mínimos requeridos para la habilidad de la escritura, según los lineamientos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. La hipótesis de este trabajo es que los docentes de Inglés en escuelas secundarias en general creen que no es posible formar alumnos competentes en esta habilidad a causa de su complejidad o de las limitaciones de tiempo. Por esta razón, a menudo, limitan la enseñanza de la escritura a actividades que requieren escribir oraciones simples, realizar ejercicios de completación, o escribir textos simples basados en modelos. A partir de esta hipótesis, se planteó este estudio con la intención de indagar en las creencias que los docentes tienen acerca de lo que implica enseñar escritura en inglés y en los orígenes de dichas creencias.

Objetivos y metodología

Este trabajo tuvo como objetivo general describir las creencias de docentes de Inglés de escuelas secundarias de Río Cuarto sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la habilidad de escritura. Para lograr este objetivo, se propuso una investigación de diseño mixto. Se elaboró un cuestionario *ad hoc* para recolectar información de los docentes sobre su contexto de enseñanza y para indagar acerca de sus creencias sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la habilidad de escritura en escuelas secundarias. Las respuestas al cuestionario fueron analizadas utilizando una matriz *ad hoc*.

El cuestionario es uno de los instrumentos más frecuentemente utilizados entre los investigadores para la recolección de datos cuantificables, tanto en estudios a gran escala como en estudios de una población limitada. La elaboración de un cuestionario confiable y válido es una tarea compleja que requiere prestar atención a muchos aspectos (Nunan, 1998).

La literatura muestra que numerosos estudios han utilizado cuestionarios como instrumento de recolección de datos para estudiar las creencias de alumnos y docentes sobre diferentes aspectos de la enseñanza y aprendizaje del inglés (Blazquez Entonado y Tagle Ochoa, 2010; Brown, 2009; Caffaratti y

Placci, 2013; Caffaratti *et al.*, en prensa; Khanalizadeh y Allami, 2012; Longhini *et al.*, 2008; Manchón, 2009; Oz, 2007; Richards *et al.*, 1998; Riley, 2009; Rodríguez Algarra *et al.*, 2005; Sakui y Gaies, 1999; Shehadeh, 2011; Shinde y Karekatti, 2012; Yang, 1999). Estos estudios sirvieron de base para la elaboración del cuestionario *ad hoc* de la presente investigación.

A partir de la revisión bibliográfica, para nuestra investigación se identificaron los constructos que guiaron la elaboración del cuestionario y el análisis de los datos, a saber: focos en la enseñanza de escritura, conocimiento de la teoría sobre escritura, métodos de enseñanza de escritura, evaluación, rol del docente, influencia del sistema de creencias (Carlino, 2005; Hyland, 2002, 2003; Polat, 2010; Scrivener, 2005).

El cuestionario (ver Anexo) estuvo compuesto por dos secciones: a) una sección de catorce preguntas cerradas y semiabiertas para conocer datos demográficos del docente (por ejemplo, experiencia docente, institución en la que trabajan, formación profesional, entre otros); y b) un cuestionario semiabierto, con preguntas para indagar acerca de la enseñanza de la escritura específicamente (por ejemplo, si enseñan escritura en sus clases de Inglés, cómo, qué tipo de actividades utilizan, entre otros). La segunda sección estuvo compuesta de trece preguntas, algunas de ellas dirigidas a los docentes que dijeron enseñar escritura, y otras diferentes a los que dijeron no enseñar escritura.

Resultados

El cuestionario fue administrado a doce docentes de diez escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto. A continuación, se detallan algunos resultados.

Cuestionario demográfico

El cuestionario demográfico (primera parte) mostró los siguientes resultados. Las doce docentes encuestadas, todas de género femenino, pertenecían a diez instituciones educativas de la ciudad de Río Cuarto, cinco de gestión pública y cinco de gestión semiprivada. Dos de estas instituciones tienen 4 horas cátedra semanales de inglés en el CBU; siete de estas instituciones, 3 horas cátedra, y una institución, sólo 2 horas cátedra por semana. De las doce docentes encuestadas, dos tenían menos de 25 años de edad al momento de la investigación; tres docentes, entre 25 y 35 años de edad; cuatro docentes, entre 35 y 45 años de edad; y las otras tres docentes, entre 45 y 55 años de edad. Con respecto a la experiencia docente, dos de las docentes reportaron tener menos de 5 años de experiencia docente; cuatro docentes, entre 5 y 10 años; dos docentes, entre 10 y 20 años; y cuatro, más de 20 años de experiencia docente. Con respecto a la institución en la que trabajaban, tres docentes tenían menos de 5 años trabajando en esa institución; cinco docentes, entre 5 y 10 años; una docente, entre 10 y 20 años, y tres docentes tenían más de 20 años de experiencia en esa institución.

Todas las docentes encuestadas estudiaron formalmente para ser profesoras de inglés: cinco docentes lo hicieron en una carrera de 5 años o más, y las otras siete, en una carrera de 4 años. Diez de las docentes reportaron estar recibidas, y dos aún estaban estudiando; una docente era magíster, tres eran profesoras superiores en Inglés, y seis, profesoras de Inglés. Todas habían obtenido sus títulos en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). De ellas, cuatro habían estado alguna vez en algún país de habla inglesa, mientras que las ocho restantes nunca estuvieron en uno.

Cuestionario sobre la habilidad de escritura

De las doce docentes encuestadas, ocho (67 %) reportaron enseñar escritura, y cuatro (33 %) dijeron que no la enseñan.

Entre las docentes que reportaron no enseñar escritura, las razones que mencionaron fueron variadas: una docente indicó que no enseña escritura porque no tiene suficiente tiempo en clase; dos docentes indicaron que “los alumnos no tienen los conocimientos necesarios para escribir en inglés”; y tres docentes indicaron que “es más importante priorizar otras habilidades” (una de ellas especificó que prioriza la lectura y comprensión de textos).

Todas las docentes que reportaron no enseñar escritura manifestaron que sería importante incluir actividades de esta habilidad en la clase de Inglés. Dentro de las razones, mencionaron la necesidad de incluir la enseñanza de las cuatro habilidades, la posibilidad de familiarizarse con ciertos géneros con los que los alumnos se encontrarán en el futuro, y poder desenvolverse aunque fuera en un nivel básico en inglés en forma escrita.

Cuando se les preguntó a estas docentes cómo enseñarían Inglés en la escuela secundaria, entre las

opciones elegidas mencionaron las siguientes: atendiendo al género del texto (tres menciones); profundizando en el contenido del texto (dos menciones); poniendo atención en el proceso de escritura (dos menciones); y atendiendo al contexto, propósito y audiencia (una mención). La opción “profundizar la fijación de estructuras gramaticales” no fue elegida por ninguna docente. Estos comentarios sugieren que las docentes que no enseñan escritura en inglés reconocen la necesidad de incorporarla en sus clases como parte esencial de la comunicación, pero por distintos motivos, no lo hacen.

De las ocho docentes encuestadas que manifestaron que sí enseñan escritura, cinco indicaron que siguen algún enfoque particular para desarrollar la habilidad escritura, mientras que tres indicaron que no siguen ningún enfoque particular. Las docentes utilizaron los siguientes para hacer referencia a los enfoques que dicen utilizar: enfoque *top-down* (una mención), enfoque “comunicativo y constructivista” (una mención), “escritura paralela y guiada” (una mención), “foco en categoría gramatical de las palabras” (una mención) y “escritura focalizada en el proceso” (*process writing*, una mención).

En relación con los aspectos que priorizan dicho enfoque, las docentes mencionaron las siguientes opciones: estructuras gramaticales (cinco menciones); contenido del texto (cinco menciones); funciones del texto (cuatro menciones); contexto del texto (tres menciones); expresión creativa de ideas (dos menciones); estrategias de escritura (dos menciones); y género del texto (una mención). Ninguna docente indicó priorizar el tema del texto y los procesos de composición.

Cuando se les preguntó qué tipo de actividades de escritura incluyen en sus clases y de qué forma son llevadas a cabo estas actividades, las respuestas fueron diversas. Dos docentes mencionaron la escritura de “párrafos simples sobre temas personales”, como rutinas, descripción de experiencias, y descripción de lugares. Una docente manifestó que busca “crear situaciones comunicativas para la escritura de diálogos o de artículos”. Dos docentes mencionaron actividades de tipo gramatical y lexical como la escritura de oraciones sencillas a partir de estructuras gramaticales y vocabulario estudiado, y actividades de compleción derivadas de actividades de lectura. En la mayoría de los casos, se refirieron a actividades individuales.

En relación con los materiales que utilizan en sus clases para enseñar escritura, las docentes mencionaron las siguientes opciones: recopilación de materiales de distintas fuentes (cinco menciones); recursos tecnológicos (cinco menciones); libros de texto (cuatro menciones); materiales y actividades de elaboración propia (cuatro menciones); materiales auténticos como modelos (por ejemplo, artículos, noticias, poemas, otros, una mención).

En relación con la evaluación de la escritura, de las ocho docentes que respondieron que sí enseñan escritura, siete indicaron que evalúan esta habilidad, mientras que una docente indicó que no la evalúa porque sus alumnos “no trabajan a nivel de redacción de más de dos oraciones”. Las docentes que reportaron evaluar escritura indicaron las siguientes razones: que “la escritura es parte de las habilidades a desarrollar”; que “la lengua es un vehículo de comunicación y, entonces, los alumnos deben desarrollar la habilidad escritura para comunicarse con otros”; que “la evaluación es una instancia de aprendizaje”, y que no debe ser presentada “como una amenaza a los estudiantes”; que se evalúa escritura “porque así lo establecen los objetivos del programa”; que “los alumnos necesitan saber utilizar adecuadamente las estructuras gramaticales vistas y el vocabulario aprendido”; que “la escritura es un aspecto importante de la lengua, y puede ayudar a que los alumnos que tienen dificultades en la oralidad puedan expresarse mejor de forma escrita con la guía del docente”; y que la evaluación de la escritura “permite evaluar el uso correcto de estructuras gramaticales, vocabulario y el orden de las palabras en la oración”, además de que “es importante que el contenido del texto escrito sea relevante con respecto a lo solicitado en la consigna”.

Las actividades que las docentes señalaron que utilizan para evaluar escritura incluyen la “producción de textos breves basados en el tema de la unidad de trabajo” (una mención), la escritura de “cartas, postales e e-mails a partir de modelos”, con “actividades previamente trabajadas en clase” (una mención), la “formulación de oraciones simples” (dos menciones), y “juegos para reordenar palabras y formular oraciones” (una mención).

En relación con su rol cuando enseñan escritura, las docentes mencionaron los roles de guía, evaluador, facilitador, monitor, y colaborador, mientras que una docente indicó no cumplir ningún rol en particular porque “la escritura no es la habilidad en la que pone más énfasis en sus clases”.

En general, las docentes reportaron no enseñar la escritura en sus clases de Inglés con mucha frecuencia. Tres docentes reportaron enseñarla una vez por semana; una docente indicó que la enseña una vez al mes; una docente especificó que la frecuencia depende del desarrollo de la unidad; una docente indicó que ve a la escritura como una “integración”, y que la enseña eventualmente integrando las cuatro habilidades; y una docente indicó que enseña escritura solamente “cuando es necesario”.

Discusión

Este proyecto de investigación se propuso conocer, en primer lugar, si los docentes de Inglés de escuelas secundarias enseñaban escritura en sus clases de inglés, cómo enfocaban la enseñanza de esta habilidad, y luego, conocer las creencias que subyacen a sus prácticas áulicas. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los docentes de Inglés que participaron del estudio dice enseñar escritura en sus clases y lo hacen utilizando diferentes enfoques.

Sin embargo, a partir de un análisis cualitativo de los datos, se puede observar cierta discrepancia entre los enfoques que los docentes dicen utilizar y los elementos del texto a los que dicen prestar atención cuando enseñan escritura. Además, las actividades que manifiestan asignar a sus alumnos y sus formas de evaluar la habilidad no están completamente relacionadas. Por ejemplo, una docente que dijo utilizar un enfoque basado en el proceso, reportó priorizar estructuras gramaticales y evaluar su uso correcto, sin hacer mención a la forma en que trabaja el proceso de escritura. Otra docente, que indicó seguir un enfoque de escritura paralela y guiada, brindando actividades donde los alumnos imaginan una situación de escritura con un propósito específico “teniendo en cuenta determinadas funciones, estructuras y vocabulario”, dijo priorizar el uso de estructuras gramaticales en el texto.

Una relación más consistente entre el enfoque y el tipo de actividades propuestas pudo observarse en algunos casos. Por ejemplo, una docente, que dijo seguir un enfoque comunicativo y constructivista, manifestó que prioriza la expresión creativa de ideas, el contenido y el contexto del texto, a partir de actividades auténticas basadas en modelos. Otra docente, que dijo usar un enfoque gramatical, también reportó priorizar estructuras gramaticales en el texto por medio de la “escritura de oraciones simples para practicar el uso correcto de vocabulario específico y estructuras gramaticales apropiadas”.

Si bien encontramos que la mayoría de los docentes dijeron enseñar escritura, los resultados sugieren que focalizan en la enseñanza de escritura de oraciones simples o textos cortos. Parecería predominar en los docentes la opción de poner mayor énfasis en las estructuras gramaticales y en el contenido del texto. La frecuencia con la que enseñan escritura varía entre las profesoras participantes de este estudio, pero en general, manifiestan dedicar atención a la escritura cuando lo consideran necesario y reconocen prestar mayor atención a la comprensión lectora.

Estos resultados son similares a los que encontraron Khanalizadeh y Allami (2012) en un estudio con una población similar. Estos autores afirman que, si bien los docentes conciben a la escritura como una habilidad tan importante como las demás, en su país (Irán) la ignoran o no le dedican tanto tiempo como a las demás habilidades. Además, señalan dificultades similares con las que se encuentran los docentes participantes de este estudio al enseñar escritura (tiempo, dificultad, e interés de los alumnos), y reconocen que para desarrollar esta habilidad, es necesaria mucha práctica.

Los resultados en este estudio podrían interpretarse a la luz de lo que Hyland (2003) dice acerca de la influencia de las creencias de los docentes en su accionar. Este autor sugiere que los docentes tienden a “acomodar” sus prácticas según las “exigencias de sus situaciones de enseñanza y de sus creencias acerca de cómo aprenden a escribir los alumnos”. Si bien los docentes en nuestro estudio pueden conocer acerca de los enfoques que dicen utilizar para la enseñanza de la escritura, parecería que sus creencias se manifiestan en su accionar docente, lo que se evidencia en las actividades y en las formas de evaluación de la escritura que utilizan, según lo que reportaron en el cuestionario.

Los resultados de nuestro estudio parecen confirmar nuestra hipótesis inicial. Cuando enseñan escritura, los docentes de Inglés se encuentran con limitaciones de tiempo y dificultades inherentes a la complejidad propia de la habilidad, por lo que las actividades propuestas son generalmente simples.

Conclusión

Este estudio intentó ofrecer un panorama sobre la enseñanza de la escritura en inglés en colegios secundarios en la ciudad de Río Cuarto. Asimismo, los resultados del análisis cualitativo nos permiten sugerir que las prácticas áulicas de los docentes no siempre coinciden con la metodología que dicen utilizar o con los aspectos que dicen priorizar cuando enseñan escritura, lo que podría estar relacionado con sus creencias sobre escritura. No obstante, reconocemos la limitación del instrumento utilizado para obtener información más detallada acerca de las creencias que subyacen las prácticas áulicas al enseñar esta habilidad. La utilización de otros instrumentos, como la entrevista, podrían aportar más información con la opinión directa del docente acerca de sus creencias y su relación con sus prácticas áulicas.

Esperamos que los resultados obtenidos en este estudio sean de utilidad para otros docentes

interesados en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura del inglés en la escuela secundaria en particular, como también para las instituciones educativas y programas de formación de docentes de Inglés, al momento de tomar decisiones relacionadas a las prácticas docentes.

Anexo

Cuestionario

CREENCIAS SOBRE ESCRITURA Y ENSEÑANZA DE ESCRITURA EN LA CLASE DE INGLÉS DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Este cuestionario tiene como objetivo conocer las opiniones que tienen los docentes de la escuela secundaria sobre la escritura y la enseñanza de escritura en la clase de Inglés. Su participación es muy importante para nosotros porque nos dará la posibilidad de acercarnos a la realidad de la escuela secundaria desde su visión como docente.

Es importante que usted responda este cuestionario situándose en el contexto de la escuela secundaria y, específicamente, en la institución en la cual usted se basa para completar esta encuesta. Por favor, responda las siguientes preguntas teniendo en cuenta sus alumnos de los cursos de CBU que usted tenga a cargo. No deje ninguna pregunta sin contestar.

Muchas gracias por su colaboración.

1) ¿Qué espera que sus alumnos logren con respecto a la habilidad de escritura en su clase de Inglés?

.....
.....

2) ¿Qué logran realmente sus alumnos con respecto a la habilidad de escritura?

.....
.....

3) ¿Incluye en sus clases actividades que permiten desarrollar la habilidad de escritura?

- No
- Sí

En caso de responder NO, por favor continúe con las preguntas 4, 5 y 6.

En case de responder SÍ, continúe con las preguntas 7 a la 13.

Si Ud. respondió NO a la pregunta 3, continúe con la pregunta 4:

4) ¿Por qué no desarrolla la habilidad de escritura? Marque con una cruz (x) hasta 3 opciones que mejor representan su realidad.

- Porque no tengo tiempo suficiente en clase.
- Porque no es importante para aprender inglés en el secundario.
- Porque los alumnos no tienen los conocimientos necesarios.
- Porque no sé cómo enseñarlo.
- Porque es más importante priorizar otras habilidades.
- Porque a los alumnos no les gusta o no están motivados para escribir.
- Porque es muy difícil lograr que los alumnos escriban.
- Otros (mencione):

5) Aunque no enseñe escritura, ¿le parece que es relevante incluir actividades de escritura en la clase de inglés?

- No
- Sí

¿Por qué?

.....
.....

6) ¿Cómo enseñaría escritura en inglés en su contexto de escuela secundaria? Marque con una cruz (x) la opción que considere más apropiada.

- Profundizando el contenido del texto.
- Priorizando la fijación de estructuras gramaticales.
- Poniendo atención en el proceso de escritura.
- Atendiendo al género del texto.
- Atendiendo al contexto (propósito y audiencia).
- Otro (mencione):

En caso de haber respondido SÍ a la pregunta 3, continúe respondiendo las siguientes preguntas:

7) ¿Sigue algún enfoque (*approach*) en particular para desarrollar la habilidad de escritura?

- No
- Sí

¿Cuál?

8) En ese enfoque, ¿cuál de los siguientes aspectos prioriza? Marque con una cruz (x) hasta 3 opciones que mejor representan su elección.

- Estructuras gramaticales en el texto.
- Funciones del texto.
- Tema/s del texto.
- Expresión creativa de ideas.
- Procesos de composición.
- Contenido del texto.
- Género.
- Contexto.
- Estrategias de escritura.
- Otro (mencione):

9) ¿Qué tipo de actividades de escritura incluye en sus clases? Mencione algunas consignas que asigna para la escritura, y especifique si, generalmente, son para realizar en clase o en el hogar, de forma individual, de a pares, grupales, etcétera.

.....
.....

10) ¿Qué materiales utiliza para enseñar escritura?

- Libro de texto.
- Textos auténticos como modelo (artículos, noticias, poemas, otros).
- Recopilación de material de distintas fuentes.
- Materiales y actividades elaboradas por usted.
- Recursos tecnológicos.
- Otro (mencione):

11) ¿Evalúa la habilidad de escritura en la escuela secundaria?

- No
- Sí

a) ¿Por qué? Por favor, explique tanto si respondió afirmativamente o negativamente.

.....
.....

b) ¿Con qué tipo de actividades evalúa la habilidad de escritura?

.....
.....

12) Al enseñar escritura, ¿cuál es su rol como docente?

.....
.....

13) ¿Con qué frecuencia enseña escritura en inglés en sus clases? Marque con una cruz (x) la opción que representa mejor su realidad.

- En todas las clases.
- Una vez por semana.
- Una vez por mes.
- Una vez por trimestre.
- Casi nunca.
- Una vez por año.
- Otro (mencione):

¡Muchas gracias por su tiempo y por su aporte!

Bibliografía

- Barcelos, A. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. En P. Kalaja y A. Barcelos (Comps.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (7-33). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Barkhuizen, G. (1998). Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African context. *TESOL Quarterly*, 32(1), 85-108.
- Bernat, E. (2004). Investigating Vietnamese ESL Learners' beliefs about language learning. *EAP Journal*, 21 (2), 40-54.
- Blázquez Entonado, F. y Tagle Ochoa, T. (2010). Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (4), 1-12.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Brown, A. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93, 46-60.
- Burns, A. (1992). Teacher beliefs and their influence in classroom practice. *Prospect*, 7 (3), 56-66.
- Caffaratti, F., y Placci, G. (2013). Lectura en inglés con fines académicos en las ciencias sociales: Un estudio comparativo del sistema de creencias de los alumnos sobre el proceso de lectura comprensiva al comienzo y al finalizar el curso. *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: Enseñanza, investigación y extensión*. XIV JELENS- I CLELENS. ISBN: 978-950-863-196-1. E-Book.
- Caffaratti, F., Placci, G., y Valsecchi, M. (en prensa). Las creencias sobre el proceso de lectura comprensiva de alumnos de cursos de inglés con fines académicos en la UNRC. Jornadas de Producción e Investigación del Departamento de Lenguas, UNRC.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (3ra. Edición, 2007). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs. *System*, 23 (2), 195-205.
- Diab, R. (2005). Teachers' and students' beliefs about responding to ESL writing: A case study. *TESL Canada Journal*, 23 (1), 28-43.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Educación Secundaria (2011-2015)*.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. *Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Orientación Economía y Administración (2011-2015)*.

- Horwitz, E. (1985). Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, 18 (4), 333-340.
- Horwitz, E. (1987). Surveying students' beliefs about language learning. En A. Wenden y J. Rubin (Comps.), *Learner strategies in language learning* (119-129). New York: Prentice Hall.
- Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72 (3), 283-294.
- Horwitz, E. (1994). Adolescent beliefs about oral and written language. En R. Garner y P. Alexander (Comps.), *Beliefs about text and instruction with text* (1-40). New Jersey: Lawrence Elbaum Associates, Inc.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. London: Pearson Education.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Khanalizadeh, B. y Allami, H. (2012). The impact of teachers' belief on EFL writing instruction. *Theory and practice in Language Studies*, 2 (2), 334-342.
- Li, X. (2007). Identities and beliefs in ESL writing: From product to processes. *TESL Canada Journal*, 25 (1), 42-64.
- Liao, P. (2006). EFL Learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. *RELC Journal*, 37 (2), 191-215.
- Longhini, M., Valsecchi, M., Chiappello, M., Barbeito, M., Placci, G. y Olivero, M. (2008). Relación entre las creencias sobre la lectura en inglés y el comportamiento lector de alumnos ingresantes del Profesorado de Inglés. Proyecto aprobado y subsidiado por SeCyT, UNRC. Código 18E/237, período 2007-2008.
- Manchón, R. (2009). Individual differences in foreign language learning: The dynamics of beliefs about L2 writing. *RESLA*, 22, 245-268.
- Messakimove, S. (2009). Las creencias de los alumnos de la secundaria Gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español/LE. *Revista de Didáctica ELE*, 9, 1-17.
- Nunan, D. (1998). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oz, H. (2007). Understanding metacognitive knowledge of Turkish EFL students in secondary education. *Novitas Royal*, 1 (2), 53-83.
- Polat, N. (2010). Pedagogical treatment and change in preservice teacher beliefs: An experimental study. *International Journal of Educational Research*, 49, 195-209.
- Richards, J., Gallo, P. y Renandya, W. (1998). Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *PAC Journal*, 1 (1), 41-64.
- Riley, P. A. (2009). Shifts in beliefs about second language learning. *RELC Journal*, 40 (1), 102-124.
- Rodríguez Algarra, V., Rodríguez Ferreira, C., Artunduaga, M., y Quintero, L. (2005). Creencias predominantes que orientan la enseñanza del inglés en los colegios oficiales de Florencia. Vice-Rectoría de Investigación. Universidad de La Amazonía.
- Sakui, K. y Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, 473-492.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. London: Macmillan English Publisher.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20, 286-305.
- Shinde, M. & Karekatti, T. (2012). Preservice teachers' beliefs about teaching English to primary school children. *International Journal of Instruction*, 5, 69- 86.
- Tsui, A. (1996). Learning how to teach ESL writing. En D. Freeman y J. C. Richards (Comps.), *Teacher Learning in Language Teaching* (97-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valsecchi, M. I., Barbeito, C., Placci, G., Olivero, M., Gonzalez, L., Sanchez, A., y Sacchi, F. (2011). Creencias de docentes y alumnos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el nivel medio: Diagnóstico de las creencias que favorecen u obstaculizan el aprendizaje". PPI. SeCyT, UNRC, 2012-2014.
- Yang, N. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.

Bruno Baldocchi es estudiante avanzado del profesorado y la licenciatura en Inglés en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Es becario de Investigación, Secretaría de Ciencia y Técnica. Se desempeña como ayudante de segunda en una cátedra del profesorado de Inglés. Es integrante de la Comisión Curricular de Licenciatura en Inglés.

Graciela Placci es magíster en Inglés, Lingüística Aplicada. Se desempeña como profesora adjunta en la Universidad Nacional de Río Cuarto, y como docente de Lengua Inglesa Académica e Inglés con Fines Específicos. Es investigadora en el área de Lingüística Aplicada, específicamente en factores afectivos en el aprendizaje de la lengua extranjera.

LA LECTURA REFLEXIVA: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

Liliana Beatriz Anglada

lilanglada@gmail.com

Vanina Neyra

vanina.neyra@gmail.com

Romina Lazzaretti

rlazzaretti@gmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

El género *artículo de investigación* presenta características particulares cuyo estudio y conocimiento pueden beneficiar a los destinatarios de la educación superior por dos motivos principales. Por un lado, la oportunidad de reflexionar acerca de las secciones constitutivas de dichos textos puede permitir a los alumnos de grado acceder más fácilmente a la información en ellos presentada y, por otro, la concienciación acerca de sus propósitos retórico-discursivos puede sentar las bases para que los futuros profesionales ingresen y luego permanezcan activos en su área disciplinar a través de la redacción y publicación de sus reflexiones, experiencias e investigaciones.

Partiendo de las perspectivas y conclusiones vertidas por investigadores que han indagado sobre la estructura genérica y las funciones retóricas de los artículos de investigación y basándonos sobre los resultados de una investigación previa sobre este género y sobre noticias periodísticas, en este artículo nos proponemos examinar, entre otros, aspectos relacionados con la incorporación de otras voces, además de la del propio autor en los artículos de investigación, puesto que estos aspectos pueden ocasionar dificultades para los lectores que no están familiarizados con este género discursivo.

Este trabajo tiene dos objetivos principales. El primero consiste en recabar información sobre la percepción de los alumnos respecto de la lectura académica que llevan a cabo en las asignaturas que están cursando en sus estudios de grado. El segundo es explorar los motivos por los que los autores de artículos de investigación en el área de la lingüística, tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera -en este caso inglés- incorporan las ideas y hallazgos de otros autores en sus publicaciones. En relación con el segundo objetivo, creemos que puede haber otros fines además de la necesidad de reforzar sus propios postulados y del deseo de ampliar el espectro de interpretaciones sobre un tema en particular. Creemos que la caracterización que surge de nuestra investigación local puede ser de utilidad a los alumnos de grado en las asignaturas de contenido en cualquier carrera. En el caso particular de las carreras de traducción, licenciatura y profesorado de lenguas, creemos que muñirse de información sobre las características del género *artículo de investigación* les permitirá a los alumnos que cursan asignaturas en áreas como historia, cultura, literatura, didáctica y estudios del lenguaje acceder con menor dificultad al conocimiento

disciplinar y contribuir luego a su construcción y/o reelaboración.

Palabras clave: lectura reflexiva – redacción académica – artículos de investigación

Introducción

Con frecuencia se considera que, una vez que los alumnos finalizan los niveles de escolarización primaria y secundaria, han desarrollado la competencia lectora y las habilidades que de ella se desprenden. Estas competencias incluyen, entre otras, la comprensión acabada del texto leído, la extracción de las ideas principales, el reconocimiento de los temas accesorios y la detección o identificación de algunos recursos retóricos empleados por los autores, como podrían ser la ejemplificación y la concesión. En particular en el nivel de educación universitaria, muchos docentes erróneamente creemos que los estudiantes son capaces de leer, de manera independiente o autónoma, los distintos tipos de textos que forman parte de la bibliografía propuesta en las diversas asignaturas, sin que sea necesario prepararlos para una lectura individual activa, reflexiva o estratégica, o sin que sea necesaria la lectura colectiva en la clase. En otras palabras, generalmente, damos por sentado que todos los estudiantes que llegan a la universidad serán capaces de detectar las ideas y argumentos principales de un texto, dejando de lado temas secundarios, dado que supuestamente esta habilidad ya ha sido ejercitada y desarrollada de manera adecuada en el nivel medio.

Sin embargo, la realidad nos demuestra que esto no sucede con frecuencia. En los exámenes parciales y finales, cuando los estudiantes deben responder preguntas sobre algunos de los textos de lectura obligatoria, los docentes hemos observado que no logran captar y luego transmitir los aspectos centrales de dichos textos. Obviamente, puede haber una variedad de motivos asociados con este problema, pero existen dos aspectos de la alfabetización académica que creemos están íntimamente ligados y seguramente tienen una gran incidencia en esta situación. Estamos haciendo referencia a la falta de prácticas de *lectura* y de *escritura*. O para ser más cautelosas en nuestra apreciación, podríamos decir que tal vez no se trate de una “falta”, puesto que es posible que estas prácticas sí se realicen, pero cuando se concretan, se efectúan de manera insuficiente o inadecuada. Al no ser realizadas de forma sistemática y eficiente, estas prácticas de lectura no preparan a los estudiantes para alcanzar los objetivos que proponemos los docentes en el nivel universitario y, por lo tanto, se producen algunos de los fracasos antes mencionados.

Por un lado, los alumnos universitarios se enfrentan a la lectura de diferentes tipos de textos. Entre estos se destacan libros en los que se resumen o presentan teorías y paradigmas prevalecientes en las distintas disciplinas, capítulos de libros en los cuales exponen sus ideas los mismos propulsores de teorías, y artículos de investigación o reflexión publicados por académicos contemporáneos en revistas especializadas. Todos estos textos imponen demandas diferentes y presentan distintos grados de dificultad para los estudiantes.

Por otro lado, a la hora de redactar sus respuestas en los exámenes y escribir textos descriptivos, narrativos, expositivos o argumentativos sobre las temáticas requeridas por las diversas cátedras, estos estudiantes no están siempre lo suficientemente preparados para pensar y orientar sus escritos siguiendo los propósitos discursivos requeridos por una situación dada y atendiendo a las características de los lectores a los que sus textos están dirigidos. El propósito y el lector constituyen dos elementos retóricos fundamentales que deben guiar la actividad de redacción pero a menudo son soslayados por los alumnos debido a una falta de concienciación sobre estos aspectos.

Creemos que trabajar con nuestros estudiantes sobre las dimensiones que vinculan naturalmente y permiten articular ambas actividades, la comprensión lectora y la escritura, es una de las claves para revertir la situación antes mencionada. No desconocemos que la lectura y la escritura son dos destrezas diferentes que requieren procesos cognitivos de distinta naturaleza por parte de aquellos que las llevan a cabo, pero sin lugar a dudas, también es cierto que existe un modelo teórico que sostiene la existencia de una innegable conexión entre ambas (Carson Eisterhold, 1990; Grabe, 2003; Asención Delaney, 2008).

En este trabajo reflexionamos sobre lo que entendemos por lectura académica y describimos algunos de los problemas que hemos detectado a partir de lo observado por algunos docentes y, particularmente, por los estudiantes de nivel avanzado,¹ acerca de las prácticas de lectura que se realizan en las asignaturas

¹ Por *estudiantes de nivel avanzado* entendemos estudiantes que están cursando asignaturas de los últimos años de las carreras de inglés que se dictan en la Facultad de Lenguas. Estas carreras son de cinco años de duración.

de las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en inglés en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, para luego sugerir trayectos o caminos que podrían contribuir a desarrollar estrategias de lectura que probablemente redundarían en una producción escrita de calidad.

En este trabajo denominamos *lectura académica* a aquella que se realiza en los niveles educativos superiores y que tiene por objetivo desarrollar conocimientos sobre las asignaturas específicas que cursan los estudiantes. Es una lectura que permite el acceso a textos redactados por especialistas en los temas centrales de las disciplinas del saber humano y, por ende, el acceso a una cultura académica que se distancia de la cultura académica de la escuela media y que a su vez implica el desarrollo de la comprensión profunda, la reflexión y el pensamiento crítico por parte de los alumnos (Estienne, 2006: 38). De acuerdo con numerosos estudiosos del tema (entre ellos, Carlino, 2002 y Knorr, 2012), este tipo de lectura es generalmente el resultado de la dedicación y el trabajo organizado y sistemático por parte de los lectores (estudiantes en este caso). Dicho trabajo no siempre es realizado ni impulsado desde las cátedras puesto que, en primer término, el hábito de la lectura y el empleo de las destrezas con ella asociadas se consideran un hecho y, por otro lado, muchas veces el apremio por cubrir los contenidos de los programas no permite dedicar tiempo de las clases a la lectura pormenorizada de algunas secciones clave de dichos textos. La lectura colectiva y en voz alta, seguida de preguntas, reflexión y discusión, no constituye una práctica habitual en las aulas universitarias.

Los tipos de lectura académica que hemos observado en la Facultad de Lenguas y que creemos podrían caracterizar también el tipo de lectura que se realiza en otras unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba y de otras universidades del país son los siguientes:

- a) la lectura rápida y superficial pero estratégica, ya sea con la finalidad de extraer la idea general de un texto (a partir de la lectura de títulos y subtítulos, de la introducción y la conclusión) o bien para encontrar algún tema en particular
- b) la lectura detenida, profunda y reflexiva con el fin de luego poder demostrar conocimientos
- c) la lectura que combina los dos tipos de lectura antes mencionados en forma secuencial

Estas formas de lectura a veces van acompañadas de la orientación o instrucción explícita por parte de los docentes, pero en la mayoría de los casos los alumnos se ven forzados a desarrollarlas en forma solitaria y sin guía alguna.

Algunas consideraciones sobre las dificultades detectadas

Una posible causa de las dificultades que enfrentan los alumnos es que durante su carrera universitaria deben abordar textos académicos distintos de aquellos con los que trabajaban en los niveles de su formación previa. Como es sabido, la diversidad de textos puede agruparse según características comunes y constituyen diversos géneros discursivos. Siguiendo conceptos de John Swales y Ken Hyland, entre otros autores, entendemos los géneros como eventos comunicativos que comparten propósitos comunicativos, propósitos que son reconocidos por los expertos dentro de una comunidad discursiva y que constituyen el fundamento que moldea la estructura esquemática de cada género en particular y que a su vez influye y limita su estilo y contenido (Swales, 1990: 58). Por su parte, Hyland los define como “formas abstractas y socialmente reconocidas de usar el lenguaje” (Hyland, 2003: 21) y como “acciones retóricas de las que se valen los escritores para responder a situaciones percibidas como repetidas; son elecciones que representan formas efectivas de hacer cosas en contextos habituales”² (Hyland, 2003: 22). Los géneros textuales a los cuales son expuestos los estudiantes en el nivel medio no son los mismos que deberán leer y con los que deberán trabajar en el nivel superior. La introducción de nuevos géneros textuales es parte de un proceso en el cual el alumno va adquiriendo competencias que contribuyen a su desarrollo cognitivo e intelectual.

En este sentido, nos parecen pertinentes y reveladoras las reflexiones de Joanne G. Kurfiss (2004) acerca de las etapas por las que atraviesan los alumnos al desarrollar sus habilidades crítico-reflexivas. J. G. Kurfiss comparó y sintetizó estudios llevados a cabo por otros investigadores en una variedad de universidades y sobre la base de sus hallazgos desarrolló un modelo que identifica la transformación de las concepciones sobre autoridad y conocimiento de los estudiantes. Según esta autora, existen cuatro fases en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico:

- 1) la fase en que los alumnos creen que la información debe ser ya sea correcta o incorrecta y quien decide cuál es “la verdad” es siempre una autoridad en el tema, es decir el profesor o el libro de texto;

² Nuestra traducción.

- 2) la etapa en la que los estudiantes aceptan que existen diversas opiniones así como incertidumbres;
- 3) la fase durante la cual la verdad depende de diferentes factores, entre ellos el contexto y el razonamiento lógico;
- 4) la etapa final en la que los estudiantes logran tomar una postura valiéndose de las ideas u opiniones de otros para construir el conocimiento y defender la posición propia (Kurfiss, 2004: 139-141).

Consideramos acertadas y válidas las cuatro etapas que describe J. G. Kurfiss (2004) porque parecen reflejar las fases por las que atraviesan los estudiantes en nuestra institución y en otras instituciones universitarias. Con frecuencia, los estudiantes que ingresan al nivel de educación superior no están preparados para leer textos académicos de forma reflexiva, razonada, y de formar sus propias conclusiones y opiniones dado que todavía están transitando la primera y la segunda etapa del desarrollo del pensamiento crítico antes mencionadas.

En general, la escuela secundaria se centra en desarrollar competencias que se inscriben en la primera fase del desarrollo del pensamiento crítico. En este nivel los alumnos son expuestos a géneros académicos como libros de texto que, si bien presentan información basada en numerosas teorías y distintos autores, generalmente no incluyen las voces de otros, lo que quizás genera la impresión de que los enunciados allí vertidos tienen un grado de autoridad incuestionable por el sólo hecho de formar parte de una publicación o porque el autor no siempre incluye voces de otros autores e investigadores con perspectivas diversas o divergentes de las suyas.

En su estudio del lenguaje usado en libros de textos de ciencias de nivel medio, Gillian Moss (2000) hace referencia a esta problemática y observa que la información en este género en particular es presentada como totalmente certera, que se dejan a un lado nociones de probabilidad y que no se brinda un espacio para posibles cuestionamientos de lo expuesto. Esto genera, según la autora, una dificultad en la comprensión de los alumnos y los distancia de un posible desarrollo de su pensamiento crítico ya que este último no es propiciado por este tipo de presentación de la información (Moss, 2000: 52).

En cambio, en el nivel universitario, los alumnos se encuentran con textos que incluyen numerosas voces y presentan diferentes teorías, poniéndolas a consideración del lector. Ya no existe una verdad única o absoluta, sino que el lector debe analizar críticamente una variedad de puntos de vista para luego formar su propia opinión y aceptarlos, cuestionarlos o rechazarlos. Como John Swales ha planteado en su trabajo *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, dos secciones del artículo de investigación se caracterizan por incluir referencias a teóricos, pensadores e investigadores. Estas secciones son la introducción y la discusión. En la primera, se citan los trabajos previos sobre el tema a tratar con el fin de delinear o demarcar el territorio y de establecer el espacio que no ha sido explorado aún (1990: 148) y, en la segunda, se hace alusión a otros trabajos e investigadores con el objetivo de avalar la investigación presentada y de establecer relaciones de comparación con ella (1990: 172).

Una dificultad claramente vinculada al punto anterior es que, en numerosas ocasiones, los estudiantes lectores no están familiarizados con las teorías mencionadas o con los autores citados en los artículos de investigación, lo que dificulta su interpretación de los textos. Además de la intertextualidad, cabe destacar una diferencia importante entre los manuales de texto y los artículos de investigación en cuanto a la manera en que se presenta la terminología específica. En los primeros se explican los términos asumiendo que el lector no los conoce e inclusive se suelen incluir glosarios, mientras que en los artículos de investigación se da por sentado que el lector conoce la terminología y solo se definen algunos términos cuando los autores consideran esencial aclarar en qué corriente se inscriben o a qué concepto particular están haciendo referencia.

Lo que nos cuentan nuestros alumnos y lo que revelan los artículos de investigación

Este trabajo surgió a partir de la detección de dificultades en la lectura académica que realizan los alumnos para las asignaturas que se dictan en las carreras en inglés de la Facultad de Lenguas, entre ellas Lingüística, Didáctica, Metodología de la Investigación, Cultura, Literatura y Lengua Inglesa. Los docentes de estas cátedras han manifestado en numerosas oportunidades la escasa lectura o la lectura superficial que llevan a cabo sus alumnos. Ante esta situación, nos planteamos como objetivo ahondar en esta problemática pero a través de la visión de los estudiantes, a fin de poder contemplar y analizar la realidad desde más de una perspectiva, para luego reflexionar sobre estrategias que puedan propiciar buenos hábitos de lectura y proponer algunos planes de acción que ofrezcan soluciones a estas dificultades.

A fin de verificar o modificar nuestras intuiciones, basadas en los comentarios de los docentes, consideramos necesario consultar a los estudiantes, ya que ellos son los protagonistas de los desafíos que

presenta la lectura de artículos de investigación en los estudios de grado. Se realizó entonces una encuesta anónima a los alumnos de quinto año de la Facultad de Lenguas que cursan Lengua Inglesa 5 para sondear su opinión acerca de los problemas que ellos enfrentan al leer artículos de investigación, las estrategias que ellos consideran podrían ayudarlos y la importancia que tiene este tipo de lectura en su preparación profesional y académica.

La encuesta constaba de tres preguntas cerradas (por el sí o el no) y de tres preguntas abiertas (ver anexo). El objetivo de las preguntas abiertas fue que los estudiantes no se sintieran influenciados por opciones preestablecidas en las preguntas y, de esa manera, poder obtener veracidad y autenticidad en sus respuestas. Una vez realizada la encuesta, se procedió a realizar una primera lectura exploratoria para identificar temas generales que los alumnos mencionaban en sus respuestas a las preguntas abiertas. Se detectó un gran número de categorías, las cuales se redujeron luego a 18 principales. Más tarde, se contabilizaron las instancias correspondientes a esas 18 categorías. En cuanto a las respuestas a la pregunta N° 2, formulada en los siguientes términos: “¿a qué tipo de dificultades se ha enfrentado [al leer textos académicos]? Menciónelas y descríbalas brevemente”, son tres los problemas que se destacan por haber sido mencionados con mayor frecuencia por los alumnos encuestados: la *terminología*, la *intertextualidad* y la *falta de contextualización*.

El problema de la *terminología* se asocia con la falta de familiarización con el vocabulario específico o técnico así como el desconocimiento de conceptos relativos al área de estudio del artículo de investigación. Como mencionamos anteriormente, el conocimiento de estos términos y conceptos generalmente se da por sentado por el escritor pero el lector no experto probablemente los desconoce o los interpreta de manera errónea. El problema de la *intertextualidad* está dado por la complejidad de los artículos de investigación en cuanto a la variedad y cantidad de citas y referencias a otros autores e investigaciones, las que en numerosas ocasiones dificultan la detección de las ideas principales por parte de los alumnos. La dificultad vinculada con la carencia de *contextualización* hace referencia al desconocimiento -por parte de los alumnos lectores- de teorías y/o autores mencionados en los artículos de investigación, generalmente por falta de conocimientos previos o porque dichas teorías o autores no han sido abordados simultáneamente a la lectura del artículo de investigación en cuestión. Creemos que los tres problemas están claramente emparentados.

A continuación, ahondaremos en esta problemática ilustrando las tres dimensiones mencionadas en el párrafo anterior a través de algunos ejemplos extraídos de las encuestas de los alumnos. En primer lugar, lo que aparece en forma más recurrente como causa de dificultades es la *terminología*. La presencia de vocabulario específico o técnico, con el cual los alumnos todavía no están familiarizados, como así también las abstracciones y la densidad léxica generan confusión y requieren de un esfuerzo cognitivo considerable y de procesos mentales que evidentemente no son automáticos. Los siguientes ejemplos muestran la preocupación de algunos alumnos por no poder entender correctamente términos que desconocen:

Ejemplo 1:

Algunos textos usan un vocabulario demasiado técnico y requieren ser explicados y a veces pueden ser malinterpretados. (48)³

Ejemplo 2:

Uso de vocabulario elevado y metáforas complejas que no dejan las ideas principales claras. (79)

La segunda característica de los artículos de investigación en orden de importancia que los alumnos encuestados identificaron como fuente de dificultad es la abundancia de citas y referencias, es decir lo que nosotras hemos denominado *intertextualidad*. La presencia de otras voces aparte de la voz del autor a menudo dificulta la identificación de las ideas principales del artículo de investigación. En otras palabras, a la mayoría de los alumnos encuestados les resulta difícil comprender cuál es la postura del autor en relación con las fuentes citadas y qué valor deben adjudicarle a estas últimas. Los alumnos también manifiestan la necesidad de conocer los textos a los que se hace referencia en los artículos científicos. A manera de muestra de las opiniones de los alumnos en este sentido, a continuación presentamos dos de sus comentarios:

³ El número que aparece entre paréntesis después de las citas de los alumnos corresponde al número de la encuesta de la que se extrajo la información.

Ejemplo 3:

A veces, hay referencias a bibliografías o textos que no conocía y tenía que buscar primero para poder seguir con la lectura. Cuando un texto tiene muchas referencias insertadas entre su contenido, se hace difícil la lectura porque se corta constantemente. (32)

Ejemplo 4:

En varias oportunidades, al leer textos académicos, me costó "seguir el hilo" al texto cuando, por ejemplo, el autor cita muchos otros autores y sus propias ideas no se pueden captar fácilmente. (51)

A partir de comentarios informales de algunos estudiantes, pudimos advertir además indicios sobre la necesidad que ellos sienten de detenerse e interiorizarse acerca de todas las citas puesto que temen ser luego evaluados sobre su contenido. Evidentemente, este problema está ligado a la preocupación de los alumnos por aprobar las asignaturas, situación que con frecuencia los lleva a detenerse constantemente en la lectura y desviarse, o por lo menos alejarse, del foco o tema principal del artículo.

Tercera en orden de importancia se encuentra la dificultad de *la falta de contextualización*. Los alumnos expresan falta de conocimiento de las teorías que contextualizan y subyacen al artículo de investigación. Es decir, en los artículos de investigación se dan por entendidos teorías o conocimientos previos con los cuales los alumnos no están siempre familiarizados. Ilustramos esta dificultad con los comentarios de otros dos alumnos:

Ejemplo 5:

Algunas veces, teorías mencionadas por el autor que se dan por entendidas y sólo indican de donde provienen pero no están explicadas en el texto en sí y eso hace difícil de entender el texto. (45)

Ejemplo 6:

A veces es necesaria una investigación conjunta a la lectura para poder entender mejor el texto. En especial cuando uno lee sobre áreas desconocidas o que no conoce en profundidad. (70)

Otras dificultades que se mencionaron con menos frecuencia son la *organización del texto*, las *representaciones gráficas*, la *extensión* de los artículos de investigación y la *ejemplificación*. Los alumnos encuestados no identificaron el hecho de leer en una lengua extranjera como una dificultad. Esto puede deberse a que los estudiantes que respondieron las encuestas se encontraban cursando el último año de la carrera, y por lo tanto, tenían un nivel avanzado de competencia, conocimiento y manejo de la segunda lengua o lengua extranjera.

Estas respuestas corroboraron nuestras intuiciones y creemos que demuestran que los estudiantes universitarios no están preparados para la lectura de artículos de investigación. Como ya mencionamos, en la escuela media sólo leen manuales –y presumiblemente también información en páginas de la Web–, donde los conocimientos se transmiten como preestablecidos, sin una discusión de posibles controversias, y a través de una única voz. En los artículos de investigación que deben leer en el nivel superior, en cambio, los alumnos se enfrentan por primera vez a una multiplicidad de voces y teorías que entran en un diálogo, lo que dificulta la elaboración y construcción del conocimiento por parte de los estudiantes ya que estas actividades requieren de aptitudes no solamente de comprensión sino también de ponderación y selección.

Esta complejidad y el despliegue de una gran cantidad de términos con matices diversos ejercen una importante demanda cognitiva en los lectores quienes no están debidamente preparados o entrenados en la lectura de este tipo de género, porque en realidad recién lo están descubriendo.

Con la finalidad de comprender con mayor claridad cómo la multiplicidad de voces puede generar dificultades para los alumnos, realizamos además un análisis exploratorio de dos artículos de investigación, uno en inglés (Crossley, Louwerse, McCarthy, McNamara, 2007) y otro en castellano (Rosas y Jiménez, 2009). Este análisis consistió en la identificación de los propósitos discursivos que parecen haber motivado la inclusión de otras voces, además de la del propio autor, en los artículos de investigación. A partir de la detección de las citas y referencias y de la interpretación de su propósito en el artículo, podemos destacar que, en algunas instancias, los autores incluyen citas para definir, describir o explicar un tema o concepto. En otras ocasiones, los conceptos de otros autores o investigadores son tomados, por el propio autor del artículo de investigación, como punto de partida para la elaboración de sus ideas o conceptos. Por otro lado, los autores de artículos de investigación a veces hacen referencia a estudios previos para presentar y/o avalar postulados o posiciones propias o de otros autores. En otros casos, se establecen coincidencias

o diferencias entre las ideas del autor y las de otros investigadores. Las citas también son utilizadas para ejemplificar posicionamientos. Según pudo observarse, la variedad de propósitos que se presentan en estos textos podría explicar la percepción de dificultad por parte de los alumnos, más aún si tenemos en cuenta que, en el análisis de los artículos de investigación, se encontró también un gran número de casos en los que la función de las referencias no era clara o parecía responder a varios objetivos simultáneamente.

Como hemos planteado, entonces, un importante obstáculo que prevalece en la lectura de textos académicos es la diversidad de voces y la consecuente dificultad de encontrar una lógica o sentido claro en esta multiplicidad. Se suscita, en consecuencia, el interrogante de cómo abordar el problema con sus diversas aristas para darle una solución. Si bien en las cátedras podría plantearse la posibilidad de dejar de lado la lectura de artículos de investigación y requerir de los alumnos sólo la lectura de libros de texto y de manuales de cátedra producidos por los mismos docentes, no creemos que ésta sea la alternativa más apropiada por dos motivos fundamentales.

Por un lado, como ya lo han argumentado numerosos académicos e investigadores del tema, es imprescindible ayudar a los estudiantes, proveer andamiajes, de tal manera que la transición entre la vida académica institucional y la vida académica de los profesionales activos en un área del saber determinada no sea tan abrupta. Es difícil realizar estimaciones certeras, pero creemos que un buen porcentaje de los alumnos que finalizan sus estudios universitarios se desempeña luego en el ámbito académico-científico. Para poder permanecer actualizados en la profesión y participar de la vida académica en la disciplina de su especialización, los jóvenes profesionales deberán participar de las prácticas discursivas propias de su disciplina, para lo cual la universidad debe prepararlos.

Por otro lado y lo que nos parece muy valioso, puesto que este aporte proviene de la reflexión de los propios alumnos, es la opinión expresada en forma generalizada en las encuestas realizadas. La mayoría de los alumnos encuestados coincidieron en destacar la importancia de este tipo de lectura para su futuro desempeño en la profesión y, a su vez, la dificultad que ella impone. En primer término, el 90 % de los alumnos (73 de 81) considera que, para la lectura de artículos de investigación y ensayos de reflexión, sería aconsejable contar con una guía orientadora. El mismo porcentaje de estudiantes indica que es importante leer este tipo de textos para su formación profesional. Un porcentaje menor que los anteriores, pero también considerable, un 64 % del total de estudiantes (52 de los 81 alumnos encuestados), destaca que, cuando han tenido que leer textos académicos, se han enfrentado a algún tipo de dificultad. Es claro que estas respuestas avalan la necesidad de trabajar en pos de apuntalar y desarrollar la lectura académica en el ámbito universitario.

Un ejemplo claro de lo que se está haciendo en este sentido en nuestro país lo brinda el *Programa para el Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura* (PRODEAC). Este programa se viene implementando en la Universidad Nacional de General Sarmiento (provincia de Buenos Aires) desde hace aproximadamente diez años y contempla el trabajo mancomunado de profesores especialistas en lectura y escritura y de docentes de otras áreas del saber, docentes de disciplinas específicas, en las distintas etapas de las carreras que se dictan en dicha universidad (Natale, 2012). Como los propulsores y protagonistas de esta labor lo indican, las tareas se sostienen sobre los postulados de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday y Matthiessen, 2004; Martín y Rose, 2003; 2008). Asimismo, sin que ellos lo indiquen de manera explícita, creemos que la labor de estos docentes está íntimamente vinculada con el movimiento *Writing Across the Curriculum* (denominación que podríamos traducir como *escritura a través de los programas de estudio*), que tiene plena vigencia en numerosas universidades estadounidenses.

Algunas propuestas de transformación

Teniendo en cuenta lo hasta aquí expuesto, consideramos que sería importante garantizar, desde cada cátedra, la asignación de tiempo de clase para la lectura detallada y profunda de por lo menos dos artículos de investigación por año académico, en pequeños grupos de alumnos o en forma conjunta entre los alumnos y el o la docente a cargo, de tal manera que se puedan identificar las secciones constitutivas del género *artículo de investigación*, las elecciones léxico-gramaticales empleadas con más frecuencia en las distintas secciones y la motivación que subyace a dichas elecciones y a la inserción de voces. Esta actividad áulica permitiría una concienciación sobre las características generales del artículo de investigación, lo que allanaría luego algunas de las dificultades que se han mencionado en este trabajo de cara a la lectura de otras publicaciones similares. Esta actividad también podría focalizarse sobre la terminología específica y las referencias a otros autores de tal manera que los estudiantes puedan entender el metalenguaje empleado y darle justa dimensión a las voces citadas. Estar familiarizado con las características del género

permitiría a los alumnos dedicar toda su atención a cuestiones de contenido y a la argumentación planteada por el autor, sin tener que detenerse en algunos aspectos formales porque ya los conocería.

Algunos investigadores hacen referencia a las ventajas mencionadas en el párrafo anterior y solamente a manera de ejemplo, nos gustaría destacar un estudio acerca de la enseñanza basada sobre nociones de género. Se trata de un estudio de Sunny Hyon (2001), quien explica cómo la instrucción explícita puede ayudar a los estudiantes a desempeñarse mejor tanto en la lectura como en la escritura académica. En dicho trabajo se informa que se dictó un curso de *English for Academic Purposes* (en español, *inglés con fines académicos*) de un mes de duración, en el cual se enseñaron las características de cuatro géneros distintos, uno de ellos el *artículo de investigación*, y las estrategias necesarias para su lectura y comprensión. Se detallan algunas actividades llevadas a cabo en el curso como el reconocimiento de las secciones de los artículos de investigación, la enseñanza explícita con textos modelo, la práctica de análisis textuales en la clase y tareas domiciliarias como la búsqueda de nuevos ejemplos de esos textos. Los beneficios que se destacan en esta investigación respecto de la enseñanza y la práctica de géneros diversos avalan nuestra propuesta.

Otra vía de acción consistiría en la implementación de talleres de lectura no necesariamente vinculados a una cátedra en particular. Estos talleres podrían estar coordinados por docentes, quienes trabajarían con estudiantes avanzados, los que a su vez, actuarían como pares tutores, acompañando en la lectura a compañeros que están cursando los primeros años de una carrera universitaria y en las tareas paralelas que se desprendan de dicha lectura.

Finalmente, otra manera de concienciar sobre la importancia de las prácticas de lectura reflexiva podría estar dada por la creación de un centro de lectura-escritura que propiciara estas prácticas de manera institucionalizada. Este es un tipo de acción que se viene realizando desde hace varios años en universidades de los Estados Unidos en cuanto a la escritura académica, a través de los *centros de escritura*. Creemos que se podría capitalizar sobre las experiencias y la investigación realizadas en esta área para poder implementar centros de escritura similares a los existentes en universidades estadounidenses, pero que también incorporen la lectura académica como uno de los pilares de su accionar. Evidentemente, esta alternativa no puede concretarse de un día para el otro puesto que requiere de un compromiso institucional que va más allá del compromiso de las autoridades de turno. Esta institucionalización tal vez pueda surgir después de varios años de trabajo en la forma descrita en el punto anterior, a través de los talleres de lectura, y luego de que la institución educativa pueda hacer un balance y verificar que las actividades realizadas por equipos de trabajo dan sus frutos.

Bibliografía

- Asención Delaney, Y. (2008). Investigating the reading to write construct. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 140-150.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en todas las materias: Cómo hacerlo en toda la universidad. En *Actas de la inauguración de la cátedra UNESCO*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza 6 de abril. Texto completo publicado por los organizadores en versión digital, disponible en Internet en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91764&referente=docentes>
- . (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carson Eisterhold, J. (1990). Reading writing connections: Toward a description for second language learners. En Kroll, Barbara (Ed.) *Second language writing: research insights for the classroom*. (88-101). New York: Cambridge University Press.
- Crossley, S.A., Louwerse, M.M., McCarthy, P.M. y McNamara, D. S. (2007). A linguistic analysis of simplified and authentic texts. *The Modern Language Journal*, 91 (1), 15-30.
- Estienne, V. M. (2006). Enseñar a leer en la Universidad: Una responsabilidad compartida. *Revista Científica de UCES*, 10 (1), 37-46.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 375-406.
- . (2003). Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice. En Kroll, Barbara (Ed.) *Exploring the dynamics of second language writing*. (242-62). New York: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3ra edición). London: Arnold.
- Harste, J. C. (2012). Reading-writing connection. En *Encyclopedia of Applied Linguistics*.

- Hedgcock, J. y Atkinson, D. (1993). Differing reading writing relationships in L1 and L2 literacy development? *TESOL Quarterly*, 27 (2), 329-33.
- Hyland, K. (1998). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Second language learning and teaching*, 341-363.
- . (1999). Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20 (3), 341-367.
- . (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20, 207-226.
- . (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hyon, S. (2001). Long-term effects of genre-based instruction: A follow-up study of an EAP reading course. *English for Specific Purposes*, 20, 417-438.
- Knorr, P. E. (2012). Estrategias para el abordaje de textos. En Natale, Lucía (Coord.) *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. (15-37) Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Kurfiss, J. G. (2004). Developmental foundations of critical thinking. En E. Steltenpohl, J. Shipton, & S. Villines, *Orientation to college: A reader on becoming an educated person* (2^{da} edición). (138-141). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Martin, J.R. y Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- . (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Moss, M. G. (2000). The language of school textbooks and the ideology of science. *Zona Próxima*, 1, 44-55.
- Natale, L. (2012). Prólogo. En Natale, Lucía (Coord.) *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (9-13). Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Rosas, M. y P. Jiménez. (2009). Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: Un estudio de casos. *Revista Signos*, 42 (71), 409-427.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo

Encuesta a alumnos de quinto año del Profesorado, Traductorado y Licenciatura de Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Estimados alumnos:

Les solicitamos su colaboración en responder las siguientes preguntas. Su contribución nos será muy útil para investigar algunos problemas que se presentan en el cursado de las distintas carreras en la Facultad de Lenguas, para luego pensar en el diseño de estrategias pedagógicas que nos ayuden a mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje en esta facultad.

Profesora Liliana Anglada y colaboradoras

1. Cuando Ud. ha tenido que leer textos académicos, es decir textos que incluyen referencias a otros trabajos y un listado bibliográfico (por ejemplo artículos de investigación o artículos de reflexión sobre algún tema) ¿se ha enfrentado a algún tipo de dificultad?

Sí No

2. Si su respuesta a la pregunta anterior fue positiva ¿a qué tipo de dificultades se ha enfrentado? Mencionalas y descríbalas brevemente.

3. ¿Considera que, para la lectura del tipo de textos mencionados en la pregunta 1, sería aconsejable usar una guía orientadora?

Sí No

4. Le solicitamos indique el porqué de su respuesta anterior.

5. ¿Considera que es importante leer este tipo de textos para su formación profesional?

Sí No

6. Le solicitamos indique el porqué de su respuesta anterior.

La doctora Liliana Anglada se desempeña como profesora titular por concurso en la cátedra de Lingüística I, en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Ha dirigido proyectos de investigación avalados y subsidiados por la SeCyT desde 2008. Realizó sus estudios de maestría en Lingüística en Ohio University y se doctoró en Retórica y Composición en Texas Tech University. Sus intereses académicos y publicaciones giran alrededor de los estudios lingüísticos y la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Vanina Neyra es profesora en Lengua Inglesa recibida de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora de inglés general en la Asociación Argentina de Cultura Británica y dicta cursos de lecto-comprensión del inglés para medicina en el Departamento de Idiomas con Fines Específicos, Facultad de Lenguas. Ha participado en proyectos de investigación avalados por SeCyT.

Romina Lazzaretti es profesora en Lengua Inglesa recibida de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora de inglés en la Asociación Argentina de Cultura Británica. Ha participado de proyectos de investigación avalados por la SeCyT.

EL AUTOMONITOREO EN LOS PROCESOS DE REDACCIÓN EN LENGUA INGLESA

Evangelina Aguirre Sotelo
eva.aguirresotelo@gmail.com

Julieta Salinas
julisalinasr@gmail.com

Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba – ARGENTINA

Resumen

En los últimos años, la problemática de la retroalimentación docente en la producción escrita ha sido objeto de estudio de numerosas investigaciones debido a su importancia en la didáctica de la escritura (Hyland 2003). Por este motivo, en la enseñanza de la redacción en lengua extranjera en el nivel superior surge la necesidad de repensar y generar formas más efectivas de brindar retroalimentación. En este contexto la técnica del automonitoreo (Charles, 1990) aparece como una alternativa cuyo potencial sigue siendo objeto de estudio. A la luz de estas consideraciones, y dentro del marco del proyecto de investigación “Automonitoreo en la escritura en lengua extranjera”, y desde la cátedra de Lengua Inglesa II de las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, nuestro trabajo se centrará en estudiar el impacto del automonitoreo en el proceso escriturario de los alumnos de Lengua Inglesa II, enfocándonos particularmente en los comentarios relacionados a la forma. El procedimiento consistirá en entrenar a los estudiantes en cómo realizar anotaciones en sus ensayos. Por su parte, los datos para el presente estudio se obtendrán del análisis de los ensayos escritos en dos instancias: un primer borrador con anotaciones por parte de los estudiantes y sujetos a retroalimentación docente, y un segundo borrador como versión final. Se considerarán tres tipos de anotaciones, aquellas relacionadas con la gramática, el vocabulario y la mecánica, a fin de analizar el impacto del automonitoreo como retroalimentación. A través del automonitoreo se intenta que los alumnos logren autonomía a la hora de producir y revisar un texto escrito para facilitar la adquisición de la habilidad de escritura y convertirse en participantes activos de su propio proceso de aprendizaje.

Palabras clave: automonitoreo - retroalimentación - lengua inglesa

Introducción

En los últimos años, la retroalimentación docente hacia los alumnos con respecto a su producción escrita ha planteado una problemática, por lo que ha sido objeto de estudio de distintas investigaciones, ya que se reconoce ampliamente su importancia en la didáctica de la escritura (Hyland, 2003). Es por este motivo que en los procesos de enseñanza de la redacción en lengua extranjera en el nivel superior surge la necesidad de repensar y generar formas más efectivas de brindar retroalimentación con el objetivo de que

los estudiantes obtengan herramientas para poder generar instancias de aprendizaje autónomo. En este contexto la técnica del automonitoreo (Charles, 1990) aparece como una alternativa de gran interés cuyo potencial sigue siendo objeto de estudio. Según Creswell (2000), el automonitoreo es una técnica que no ha recibido tanta atención en el ámbito de la investigación en comparación con otros tipos, como es el caso de la retroalimentación ya sea directa o indirecta, o por parte de pares. Es por este motivo que el presente trabajo tiene al automonitoreo como su principal objeto de estudio para promover prácticas de revisión independiente en una lengua extranjera.

El automonitoreo puede definirse como la técnica a través de la cual los estudiantes realizan anotaciones o incluyen preguntas en sus producciones escritas sobre las dudas o percepciones que pueden surgir durante el proceso de escritura. Por medio de esta técnica, los estudiantes cuentan con la ventaja de, por un lado, poder recibir retroalimentación sobre sus producciones, y por el otro, recibir respuestas concretas a las dudas planteadas en sus escritos. La técnica del automonitoreo permite a los estudiantes tener mayor control sobre la retroalimentación que reciben por parte del profesor, ya que son ellos mismos los que inician el proceso de retroalimentación, anotando los problemas que experimentan, y a la vez, les permite analizar sus propias producciones de manera más analítica y crítica. Por su parte, el uso de esta técnica también permite a los mismos profesores ofrecer una retroalimentación más efectiva al responder de manera directa las dudas planteadas por los propios estudiantes (Charles, 1990; Xiang, 2004).

A la luz de estas consideraciones, dentro del marco del proyecto de investigación “Automonitoreo en la escritura en lengua extranjera”, y desde la cátedra de Lengua Inglesa II de las carreras de profesorado en Lengua Inglesa, traductorado público nacional de inglés, y licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, nuestro trabajo se centra en los siguientes aspectos:

- estudiar el impacto del uso de la técnica del automonitoreo en las producciones escritas de los estudiantes de nuestra cátedra,
- analizar particularmente las anotaciones sobre el uso de la lengua que fueron realizadas por un grupo de alumnos universitarios sobre sus textos,
- categorizar los comentarios sobre la forma en el uso de la lengua según su tipología, y
- establecer cuál es el aspecto que más prevalece entre las dudas planteadas por los mismos alumnos.

A continuación, haremos referencia a la literatura disponible que refleja las experiencias y estudios realizados en relación con la técnica del automonitoreo en los procesos de escritura en lengua extranjera. Más adelante nos referiremos a nuestra propia experiencia en la incorporación de esta técnica en nuestro contexto de enseñanza, para luego describir los resultados preliminares del estudio que llevamos a cabo y finalmente discutiremos los resultados obtenidos además de sugerir futuras instancias de investigación con respecto al automonitoreo.

Marco teórico

En nuestra práctica pedagógica, concebimos el desarrollo de la habilidad de escritura como un proceso de recurrente construcción de significado, en el que existe permanente planificación, escritura, revisión y reescritura, que implica la realización de distintos borradores, entre los cuales se pueden dar distintas instancias de retroalimentación y en donde se espera que los escritores participen de manera activa y reflexiva sobre el trabajo realizado (Hyland, 2003; Williams, 2005). A partir de dicha retroalimentación, se espera que los errores o problemas detectados sean corregidos. Desde esta perspectiva de permanente revisión de la producción escrita, la retroalimentación constituye un aspecto central tanto en el aprendizaje de las habilidades de escritura en lengua extranjera (Hyland y Hyland, 2006b) como en el proceso escriturario en sí (Cohen y Cavalcanti, 1990; Ferris 2002).

Es importante realizar un repaso de las distintas formas de ofrecer retroalimentación y de esta manera entender el funcionamiento de la técnica del automonitoreo para brindar retroalimentación en comparación con las demás modalidades. Por un lado, si tenemos en cuenta el trabajo de Ellis (2009), podemos determinar que existen distintas modalidades, a saber, la retroalimentación directa, indirecta y metalingüística o indirecta explícita. La modalidad directa implica brindar una corrección sobre un error en la redacción a partir de la proporción de la respuesta correcta de manera explícita. En la modalidad indirecta, quien brinda retroalimentación indica con algún tipo de marca sobre el texto (subrayado, uso de círculos, etc.) la palabra, la estructura o el aspecto que presenta algún tipo de problema que deber revisarse y corregirse sin brindar la respuesta correcta. A partir de este tipo de retroalimentación, se espera que haya un proceso de reflexión para identificar el tipo de problema que lleve a su correspondiente corrección. En

cuanto a la modalidad metalingüística o indirecta explícita, podemos decir que esta implica el uso de comentarios o un código que describe el tipo de error en forma específica, y a partir de esta identificación, se espera la corrección correspondiente. Por otro lado, existen otras modalidades, como por ejemplo, la retroalimentación iniciada desde los pares (Ferris, 2002) e incluso la retroalimentación electrónica, es decir, aquella que se brinda sobre la producción escrita mediada por computadora (Hyland y Hyland, 2006a).

Por su parte, Cresswell (2000) define a la técnica del automonitoreo como el proceso en el cual los estudiantes escriben anotaciones en los márgenes sobre aquellos problemas particulares que van enfrentando durante el proceso de composición, y a los que el docente debe proporcionar respuesta. Según Charles (1990) la técnica del automonitoreo amplía las posibilidades de intercambio a la hora de brindar retroalimentación. Esta modalidad presenta ciertas ventajas en comparación con las otras modalidades, ya que los estudiantes tienen un mayor control sobre dicha retroalimentación al orientarla. En otras palabras, al realizar anotaciones con respecto a las dudas particulares que surgen durante el proceso de escritura por parte de los estudiantes, los docentes brindan no solo una devolución en los borradores sobre aquellos aspectos que deben revisarse, sino sobre las preguntas puntuales que surgen durante el proceso de redacción (Xiang, 2004). Es a través del proceso de escritura y reescritura que los estudiantes pueden editar sus composiciones no sólo en términos de estructura sino también de estilo, vocabulario, entre otros aspectos. Al entender a la redacción como un proceso, resulta de vital importancia contar con las etapas de revisión y reelaboración del borrador antes de llegar al producto final.

Así mismo, es importante puntualizar que las prácticas como el automonitoreo no han sido objeto de atención tanto como lo han sido las otras modalidades de retroalimentación, como por ejemplo, la modalidad de retroalimentación entre pares. Sin embargo, podemos hacer referencia, según la literatura disponible, a las distintas experiencias que prueban las ventajas a la hora de trabajar con la técnica del automonitoreo. Por ejemplo, en un estudio realizado por Cresswell (2000), se analizaron a 7 estudiantes adultos de un instituto de inglés en Italia, los cuales estaban preparándose para rendir el examen Proficiency de Cambridge. El objetivo del estudio era el de generar conciencia y mejorar la intencionalidad de las anotaciones que los estudiantes incluían en sus textos durante el proceso de composición.

Ahora bien, en cuanto a los resultados, podemos señalar que Cresswell enfatiza la adquisición de autonomía al implementar la técnica del automonitoreo, la cual resultó una experiencia positiva para los estudiantes, quienes demostraron interés por seguir aplicando dicha técnica de retroalimentación. Sin embargo, uno de los problemas que menciona este autor tiene que ver con la dificultad que tuvieron los estudiantes a la hora de insertar las anotaciones. Particularmente los alumnos manifestaron tener problemas a la hora de saber sobre qué aspectos hacer sus comentarios, ya sea contenido, o uso de la lengua o cualquier otro aspecto relacionado a la redacción. Cresswell indica que dichas dificultades desvían la atención de los estudiantes ya que no se enfocan tanto en organización o contenido sino en las categorías antes mencionadas.

Otro de los estudios que podemos mencionar es aquel realizado por Xiang (2004) quien analizó a dos grupos de estudiantes de un curso de escritura en inglés de una universidad en China. El objetivo principal de este estudio era establecer si la aplicación de la técnica de automonitoreo mejoraría la producción escrita de estos 29 estudiantes. Los resultados arrojados indicaron que esta técnica facilita la comprensión por parte de los docentes de aquellos problemas que experimentan los estudiantes durante el proceso de escritura para poder así brindar retroalimentación más efectiva. De mismo modo, también ayudó principalmente a los estudiantes a mejorar aspectos de organización de los textos. Por su parte, otro de los resultados de dicho estudio tuvo que ver con que los estudiantes observaron sus propios trabajos de manera más crítica. Sin duda estos aspectos favorecen el trabajo autónomo e independiente en el proceso de revisión como así también se estimula a los alumnos a desarrollar habilidades de escritura más analítica (Charles, 1990). Otro aspecto por destacar sería que, a su vez, por medio del automonitoreo, los estudiantes se colocan en la posición de audiencia y pueden evacuar sus dudas de manera directa (Charles, 1990; Cresswell, 2000).

Por su parte, Chen (2009) se interesó en estudiar las posibles ventajas y desventajas de la técnica de automonitoreo, así como también el valor de su uso en combinación con otras modalidades de retroalimentación como la de pares y la que se brinda por parte del docente. Entre sus resultados, este autor establece que el automonitoreo permite un mayor equilibrio en lo que respecta a la retroalimentación, ya que esta técnica complementa la retroalimentación proporcionada por pares o por docentes.

Existen también investigaciones más recientes como la de Menárguez Saravia y otros (2012), cuyo enfoque fue el análisis de las anotaciones de estudiantes de lengua extranjera, pero de nivel secundario.

Los resultados arrojados indican nuevamente no sólo que los docentes pueden descubrir y conocer las necesidades de sus estudiantes, sino también que los estudiantes pueden tomar una perspectiva crítica sobre sus propios textos, lo cual los beneficia en su proceso de aprendizaje. Si bien el contexto en esta ocasión es diferente a nuestro contexto de análisis, esta investigación resulta de interés ya que promueve la aplicación del automonitoreo y funciona como herramienta para ayudar a que los estudiantes alcancen un mejor desempeño en la escritura.

Finalmente, nos parece significativo destacar que los estudios realizados concluyen en recomendar la aplicación de la técnica del automonitoreo por los beneficios que esta práctica brinda particularmente en los procesos de aprendizaje y enseñanza de la escritura en una segunda lengua.

Por lo tanto, desde nuestro proyecto de investigación y desde nuestra propuesta de cátedra en cuanto a la incorporación de la técnica del automonitoreo en la enseñanza de la escritura en el nivel superior, hemos tenido en cuenta las consideraciones, las preocupaciones y sugerencias de los investigadores antes mencionados sobre las posibles dificultades que los estudiantes pueden experimentar a la hora de iniciar el proceso de escritura y sobre la importancia de instruir a los estudiantes previamente sobre la manera de aplicar esta técnica, así como sobre el tipo de comentarios que pueden insertar en sus ensayos. A continuación haremos referencia a la aplicación de la técnica en cuestión en nuestro contexto de enseñanza y al estudio llevado a cabo al respecto.

Metodología

En nuestra experiencia sobre la enseñanza de habilidades de escritura en lengua extranjera en nivel superior, la metodología que hemos adoptado fue la de brindar una retroalimentación indirecta explícita, es decir aquella que se brinda por medio del uso de un código que describe el tipo de error, combinada con la retroalimentación electrónica. El código que hemos diseñado *ad hoc* hace referencia a distintas áreas problemáticas en la redacción. Por caso, podemos mencionar problemas en relación con los errores en el uso de la lengua, el contenido, la organización de las ideas o cualquier otro aspecto relacionado a la escritura. Uno de los motivos por el cual hemos adoptado este tipo de modalidad tiene que ver con nuestro contexto educativo. En nuestra tarea pedagógica, contamos con un gran número de alumnos, por lo que dicha devolución se realiza de manera electrónica, por medio del uso de un procesador de texto.

Sin embargo, es importante destacar que este contexto particular hace que sea muy difícil poder realizar un seguimiento de manera personalizada. Por esta razón, desde nuestro equipo de investigación, nos interesó poder ampliar el espectro y ahondar acerca de la relación dialéctica que se puede dar a partir de la retroalimentación y analizar con detenimiento el impacto de otro tipo de prácticas de revisión independiente, como lo es la técnica del automonitoreo.

Dadas las anteriores consideraciones y los beneficios que la incorporación del automonitoreo supone a la hora de desarrollar las habilidades de escritura, nos hemos interesado en estudiar el impacto del uso de esta técnica particularmente en el proceso escriturario en la enseñanza de una lengua extranjera en el nivel superior.

Para desarrollar esta experiencia, hemos tenido en cuenta como sujetos a los alumnos de la materia Lengua Inglesa II, de las carreras de profesorado en Lengua Inglesa, traductorado público nacional de inglés, y licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, durante el año lectivo 2012. Cabe destacar que las muestras obtenidas en el uso de la técnica de automonitoreo de estos sujetos resultaron de la participación voluntaria de los estudiantes. Sin embargo, la enseñanza y la escritura de ensayos académicos es una de las habilidades que se deben desarrollar en forma obligatoria, ya que este aspecto se encuentra en el programa del curso y los estudiantes deben dominar la habilidad de escritura en lengua inglesa para finalizar y alcanzar los objetivos de la asignatura.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la bibliografía y los estudios anteriores sobre la técnica del automonitoreo, y desde las inquietudes planteadas desde el proyecto de investigación que supone el análisis de la incorporación de esta técnica en nuestros contextos de enseñanza y aprendizaje, nos propusimos analizar las anotaciones realizadas por los alumnos de la materia. Por un lado, decidimos dar comienzo a esta experiencia durante el segundo cuatrimestre de dicho año académico, ya que consideramos que durante la primera etapa del año lectivo, los alumnos debían enfocarse en desarrollar las habilidades básicas para la escritura de ensayos, ya que era la primera vez que debían escribir este tipo de texto. En consecuencia, decidimos que incluir la enseñanza y la práctica de uso de la técnica del automonitoreo en óptimas condiciones debía ser durante la segunda etapa del año, donde los alumnos ya

dominaban ciertas habilidades para la escritura de ensayos académicos, y por lo tanto, podían concentrarse en otros aspectos que los ayudaran a escribir de manera más efectiva.

Por su parte, se realizó una sesión de entrenamiento que incluyó la presentación del concepto de automonitoreo. Se invitó a los alumnos a que expresaran su propia noción del concepto y luego se les brindó información sobre esta técnica en los contextos de escritura en lengua extranjera. Así mismo se discutieron los distintos beneficios que presenta el uso del automonitoreo. Finalmente, se presentó un ensayo modelo con anotaciones incluidas donde un estudiante realizó comentarios al margen de un ensayo escrito utilizando la técnica del automonitoreo y que sirvió de guía para que los estudiantes vieran concretamente cómo puede utilizarse y cómo funciona esta técnica a la vez que se les explicó qué tipos de comentarios y preguntas se podían incluir. Esta sesión de entrenamiento evidenció cuán novedoso era para los estudiantes utilizar esta técnica ya que nunca lo habían realizado con anterioridad. Es importante aclarar que se hizo hincapié en que la realización de comentarios o la inclusión de anotaciones en los propios ensayos no era obligatorio, sino que el uso de la técnica de manera efectiva debe suponer la inclusión de comentarios o preguntas dirigidas al docente revisor siempre y cuando hubiera dudas o preguntas genuinas con respecto a la propia producción. Se insistió en este punto, ya que la incorporación del automonitoreo supone el espacio en el que los estudiantes pueden aclarar sus dudas o realizar preguntas sobre aspectos puntuales en su producción escrita.

Una vez que se realizó esta presentación, y en el contexto de la enseñanza de la escritura de ensayos de la asignatura, los alumnos debieron escribir un primer borrador (*Draft 1*) sobre un tema preestablecido por el docente, e incluir, siempre y cuando lo encontraran necesario, anotaciones sobre sus dudas o inquietudes al momento de escribir su texto. La presentación de este primer borrador tuvo una fecha establecida por el docente, quien a su vez corrigió y brindó retroalimentación específica al responder las dudas y preguntas que se incluyeron en los ensayos. Finalmente, se asignó un segundo borrador (*Draft 2*) para que los alumnos tuvieran la posibilidad de mejorar sus producciones a partir de las devoluciones realizadas por el docente. De ser necesario, se habilitó un tercer borrador (*Draft 3*), otorgando una instancia más de corrección y análisis de los errores.

Por su parte, y siguiendo con la modalidad con la que se venía trabajando en la cátedra de Lengua Inglesa II, dichos ensayos fueron presentados a través del aula virtual común a todas las comisiones de la materia, que se encuentra disponible en la plataforma Moodle. De este modo, se combinó la implementación de la técnica del automonitoreo junto con el uso de las TIC, herramientas cada vez más presentes en el ámbito de la enseñanza, particularmente de una lengua extranjera.

Los ensayos escritos por nuestros alumnos durante el segundo cuatrimestre del dictado de nuestra materia, y que incluyeron comentarios y preguntas como parte del uso de la técnica del automonitoreo, representaron los datos que analizaremos a continuación.

Análisis de datos

En esta etapa de la investigación se recolectaron los textos producidos por cinco grupos de alumnos de Lengua Inglesa II durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2012. Esto representó una muestra de 141 ensayos en total. Es importante aclarar que la muestra incluyó el análisis conjunto tanto de los primeros como de los segundos borradores de los ensayos escritos por los alumnos, ya que incluso se encontraron anotaciones por parte de los estudiantes en los *Drafts 2*. Si bien existen distintos aspectos a considerar a la hora de analizar la muestra obtenida, el presente trabajo tiene como objeto clasificar y analizar aquellas anotaciones que se relacionaran solamente con el uso de la lengua extranjera. Para esto, se clasificaron las anotaciones en cuatro grandes categorías, a saber: vocabulario, expresión de ideas, gramática y puntuación.

Para realizar un análisis más pormenorizado de los comentarios de los estudiantes con respecto al uso de la lengua, creamos dentro de estas cuatro áreas de análisis, otras subcategorías. Dentro de la categoría “Vocabulario”, identificamos comentarios que se relacionaban con la *precisión*, la *selección* de vocablos, el *registro* del vocabulario, es decir el nivel de informalidad o adecuación al contexto de la escritura de ensayos académicos, y por último, anotaciones con respecto al uso de *sinónimos*. Dentro de la categoría “Expresión de ideas”, se crearon otras subcategorías tales como *precisión* en el uso de la expresión, *claridad* de dicha expresión, el *registro* y la *paráfrasis* o comentarios sobre otras formas de expresar ideas. Dentro del área “Gramática”, nos concentramos en las categorías *sintaxis*, *referencia* y uso de *artículos*.

La muestra se constituyó por un total de 141 textos, de los cuales 41, que representan el 29 % de la muestra, contenían anotaciones y 100 textos o ensayos, es decir el 71 % del total de la muestra, no

contenían ningún tipo de comentario o pregunta. Esto demuestra que, en la mayoría de los casos, los alumnos que escribieron sus ensayos no incluyeron sus dudas o inquietudes acerca de sus producciones escritas. Por otra parte, dentro de los 41 textos que contenían anotaciones, se contabilizaron un total de 55 comentarios relacionados al uso de la lengua. A continuación mostraremos la tabla de resultados obtenidos según la taxonomía antes mencionada:

Anotaciones sobre el uso de la lengua (55)											
Vocabulario (12)				Expresión de ideas (25)				Gramática (14)			Punt.
Precis.	Selecc.	Reg.	Sinon.	Prec.	Clar.	Reg.	Paráf.	Sint.	Ref.	Art.	
5	1	5	1	14	4	4	3	3	9	2	3

Del total de 55 anotaciones sobre el uso de la lengua, se registraron 12 comentarios (21,8 %) que corresponden a dudas con respecto al vocabulario, 25 anotaciones (45,4 %) que corresponden a inquietudes relacionadas a la expresión de ideas, 15 comentarios (27,4 %) sobre dudas de gramática y 3 anotaciones (5,4 %) con respecto a dudas de ortografía y puntuación.

Dentro de la categoría “Vocabulario”, se registraron 5 comentarios (41,7 %) con respecto a la precisión en el uso de vocabulario: Entre los ejemplos de este tipo de comentarios, podemos detallar anotaciones tales como: *“I’ve used it as a participle, but I don’t know if it is still wrong”* o bien *“Is this preposition used correctly?”* Con respecto a los comentarios que tuvieron que ver con la selección de vocabulario, se registró una sola anotación (8,3 %), a saber, *“I am not sure whether I should use enjoying or enjoyment.”* En cuanto a las anotaciones que tuvieron que ver con el registro, encontramos 5 comentarios en su totalidad (41,7 %), como por ejemplo: *“Should I use ‘try’? I was looking for a more formal way of saying try”* o *“Is this vocabulary too informal to use in this type of essay?”* Por su parte, se registró un solo comentario (8,3 %) relacionado al uso de sinónimos, por caso, *“I do not know whether to write a synonym for ‘indiscriminate’ so as not to sound repetitive in every topic sentence”*.

Como se puede observar, la mayoría de las anotaciones analizadas corresponden a inquietudes con respecto a la expresión de las ideas (45,4%). Se observó que las dudas que más prevalecen dentro de esta categoría tienen que ver con la precisión en cuanto a la expresión de las ideas (56%). En este respecto, se expresaron inquietudes tales como: *“I looked up this collocation in the dictionary but anyway I am not sure. Is this correct?”* o bien *“Is this expression correct? Or should I say ‘lasts longer’?”* A su vez, se registraron 4 comentarios (16 %) relacionados a la claridad en la expresión, como por ejemplo, *“Is it clear enough? I want to say ‘the activity of doing a lot of things at once,’* y 4 (16 %) comentarios con respecto al registro, entre las cuales podemos mencionar los siguientes ejemplos: *“How can I say it more formal?”* y *“Is it too informal for an academic essay?”* Por último, dentro de la subcategoría paráfrasis, es decir, dudas con respecto a otras formas de expresar una misma idea, se contabilizaron 3 anotaciones (12 %) tales como *“I didn’t want to say again ‘couples that were going through...’*

Con respecto al área “Gramática”, y en cuanto a las inquietudes relacionadas a la sintaxis, o con respecto al orden de los elementos en una frase u oración, se analizaron un total de 3 comentarios (21,4 %), como por ejemplo, *“Is it correct the word order?”*. Con respecto a las anotaciones sobre referencia, se contabilizaron un total de 9 comentarios (64,3 %), de los cuales podemos mencionar los siguientes ejemplos: *“Can I use ‘we’ here? Or I keep using the same reference as the previous paragraph?”* o bien *“Is the antecedent clear?”*. Finalmente, en cuanto a las dudas sobre el uso de artículos, se identificaron 2 comentarios (14,3 %), entre los cuales podemos mencionar ejemplos tales como: *“Isn’t it better to use the definite article? Or it is okay?”*.

Por último, como se mencionó anteriormente, se registraron 3 comentarios (5,4%) sobre puntuación. Dentro de esta categoría, podemos mencionar los siguientes casos: *“Does this need to be between commas?”* o *“Is the punctuation correct?”*.

Discusión de los resultados

En primer lugar, luego de analizar los textos producidos por los alumnos de Lengua Inglesa II, tanto en los primeros como los segundos borradores, es interesante notar que las preocupaciones con respecto al uso de la lengua extranjera se presenta como una inquietud recurrente entre nuestros estudiantes, lo que evidencia sus intenciones constantes de querer poder expresar las ideas en los ensayos de manera correcta. Las dudas se enfocaron mayoritariamente en la precisión de las ideas expresadas. Esto podría responder a

la necesidad de los estudiantes de tener certeza para poder expresarse adecuadamente en sus textos escritos. A su vez, en segundo orden, se pueden mencionar las inquietudes con respecto al registro, es decir en el nivel de formalidad en la enunciación de sus ideas, y en igual medida, la claridad en la expresión de las ideas. En este caso se evidencia la preocupación de los estudiantes en cuanto a la adecuación, por un lado, y la claridad de expresión por el otro en el uso del lenguaje en sus ensayos. Los alumnos conocen la importancia de mantener el registro formal característico de los ensayos académicos y así mismo conocen la importancia de que las ideas desarrolladas en este tipo de texto deben ser claras para poder justificar de manera efectiva los puntos principales incluidos en sus escritos.

Según los datos arrojados por este estudio, las anotaciones o dudas con respecto a las posibles maneras de expresar una misma idea por medio de paráfrasis han sido las menos frecuentes y por lo tanto un aspecto de preocupación menor entre nuestros estudiantes.

Del mismo modo, y en consonancia con los resultados obtenidos en relación a la expresión de las ideas, la mayoría de los comentarios o inquietudes presentadas en la categoría “Vocabulario” también tienen que ver tanto con la precisión como con el registro, siendo dos problemáticas arraigadas en los estudiantes a la hora de escribir sus ensayos. Es decir que se da una tendencia en estos tipos de anotaciones, y por lo tanto, en las dudas que nuestros estudiantes tienen con respecto a estas áreas. Es interesante para nuestra cátedra conocer que las inquietudes con respecto a la corrección y a la adecuación en el nivel de formalidad, tanto en el nivel de las ideas como en el nivel de vocabulario, son aspectos que prevalecen y que merecen nuestra atención como docentes, ya que esto se puede atribuir a la necesidad de producir un texto que carezca de errores de esta índole. Sin embargo, es importante aclarar que en algunos casos, las dudas pudieron haber sido evacuadas por medio de una consulta bibliográfica y no por la respuesta del docente necesariamente.

Por su parte, y siguiendo con las anotaciones relacionadas al uso de vocabulario, existen otras áreas dentro de dicha categoría, como por ejemplo, la selección de elementos léxicos apropiados o bien el uso de sinónimos, que no suelen ser aspectos que prevalecen dada la escasa cantidad de anotaciones en este respecto; por lo tanto, no se presentan como una dificultad reiterada que los estudiantes encuentren durante el proceso de escritura.

En cuanto a los datos recolectados de la categoría “Gramática”, las inquietudes en su mayoría se relacionaron con la subcategoría de referencia. En el desarrollo de las ideas sobre distintas temáticas, muchas veces los estudiantes deben analizar los temas desde una perspectiva lo más objetiva e impersonal posible, y allí es donde surgen inquietudes que tiene que ver con el uso de pronombres. Por lo tanto, a la hora de generalizar, especialmente en inglés, se destacan las dudas con respecto al uso correcto o no de los adjetivos posesivos *his/her*, ya que se hace una diferenciación de género, o del uso del pronombre de la tercera persona del plural (*they*) o la segunda del singular (*you*) para estos casos de generalización. También se suscitaron dudas con respecto del uso del plural de cortesía (*we*) o el uso del pronombre impersonal “*one*” para el análisis de estos temas.

Una última preocupación presente en el análisis de los resultados se observa en la categoría “Puntuación”. Sin embargo, las inquietudes presentadas por los estudiantes fueron escasas y puntuales, por lo tanto no se perciben como un obstáculo para los estudiantes a la hora de escribir sus textos.

Por lo tanto, estos datos indicarían en una primera instancia implicancias pedagógicas que incluirán una mayor atención a ciertas áreas de la lengua a la hora de instruir a nuestros estudiantes, particularmente con respecto a la precisión y en el registro en el uso del lenguaje en la redacción de ensayos académicos, debido a que las preocupaciones de los alumnos se orientan hacia este respecto.

Conclusiones

A partir del análisis de los datos, podemos afirmar que existen tendencias en las anotaciones de los estudiantes en determinados aspectos, pero las inquietudes presentadas por los estudiantes que tuvieron mayor cantidad de ejemplos se dieron particularmente en el área de la expresión de las ideas, justamente, en la precisión de dichas expresiones. Es decir que se torna en una preocupación recurrente entre los estudiantes al momento de expresar sus ideas en sus ensayos. Asimismo, otra de las áreas en que prevalecieron las anotaciones tuvo que ver con la problemática de la referencia, ya que tomar una perspectiva objetiva, impersonal y neutral resulta de gran dificultad para los estudiantes, según los comentarios presentados, principalmente en el contexto de la escritura de ensayos académicos.

Si bien estudios anteriores demuestran el impacto positivo de aplicar la técnica del automonitoreo al proceso de escritura, insistimos en que resulta necesario el entrenamiento previo de los estudiantes para

aplicar esta técnica, ya que deben aprender cómo insertar los comentarios y qué comentarios son relevantes a la hora de comunicarse con el docente-lector.

El aspecto que acabamos de señalar tiene que ver en gran medida a una última observación que se desprende de nuestro estudio realizado y que queremos destacar. Hemos podido observar una cantidad significativa (71 %) de borradores que no contenían ningún tipo de anotación o comentario. Es decir que la mayoría de los sujetos de este estudio optó por no utilizar la técnica del automonitoreo en sus producciones escritas. Si bien esto podría deberse en parte a que se trata de nuestra primera experiencia en el uso de esta técnica, y por ende, nuestros estudiantes no están acostumbrados a reflexionar y explicitar sus dudas durante el proceso de escritura, sería interesante ampliar nuestra investigación de manera tal que podamos recolectar datos en relación a los aspectos actitudinales en el uso de esta técnica, especialmente por parte de nuestros estudiantes, para poder así conocer en detalle las dificultades que experimentan y generar esa situación dialógica entre el docente y el alumno, que surge de este tipo de retroalimentación independiente.

Sin lugar a dudas, creemos que deberemos ahondar en este respecto por medio de otros instrumentos de investigación tales como el uso de encuestas y/o entrevistas entre los estudiantes. Se espera con esto podamos contar con mayor información que nos permita conocer la perspectiva de los estudiantes a la hora de analizar la utilidad de realizar una revisión autónoma, como lo es la técnica del automonitoreo, y de esta manera efectivizar esta práctica en experiencias futuras con otros grupos de estudiantes.

Finalmente, nos interesa destacar la importancia de poder lograr que los estudiantes confíen en su propia capacidad de ser revisores de sus propias producciones escritas. Creemos que de esta manera los estudiantes podrán lograr no solo autonomía sino también la habilidad de resolver problemas o dificultades que se presenten a lo largo de su proceso de aprendizaje, y de esta forma, desarrollar habilidades más eficaces y necesarias para realizar redacciones más efectivas.

Bibliografía

- Charles, M. (1990). Responding to problems in written English using a student self-monitoring technique. *ELT Journal*, 44 (4), 286-293.
- Chen, X. (2009). Self-monitoring' feedback in English writing teaching. *Research in Theoretical Linguistics*, 3 (12), 109-117.
- Cohen, A.D y Cavalcanti, M.C (1990). Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. En Kroll, B (Ed.) *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. (155-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cresswell, A. (2000). Self-monitoring in student writing: developing learner responsibility. *ELT Journal*, 54 (3), 235-244.
- Ellis, R (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, (63), 97-107.
- Ferris, D. R (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: CUP.
- Hyland, K y Hyland, F (2006a). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39 (2), 83-101.
- 2006b. *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manrique Villavicencio, L. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. *Memorias LATINEDUCA 2004*. [Congreso Virtual]. Recuperado de: http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf
- Menárguez Sarabia, R., Nicolás, F. y Roca de Larios, J. (2012). Self-Monitoring in L2 Writing by Spanish Secondary School Students. *Porta Linguarum*, 18, 7-25.
- Williams, J. (2005). *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Xiang, W. (2004). Encouraging self-monitoring in writing by Chinese students. *ELT Journal*, 58 (3), 238-246.

Evangelina Aguirre Sotelo es especialista en Interpretación, profesora de Lengua Inglesa y traductora pública nacional de inglés, títulos otorgados por la Facultad de Lenguas, U.N.C. Actualmente se desempeña como profesora adjunta en la cátedra de Lengua Inglesa II de dicha casa de estudios y ha formado parte de distintos proyectos de investigación sobre traducción y escritura en lengua extranjera en su rol de docente-investigadora.

Julieta Salinas es profesora de Lengua Inglesa y traductora pública nacional de inglés, egresada de la Facultad de Lenguas, UNC. Actualmente, está trabajando en su tesis para la maestría en Lenguajes e Interculturalidad. Se desempeña como profesora asistente de Lengua Inglesa II de la Facultad de Lenguas. Ha participado como docente investigadora en proyectos de investigación sobre escritura en lengua extranjera.

EL EFECTO DE LA ENSEÑANZA BASADA EN LA PEDAGOGÍA DEL GÉNERO EN LA ESCRITURA DEL RESUMEN ANÁLISIS: ESTRATEGIAS DE RESUMEN Y RESPUESTA CRÍTICA

Ana María Morra

anamorra@gmail.com

Natalia Verónica Dalla Costa

natidc@yahoo.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

La noción de género, basada en la idea de que los miembros de una comunidad reconocen los textos que utilizan y recurren a sus experiencias para leerlos y escribirlos, ha adquirido gran relevancia en estudios en lengua materna y extranjera. El propósito de este estudio es investigar el efecto de la enseñanza basada en la pedagogía del género en la escritura del resumen análisis por parte de estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera (ILE) a nivel avanzado. El marco teórico de este trabajo se centra en un enfoque para la alfabetización basado en la Teoría del Género, el Inglés con Fines Específicos. Dicho enfoque se basa en la enseñanza de los géneros a hablantes no nativos en contextos académicos. Se siguió un diseño cuasi-experimental y se emplearon métodos cuantitativos y cualitativos para analizar los datos. Los participantes fueron un instructor, dos evaluadores y un grupo intacto de 46 estudiantes que asistían al cuarto año del profesorado y traductorado de Inglés y la licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa en una universidad argentina. Se administró un pretest en el que se solicitó a los sujetos que escribieran un resumen análisis. Luego de un periodo de instrucción de diez semanas, se administró un postest. Se llevó a cabo un análisis de las estrategias de resumen y respuesta crítica utilizadas por los alumnos. Los resultados demuestran que los resúmenes y las respuestas críticas mejoraron tanto cualitativamente en relación con un mayor uso de las estrategias más efectivas de selección de ideas principales por medio de paráfrasis, generalización, construcción/integración y evaluación basada en análisis crítico y justificación, como cuantitativamente en términos de su extensión. Estos resultados sugieren que la instrucción basada en el género sería una herramienta pedagógica efectiva para optimizar la enseñanza de la escritura del resumen análisis a estudiantes universitarios de ILE.

Palabras clave: resumen análisis - estrategias de resumen - estrategias de respuesta crítica - género

Introducción

En el área de la adquisición de lenguas extranjeras, una preocupación recurrente es ayudar a los estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) a optimizar su alfabetización académica y su capacidad

de integrar la lectura y la escritura en los estudios superiores. Actualmente, dicha alfabetización se considera fundamental. De hecho, "...los individuos con habilidades de alfabetización pobres enfrentan barreras formidables para lograr el éxito, comenzando con la educación postsecundaria" (Pugh, Pawan y Antommarchi, 2000: 25).

En particular, para el estudiante universitario argentino, la lectura y escritura en ILE son esenciales. Los individuos alfabetizados académicamente pueden interpretar textos, resumirlos, evaluarlos y aplicar su información a situaciones nuevas (Pugh *et al.*, 2000). No obstante, Grabe (1988) subraya que muchos estudiantes no poseen estas habilidades y no están preparados para las exigencias de la alfabetización académica. Una de las causas de esta inadecuada preparación se originaría en la deficiencia de la enseñanza de los géneros académicos en el nivel secundario. El propósito de este estudio es investigar el efecto de la enseñanza basada en la pedagogía del género en la escritura del resumen análisis para promover una optimización de la alfabetización académica en ILE.

Marco teórico

La alfabetización basada en la pedagogía del género

En las últimas décadas, la noción de género ha adquirido gran relevancia. Esta noción se basa en la idea de que los miembros de una comunidad reconocen los textos que utilizan y recurren a sus experiencias para leerlos y escribirlos. Uno de los enfoques basados en la Teoría del Género descriptos por Hyon (1996) es el del Inglés con Fines Específicos (ESP, por la sigla en inglés), cuyo objetivo es enseñar la escritura de géneros clave a los hablantes no nativos de inglés en contextos académicos y profesionales.

El enfoque de análisis del género más influyente es el propuesto por Swales (1990), que se basa en el análisis de las necesidades de los aprendientes, las estructuras esquemáticas y rasgos léxico-gramaticales de los géneros. A partir de los trabajos de este autor han surgido numerosos estudios de géneros pero la investigación sobre su producción por parte de los estudiantes es escasa.

La pedagogía del género tiene como eje la noción de *andamiaje* (Vygotsky, 1978), que confiere importancia a la interacción entre pares y con expertos para el aprendizaje. Esta pedagogía concibe el aprendizaje de un género como una serie de etapas que implican: construir el contexto, modelar, construir conjuntamente, construir independientemente y conectar un género con otros. Estas etapas conforman el *ciclo de enseñanza-aprendizaje* (Feez, 1998: 28). Las controversias que giran en torno a la pedagogía del género subrayan la necesidad de examinar sus efectos.

El género resumen análisis

Como los resúmenes constituyen "...empalmes donde confluyen la lectura y la escritura..." (Sarig, 1993: 161) son un buen punto de partida para la integración de estas dos habilidades. Sin embargo, a pesar de que este género es importante en tareas más avanzadas como la síntesis, poco se sabe sobre las habilidades resuntivas de los estudiantes universitarios de ILE.

El resumen análisis implica no sólo resumir sino también responder críticamente a un texto. Obedece al patrón retórico tema-comentario; posee una sección que resume el texto con una oración introductoria y oraciones resuntivas, y otra sección que brinda un comentario evaluativo, una opinión que expresa acuerdo o desacuerdo con el texto fuente, oraciones que responden críticamente al texto y una conclusión (Mathison, 1996). Este género impone demandas en la lectura y la escritura, y ayuda a desarrollar una alfabetización crítica, un objetivo de la pedagogía del género (Johns, 2003).

Antecedentes

Varios investigadores (Dudley-Evans, 1995; Hyland, 2003; Johns, 1995; Martínez, 2005) sostienen que la instrucción basada en la pedagogía del género es efectiva para la alfabetización de estudiantes avanzados de ILE. Sin embargo, las investigaciones que examinan dicha instrucción todavía son escasas (Cheng, 2008). Además, el foco de los estudios sobre la enseñanza basada en el género son estudiantes a nivel primario y secundario, y estudiantes de postgrado o profesionales pero hay pocos con estudiantes universitarios (Tardy, 2006).

A nivel internacional, estudios sobre el resumen en inglés como L1 han revelado que la instrucción facilita la actividad de resumir (Brown y Day, 1983; Chambliss, 1995). La mayoría de estas investigaciones también incluyeron alumnos primarios y secundarios pero existen pocas sobre estudiantes universitarios de ILE (Johns y Mayes, 1990). En cuanto a estudios internacionales sobre la escritura de resúmenes en la

universidad, algunos autores (Campbell, 1990; Keck, 2006; Johns y Mayes, 1990; Moore, 1997; Shi, 2004, 2008) documentaron cómo nativos y no nativos usan información de textos fuente: emplean la copia como el método principal de integración de fuentes.

A nivel local, en estudios sobre la escritura de resúmenes en el contexto de esta investigación, Morra (2002) señala que la habilidad de resumir es vital para los estudiantes universitarios que necesitan llevar registros de material en inglés e incorporar esta información en su escritura. Esta investigadora estudió la enseñanza explícita de la escritura de resúmenes a estudiantes de ILE. Los resultados demuestran que la instrucción tiene un efecto positivo.

En cuanto a la investigación sobre el resumen análisis, no tenemos conocimiento acerca de estudios sobre este género en el área de ILE. Entre los pocos estudios que existen en L1, Mathison (1996) investigó la escritura de este género por parte de estudiantes de grado. Los resultados indican que estos estudiantes llevaron a cabo la tarea como una respuesta personal y no como un análisis sistemático del texto, y señalan la necesidad de la enseñanza explícita. Teramoto y Mickan (2008) analizaron la producción de una crítica por parte de estudiantes de postgrado de ILE y señalaron que enfrentan dificultades con este género. Cada uno de estos estudios representa una valiosa contribución pero revela la necesidad de más investigaciones sobre la alfabetización académica en ILE y el proceso por el cual los alumnos desarrollan la conciencia genérica (Hyland 2007).

Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es investigar el efecto de la enseñanza basada en la pedagogía del género sobre la escritura del resumen análisis por parte de estudiantes universitarios de ILE a un nivel avanzado.

Objetivos específicos

El objetivo específico es evaluar si la enseñanza del resumen análisis en el marco de la pedagogía del género conduce a cambios positivos en el desempeño observable de los alumnos a través del análisis de las estrategias de resumen y respuesta crítica utilizadas en sus resúmenes análisis.

Hipótesis

Se ha planteado la siguiente hipótesis: la enseñanza basada en la pedagogía del género es una herramienta efectiva para optimizar la escritura del resumen análisis por parte de estudiantes universitarios de ILE a un nivel avanzado.

Metodología

Se siguió un diseño de investigación cuasi-experimental y se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos para el análisis de los datos.

Contexto

El estudio se desarrolló en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Esta institución ofrece carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en ILE de cinco años de duración. La asignatura Lengua Inglesa se dicta en todos los niveles de estas carreras y en ella se espera que los estudiantes progresen de un nivel intermedio a un nivel avanzado de competencia en el idioma.

Participantes

Participaron en este estudio un docente y 46 sujetos pertenecientes a un curso intacto de Lengua Inglesa IV, el nivel avanzado en el que se enseña el resumen análisis.

Materiales y métodos

Los instrumentos utilizados fueron: un set de materiales para el docente con lineamientos sobre el enfoque basado en la pedagogía del género, un set de materiales didácticos para los alumnos con actividades basadas en el género resumen análisis y dos tareas de escritura de resúmenes análisis.

Procedimientos de obtención de datos

Se administró un pretest al comienzo del año académico en el cual se solicitó a los estudiantes que escribieran un resumen análisis. El posttest fue administrado después de la enseñanza del resumen análisis basada en la pedagogía del género.

Tratamiento

Los sujetos recibieron instrucción basada en la pedagogía del género durante tres meses. El instructor concientizó a los alumnos sobre los rasgos genéricos del resumen análisis (su estructura y características léxico-gramaticales) siguiendo las etapas sugeridas por Feez (1998).

Procedimientos de análisis

El pretest permitió determinar la habilidad de los alumnos para escribir un resumen análisis antes del período de instrucción y fue comparado con los resultados del posttest.

Los textos producidos por los alumnos fueron segmentados utilizando la oración como unidad de análisis: a cada oración se le asignó una categoría que representaba una estrategia de resumen o análisis crítico. Las variables nominales resultantes fueron reportadas como frecuencias relativas. Se controló la fiabilidad de la clasificación a través del procedimiento conocido como control de pares o *peer checking* (Dörnyei, 2011: 61).

Análisis de estrategias de resumen

Las estrategias de resumen fueron categorizadas en base a las macroestrategias propuestas por van Dijk y Kintsch (1983): *copia, borrado/omisión, selección, generalización, construcción/integración*.

Análisis de estrategias de respuesta crítica

Se siguieron los lineamientos propuestos por Browne y Stuart (1998), Dobson y Feak (2001), Podis y Podis (1984), Quitman Troyka (1987), Reid (1988), Swales y Feak (2009) y Wallace y Wray (2008): evaluación de contenido, presentación del análisis propio, justificación de la posición tomada y evaluación del estilo.

Resultados y discusión

Estrategias de resumen del pre-test

La sección resumen del pretest se caracterizó por el uso de estrategias ineficaces que implicaban reformulaciones locales o microestructurales. Aunque la estrategia más frecuente fue la selección de ideas principales, que representó el 48.44 % del total de estrategias de resumen utilizadas en el pretest, estas ideas principales fueron presentadas mayormente por medio de la copia (copia exacta y casi copia con muy poco intento de parafrasear). La estrategia de selección fue seguida en frecuencia por la estrategia de borrado/omisión de ideas principales, que representó el 32.44 % del total de estrategias de resumen. Después de esta estrategia siguió la estrategia de copia de oraciones secundarias y ejemplos (copia exacta y casi copia con muy poco intento de parafrasear), que representó el 17.80 % de las estrategias utilizadas. Las estrategias más efectivas de generalización y construcción/integración fueron casi inexistentes y representaron un porcentaje muy pequeño del total de estrategias utilizadas, 0.44 % y 0.88 % respectivamente. De hecho, las estrategias de los alumnos se limitaron casi exclusivamente a la copia exacta y casi copia con muy poco intento de parafrasear, por lo que los resúmenes resultantes fueron básicamente literales. Algunos consistieron en una serie de citas que revelaron las estrategias de copia y borrado en vez de la selección de ideas principales, la generalización o construcción/integración. En general, estos resúmenes no reflejaron la comprensión de las ideas principales del texto fuente.

Estrategias de resumen del posttest

La sección resumen del posttest se caracterizó por el uso de estrategias de resumen más efectivas que implicaban reformulaciones globales o macroestructurales. La estrategia de resumen más frecuente en el posttest fue también la selección de ideas principales, que representó el 34.82 % del total de estrategias de resumen utilizadas en el posttest. Sin embargo, a diferencia de las ideas principales seleccionadas en el pretest, estas ideas principales fueron presentadas mayormente por medio de intentos de parafrasear y casi copia, con muy poca copia exacta. La estrategia de selección fue seguida por la estrategias más efectiva de

construcción/integración, que representó el 23.81 % del total. Los estudiantes construyeron la idea principal del párrafo introductorio del texto fuente e integraron las ideas principales de la conclusión. Después de esta estrategia siguió la estrategia de borrado/omisión de ideas principales, que representó el 20.83 % del total. La siguiente fue la estrategia de copia de oraciones secundarias y ejemplos, que representó el 15.18 % de las estrategias utilizadas. Sin embargo, nuevamente, estas oraciones secundarias fueron presentadas mayormente por medio de intentos de parafrasear y casi copia con muy poca copia exacta. La estrategia efectiva de generalización también fue utilizada y representó el 5.36 % del total de estrategias. Las estrategias de los estudiantes no se limitaron a la copia y al borrado, por lo que los resúmenes resultantes también revelaron las estrategias de selección de ideas principales por medio de intentos de parafrasear, generalización y construcción/integración. En general, estos resúmenes fueron un reflejo de la interpretación de las ideas principales del texto fuente.

La comparación entre las secciones resumen del pretest y postest permitió identificar los tipos de estrategias de resumen utilizadas por los alumnos antes y después de la instrucción basada en el género. En general, en el postest los resúmenes mejoraron tanto cualitativamente, en relación con un mayor uso de las estrategias más efectivas de selección de las ideas principales por medio de paráfrasis, generalización y construcción/integración, y cuantitativamente, en términos de su extensión y las ideas principales incluidas. En los resúmenes del pretest, los sujetos trabajaron a nivel local o microestructural usando estrategias ineficaces mientras que, en los resúmenes del postest, los sujetos trabajaron a nivel global o macroestructural utilizando estrategias efectivas. De hecho, manejar estrategias macroestructurales es más difícil que usar estrategias microestructurales (Brown y Day, 1983; Campbell, 1990; Johns y Mayes, 1990; Keck, 2006; van Dijk y Kintsch, 1983).

Estos resultados demuestran, como varios autores sugieren (Brown y Day, 1983; Chambliss, 1995; Morra, 1996, 1999, 2002, 2003; Taylor, 1984; Winograd, 1984), que la instrucción facilita la actividad de resumir. Además, se debe tener en cuenta que la dependencia de lo literal puede ser considerada parte del proceso de aprendizaje por el que atraviesan los alumnos (Ruiz Flores, 2009; Perelman, 2008).

Estrategias de respuesta crítica del pretest

La sección análisis se caracterizó por la falta de respuesta crítica o el uso de estrategias de respuesta crítica ineficaces, que fueron mayormente evaluativas pero no revelaron análisis crítico. Treinta y cinco por ciento (16) de los pretests no presentaban una sección análisis y, en los que la tenían, la estrategia más frecuente fue la evaluación del contenido, que representó el 64.22 % del total de estrategias de respuesta crítica utilizadas en el pretest. Esta estrategia fue empleada mayormente por medio del acuerdo con el autor y la evaluación de la evidencia proporcionada. Casi no hubo respuestas que estuvieran parcialmente de acuerdo o en desacuerdo con el autor, y no hubo indentificación de supuestos o reconocimiento de razonamientos falaces. La estrategia de evaluación del contenido fue seguida en frecuencia por la estrategia de presentar el propio análisis, que representó el 17.43 % de las estrategias utilizadas. Después de esta estrategia siguió la estrategia de justificar la propia posición, que representó el 16.51 % del total de estrategias de respuesta crítica. Estas justificaciones sólo fueron proporcionadas por medio de ejemplos, causas y razones, consecuencias, explicaciones y condiciones. Las estrategias de evaluación del estilo (por ej. lengua y elementos retóricos) fueron casi inexistentes y representaron un porcentaje muy pequeño del total de estrategias utilizadas, 0.92 % y 0.92 % respectivamente. Mientras que la mayoría de los estudiantes prestaron atención al contenido del texto, con mucho menos frecuencia consideraron los rasgos estilísticos. La falta de respuesta crítica y el escaso uso de las estrategias más efectivas de presentar el propio análisis y justificar la posición tomada revelaron que estas respuestas no fueron el reflejo de un análisis crítico sino sólo una evaluación superficial del texto fuente.

Estrategias de respuesta crítica del postest

La sección análisis del postest se caracterizó por el uso de estrategias de análisis crítico más efectivas que implicaron presentar y justificar la propia posición satisfactoriamente. Todos los postests presentaban una sección análisis y la estrategia de respuesta crítica más frecuente fue la justificación de la propia posición, que representó el 48.61 % del total de estrategias de respuesta crítica usadas en el postest. A diferencia de las justificaciones en el pretest, estas justificaciones no sólo fueron proporcionadas por medio de explicaciones, consecuencias, ejemplos, causas y razones, y condiciones, sino también por medio de referencia al material de lectura, anécdotas personales y hechos y estadísticas. La estrategia de justificar la propia posición fue seguida en frecuencia por la estrategia de presentar el propio análisis, que representó el 27.51 % de las estrategias utilizadas. Después de esta estrategia, siguió la estrategia de evaluación del

contenido, que representó el 23.24 % del total de estrategias de respuesta crítica utilizadas en el postest. Sin embargo, esta estrategia no fue sólo empleada por medio de acuerdo con el autor y evaluación de la evidencia proporcionada, sino también por medio de acuerdo parcial y hasta desacuerdo con el autor. La estrategia de evaluación del estilo (por ej. lengua y elementos retóricos) representó un porcentaje muy pequeño del total de estrategias utilizadas, 0.43 % y 0.21 % respectivamente. Del mismo modo que en la sección análisis del pretest, mientras que la mayoría de los alumnos prestaron atención al contenido del texto, con mucha menor frecuencia consideraron los rasgos estilísticos. No obstante, en general, la más amplia variedad de estrategias de respuesta crítica y el uso de las estrategias más efectivas de presentar el propio análisis y justificar la posición tomada revelaron que estas respuestas fueron el reflejo de una evaluación del texto fuente basada en un análisis crítico.

La comparación de la sección análisis del pretest y el postest permitió identificar las estrategias de respuesta crítica más frecuentes antes y después de la instrucción. En general, en el postest, las respuestas de los alumnos mejoraron tanto cualitativamente, en relación al uso de las estrategias analíticas más efectivas de presentar y justificar la propia posición, y cuantitativamente, en términos de su extensión.

El resultado del análisis de las estrategias de respuesta crítica muestra que, en el pretest, los estudiantes parecen haber escrito de acuerdo al modelo de decir el conocimiento reproduciendo el contenido del texto fuente mientras que en el postest, escribieron de acuerdo al modelo de transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987) ya que reformularon el texto fuente.

Las estrategias de respuesta crítica usadas por los alumnos han sido descritas por varios autores. Las estrategias de respuesta crítica del pretest son similares a las estrategias ineficaces reportadas por Mathison (1996), Koda (2008) y Teramoto y Mickan (2008). Según Kern (2009), el análisis y la evaluación requeridos para responder críticamente a textos no son fomentados por las tradiciones educativas de algunos alumnos.

En conclusión, los resultados del análisis de estrategias de resumen y respuesta crítica parecen indicar que hubo cambios positivos en el postest debido al tratamiento recibido. Estos resultados son consistentes con estudios anteriores que demostraron que el marco para la alfabetización basado en el género es efectivo (Dudley-Evans, 1995; Hyland, 2003; Johns, 1995; Martínez, 2005). Las inconsistencias con estudios anteriores que encontraron limitaciones del enfoque basado en el género (Henry y Roseberry, 1998; Hyon, 2002; Kay y Dudley-Evans, 1998; Mustafa, 1995) podrían deberse a que dichos estudios se centraron principalmente en el producto en vez del proceso de enseñanza y aprendizaje de géneros en contextos específicos. Por el contrario, este estudio se enfocó en el proceso de construir conocimiento del género en un contexto académico concreto. Además, este estudio difiere de aquellos que señalan que la instrucción basada en el género es efectiva para cubrir las necesidades de estudiantes avanzados de posgrado pero no para estudiantes de grado (Hyland, 2007; Johns, 2002; Swales, 1990). De hecho, este estudio demuestra que la instrucción basada en el género también puede ser efectiva para los estudiantes menos avanzados. En general, los resultados confirman que el resumen análisis parece ser susceptible a la instrucción basada en el género en el contexto de este estudio.

Conclusión

En el postest los sujetos mejoraron las estrategias de resumen y respuesta crítica utilizadas para la escritura del resumen análisis después de haber sido instruidos en este género. Esto confirma que la enseñanza basada en la pedagogía del género optimiza la escritura del resumen análisis por parte de estudiantes universitarios. Los sujetos de este estudio parecen haber desarrollado los cuatro tipos de conocimiento del género propuestos por Hyland (2007): conocimiento del propósito comunicativo del género, conocimiento de las formas apropiadas (estructuras esquemáticas y rasgos léxico-gramaticales), conocimiento del contenido y registro, y conocimiento del contexto.

En relación con sus aplicaciones prácticas, los resultados de este estudio podrían contribuir a mejorar la enseñanza de la lectura y escritura en las asignaturas de Lengua Inglesa ofrecidas en la Facultad de Lenguas y aplicarse a cursos de alfabetización en otros idiomas.

En cuanto a las implicancias pedagógicas de este estudio, la lectura y la escritura deberían ser enseñadas desde la perspectiva de integración de estas macrohabilidades (Leki y Carson, 1997; Morra, 1996, 1999, 2002 y 2003); los estudiantes necesitan desarrollar la habilidad de leer para aprender y escribir a partir de fuentes. A nivel intermedio, los alumnos pueden producir resúmenes análisis de textos expositivos simples mientras que, a nivel posintermedio, pueden producir críticas de cuentos breves. En cuanto a las implicancias para el diseño curricular, la enseñanza basada en el género implica un cambio en el rol del

docente y del aprendiz. Aunque en la instrucción basada en el género el docente inicialmente desempeña un papel intervencionista, gradualmente remueve el andamiaje y se transforma en guía mientras que el alumno juega un rol activo que implica un grado considerable de autonomía.

Las investigaciones futuras podrían centrarse en el efecto de la enseñanza de la escritura del resumen análisis basada en el género a estudiantes con otros niveles de competencia en el idioma y estudiantes en diferentes contextos: sujetos sin experiencia en contextos no académicos y sujetos con experiencia en contextos de postgrado. Otros estudios también podrían enfocarse en estudiantes en contextos similares (otras universidades o terciarios), y en grupos más grandes de estudiantes. Se podrían realizar estudios longitudinales e investigaciones sobre la transferencia del conocimiento adquirido a otros contextos y géneros. Se podría investigar también la enseñanza basada en el género en otros idiomas y la correlación entre el entrenamiento de docentes en la Teoría del Género y la efectividad de la enseñanza.

En relación con las limitaciones de este estudio, sus resultados podrían no ser generalizables a una población fuera de este contexto. Además, este diseño mide los efectos de la pedagogía del género a corto plazo. Usando los mismos instrumentos longitudinalmente se podría investigar su efecto a largo plazo.

Como consideraciones finales, quisiéramos destacar el potencial de la instrucción basada en el género para la alfabetización académica en ILE. Consideramos que el objetivo de dicha alfabetización es desarrollar lectores y escritores críticos, cuyo propósito sea aprender de los textos que leen y usarlos como fuentes de información para su propia escritura.

Bibliografía

- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. London: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L., y Day, J. D. (1983). Macrorules for summarising texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 22, 1-14.
- Browne, M., y Stuart, M. (1998). *Asking the right questions. A guide to critical thinking*. New Jersey: Prentice Hall.
- Campbell, C. (1990). Writing with others' words: Using background reading text in academic compositions. En Kroll, B. (Ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (211-230). Cambridge: CUP.
- Chambliss, M. (1995). Text cues and strategies successful readers use to construct the gist of lengthy written arguments. *Reading Research Quarterly*, 30, 778-907.
- Cheng, A. (2008). Analysing genre exemplars in preparation for writing: The case of an L2 graduate student in the ESP genre-based instructional framework of academic literacy. *Applied Linguistics*, 29(1), 50-71.
- Dobson, B., y Feak, C. (2001). A cognitive modelling approach to teaching critique writing to nonnative speakers. En Belcher, D. y Hirvela, A. (Eds.), *Linking literacies: Perspectives on reading-writing connections* (186-198). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Dörnyei, Z. (2011). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: OUP.
- Dudley-Evans, T. (1995). Common-core and specific approaches to the teaching of academic writing. En Belcher, D. y Braine, G. (Eds.), *Academic writing in second language: Essays on research and pedagogy* (293-312). Norwood, NJ: Albex Publishing Corporation.
- Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: McQuarie University/AMES.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the Term "Interactive". En Carrel, P. L., Devine, J. y Eskey, D. E. (Eds.). *Interactive approaches to second language reading* (56-70). Cambridge: CUP.
- Henry, A., y Roseberry, R. L. (1998). An evaluation of a genre-based approach to the teaching of EAP/ESP writing. *TESOL Quarterly*, 32(1), 147-156.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29.
- Hyland, K. (1996). Genres in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30, 693-722.
- (2007). *Genre and second language writing*. Ann Harbor: The University of Michigan Press.
- Hyon, S. (2002). Genre and ESL reading: A classroom study. En Johns, A. (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (121-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johns, A. (1995). Teaching classroom and authentic genres: Initiating students into academic cultures and discourses. En Belcher, D. y Braine, G. (Eds.), *Academic writing in second language: Essays on research and pedagogy* (277-291). Norwood, NJ: Albex Publishing Corporation.
- (Ed.). (2002). *Genre in the classroom: Multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- (2003). Genre in ESL/EFL composition instruction. En Kroll, B. *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* (195-217). Cambridge: CUP.
- Johns, A., y Mayes, P. (1990). An analysis of summary protocols of university ESL students. *Applied Linguistics*, 11(3), 253-272.
- Kay, H., y Dudley-Evans, T. (1998). Genre: What teachers think. *ELT Journal*, 52, 308-314.
- Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of second language writing*, 15(4), 261-306.
- Kern, R. (2009). *Literacy and language teaching*. Oxford: OUP.
- Koda, K. (2008). *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge: CUP.
- Leki, I., y Carson, J. (1997). Completely different worlds: EAP and the writing experiences of ESL students in university courses. *TESOL Quarterly*, 31(1), 39-69.
- Martínez, I. (2005). Native and non-native writers' use of first person pronouns in different sections of biology research articles in English. *Journal of Second Language Writing*, 6, 1-17.
- Mathison, M. (1996). Writing the critique, a text about a text. *Written Communication*, 13(3), 314-354.
- Moore, T. (1997). From test to note: Cultural variation in summarisation practices. *Prospect*, 12, 54-63.
- Morra, A. M. (1996). El resumen escrito en el marco de la teoría de los esquemas. *RASAL*, IV(4), 125-166.
- (1999). EFL learners: Summarising strategies in academic settings. *The Journal of College Literacy and Learning*, 29, 1-17.
- (2002). Summary Writing in EFL. En Sierra Ayala, L. y Morra de de la Peña, A. (Eds.), *Research in academic English: Communicative skills and strategies in the university context* (51-67). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- (2003). EFL learners: Summarising strategies in academic settings. En Paulson, E, Laine, M. Biggs, S. y Bullock, T. (Eds.), *College reading research and practice* (137-144). Newark, DE: The International Reading Association.
- Mustafa, Z. (1995). The effect of genre awareness on linguistic transfer. *English for Specific Purposes*, 14, 247-256.
- Perelman, F. (2008). *El resumen sobre papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Podis, L., y Podis, J. (1984). *Writing: Invention, form and style*. London: Scott Foresman & Company.
- Pugh, S.L., Pawan, F. y Antommarchi, C. (2000). Academic literacy and the new college learner. En Filippo, R. y Caverly, D. (Eds.). *Handbook of college reading and study strategy research* (25-42). London: LEA.
- Quitman Troyka, L. (1987). *Simon and Schuster handbook for writers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Reid, J. (1988). *The process of composition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Sarig, G. (1993). Composing a study summary: A reading/writing encounter. En Carson, J. y Leki, I. (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (161-182). Boston: Heinle & Heinle.
- Shi, L. (2004). Textual borrowing in second language learning. *Written Communication*, 21, 171-200.
- (2008). Textual appropriation and citing behaviours of university undergraduates. *Applied Linguistics*, 31, 1-24.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.
- Swales, J., y Feak, C. (2009). *Academic writing for graduate students. Essential tasks and skills* (2nd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Tardy, C. M. (2006). Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead. *Journal of Second Language Writing*, 15, 79-101.
- Taylor, K. (1984). The different summary skills of inexperienced and professional writers. *Journal of Reading*, 17, 691-699.
- Teramoto, H., y Mickan, P. (2008). Writing a critical review: Reflections on literacy practices. *Language Awareness*, 17(1), 44-55.
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wallace, M., y Wray, A. (2008). *Critical reading and writing for postgraduates*. London: Sage Publications.
- Winograd, P. (1984). Strategic difficulties in summarising texts. *Reading Research Quarterly*, 19, 404-425.

Ana María Morra es doctora en Letras y especialista en Lingüística de la Universidad Nacional de Córdoba. Es docente de la maestría en Inglés, la especialización en Procesos y Prácticas en Lectura y Escritura y dirige la maestría en Enseñanza de Español LE, UNC. Tiene categoría I de investigación. Ha publicado artículos en revistas de la Internacional Reading Association (USA), Lenguas Modernas (Chile) y RASAL (Argentina).

Natalia Verónica Dalla Costa es magíster en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada. Es profesora titular de la cátedra de Lengua Inglesa I, y profesora adjunta de Lengua Inglesa II y IV en la Facultad de Lenguas, UNC. Es docente colaboradora de la maestría en Inglés y la especialización en Procesos y Prácticas en Lectura y Escritura. Ha realizado publicaciones y presentaciones a congresos sobre la escritura en inglés como lengua extranjera en el nivel superior.

DEL ANÁLISIS TEXTUAL A LA PRODUCCIÓN DE SENTIDO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FORMACIÓN DE DOCENTES DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

Lizeth Donoso Herrera

lizeth.donoso-herrera.1@ulaval.ca

Departamento de Lenguas, lingüística y traducción

Universidad Laval

Quebec – CANADÁ

Resumen

Este trabajo tiene dos objetivos principales. En primer lugar, se presentan los resultados de una encuesta realizada a estudiantes de licenciatura en Lenguas Extranjeras, donde ellos expresan sus percepciones sobre la lectura y la escritura en francés. Dado que se encontró que los estudiantes tienen una percepción muy pobre de lo que significan estas dos habilidades y que algunas investigaciones sostienen que a través de la manipulación de la escritura se puede mejorar la competencia lingüística en lengua extranjera, en la segunda parte se presenta una propuesta didáctica que permitiría a los estudiantes aprender la lengua extranjera desde una perspectiva comunicativa textual. Dicha propuesta incluiría dos etapas: una exploratoria y una práctica. En la primera los estudiantes analizarían la estructura de algunos géneros textuales, incluyendo sus procedimientos sintácticos y gramaticales; en la segunda se buscaría que el estudiante produzca textos a partir de los géneros trabajados. El marco teórico que apoya este enfoque es el la gramática del sentido (Charaudeau, 2013), la lingüística textual (Van Dijk, 1992) y el concepto de *littératie* que se podría definir como el conjunto de las actividades humanas que implican el uso de la escritura, tanto en recepción como en producción (Moore y Sabatier, 2010: 641).

Palabras clave: lectoescritura - literatura - gramática textual y de sentido.

Leer y escribir en lengua materna y en lengua extranjera

En primer lugar, vale la pena señalar que “lectura” no significa solo decodificar o pronunciar palabras correctamente -tal como lo hacemos durante la lectura en voz alta- sino que es más bien una actividad que implica comprensión. En lo que respecta a la “escritura”, ésta no puede reducirse al hecho de poner palabras sobre un papel o a organizar una frase sintácticamente correcta, pues escribir es principalmente transmitir una idea, se trata de una actividad comunicativa. Desde el punto de vista comunicativo, estas dos actividades involucran un mensaje, un locutor y un interlocutor, elementos que a menudo se pasan por alto en la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna y en lengua extranjera. En lo que respecta a la lectura, por ejemplo, varios investigadores han encontrado que la escuela se limita a enseñar las microhabilidades más superficiales como decodificar o hacer la correspondencia sonido/grafía, y luego se espera que los estudiantes tengan un alto desempeño en habilidades de orden superior como aquellas que implican ser conscientes de los objetivos de la lectura, leer a una velocidad adecuada, comprender el texto en sus múltiples niveles, hacer inferencias, etc. pero nada de eso ha sido enseñado (Cassany, Luna, y Sanz, 2003: 194). Esto quiere decir que hay una inconsistencia en el proceso.

A pesar de eso, la secuencia didáctica utilizada en la enseñanza de la lectura no ha cambiado demasiado. De hecho ésta sigue siendo más o menos como la describen Cassany y sus colaboradores (2003): 1. El profesor elige un libro de texto. 2. Un estudiante lee un fragmento, mientras el resto sigue la lectura en su libro. 3. Si el estudiante comete algún error durante la lectura en voz alta, el profesor le corrige directamente o delega en otro alumno. 4. Una vez el texto es leído en voz alta, el profesor hace algunas preguntas sobre la lectura y los estudiantes responden individualmente. 5. Ejercicios de gramática a partir del texto (195). Así, resulta obvio que con una secuencia de este tipo es muy difícil, si no imposible, que los alumnos desarrollen las habilidades superiores necesarias para una correcta comprensión del texto y para asumir una posición crítica frente a él. Tal secuencia no demanda ningún tipo de análisis por parte del estudiante. Al contrario, leer se convierte en una actividad repetitiva y vacía. El estudiante no tiene la posibilidad de interrogar al texto o de relacionarlo con su propio vivir y esa es la razón por la cual para él leer no tiene sentido; la lectura le es ajena.

La escritura, por su parte, es un proceso que implica la expresión y la comunicación por escrito. Sin embargo, para escribir no basta con conocer la gramática de la lengua en la que se escribe, sino que se deben poseer habilidades de orden cognitivo y pragmático. Así, el buen escritor debe no solo dominar el código lingüístico, sino que además debe poder controlar el proceso de escritura desde la planificación, la generación y organización de ideas y objetivos, hasta la redacción y la corrección. Adicionalmente, el buen escritor debe poseer ciertas actitudes que serán tanto, o más importantes para el desarrollo de la habilidad como son los aspectos conceptuales o procedimentales. Dichas actitudes son la motivación, el interés, el placer o el aburrimiento que siente el escritor durante la actividad de escritura (Cassany *et al.*, 2003: 259). Todas estas características serán esenciales para el desarrollo de la habilidad. A pesar de eso, algunas investigaciones han mostrado que los estudiantes tienen una concepción muy pobre de lo que significa escribir. Según Daunay y Reuter (2002), a menudo los estudiantes piensan la escritura en términos de sus componentes (ortografía, puntuación, léxico, etc.) y su concepción parece muy influenciada por los discursos escolares más tradicionales. En consecuencia, para ellos la escritura está basada en una dicotomía (fondo/forma) y el escrito es concebido como la transcripción de un pensamiento dado. Se trata de una noción poco integradora y está casi exclusivamente centrada en las micro habilidades y en el nivel oracional. Por esta razón los estudiantes no logran percibir el texto en tanto forma global, y mucho menos el discurso en su dimensión pragmática (5).

Por eso es lamentable que el comportamiento de algunos maestros produzca una imagen tan empobrecida de lo que significa la escritura, presentándola como una actividad centrada en el producto final, en la corrección gramatical y muy poco individualizada (Cassany *et al.*, 2003: 261). Todo ello hace que los estudiantes se sientan desmotivados a la hora de escribir. En este sentido, es urgente desarrollar enfoques innovadores que permitan al estudiante entender el verdadero significado de la escritura, es decir, su dimensión comunicativa, pragmática y epistemológica.

Por último, vale la pena recordar que la lectura y la escritura mantienen una relación muy estrecha debido a que las dos actividades se derivan de la cultura escrita. Desgraciadamente este es un rasgo que muchas veces se ignora durante la enseñanza y, tal como dijo Paulo Freire (1994) “uno de los errores que cometemos es el de dicotomizar el *leer* del *escribir*, y desde el comienzo de la experiencia en que los niños ensayan sus primeros pasos en la práctica de la lectura y de la escritura, tomamos estos procesos como algo desconectado del proceso general del conocer” (39). De ahí la necesidad de proponer enfoques de enseñanza que integren estas dos habilidades.

La mayoría de las investigaciones al respecto indagan sobre la lectura y la escritura en lengua materna; sin embargo, en el aprendizaje de lengua extranjera ocurre exactamente lo mismo, como veremos en el análisis de la encuesta que respondieron algunos de los estudiantes de la licenciatura. Lo preocupante del asunto es que justamente el contacto con la cultura escrita en lengua extranjera puede ayudar al desarrollo de habilidades metalingüísticas que, a su vez, facilitan la comprensión del nuevo sistema lingüístico.

Así, en la medida en que la lectura y la escritura se abordan como habilidades separadas (*compréhension écrite et production écrite*) y el trabajo en clase se desarrolla en torno a la adquisición de competencias básicas, el estudiante no logra entender el texto de manera global –ni tampoco producirlo– y muchas veces se concentra en el nivel oracional. Por eso, un enfoque que podría ayudar a salvar la brecha entre la lectura y la escritura es el de la llamada *litteracia*. Este concepto, poco estudiado en el mundo hispano –donde se ha preferido usar el de *alfabetización*– ha sido recientemente objeto de diversas investigaciones y coloquios. Desde el punto de vista de la *litteracia* o la *littératie*, la lectura y la escritura son dos habilidades inseparables. De hecho esta perspectiva busca dar cuenta del carácter englobante de la lengua y la cultura. Así, la *litteracia* sobrepasa el simple hecho de saber leer o escribir y se refiere a las capacidades del individuo para

utilizar la cultura escrita para pensar y comunicarse. La alfabetización, en cambio, se referiría a la adquisición de las competencias básicas para leer y escribir¹. Concebir la enseñanza de la lectura y la escritura en francés desde la noción de literacia, ayudaría a integrar estas dos habilidades y a mejorar el desarrollo de habilidades metalingüísticas en francés.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes de licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras en 2013. El interés principal era establecer la relación que tienen estos estudiantes con la lectura y la escritura en francés y saber si para ellos hay alguna relación entre estas competencias en lengua materna y en lengua extranjera. Para ello, se diseñó y se aplicó una encuesta sobre los procesos de lectura y escritura en francés. Se encuestaron 25 estudiantes de los tres primeros semestres de la licenciatura, ya que este es el momento en el que se sientan las bases lingüísticas en lengua extranjera que les permitirán a los estudiantes desenvolverse a lo largo de la carrera. Las preguntas que suscitó esta investigación fueron las siguientes: ¿Qué formas discursivas o tipologías textuales son estudiadas al principio de la carrera en Lenguas Extranjeras? ¿Cuál es el papel de la evaluación en la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Qué problemas en lecto-escritura tienen estos estudiantes y cómo podemos corregirlo? La respuesta a estas preguntas podría poner de manifiesto los problemas de la formación, de manera que permita modificar los enfoques didácticos y así responder a las necesidades de los futuros profesores de idiomas en Colombia.

Resultados y análisis

La universidad en la que se realizó esta investigación puso en marcha desde hace unos años un proyecto denominado “Plan lector”, cuyo objetivo es acercar a los alumnos de los textos literarios en inglés, francés y español desde el inicio de la carrera. Se trata de una estrategia que busca mejorar las prácticas de lectura de los estudiantes, y surge de la hipótesis según la cual la lectura de diferentes fuentes lleva a un aprendizaje significativo y a una formación integral.

En esta investigación el interés es conocer la percepción de los estudiantes sobre esta estrategia y analizar si los resultados son los buscados por la universidad. En la encuesta que los estudiantes completaron, se les preguntó por lo que leen o escriben en sus clases de francés y por la manera en la cual las lecturas son abordadas y evaluadas (ver anexo).

En lo que respecta a la primera pregunta, que pretendía conocer las prácticas de lectura en LE (francés), la mayoría de los estudiantes (90 %) respondió que sólo lee los breves textos del manual de francés (Echo A1) y el 60 % dijo que leía también los textos propuestos por el plan lector. Del mismo modo, en relación con la escritura en francés, se constató que los estudiantes escriben lo que pide el manual (40 %) o lo que pide el profesor (90 %). En cuanto a la manera en que son evaluadas las lecturas del “Plan Lector”, algunos estudiantes tienen la sensación de no entender nada de lo que leen pues afirman que “falta profundización” o “todo se hace muy rápido, no hay tiempo para nada”.

Por otro lado, se les preguntó si había algún tipo de discusión antes, durante o después de la lectura. Frente a eso, el 70 % de los estudiantes dijo que el maestro nunca propone una discusión preliminar; que durante la lectura, ellos algunas veces preguntan a sus profesores sobre el vocabulario que no entienden y los maestros les responden; y que después de la lectura generalmente se presenta una evaluación. En esta evaluación se les pregunta principalmente sobre el vocabulario y los personajes del libro. Así, el ejercicio de la lectura se centra principalmente en el aprendizaje de vocabulario.

Otra de las intenciones del cuestionario era conocer la percepción de los estudiantes sobre la evaluación de la lectura. Particularmente se buscaba saber si, en su opinión, la evaluación de la lectura ayudaba para su aprendizaje del francés. La mayoría de los encuestados afirmó que la lectura en francés efectivamente les ayudaba a aprender el idioma. No obstante, las razones que dieron podrían resultar preocupantes. Según ellos, la lectura les permite aprender vocabulario, mejorar la pronunciación o comprender la gramática; solo uno de los encuestados manifestó que la lectura le permite acercarse a la cultura francesa. Esto revela la forma en que transmitimos una idea errónea de la lectura desde el inicio del aprendizaje. Los estudiantes llegan a la universidad con estas ideas que son formadas a lo largo de su educación básica y, durante el aprendizaje de la lengua extranjera, los maestros ratifican dichas creencias.

¹ Para una mejor comprensión de las diferencias entre alfabetización y *literacia*, se recomienda revisar el artículo de Régine Pierre (2003) titulado “Entre alphabétisation et littérature : les enjeux didactiques” disponible en <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-121.htm>

Por eso, para la mayoría de los estudiantes encuestados, leer no significa aprender acerca de los otros o conocer otra cultura a través del texto, sino que se trata de una actividad centrada en las microhabilidades que se han mencionado más arriba (correspondencia sonido/grafía y decodificación).

Uno de los estudiantes incluso se arriesgó a afirmar que “[la lectura] no sirve para nada. Tenemos que buscar todo en Google”. Esto demuestra una vez más que no hay exploración en el aula en torno a las lecturas sugeridas. No hay estrategias para generar interés por la lectura entre los estudiantes, y no se tienen en cuenta los intereses de los alumnos. La lectura se presenta como una obligación, lo que produce ansiedad en los estudiantes y hace que para ellos esta sea actividad aburrida.

En este sentido, el estudiante fija su atención en aspectos tales como el vocabulario o la gramática, porque eso es lo que va a ser evaluado. Eso quiere decir que el alumno no concibe la lectura como una actividad gratificante, que puede servir no sólo para aprender el idioma, sino también para conocer otra cultura, otra visión del mundo. Además, hay que resaltar que ninguno de los estudiantes encuestados dijo haber escrito algo derivado de la lectura realizada para la clase.

En lo que respecta a la producción escrita, las respuestas son similares a las de lectura. Cuando se les preguntó sobre el tipo de textos que escribían en francés, el 90 % de los estudiantes encuestados dice que ha escrito lo que le pide el profesor y el 40 % dice que escribe lo que se pide en el manual de francés. Para confrontar las respuestas de los estudiantes con la percepción de los profesores, se le pidió a uno de los maestros que nos proporcionara la pregunta de producción escrita para el examen de los estudiantes de primer semestre, así como algunas respuestas. En el examen se les pregunta a los estudiantes: « *Vous cherchez un correspondant sur internet. Vous vous présentez et parlez de ce que vous aimez et vous n'aimez pas dans la vie. Utilisez les verbes déjà étudiés, au présent de l'indicatif, et la négation (80 mots environ)* ». Tal como se puede ver, se trata de una consigna sin contexto y muy restringida. Esto hace que el estudiante no tenga en cuenta ni la situación comunicativa ni su interlocutor durante la escritura del texto. Puesto que el estudiante fija su atención en el cumplimiento de las instrucciones dadas (uso de la negación y los verbos que se han visto en clase, 80 palabras), olvida que la escritura busca transmitir una idea. El estudiante percibe la escritura como un medio para demostrar sus conocimientos de gramática y no como un medio para comunicar. Como resultado de este tipo de exigencias, los textos resultantes son poco adecuados a la situación comunicativa y, en ocasiones incluso incoherentes.

Esto muestra que, en la mayoría de los casos, los estudiantes no leen o escriben textos con los que puedan sentirse comprometidos; además, están tan preocupados por las características formales de los mismos, que olvidan que durante la lectura o la escritura están inmersos en una situación comunicativa. Durante la clase se le da tanta importancia a las estructuras gramaticales que el estudiante resulta escribiendo un texto solo para mostrarle a su profesor que conoce las estructuras trabajadas y no para comunicar algo. Parece entonces que se pierde de vista lo importante, es decir, que la lectura implica comprensión y que la escritura implica la transmisión de un mensaje. Por esta razón, el estudiante de francés pocas veces tiene en cuenta a su interlocutor, o al efecto que quiere producir en él; de ahí que la escritura sea concebida como un ejercicio gramatical y no como una actividad comunicativa.

Lo que se podría concluir hasta ahora es que durante las clases de francés hay una disociación de la lectura y de la escritura, de modo que los estudiantes perciben las dos actividades como separadas la una de la otra. Por otro lado, los tipos de texto que se trabajan en clase son impuestos por el profesor con el ánimo de estudiar alguna estructura gramatical o vocabulario, lo que produce en el estudiante algunas asociaciones erróneas. Es así como el estudiante suele asociar lectura a pronunciación (en lugar de asociarla a la comprensión) y escritura a corrección gramatical, en lugar de relacionarla con la construcción de sentido y con la comunicación.

Lo anterior se confirma con algunas de las respuestas que dieron los estudiantes cuando se les preguntó qué les gustaba más, si leer o escribir en francés. La mayoría de ellos dice preferir leer, ya que la lectura les ayuda a mejorar la pronunciación; así, para ellos leer es oralizar. Por otro lado, cuando se les preguntó si encontraban alguna relación entre la lectura y la escritura, los estudiantes respondieron que sí, pues, después de leer, generalmente deben responder las preguntas de la prueba de lectura. No obstante, si ellos habían respondido que usualmente las preguntas de la evaluación tienen que ver con los personajes o con el vocabulario, la escritura a la que se refieren aquí no implica, de ninguna manera, comunicación. A partir de esto, se podría concluir que en las clases de francés, no se establece ningún vínculo entre la lectura y la escritura en el sentido que hemos descrito antes.

Para ilustrar lo que se acaba de exponer, he aquí algunas respuestas de los alumnos a la pregunta sobre la relación entre lectura y escritura dentro de la clase de francés: “Sí, hay una relación porque los dos ejercicios me permiten aprender ortografía”; “Sí, la lectura y la escritura me permiten aprender vocabulario

y memorizar la pronunciación”; “Sí, hay una relación porque cuando uno lee, escribe lo más importante o saca vocabulario”; “Sí, según la manera en que se escribe, se puede pronunciar”; otro dice: “No, no puedo encontrar ninguna relación porque en la clase no hay ningún seguimiento de la lectura”. Sólo el 30 % de los estudiantes encuestados cree que las dos habilidades se deben trabajar juntas. Consideran que durante la lectura ellos pueden reforzar los conceptos estudiados en clase y aprender cosas nuevas que podrían ser utilizadas durante la escritura.

Estos resultados indican que la lectura se asocia en general a la pronunciación (lectura en voz alta) y al aprendizaje de vocabulario; con respecto a la escritura, nos encontramos con que los maestros le dan mucha más importancia a la corrección gramatical que al mensaje que se transmite.

Otra pregunta del cuestionario buscaba saber lo que significa para los estudiantes leer y escribir en su lengua materna, y si hay algún vínculo entre la lecto-escritura en lengua materna y en francés. No fue una sorpresa encontrar que para algunos de ellos la lectura y la escritura en lengua materna también está asociada a cuestiones gramaticales. Veamos algunas respuestas que ilustran dicha afirmación: [las transferencias que tienen lugar entre la lengua materna y lengua extranjera] “dependen del estudiante y de sus bases en lengua materna pues ¿cómo espero identificar un adverbio en francés si no sé lo que es un adverbio en español?”; “La estructura morfológica y sintáctica de la lengua francesa es muy similar a la española”; “Leer y escribir en lengua materna significa la comprensión de nuestro lenguaje y aplicar las reglas de la gramática. En francés ocurre lo mismo, pero es un proceso mucho más lento”; “El cambio es difícil, por eso necesito que me den las bases de gramática y vocabulario, necesito que la profe me enseñe lo básico”. Aunque los estudiantes afirman que la lectura y la escritura son medios de comunicación, el lenguaje utilizado en sus respuestas indica que para ellos estas actividades están relacionadas principalmente con la gramática o con la forma.

Finalmente, se les preguntó si tenían algún comentario o sugerencia con respecto a los procesos que se llevan a cabo en lectura y escritura en francés. Algunos de ellos piensan que se le debe dedicar más tiempo a la lectura y que ésta se debe trabajar durante la clase, con más supervisión del profesor. Otros abogan por más ejercicios de lectura en voz alta con el fin de corregir la pronunciación y otros dicen que el “plan lector” no tiene ningún valor y que es mejor enseñar más vocabulario y más gramática.

En definitiva, el enfoque utilizado en la enseñanza de la lectura y la escritura en francés no permite que el alumno se involucre o que se sienta cómodo con estas actividades. Ciertamente, esto se debe a una concepción cultural y pedagógica de la lectura y la escritura que se centra en los resultados más que en el proceso, pero es el momento de cambiar de estrategia. Nuestras clases de lengua materna, así como las de lengua extranjera, deben orientarse hacia prácticas de lectura y escritura con enfoque crítico que centren su atención en el proceso y no el resultado. Esto permitirá que el estudiante se sienta más cómodo en estas actividades y se involucre en ellas como individuo. Entonces, ¿Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en francés, concibiendo estas dos actividades como una sola?

En este estudio se encontró que los profesores raramente piden un texto escrito derivado de una lectura. Eso quiere decir que desde el principio, como dijo Freire, se desconectan estos dos procesos. Por esta razón el estudiante no entiende cómo la lectura puede ayudar a mejorar su escritura, y a la inversa, cómo la práctica de la escritura podría ayudar a mejorar la comprensión de lectura. A pesar de esto, sabemos que aquellos que tienen buenos hábitos de lectura son buenos escritores, lo que significa que hay una estrecha relación entre estas dos actividades. Según Cassany *et al.* (2003) “los escritores competentes son también buenos lectores, o lo han sido durante un período sustancial de sus vidas; la lectura es la principal fuente de adquisición del código escrito” (262). Y viceversa, según indica un documento del ministerio de educación de Ontario (Canadá) sobre la literacia al servicio del aprendizaje:

Los niños que escriben se convierten en mejores lectores. Es entre la lectura y la escritura que se encuentra uno de los vínculos más estrechos (Spivey, 1997). Los niños que leen un texto sabiendo que tendrán que escribir sobre él, son más susceptibles a leer con un objetivo claro en la cabeza. Aquellos que utilizan en la escritura lo que retuvieron de la lectura, escriben mejor porque tienen más cosas que decir. La investigación ha mostrado claramente que es ventajoso relacionar la lectura y la escritura (Shanahan, 1988), y que un programa de escritura que comprenda la enseñanza de estructuras precisas de textos informativos, mejora la comprensión de lectura y la escritura (Raphael, Kirschner et Englert, 1988) (Allington y Cunningham, 2002: 125, citados por Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2004).² Traducción libre.

² Les enfants qui écrivent deviennent de meilleurs lecteurs. C'est entre la lecture et l'écriture que se trouve l'un des liens les plus étroits (Spivey, 1997). Les enfants qui lisent un texte sachant qu'ils auront à écrire à son sujet sont plus susceptibles de lire avec un

Aunque esta cita se refiere al aprendizaje de la lengua materna, consideramos que durante el aprendizaje de la lengua extranjera puede ocurrir lo mismo. Por esta razón, al final de este documento esbozaremos un enfoque de enseñanza del francés como lengua extranjera desde una perspectiva comunicativa, centrada en los géneros textuales.

Discusión y perspectivas

Los resultados de la encuesta dejan ver que los participantes tienen una concepción muy pobre de lo que significa leer y escribir. En efecto, éstos perciben la lectura desde el punto de vista de las microhabilidades (decodificación y correspondencia sonido/grafía) y la escritura en términos de sus componentes (ortografía, puntuación, léxico, etc.), tal como encontraron Daunay y Reuter (2002). Este hallazgo es preocupante dado que estos estudiantes dentro de unos años serán profesores y, seguramente, reproducirán estas concepciones en su práctica docente. Es necesario entonces desarrollar estrategias didácticas que permitan cambiar estas creencias sobre la lectura y la escritura tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Es por esta razón que, en el contexto de enseñanza del francés como lengua extranjera, nos preguntamos ¿cómo se podría desarrollar un enfoque de enseñanza de las habilidades de lectura y escritura desde una perspectiva comunicativa textual? Un enfoque como este podría ayudar a comprender estas habilidades desde el punto de vista discursivo y, además, ayudaría al desarrollo de las habilidades metalingüísticas necesarias para la comprensión del sistema lingüístico del francés. Si bien la enseñanza de francés para futuros maestros no puede centrarse solo en aspectos gramaticales y en adquisición de vocabulario, es necesario que estos alumnos desarrollen habilidades lingüísticas académicas, debido al rol que tendrán que jugar después. En consecuencia, el enfoque didáctico de enseñanza de la lengua extranjera debe centrarse a la vez en el desarrollo de habilidades comunicativas y en el desarrollo de una consciencia lingüística y metalingüística, que significa hacer a los estudiantes conscientes de los aspectos formales del idioma. Si tenemos en cuenta esta condición, un enfoque centrado en la textualidad y en la literacia puede ser muy útil.

Ahora bien, debemos percatarnos del hecho de que estos estudiantes no están aprendiendo a leer o a escribir, pues ellos ya poseen esta competencia en lengua materna. Entonces debemos preguntarnos como utilizar ese *déjà-là* para el aprendizaje del francés. Si se parte de la hipótesis de la interdependencia de Cummins, aunque los aspectos superficiales de los idiomas, tales como como la pronunciación y fluidez, estén separados, las habilidades académicas-cognitivas subyacentes son comunes a todas las lenguas. Por esta razón es posible transferir dichas habilidades de una lengua a otra. De acuerdo con este autor,

La interdependencia de la competencia lingüística académica refleja tanto las habilidades cognitivas del individuo como, en el caso de las lenguas cercanas, las similitudes lingüísticas entre la lengua materna y la segunda lengua. Las habilidades cognitivas del individuo se refieren esencialmente a lo que éste ha aprendido hasta ahora en términos de saberes (saber qué) y en términos de competencias (saber cómo) [...] también es relevante el conocimiento que el alumno tiene del mundo, lo que le permite derivar el significado del texto tanto en la primera como en la segunda lengua [...] Ciertamente, las similitudes entre las lenguas también proporcionan oportunidades para la transferencia de conocimiento lingüístico (Cummins, 2001: 190).³

Ciertamente el español comparte muchas características con el francés debido al origen latino de estas dos lenguas. Sin embargo, durante la enseñanza usualmente los profesores frecuentemente pasan por alto las similitudes y deciden fijar la atención del estudiante en las diferencias. Parece que olvidáramos uno de

but précis en tête. Ceux qui utilisent ce qu'ils ont retenu de leur lecture pour écrire écrivent mieux parce qu'ils ont plus de choses à dire. La recherche a montré clairement qu'il est avantageux de relier la lecture et l'écriture (Shanahan, 1988), et qu'un programme d'écriture qui comprend l'enseignement de structures précises de textes informatifs améliore la compréhension en lecture et en écriture (Raphael, Kirschner et Englert, 1988). (Allington y Cunningham, 2002: 125, cités par Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2004).

³ Traducción libre de "The cross-lingual interdependence of academic language proficiency reflects both the cognitive attributes of the individual and, in the case of related languages linguistic similarities between L1 and L2. The cognitive attributes of the individual essentially refer to what the individual has learned up to this point, both with respect to conceptual knowledge (knowing that) and skills (knowing how)[...] [it is] also clear relevant the background knowledge of the world, which permits learners to derive meaning from text in both L1 and L2. [...] Clearly, cognate relationships across languages also provide opportunities for transfer of linguistic knowledge" (Cummins, 2001: 190).

los principios básicos del aprendizaje, esto es, que es más fácil aprender cuando podemos relacionar la información nueva con información conocida. Si logramos relacionar el nuevo sistema lingüístico con el sistema que ellos ya conocen, los estudiantes podrían avanzar más rápido en el aprendizaje. De hecho, Rafoni, refiriéndose al aprendizaje de la lectura en segunda lengua, señala que para los alumnos lectores expertos en lengua materna “[...] los automatismos ya están adquiridos y el reconocimiento de palabras activa inmediatamente el léxico mental y los significados (vía directa), lo que permite una comprensión más aguda de textos de nivel mucho más complejo” (Rafoni, 2007: 70).⁴ En este sentido, sería interesante tener en cuenta los conocimientos y las habilidades que los estudiantes tienen de lectura y escritura en su lengua materna para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Existen algunos ejercicios que podrían ayudar a establecer el vínculo entre las dos lenguas desde el inicio del aprendizaje del francés. Uno de ellos es el de la lectura de textos bilingües en la clase que se podría realizar con estudiantes debutantes. Sin duda, éstos últimos repararán por sí mismos algunas estructuras y algunas palabras que comparten las dos lenguas, pero sin la ayuda del maestro, podrían establecer relaciones erróneas y no podrán sacarle todo el provecho a la actividad. Por eso, el estudiante necesitará del conocimiento y de la guía de su maestro para poder darse cuenta de las similitudes reales entre las lenguas y evitar establecer similitudes erróneas. Otro ejercicio posible, es hacerle ver a los estudiantes durante la lectura de los textos en francés, que muchas de las estructuras que parecen nuevas, de hecho existen en nuestro idioma y se comportan de manera muy similar. Esto contribuirá a que el estudiante se sienta en terreno conocido durante la lectura en francés, y a que éste fije su la atención en las estructuras sintácticas y gramaticales del francés, de modo que empiece a entender el nuevo sistema lingüístico y desarrolle habilidades metalingüísticas. Para todo ello será necesario un acompañamiento permanente durante la lectura. Sin embargo, tal como hemos dicho antes, la lectura no puede ser entendida solo en el nivel formal, así que será necesario llevar a cabo otras actividades en las que el foco no sea lingüístico sino comprensivo.

Más adelante, en un nivel intermedio, cuando los estudiantes tengan ciertos conocimientos en francés, se podrá iniciar el trabajo a partir de los géneros textuales. De acuerdo con Schneuwly y Dolz (1997), los géneros constituyen un punto de referencia concreto para los estudiantes y ayudan a estabilizar los elementos formales y rituales de las prácticas lingüísticas (29). Así, se podría empezar por géneros descriptivos y narrativos. Ciertamente, muchos de estos textos pueden ser tomados de la literatura, pero no hay que olvidar que la comunicación escrita se presenta de muchas formas. Por tanto, es conveniente trabajar también artículos de prensa, blogs y otras fuentes cercanas al alumno.

Este trabajo de lectura de géneros textuales, ayudará a que el estudiante reconozca el texto como un todo, pero sobre todo a que lo perciba como un discurso y no simplemente como una suma de oraciones. Además, la lectura de textos de diversa índole, le proporciona al estudiante modelos textuales reales que tienen una función social. Con ello, el estudiante comprenderá que el texto cumple también una función social y se dará cuenta de que en cada lengua los géneros tienen características y funciones distintas de las que probablemente conoce de su lengua materna.

En una etapa posterior, el maestro puede realizar una actividad de escritura modelada donde les muestre a los estudiantes su proceder para escribir, por ejemplo, una narración derivada de la lectura de un cuento. Con ello, podrá ilustrarles el proceso que se lleva a cabo para escribir: encontrar ideas, organizarlas, escribir y corregir. Al final, le puede pedir que, individualmente, procedan del mismo modo pero con sus propias ideas. Este proceso, aunque parece lento, puede dar buenos frutos pues el estudiante se dará cuenta de que cuando tiene ideas sobre lo que quiere escribir, la actividad será más fácil y más motivante. Además, estará en capacidad de darse cuenta de que la escritura puede derivarse de la lectura.

Es importante tener en cuenta que los textos de lectura deben ser negociados con los estudiantes y contextualizados; la lectura debe ser una verdadera aventura para los estudiantes. A pesar de la recomendación constante de utilizar textos reales en las clases de idiomas, muchas instituciones siguen usando los libros de texto para el aprendizaje de francés. Sin embargo, estos libros están dirigidos a una gran población cuyo interés es aprender el idioma para la comunicación diaria. Como hemos dicho, en la formación del profesorado, el interés debe ir más allá de la comunicación, pues la idea es llevar a los estudiantes a entender cómo funciona el sistema lingüístico del francés. En otras palabras, esta población debe dominar el lenguaje académico y no sólo habilidades conversacionales necesarias para la vida diaria. Un trabajo a partir de la lectura y los géneros textuales puede resultar interesante para lograr este fin.

⁴ Traducción libre de «... les automatismes sont acquis et la reconnaissance des mots active immédiatement le lexique mental et les significations (voie directe), permettant une compréhension plus fine de textes de niveau nettement plus élaboré » (Rafoni, 2007: 70).

Si les permitiéramos a los estudiantes buscar un texto que les llame la atención para generar una discusión en clase, éstos se darán cuenta de que la lectura no sirve sólo para aprender a pronunciar, sino que les comunica algo, les habla de temas de su interés. Con un acercamiento como este a la lectura, el estudiante se dará cuenta de que puede estar en contacto real con el idioma y la cultura, aun estando lejos del contexto lingüístico de un idioma (i.e. un país o región). El estudiante se sentirá valorado y se dará cuenta de que la lectura y la escritura están relacionadas con sus vidas.

Finalmente, el uso de la biblioteca sería uno de los aspectos más importantes de este enfoque, ya que permite al estudiante descubrir las diferentes posibilidades de lectura y de ese modo descubrir nuevos mundos. Eso ayudará al desarrollo su creatividad y su curiosidad.

Con todo esto, debemos pensar en estrategias de lectura y escritura que tengan en cuenta los intereses del estudiante. Es necesario leer para escribir y escribir para leer para que estas actividades sean realmente significativas. Es cierto que hay que enseñar la gramática, pero no como lo hacemos ahora. Debemos enseñar una gramática del sentido y de la comunicación. Esto se hace solamente con textos significativos, y con la supervisión adecuada por parte del profesor. Estrategias como el “Plan lector” para fomentar la lectura, pueden ser muy útiles, pero hay que realizarlas con sistematicidad (diagnóstico, implementación, monitoreo y evaluación), y sin estas condiciones, cualquier esfuerzo será perdido. Sería interesante llevar a cabo más investigaciones sobre las competencias en lectura y escritura en lengua materna y extranjera de los estudiantes de profesorado en diferentes periodos de la formación, para poder tener un diagnóstico más claro y de ese modo mejorar los currículos.

Bibliografía

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Charaudeau, P. (2013). De l'enseignement d'une grammaire du sens. *Site personnel de Patrick Charaudeau*. Recuperado de <http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-enseignement-d-une-grammaire,118.html>
- Clavijo, A. y Torres, E. (1999). La escritura en primera y segunda lengua: un proceso, dos idiomas. *Memorias del Congreso Colombiano de Lecto-escritura en Lengua Materna y Lengua Extranjera para un Nuevo Siglo* (págs. 191 - 208). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas en convenio con El Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Cummins, J. (2001). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England ; Toronto: Multilingual Matters.
- (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. *Race, Culture, Identity and Achievement seminar series*. Recuperado de http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf
- Daunay, B. y Reuter, Y. (2002). Les rapports à l'écritre d'étudiants de Sciences de l'Education. Étude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités. *Les cahiers de Théodile*, 2 (enero de 2002), 3-39.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México : Siglo XXI Editores.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2004). La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année. *Ontario. Ministère de l'éducation*. Recuperado de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>
- Moore, D. y Sabatier, C. (2010). Pratiques de littératie à l'école. Pour une approche ethnographique de la classe en deuxième année d'immersion en Colombie-Britannique. *La revue canadienne de langues vivantes*, 66 (5), 639-675.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue Française de Linguistique Appliquée*. VIII(1), 121-137.
- Rafoni, J.-C. (2007). La maîtrise de l'écrit en langue d'origine. Dans R. Jean-Charles, *Apprendre à lire en français langue seconde*. (67-72). Paris: L'Harmattan.
- Schnewly, B. y Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Van Dijk, T. (1992). *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse* . New York: Longman.

Anexo

Encuesta:

1. ¿Qué tipo de lecturas se realizan en las clases de francés?
 - a. Las lecturas del plan lector
 - b. Lecturas libres
 - c. Lecturas del libro Echo 1
 - d. Otras:

 2. ¿Cómo se trabajan éstas en clase?
 - a. Evaluaciones
 - b. Discusiones en clase
 - c. Trabajos escritos derivados de la lectura
 - d. Otra:

 3. ¿Cómo evalúa su profesor o profesora el plan lector en francés? Explique:

 4. ¿Hay algún tipo de discusión antes de la lectura?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. Si la respuesta fue afirmativa, ¿qué tipo de discusión se ha dado?

 5. ¿Durante la lectura hay alguna retroalimentación por parte de su profesor?
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca

 6. ¿Cree usted que la evaluación del plan lector ayuda a su aprendizaje? ¿De qué modo?

 7. Durante la clase, ¿alguna vez han hecho uso de la biblioteca?
 - a. Frecuentemente
 - b. Rara vez
 - c. Nunca

 8. ¿Qué tipo de textos escribe en francés?
 - a. Los que pide el libro
 - b. Los que pide el profesor
 - c. Otros:

 9. ¿A usted le gusta leer y escribir en francés? ¿Cuál de las dos actividades prefiere?, ¿Por qué?

 10. En su clase ¿usted percibe alguna relación entre lectura y escritura? ¿Cuál?

 11. ¿Qué significa para usted leer y escribir en lengua materna y cómo se elabora este proceso en lengua extranjera?

 12. Si tiene alguna observación o sugerencia con respecto a los procesos de lectura y escritura en Francés Lengua Extranjera, por favor háganosla saber
-

Lizeth Donoso Herrera es licenciada en Español y Lenguas Extranjeras por la Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Estudios Literarios por la Universidad Nacional de Colombia y Máster en *Langues, littératures et civilisations* de la *Université du Sud* de Francia. Se ha desempeñado como profesora de Francés Lengua Extranjera y de Literatura en Universidades de Colombia. Actualmente es estudiante de doctorado en Lingüística-didáctica de las lenguas en la Universidad Laval en Canadá.

¿CÓMO CONCIBEN EL ESCRIBIR A PARTIR DE LA LECTURA QUIENES APRENDEN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS?

Alejandra Reguera

areguera@fl.unc.edu.ar

Sergio Di Carlo

spanish.unc@gmail.com

Susana Prolo

silviasusanaprolo@hotmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

El objetivo de nuestro estudio es caracterizar ciertas concepciones que poseen estudiantes de portugués y español como lengua extranjera, referidas a la lectura y la escritura, trabajo que se inscribe en Proyecto B, Secyt-UNC (2012-2013). Nuestro trabajo trata sobre las prácticas de lectura que facilitan la escritura, las estrategias que los aprendientes aplican y las actividades de llevan a cabo para producir un texto en la L2. La hipótesis es que la lectura en la lengua extranjera otorga un contexto situacional que facilita la producción de textos por parte del estudiante. Los principios teóricos se basan en el modelo que postula que deben darse ciertas condiciones de textualidad (de Beaugrande y Dressler, 1997) y en la existencia de múltiples relaciones entre lectura y escritura (Pipkin Embón y Reynoso, 2010). La metodología es cuali-cuantitativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2006); el corpus se conforma a partir de cuestionarios diseñados *ad hoc* y pruebas de escritura, aplicados a estudiantes de portugués hispanohablantes de la FAUDI, UNC y extranjeros que estudian español en universidades de Córdoba. Los resultados muestran que los estudiantes de portugués tuvieron un bajo rendimiento en las pruebas de escritura en la lengua meta, pero parecen tener mejor desempeño en las actividades de lectura en esa lengua. Asimismo, según las respuestas obtenidas en el cuestionario, las actividades de lectura podrían influir en el mejoramiento del rendimiento de la escritura. Por último, se evidencian ciertas estrategias cuyo uso podría resultar efectivo para el mejoramiento de la lectura y por ende, de la escritura.

Palabras clave: lectura – escritura - lenguas extranjeras

Introducción y metodología

En el marco de un estudio sobre lectura y escritura que establece la intrínseca relación entre la calidad de lo escrito luego de haber leído textos situados (Pipkin Embón y Reynoso, 2010) en estudiantes universitarios de español y portugués como lengua extranjera, nos propusimos conocer la concepción de

estos sujetos como aprendientes de esas lenguas y explorar ciertas características de sus producciones escritas¹. Se advirtió que era necesario conocer aún más el proceso de escritura a partir de un texto leído por los participantes con el propósito ulterior de motivarlos hacia el aprendizaje de la lengua extranjera e incorporar así otras maneras de actuar en su profesión. La concepción central en las investigaciones sobre la vinculación entre lectura y escritura concibe a estas actividades como procesos interrelacionados, interactivos, recíprocos en la medida en que uno refiere al otro, leer para poder escribir y escribir a partir de lo leído (Pipkin Embón y Reynoso, 2010). Por ello en el diseño general de la investigación, determinamos probar la eficiencia del enfoque comunicacional a partir de pruebas de escritura basadas en textos situados, las que fueron aplicadas por distintos investigadores en cuatro ámbitos académicos de la Universidad Nacional de Córdoba.

Los objetivos de la investigación fueron, en consecuencia: (a) analizar la escritura (a partir de la lectura) que producen estudiantes universitarios de español y portugués como lengua extranjera, aplicando las categorías de la Lingüística Textual, y (b) describir qué piensan sobre su propia escritura, basada en la lectura de textos enmarcados en eventos comunicativos.

La investigación abordó el problema de las dificultades en la escritura que pueden ser clasificadas del siguiente modo: desconocimiento de las estrategias de escritura a partir de la lectura; problemas en el uso léxico y a nivel de cohesión; falta de estrategias para manipular el texto de lectura y elaborar su propio texto; dificultad en la identificación del estilo del enunciador.

A nivel teórico aplicamos la categoría de la textualidad, categoría que comprende siete dimensiones o estándares para que un texto sea considerado como tal: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. A fin de delimitar las dimensiones señaladas podemos decir que: la *cohesión* está dada por la sintaxis; la *coherencia* refiere al significado y al sentido lógico; la *intencionalidad* da cuenta de la orientación del acto de enunciación; la *informatividad* son los contenidos textuales y su consistencia; la *situacionalidad* es la característica que define el contexto de lo que se enuncia; la *intertextualidad* entendida como la presencia de un texto en otro (de Beaugrande y Dressler, 1997). En el marco de una metodología mixta fueron aplicados procedimientos estadísticos: análisis para el procesamiento de las pruebas de escritura calificables con un valor cuantitativo y análisis cualitativo para el de los cuestionarios (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006). El nivel de la investigación fue descriptivo. Los instrumentos aplicados fueron pruebas de escritura y cuestionarios en una población conformada por estudiantes de la Facultad de Lenguas, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, la Facultad de Ciencias Económicas (UNC) y una universidad privada de la ciudad de Córdoba; la muestra estuvo constituida por 79 alumnos de portugués y estudiantes de español. La recolección de datos se efectuó en el 2012 y el corpus comprendió 79 pruebas de escritura y 79 cuestionarios; para el presente trabajo consideramos a su vez, algunos aspectos relevantes sobre una submuestra de la FAUDI de la UNC. La matriz de análisis textual se basó en las categorías de la Lingüística Textual (de Beaugrande y Dressler, 1997), como: la cohesión (correcto gramaticalmente), la coherencia (lógico), la intencionalidad (meta comunicativa), la informatividad (consistente temáticamente), la situacionalidad (texto situado) y la intertextualidad (relacionado con otros textos).

Resultados

Para obtener la eficiencia en la escritura, se tomaron y analizaron 79 pruebas correspondientes a los cinco grupos, con los resultados expresados en el gráfico 1, en valores relativos respecto del puntaje máximo posible de 42 puntos en cada prueba.

¹El proyecto fue aprobado por Resolución Secyt-UNC N° 162/2012, N° PIP 308-20110100134CB01.

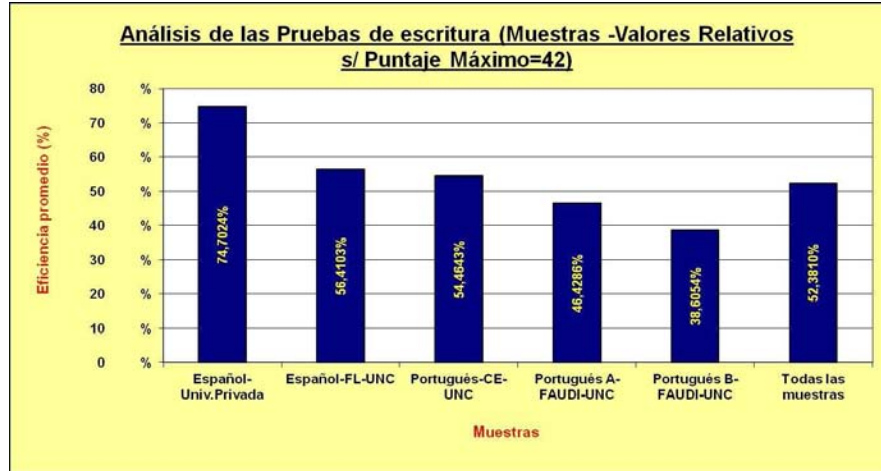


Gráfico 1

Aquí se puede observar que los estudiantes de español de la universidad privada fueron los que alcanzaron el mayor rendimiento en escritura a partir de la lectura, con un 22 % por encima de la eficiencia media de todos los grupos (52,38 %). En el siguiente gráfico 2, se expresan los datos en valor absoluto.

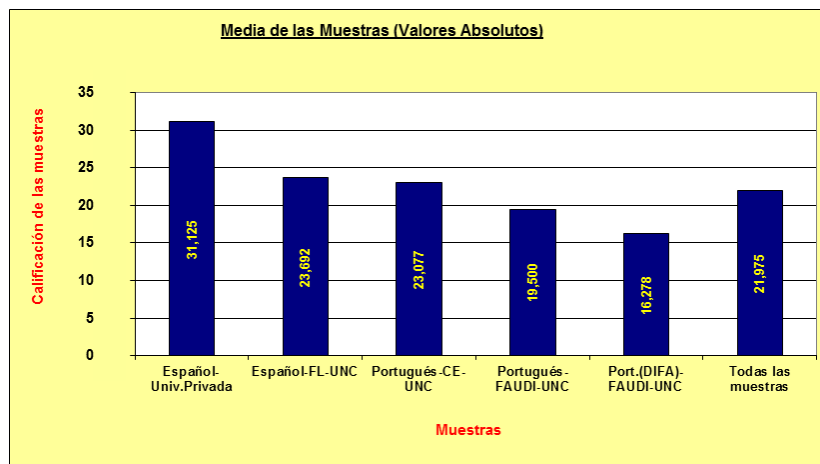


Gráfico 2

El grupo total de encuestados (79 alumnos) obtuvo una calificación media de 21,98 puntos, que relacionada con el puntaje máximo (42 puntos) dio como resultado una eficiencia media del 52 %. El grupo de FAUDI-UNC obtuvo una media de 16,23 puntos, unos 5,75 puntos por debajo de la media de todos los grupos, y casi un 50 % de la máxima puntuación del grupo de la universidad privada. Los otros tres grupos restantes obtuvieron puntuaciones similares. Del análisis de frecuencias, se desprende que las calificaciones más frecuentes fueron 12 y 19 puntos (aparecieron 6 veces cada una).

Sobre el grupo de estudiantes de Portugués Mod. Comisión FAUDI- Grupo B, UNC. (17 alumnos) se puede decir que obtuvieron una calificación media de 16 puntos, relacionada con el puntaje óptimo (42 puntos) dio como resultado una eficiencia media del 38 %. La calificación máxima obtenida en este grupo por un participante fue de 25 puntos. La calificación mínima obtenida fue de 4 puntos y el rango de variación fue de 21 puntos. Al tener menor desviación estándar que la población muestral los datos indican una mayor homogeneidad, negativa en este caso, por el menor rendimiento del grupo. Las calificaciones más frecuentes fueron 13, 17 y 19, de allí que la media esté bastante por debajo del máximo posible.

Sobre el grupo de mayor rendimiento, el de estudiantes de español de la universidad privada (8 alumnos), obtuvo una calificación media de 31 puntos, relacionada con el puntaje óptimo (42 puntos) dio como resultado una eficiencia media del 74 %. Con respecto a la dispersión de los datos, observamos: la calificación máxima obtenida fue de 42 puntos. La calificación mínima obtenida fue de 25 puntos. La

amplitud del rango de variación es de 17 puntos. Lo anterior pone en evidencia una mayor eficiencia que la media de todos los grupos. La calificación más frecuente fue de 26 puntos (aparece 2 veces), superior al anterior grupo, pero aun así se encuentran casi a la mitad del máximo posible. De los cinco grupos trabajados, decidimos centrarnos en este que obtuvo la menor puntuación media para comprender mejor sus dificultades. A tal efecto, aquí detallamos los resultados de los cuestionarios que respondieron estos alumnos acerca de la lectura y la escritura en lengua extranjera.

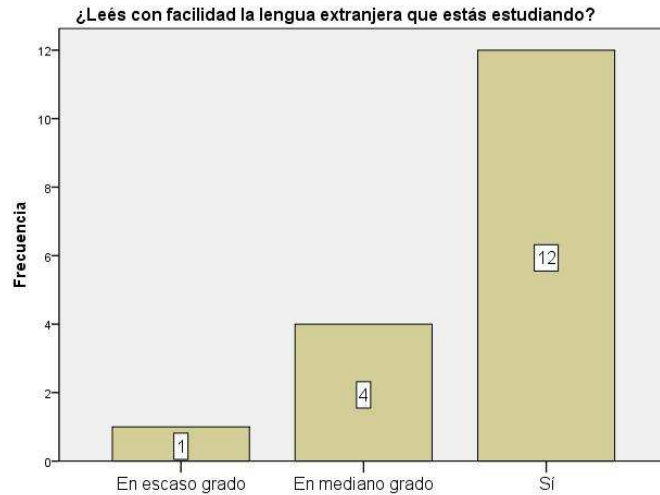


Gráfico 3

En el gráfico 3 están representadas las respuestas al ítem 1 del cuestionario, donde se observa que el 70 % de los alumnos manifestó leer con facilidad la lengua extranjera que está estudiando, el 23 % en mediano grado y el 7 % en escaso grado.

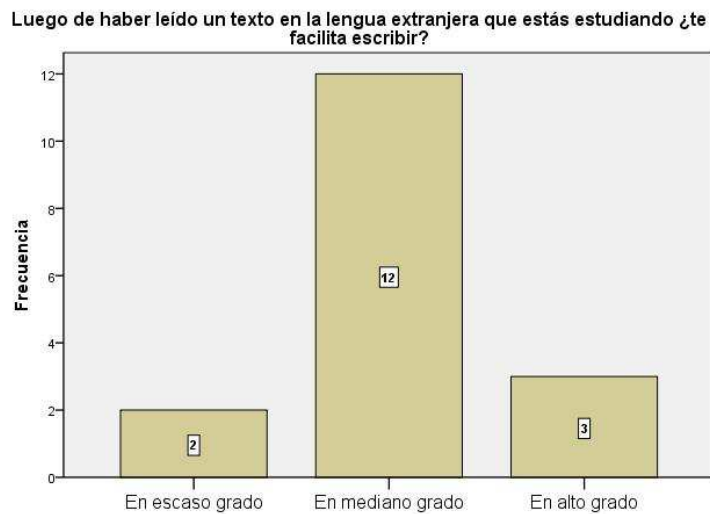


Gráfico 4

En el gráfico 4 están representadas las respuestas al ítem 2 del cuestionario, donde el 70% de los alumnos respondió que haber leído un texto en la lengua extranjera que está estudiando le facilita escribir en mediano grado, el 18% en alto grado y el 12% en escaso grado.

¿Leer un texto en la lengua que estás aprendiendo te da un contexto situacional que te facilita la escritura?

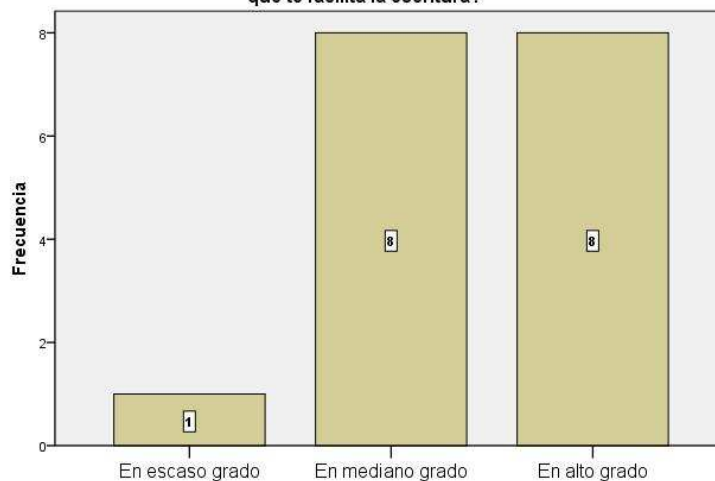


Gráfico 5

En el gráfico 5 están representadas las respuestas al ítem 3 del cuestionario, donde el 47 % de los alumnos afirmó que haber leído un texto en la lengua extranjera que está aprendiendo le da un contexto situacional que le facilita la escritura en alto grado, el 47 % en mediano grado y el 6 % restante en escaso grado.

Al escribir ¿pensás que ha contribuido leer previamente en la lengua extranjera?

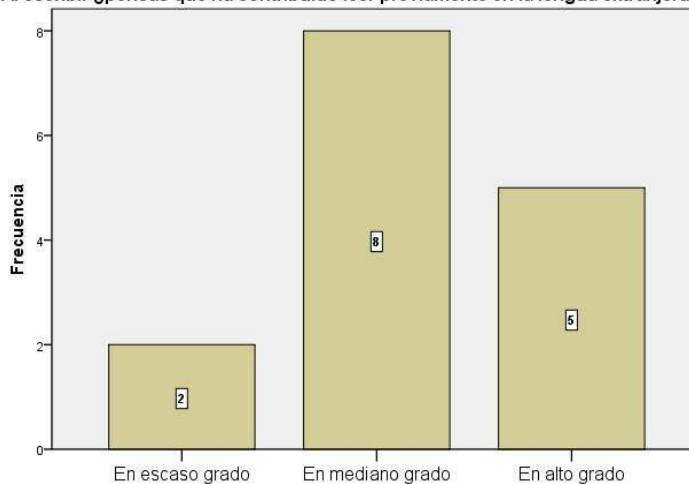


Gráfico 6

En el gráfico 6 están representadas las respuestas al ítem 4 del cuestionario, donde el 53% de los alumnos piensa que leer previamente en la lengua extranjera ha contribuido en mediano grado a la actividad de la escritura, el otro 34 % piensa que ha contribuido en alto grado y el 13 % restante, en escaso grado.

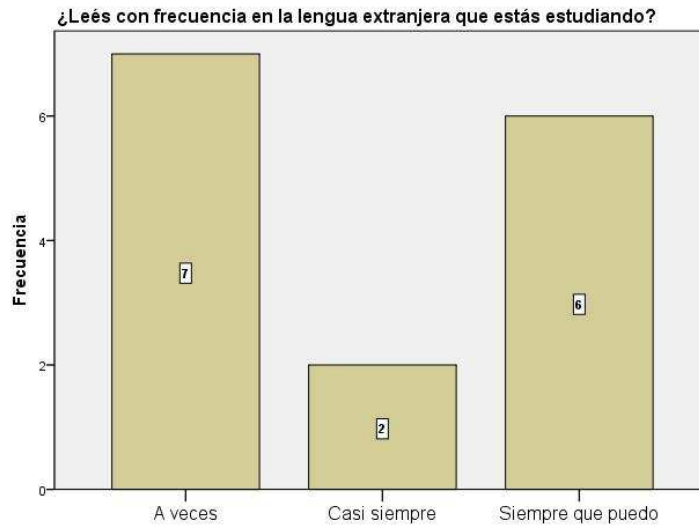


Gráfico 7

En el gráfico 7 están representadas las respuestas al ítem 5 del cuestionario, donde el 46 % de los alumnos afirmó que lee “a veces” la lengua extranjera que está estudiando, el 40 % “siempre que puede” y el 13 % restante, “casi siempre”.

A fin de identificar las estrategias de lectoescritura que utilizan los aprendientes de este grupo, se utilizó el cuestionario con 13 preguntas destinadas a tal efecto. En el gráfico 8, están representadas las frecuencias de las primeras 7 preguntas y en gráfico 8, las de las otras 5 restantes.

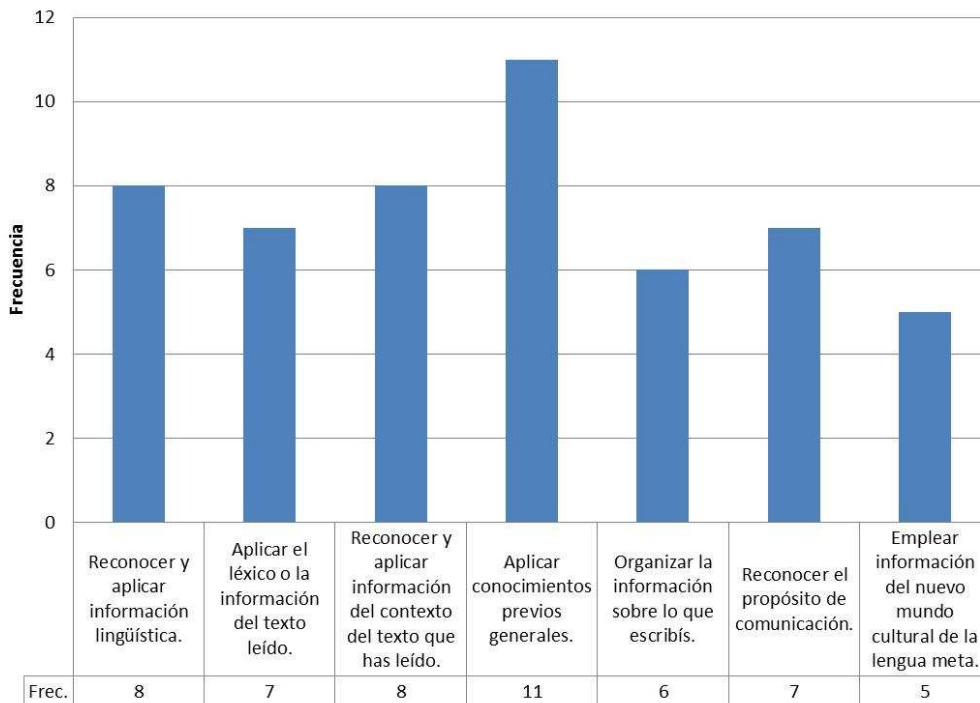


Gráfico 8

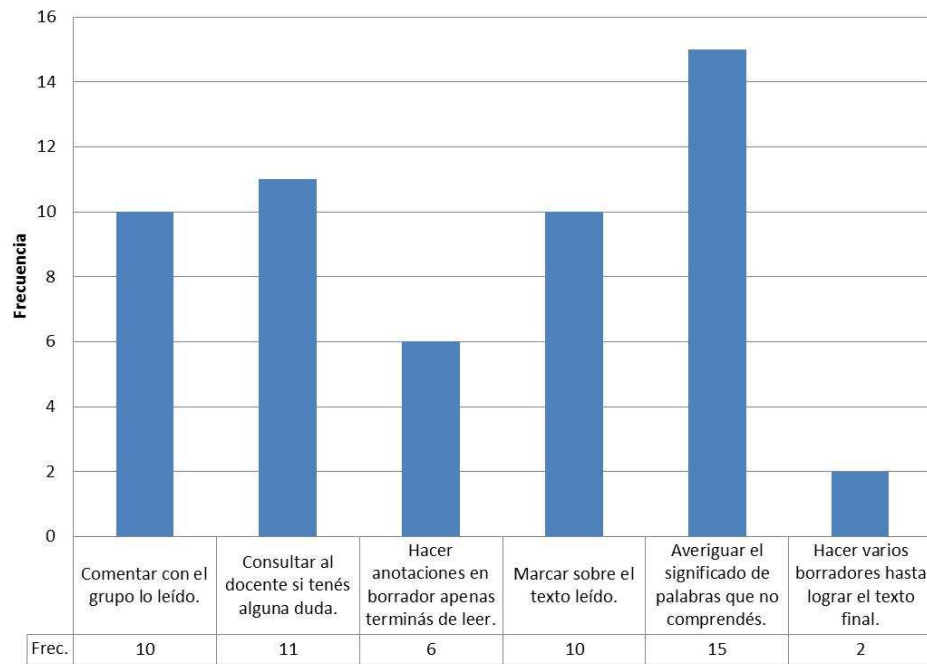


Gráfico 9

Según se desprende de estos gráficos, la estrategia que se utiliza mayormente es averiguar el significado de las palabras desconocidas. Esta estrategia, si bien útil, puede retrasar mucho el proceso de lectura en la lengua extranjera porque detenerse en cada palabra desconocida y buscar su significado requiere de un tiempo que tal vez podría ahorrarse mediante la inferencia del significado según el contexto. A esto puede contribuir significativamente el utilizar los conocimientos culturales aprendidos en la lengua meta, que en concordancia con este resultado, parece ser una estrategia dejada de menos por la mayoría (solamente 5 estudiantes de 17 respondieron utilizarla).

Con respecto a la escritura, destaca que hay dos estrategias que podrían contribuir positivamente y son poco utilizadas: hacer borradores hasta llegar al texto final (sólo 2 participantes) y organizar la información de lo que se pretende escribir (6 participantes).

Las estrategias de reconocimiento, tanto del propósito de comunicación, de la información contextual, y de la información lingüística comparten la misma frecuencia de aparición y tal vez exista algún tipo de relación entre ellas, aunque no destacan por ser muy utilizadas.

Conclusiones

Los cinco grupos de estudiantes de español y de portugués como lengua extranjera respondieron de manera heterogénea a las demandas de las pruebas de escritura. El grupo de estudiantes extranjeros de español en la universidad privada obtuvo el mayor puntaje promedio y alcanzó el 75 % del máximo, mientras que los estudiantes argentinos de portugués como lengua extranjera tuvieron un rendimiento bajo, menor al 55 %, incluso llegando al 39 % del máximo en el grupo de FAUDI-UNC (B). No obstante, en este último grupo que mostró mayores dificultades en la escritura, parece tener mejor rendimiento en las actividades de lectura, de hecho, el 70 % manifestó leer con facilidad en portugués. Asimismo, cabe destacar en este grupo que las actividades de lectura en portugués podrían influir en el mejoramiento del rendimiento de la escritura en esa lengua. Esta conclusión se desprende de los siguientes hechos: (1) el 88 % de los alumnos respondió que haber leído un texto en la lengua extranjera que está estudiando le facilita la escritura en mediano y alto grado, (2) el 94 % afirma que haber leído un texto en la lengua extranjera que está aprendiendo le da un contexto situacional que le facilita la escritura en alto y mediano grado, y (3) el 87 % piensa que leer previamente en la lengua extranjera ha contribuido en mediano y alto grado a la actividad de la escritura. El papel de la lectura en la escritura también podría reflejarse en el hecho de que el 46 % de los alumnos afirmó que lee sólo a veces, de aquí que podría tener relación con el bajo rendimiento en la escritura.

Con respecto a las estrategias de lectoescritura que se utilizan en este grupo, sería provechoso un trabajo de instrucción para un mejor uso de aquellas como la inferencia contextual de significados, el reconocimiento de información y del propósito comunicacional, así como las que se utilizan directamente en la escritura, como la organización de la información que se desea transmitir y el trabajo de reescritura en borradores.

Bibliografía

- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel Lingüística.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Méjico: Mc Graw Hill Interamericana de México.
- Pipkin Embón, M. y Reynoso M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte. Lengua y Discurso.
- Real Academia Española. (2010). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
-

Alejandra Reguera es profesora y licenciada en Lengua y Literatura Castellana (Facultad de Lenguas-UNC). Es magíster por el Centro de Estudios Avanzados de la UNC. Se desempeña como profesora titular por concurso en la Facultad de Lenguas (UNC) y la UTN, FRVM.

Sergio Di Carlo es profesor en Español como Lengua Materna y Extranjera (UNC) y magíster en Docencia Universitaria (UTN-FRCba.)

Susana Prolo es profesora y licenciada en Lengua y Literatura Castellana (Facultad de Lenguas-UNC). Se desempeña como docente del ciclo de nivelación en la Facultad de Lenguas (UNC).

¿QUÉ HACEN LOS ALUMNOS DE PORTUGUÉS PARA ESCRIBIR A PARTIR DE UNA SITUACIÓN COMUNICATIVA? DESARROLLO DISCURSIVO DE APRENDIENTES DE PORTUGUÉS LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Florencia Bima

florenciabima@gmail.com

Andrea Fabiana Gambini

gambini_andrea@hotmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

En esta ponencia queremos mostrar las tendencias discursivas y estratégicas de los alumnos de portugués del Departamento de Idiomas con Fines Académicos – DIFA, cuya investigación se da en el marco de una investigación mayor intitulada *Producción escrita a partir de la lectura en estudiantes de español y portugués como lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Córdoba*.

El objetivo de esa investigación es descubrir cuáles son las estrategias utilizadas para poder alcanzar objetivos comunicativos; en particular, observamos cómo los aprendientes manejan la información lingüística y la del contexto, qué diferencia existe en el uso de esas estrategias entre aquellos que logran sus objetivos con un mayor rendimiento y aquellos cuya producción es menos lograda.

El corpus de portugués ha sido conformado a partir de producciones de estudiantes de Arquitectura y Ciencias Económicas que produjeron sus textos a partir de una situación comunicativa que contemplaba la lectura de un texto del área. Hicimos una evaluación cualitativa de los textos y una cuantitativa con cuestionarios diseñados *ad hoc*.

Nuestra conclusión preliminar es que existen algunas diferencias entre los alumnos que pueden desarrollar textos en la Lengua Extranjera (LE) de forma más armónica y completa y los que tienen dificultades en organizar la información dependiendo de: en qué se apoyan para desarrollar sus textos, qué elementos lingüísticos utilizan con mayor frecuencia, cómo aplican el léxico o la información del texto de lectura que forma parte del evento comunicativo involucrado en la escritura según categorías de Beaugrande y Dressler (1997). Así, analizamos cómo se acercan a lo que se puede considerar un buen productor de textos o a un productor con carencias para poder comunicarse en una LE a un nivel básico, pero con posibilidades de utilizar las estrategias pertinentes.

Palabras clave: producción escrita - evento comunicativo - estrategias

Introducción

En este trabajo nos proponemos analizar algunos trabajos de producción escrita de alumnos de Portugués de los módulos de idiomas dictados por el Departamento de Idiomas para Fines Académicos – DIFA para las carreras de grado de la Universidad Nacional de Córdoba. Este análisis parte de un proyecto de investigación mayor avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT) para el período 2012-2013, proyecto intitulado: *Producción escrita a partir de la lectura en estudiantes de español y portugués como lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Córdoba*. Nuestro objetivo entonces es poder mostrar qué hacen los alumnos como informantes, cómo son sus producciones, cuáles de ellos logran llegar a una buena producción y por qué otros no.

Como docentes, nuestra preocupación es que el alumno vaya construyendo el conocimiento sobre la LE sin que para ello se transforme en un reproductor, sino que pueda hacer interactuar sus conocimientos previos del mundo con los nuevos conocimientos transmitidos a través de la LE. Para ello, actuamos en clase en el sentido de promover una enseñanza/aprendizaje que se condiga con la creencia de que tanto la lectura como la escritura son *prácticas sociales*, es decir son actividades de producción de sentido, y no de mero reconocimiento y/o reproducción. Así nos apoyamos en Dorronzoro (2005: 28) quien sostiene que “ese proceso de construcción de sentido no es totalmente libre sino que responde a una serie de condicionamientos sociales (ya no sólo los del texto) que tienen que ver con los aprendizajes y con el contexto de recepción del texto.” En el caso de la comunicación en LE la lectura con propósitos específicos permite al alumno, de a poco, ir entrando en esos moldes socioculturales para luego producir un nuevo texto a partir de una nueva situación comunicativa.

Por otro lado, como investigadoras, nos preocupamos en entender cómo se llega a una producción satisfactoria en LE a partir de una dada situación comunicativa, para poder así ayudar a los aprendices menos hábiles a adquirir conocimientos y estrategias de aprendizaje y de comunicación de una LE con las características que posee el portugués en relación a la Lengua Primera (L1), en nuestro caso, aprendices hispanohablantes.

Para el siguiente análisis, nos apoyamos en tres de las categorías de Beaugrande y Dressler para examinar textualmente las producciones en Portugués Lengua Extranjera (PLE), buscando si el productor del texto se ubicaba en la situación comunicativa propuesta, cómo utilizaba un texto leído (previo a la escritura) y a qué nivel de comunicabilidad llegaba de forma a contemplar los condicionantes sociales a los que se está atado al momento de comunicar algo.

Llegamos a la conclusión de que mientras mejor se sitúa el productor del texto en el contexto, mejor recoge/selecciona información del texto de partida, siempre y cuando lo comprenda, y mejor adecua su texto a un propósito. Además, como conocedoras del contexto de aprendizaje, podemos decir que el informante que comprende la concepción de lengua con la que se trabaja, aprende el idioma y lo usa dentro de ciertas restricciones que le da su conocimiento.

Marco teórico

Para el análisis de las producciones escritas, nos apoyamos en los postulados de Beaugrande y Dressler (1997), según los cuáles para que un evento comunicativo sea considerado un texto deberá cumplir determinadas normas de *textualidad*, es decir tendrá que reunir ciertas propiedades o condiciones: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. En el marco de este trabajo utilizamos tres de las categorías textuales propuestas por los autores: la aceptabilidad, la informatividad y la situacionalidad, ya que considerábamos que estos eran los criterios que ayudarían a nortear nuestra tarea de análisis textual. Para Beaugrande y Dressler (1997: 13), la aceptabilidad “se manifiesta cuando el receptor reconoce que la secuencia de enunciados constituye un texto cohesionado, coherente e intencionado; en esas condiciones el texto es aceptado por el destinatario porque es percibido como “relevante”.

El criterio de la informatividad que debe cumplir un texto es el de ser *consistente temáticamente*, es decir, poseer un determinado tenor de novedad que genere el interés por su recepción. Así adherimos a lo que Beaugrande y Dressler proponen en ese sentido: “la Informatividad sirve para evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas, si transmiten información conocida o novedosa” (1997: 43). Además el texto debe estar enmarcado o “situado”, para que “sea relevante en la situación

comunicativa en la que el mismo aparece” (1997: 13), o sea que debe cumplir con otra de las normas de textualidad, la de situacionalidad.

En este trabajo, nos dedicamos a analizar estas categorías, ya que nuestra preocupación es saber qué hace el aprendiz al enfrentarse depararse con una tarea de escritura que involucra una situación comunicativa y un texto de lectura que lo nutre de alguna información que le será útil para la realización de la tarea.

Suponemos que eso sería una práctica social común en muchos ámbitos y más aún en el que nos inscribimos, ya que nuestros informantes tendrían que leer en sus quehaceres áulicos para poder no solo adquirir conocimientos, sino también transferirlos a otras situaciones, además de posicionarse sobre ellos.

A partir de ello y de lo que Beaugrande y Dressler describen para las categorías de situacionalidad, informatividad y aceptabilidad, determinamos cómo las trabajaríamos en nuestra investigación y en el contexto de enseñanza.

La primera categoría, situacionalidad, la analizamos desde la perspectiva del desarrollo de una producción que contempla no solo las pautas que la misma situación le da al productor de textos sino también la adaptación de la información del texto original a la situación hipotética en la que ese productor debe insertarse, desde el orden discursivo hasta el lexical, gramatical y de registro. Como se puede percibir, a partir de la situacionalidad nos dirigimos hacia las otras dos categorías.

La informatividad, la segunda categoría elegida para esta ponencia, en nuestro análisis tiene un peso bastante importante visto que nuestros informantes deben desarrollar en pocos meses, alrededor de tres, estrategias suficientes de percepción del funcionamiento, textualidad y discursividad de la lengua para poder armarse de elementos que lo apoyen en la comprensión y producción de textos, cuyas temáticas se relacionan con sus campos disciplinares. En este aspecto María Ignacia Dorronzoro (2005: 24) destaca las denominadas “*prácticas sociales de referencia*” definiéndolas como “los usos de la lengua propios de un determinado campo de actividad, de un determinado contexto”, es decir, prácticas sociales que se hacen de la lectura en el contexto de los estudiantes y coloca como prioridad en una propuesta áulica textos que circulan en el medio de los estudiantes y los propósitos de lectura, generalmente prescriptos por el contexto donde la lectura se realiza”.

Así, la informatividad de las producciones de los aprendices depende tanto de la comprensión de un texto de origen como de sus experiencias como alumnos de su carrera para que puedan volcar en sus producciones algo novedoso en relación al texto de origen.

Si el productor de un texto se ubica de manera criteriosa en una situación comunicativa y maneja la información necesaria para desarrollarla ya posee algunos elementos para poder comunicar de forma adecuada; sin embargo, el medio verbal por el cual transmitirá sus ideas, en el caso de nuestros informantes, no está plenamente accesible como a un hablante promedio de una Primera Lengua (L1), pues maneja solamente algunos elementos sean contextuales, textuales o discursivos y lingüísticos de la Segunda Lengua (L2).

La carencia de esos conocimientos y la creencia en la gran similitud entre el español y el portugués llevan a la producción de textos –podríamos decir partes de textos– inaceptables. Otro factor que produce incoherencias y falta de cohesión es la pretensión de comunicar de una forma muchas veces semejante al texto de origen y no a lo que, como productor de un texto en un determinado nivel de lengua extranjera y con un determinado propósito, un aprendiz puede hacer.

Observando eso en las producciones analizadas, nos interesó sumar una tercera categoría que vendría a completar las de situacionalidad y de informatividad, es decir, una categoría que nos permitiera decir que el texto producido es un texto que se puede entender en su contexto y en su equilibrio entre las informaciones que el productor debe manejar. Es la Aceptabilidad que nos permite decir que un texto es coherente, cohesivo y que posee intencionalidad.

Metodología

Perfil de los informantes

Los textos analizados provienen de producciones pertenecientes a tres distintas comisiones de los módulos de idioma Portugués del DIFA de la Facultad de Lenguas.

El primer y segundo grupos pertenecen a la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUDI), de la Carrera de Arquitectura y se componen de 14 y 18 alumnos respectivamente, que pertenecen a distintas docentes. En el primer grupo hay una edad variada, entre 21 y 27 años, siendo que ninguno de los alumnos estaba realizando su tesis y cursaban en el turno de la mañana. En cambio en el segundo

grupo predomina una franja de 24 años en adelante, que en su mayoría estaba realizando su tesis y cursaban a la noche.

El tercer grupo está constituido por producciones de 26 alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas del turno mañana, con edades que van de 21 a 26 años. Varían entre 3° y 5° año de cursado de las carreras de Administración, Contador Público y Licenciatura en Economía y pertenecen al turno mañana.

Los alumnos de las tres comisiones, en su mayoría, no poseían conocimientos previos del idioma portugués. Los dos primeros grupos de la Facultad de Arquitectura realizaron sus producciones en marco de una prueba correspondiente al parcial del curso, a las 6 semanas del inicio de clases, mientras que los alumnos de Ciencias Económicas lo hicieron como práctica de escritura en el aula sin apoyo del profesor, a las cuatro semanas. Cabe aclarar que la carga horaria de los módulos es de cuatro horas semanales. Todos los cursos disponían de una hora a una hora y cuarto para realizar la tarea de producción escrita.

Instrumentos de recolección de datos

En el primer y segundo grupo de alumnos de la FAUDI se aplicó una prueba de lecto escritura que consistió primeramente en la lectura de un texto del área, del artículo publicado en el suplemento *Cultura* del diario brasilero *Zero Hora*. A partir de dicha lectura y del planteo de una situación determinada, los alumnos debían realizar una tarea de producción escrita que consistió en la elaboración de un texto expositivo con una extensión de 130 a 140 palabras.

Con el tercer grupo de alumnos pertenecientes a la Facultad de Ciencias Económicas, se realizó una práctica de escritura en clase cuyo texto de partida fue *Língua Universal na Contabilidade*, artículo de divulgación de una revista de negocios. Los alumnos debían redactar un e-mail a partir de una situación comunicativa planteada.

Criterios para el análisis de datos

Primeramente realizamos una recolección de datos cuantitativos mediante la matriz propuesta en el marco de la investigación “*Producción escrita a partir de la lectura en estudiantes de español y portugués como lenguas extranjeras en la UNC*”, cuyo marco teórico está basado en las categorías textuales de los ya mencionados autores Beaugrande y Dressler. Nos motivó tomar los criterios de informatividad, situacionalidad, y aceptabilidad luego del análisis cuantitativo, pues durante la lectura de las producciones nos dimos cuenta de que aquellos alumnos que mejor comunicaban sus ideas eran aquellos que se situaban en el contexto de producción y que innovaban sin desviarse de la información del texto de partida. Otro aspecto importante fue cómo esa información novedosa que los informantes producían estaba asociada a la situación comunicativa propuesta por el instrumento de recolección de datos para constituir un texto aceptable. O sea, como lo plantean Beaugrande y Dressler, un texto en que se conjuguen coherencia, cohesión e intencionalidad, es decir “un texto con imperfecciones formales, que presente un deterioro más o menos grave en su cohesión o coherencia pueda ser interpretado sin problemas (aunque sí con dificultades) por los receptores textuales” (1997: 14). Tienen así, en nuestro análisis, más importancia la aceptabilidad y adecuación al contexto como criterios textuales que la gramaticalidad y correcta formación, además de que nos interesa, como docentes, una producción situada, en que el productor pueda acercarse paulatinamente al género discursivo pertinente a la situación comunicativa para poder ir acumulando información lingüístico-discursiva que le dará subsidios para sus futuras producciones.

Nuestro análisis, entonces, se basó en verificar si las producciones respetaban los contextos comunicativos y si la información del texto de partida era interpretada y transformada con un propósito específico, en un texto adecuado y aceptable.

Tratamos de comparar cómo los tres criterios elegidos funcionaban en las consideradas buenas producciones y qué pasaba con ellos en las consideradas débiles.

Resultados

Análisis de datos

Hemos analizado todas las producciones de nuestros informantes. Luego de la tabulación, elegimos dos para poder entender más profundamente porqué una se acercaba a un nivel más alto de las tres categorías a las que nos hemos abocado y la otra no.

Presentamos aquí algunos ejemplos concretos de las diferentes producciones que analizamos de las tres categorías. De cada categoría, el primer ejemplo es aquel que mejor se ubica en la tarea comunicativa y, el segundo, el que se aleja de lo óptimo de esa categoría.

Situacionalidad

- Para empezar a contestar el mail:
 - *Olá Pedro, como você fala no e-mail é verdade que nossa companhia implantou o novo sistema de contabilidade.*
 - *A mudança do novo sistema contábil não foi fácil.*

Informatividad

- Información del texto de origen vs. información requerida por la situación comunicativa, la cuestión de la comprensión y la adaptación:
 - *Ao começo, os funcionários se sentiam um pouco perdidos e desorientados, mas depois do período de adaptação eles dizem que preferem este padrão antes que o anterior.*
 - *Para mim os funcionários estavam pior que agora porque aos investidores de fora tinham que usar um sistema que não compreendiam...*

Aceptabilidad

- Cohesión y coherencia al interrelacionar texto de partida y situación comunicativa:
 - *No seguinte ano participei no concurso “Criar uma cidade melhor”, aqui fiz outro projeto mas sobre a degradação ambiental no Parque Sarmiento em Códoba, intervi no tema dos resíduos sem tratamento...*
 - *Em minha opinião a gente não preocupa-se sobre a sustentabilidade ambiental, os recursos naturais, deixa resíduos sem o devido tratamento, que logo afecta ao meio ambiente genera mudança climáticas e outros factores que afectan no dia dia das personas.*

Una de las producciones que más se acercaba al puntaje total de la matriz fue la Cs.Ec. muestra 2 y una de que las que más se alejaba fue la Cs.Ec. muestra 16, como podemos ver en las Tablas:

Informante: Cs.Ec. 2

Categorías Textuales	Escala de calificación					Total (6 puntos)
	0	1	2	3	NS/NC	
1. Cohesión (correcto gramaticalmente)				x		6
2. Coherencia (lógico)				x		6
3. Intencionalidad (meta comunicativa)				x		6
4. Aceptabilidad (relevante)				x		6
5. Informatividad (consistente temáticamente)				x		6
6. Situacionalidad (situado)				x		6
7. Intertextualidad (relacionado con otros textos)		x				1
						Total (37 puntos)

Informante: Cs.Ec. 16

Categorías Textuales	Escala de calificación					Total (6 puntos)
	0	1	2	3	NS/NC	
1. Cohesión (correcto gramaticalmente)			x			3
2. Coherencia (lógico)			x			3
3. Intencionalidad (meta comunicativa)		x				1
4. Aceptabilidad (relevante)		x				1
5. Informatividad (consistente temáticamente)		x				1
6. Situacionalidad (situado)			x			3
7. Intertextualidad (relacionado con otros textos)	x					0
						Total (12 puntos)

Observamos que Cs.Ec. 2 interactuó mucho con su interlocutor, se ubicó en la situación comunicativa pasando de algo genérico presentado en el texto de origen a algo más específico de la empresa de su interlocutor. Se basó en la información del texto leído, pero tuvo en cuenta que este pertenece a un género distinto del de su producción.

En cambio, Cs.Ec. 16 está entre lo abstracto del texto original y lo situacional de lo que tendría que ser su texto. Por momentos, toma elementos de la situación para trabajar la información del texto leído; en otros, se abstrae de ella. Se nota una falta de comprensión del texto original y una fragmentación de la información. Creemos que eso se da porque el informante quiere trasladar la realidad descrita en el texto original, pero no logra que esta interactúe con la situación comunicativa. Además, el uso inapropiado de los tiempos verbales impide que haya una coherencia. El lector no puede encontrar una lógica entre un antes y un después en lo que el informante está narrando.

Al chequear una de las preguntas del cuestionario que los informantes tuvieron que completar con posterioridad a la producción, nos encontramos con algunas incongruencias, ya que el informante Cs.Ec.16 declara reconocer y aplicar información del contexto del texto que ha leído y que reconoce el propósito de comunicación de su texto. En cambio, el informante Cs.Ec. 2 solo marca que conoce y aplica información lingüística y aplica conocimientos previos del mundo. En el caso de Cs.Ec. 16, su creencia sobre cuestiones de las situaciones comunicativa le puede estar impidiendo producir un texto situado, informativo y aceptable. Cs.Ec. 2 puede haber sido beneficiada al aplicar, como se nota, sus conocimientos a lo que puede ser un cambio en el sistema de contabilidad de la empresa.

Conclusiones

A partir del análisis de las muestras de nuestros aprendientes consideramos que la lectura es importante en el desarrollo de la escritura, ya que una vez entendido el contexto de producción durante la comprensión del texto, seguramente el traslado de la información del texto será más adecuada al nuevo contexto de producción. El lector que ubica un escritor, un destinatario, un propósito, un tema y un género discursivo en el texto leído, al momento de producir tiene más facilidad para ubicarse en una nueva condición de producción.

Sin embargo, les cuesta a varios informantes situarse, pues ellos no están acostumbrados a ese tipo de evaluaciones ya sea por el perfil de su carrera o por experiencias anteriores en el aprendizaje de otras lenguas. Creemos entonces que queda comprometida la situacionalidad.

Instrumentos como los que usamos muestran tanto ventajas como desventajas. Las tareas son muy guiadas. Creíamos que la inducción favorecería a aquellos informantes que no pueden situarse, pues la idea era guiar la producción en relación con lo que el informante había aprendido en el curso para tratar de asociarlo a la comprensión del texto. Por otro lado, aquellos que logran situarse en el rol que les toca quedan atados a los puntos determinados por la situación y, en algunos casos, se nota una falta de creatividad, lo que incide en la informatividad.

Aquellos aprendientes que no se atan a una organización lineal de los puntos a desarrollar preestablecidos muestran una mayor capacidad de manejo de la información “vieja” y la “nueva”, es decir,

relacionan la realidad concreta propia (de acuerdo con su rol) con los textos de origen, que en nuestros casos, transmiten informaciones generales.

Nuestro análisis también nos mostró que cuando se logra un equilibrio entre la información “nueva” y “vieja” los niveles de aceptabilidad son mayores. Se nota en algunos casos que, a pesar de ese equilibrio, si el nivel de lengua alcanzado por el informante no le da soporte a aquello que le gustaría decir o él no es suficientemente hábil para aprovechar los recursos discursivos, lingüísticos y lexicales desarrollados a lo largo del curso para su producción, la aceptabilidad queda comprometida.

No pudimos identificar el por qué de la mayor falta de coherencia, en algunos casos, en el traslado de la información del texto de origen a la nueva situación. Creemos que puede ser por la falta de comprensión de algunas informaciones del texto de origen, uso inadecuado del léxico y/o falta de posibilidades lingüístico-discursivas para hablar del tema. Por eso, la construcción del conocimiento lingüístico-discursivo situado y la consciencia de sus limitaciones como hablante de una L2 hacen que el aprendiz se adecue a maneras sencillas de decir, sin perjuicio de la comunicación.

Es por eso que a partir de este análisis, nos inclinamos a decir que la diferencia entre un buen productor y uno débil está en que el primero comprende que en la escritura están en juego la situacionalidad, la informatividad y la aceptabilidad y para eso tendrá en cuenta todo lo que le es proporcionado para asumir un rol en la comunicación y, como hablante de una LE, buscará ser lo más coherente y cohesivo posible de acuerdo con su nivel de lengua y la intencionalidad que le quiere y puede dar a su texto.

Bibliografía

- Beaugrande, R. y W. Dressler. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel Lingüística.
Dorronzoro, M.I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. (13-30). Buenos Aires: Araucaria.

Florencia Bima es profesora de Inglés para la enseñanza secundaria, traductora pública de inglés y profesora de Portugués, títulos de grado obtenidos en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Trabaja en el DIFA, Facultad de Lenguas, UNC.

Andrea Fabiana Gambini es magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Trabaja en el profesorado de Portugués y en el DIFA, Facultad de Lenguas, UNC.

PARTE IV. EL LIBRO DE TEXTO Y LA LECTURA

CONSTRUYENDO SIGNIFICADO EN UNA SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DE LA LECTURA DEL LIBRO-ÁLBUM

Irina del Valle Barrea

irinabarrea@hotmail.com

Ana Cecilia Cad

anaceciliacad@hotmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

En esta ponencia analizaremos dos libros-álbum de cuentos infantiles “posmodernos” basándonos en la hipótesis de que tanto la palabra como la imagen son necesarias para la creación de significado. Este trabajo versará sobre el análisis de *Cuero Negro*, *Vaca Blanca* de Pablo Bernasconi y *Secreto de familia* de Isol. La lectura de cuentos enriquece el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera y, al mismo tiempo, favorece la transmisión de valores. En ambos libros se analizará el valor de la aceptación de uno mismo y de la familia. Este tipo de cuentos ofrece una oportunidad especialmente fructífera para analizar las relaciones entre la comunicación verbal y la comunicación visual, y constituye un desafío para los lectores/receptores. En efecto, se requiere de un lector/receptor activo capaz de decodificar los significados creados por las imágenes y las palabras, y capaz de entender distintas perspectivas ya que la presencia de la intertextualidad alude a lo cultural y social. A su vez, este tipo de composición favorece diferentes formas de abordar el texto y múltiples interpretaciones.

Los libros escogidos se leerán en 3 colegios privados de la ciudad de Córdoba, Argentina en los primeros grados de educación primaria. Luego de la lectura áulica, se realizarán actividades de comprensión (preguntas, ejercicios combinatorios, etc.) con la finalidad de indagar si los alumnos hicieron uso tanto de la palabra como de las imágenes para entender el significado del texto y los valores que los mismos fomentan. La metodología empleada para la obtención e interpretación de los datos es la que caracteriza a la investigación cualitativa. Se pretende demostrar que la lectura de cuentos posmodernos permite enriquecer el lenguaje, decodificar efectivamente los distintos elementos pertenecientes a diferentes sistemas semióticos que componen el mensaje, y entender cómo la interacción de dichos elementos genera potenciales significados.

Palabras clave: libro-álbum - imagen - texto

Introducción

La introducción de la literatura desde una temprana edad redundará en muchos beneficios para los alumnos de primaria. Estos beneficios, avalados por diferentes investigaciones, son de distinta índole (Caldera, 2008: 672-673). Existen beneficios de carácter lingüístico, ya que la lectura permite el encuentro del alumno con vocabulario nuevo y la asimilación de la sintaxis de la lengua que está aprendiendo. También hay beneficios emocionales ya que los alumnos pueden vivir vicariamente experiencias ajenas y

reflexionar sobre las propias poniendo a prueba su sistema axiológico. Esto hace que los libros de literatura infantil sean propicios para la enseñanza de valores. Finalmente el proceso de lectura, al colocar al alumno frente a otras realidades y estimular el estudio de una misma realidad pero de distintas perspectivas, permite el desarrollo del pensamiento divergente. Esta lista de beneficios, que no es exhaustiva, se erige como argumento contundente para promover el uso de la literatura dentro del aula. Dentro de la gran variedad de literatura infantil, el libro-álbum se presenta, por sus características distintivas, como la mejor opción para la clase de Inglés como Lengua Extranjera, ya que le permite al docente de lenguas extranjeras concentrarse en la enseñanza del idioma, sin descuidar su rol como educador y formador de valores.

En el libro-álbum, las narrativas visual y textual se entrelazan para dar pie a la generación de significado. En otro tipo de libros, la imagen tiene un carácter ilustrativo ya que suele acompañar y reforzar el mensaje verbal, mientras que en el libro-álbum la imagen y la palabra comparten el mismo peso semántico. Es decir, que para entender el significado total del libro indefectiblemente debemos ser capaces de decodificar ambos códigos: el verbal y el visual. Un buen lector deberá:

...identificar los signos particulares, descifrar las conexiones de los signos con los objetos que representan, reconstruir las secuencias a partir de las relaciones espaciales y temporales de dichos signos y comprobar o refutar las expectativas que se van generando continuamente (Bosch y Durán (2009) citado en Caldera, 2008: 671).

Por lo tanto, también es importante instruir a los alumnos en la lectura adecuada de la imagen, la cual está compuesta por diferentes elementos funcionales que influyen en la lectura del significado. Entre estos elementos se pueden nombrar: la línea, el color, la perspectiva, la textura, la luz, la composición y el trazo. Es importante que los alumnos entiendan que, al igual que un texto escrito, la imagen fue compuesta por un autor/ilustrador con un propósito en mente. Por consiguiente, todos aquellos componentes que han sido seleccionados para ser parte de la imagen se encuentran allí por alguna razón que los alumnos deberán desentrañar durante el proceso de lectura de la misma. Los alumnos también deberán valerse del significado del texto escrito para entender el valor ulterior de dicha imagen.

Cuando presentamos el libro-álbum es importante recordar que cada uno de los modos, el verbal y el visual, se leen de formas diferentes. El lenguaje verbal responde a la lógica del tiempo ya que el mensaje comienza siempre al inicio de la oración y finaliza en un punto. Tanto en inglés como en el español, siempre habrá un mismo punto de entrada, el inicio de la oración, y la lectura se realizará desde izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Sin embargo, dadas las características de la imagen, no se puede realizar una lectura lineal de la narración, más bien

...cada lector [...] ingresará por diferentes partes de la ilustración y se detendrá en partes de la obra dando su interpretación personal, lo cual no significa que cada uno interprete cualquier cosa. La obra pone lo suyo y dice determinadas cosas, genera una actitud expectante, una mirada atenta, invitando al lector a seguir, a quedarse, o a explorar más en ese punto. Cada punto dispara un nuevo desafío, incluso historias paralelas. (Bueno Libros 2)

Esto se produce de esta manera ya que la imagen sigue la lógica del espacio. En este caso, no hay un único camino de entrada, por lo que comenzaremos la lectura de la imagen conforme a lo que nos apele la atención como lectores, ya sea que nos sintamos atraídos por el uso del color, el tamaño, la posición central de una u otra imagen, entre otras características. También hay que entender como se debe leer la imagen en su totalidad. Al igual que en una oración, en la que se suele ubicar la información considerada como dada en su inicio, y la información considerada como nueva hacia su final, la información que se plasma en una imagen también se encuentra estratégicamente distribuida. La información se encuentra distribuida en la página dentro de una cuadrícula. Sobre el margen superior derecho de la imagen se encuentra la información nueva relacionada con el concepto de lo ideal mientras que sobre el margen inferior derecho se encuentra la información nueva asociada con el concepto de lo real. Finalmente sobre el margen superior izquierdo se coloca la información dada relacionada con el concepto de lo ideal y en el margen inferior izquierdo el concepto asociado con lo real.

Características del libro-álbum

El libro-álbum combina la narrativa visual y verbal en un mismo formato. Es decir que para dar sentido a lo que se narra en el cuento se debe decodificar tanto el lenguaje de la narrativa textual como el lenguaje provisto por las imágenes e ilustraciones. Este tipo de libros, en muchos casos, es destinado a niños/as de temprana edad ya que presentan un lenguaje que el lector puede entender sin ser capaz de leer por sus propios medios. Existen otros libros de este tipo publicados para adolescentes o incluso para adultos. En palabras de Wolfenbarger y Sipe los libros álbum "... representan una forma de arte alfabetizada y visual que interpela a lectores jóvenes y adultos a involucrarse en diferentes niveles de aprendizaje y placer" (Wolfenbarger y Sipe, 2007: 273).

La historia narrada en este tipo de libros depende de la interacción entre el texto escrito y la imagen. Esto implica que hay una intención estética tanto por parte del autor como por parte del ilustrador del libro. De este modo, los lectores son constantemente desafiados a responder a cada elemento propuesto en el texto. Es posible crear nuevos significados a partir del texto escrito a partir de las imágenes o a partir de estos dos elementos en su totalidad.

En muchos libros de este tipo las imágenes complementan al texto agregando detalles a los personajes, espacios o conflictos presentados. Nikolajeva y Scott sostienen que

...hay muchas maneras en las que el texto y la imagen interactúan dentro del libro álbum: la simetría (el peso semántico de las palabras y las imágenes es el mismo), la complementariedad (cada elemento provee información), el realce (cada elemento contribuye al significado del otro), el contrapunto (el texto y la imagen coordinan armoniosamente voces contrapuestas) y la contradicción (las palabras y las imágenes reafirman lo opuesto de cada una) (Nikolajeva y Scott, 2001: 6).

El modo en que las ilustraciones o imágenes interactúan con el texto se convierte en información útil y valiosa para aquellos docentes que buscan acercar a sus alumnos/as a este tipo de libros o para aquellos que tienen la intención de contribuir al desarrollo de las habilidades de los niños/as en el nuevo contexto en que se sitúa la literatura actualmente.

Dentro de este tipo de libros de gran carga visual existe un género que es particularmente significativo: el cuento posmoderno. De acuerdo con Anstey, el libro posmoderno posee varias características: formas no convencionales de usar los personajes, las escenas y el argumento que desafían las expectativas del lector y lo llevan a releer el texto varias veces; uso inusual de las voces del narrador para influenciar la lectura del texto de una manera determinada o para obligar al lector a observar los hechos desde los ojos de algún personaje en particular; lectura abierta de la narrativa, lo que implica un rol activo por parte del lector para completar la construcción del texto y sus significados; pastiche de estilos ilustrativos que requiere que el lector emplee su conocimiento del mundo y de diferentes gramáticas para poder llevar a cabo la lectura; diseño novedoso e inusual que desafía la percepción del lector sobre como leer el libro; disputa entre discursos que demanda que el lector considere lecturas y significados alternativos; presencia de la intertextualidad, lo que implica que el lector establezca conexiones apropiadas para poder acceder a los significados disponibles; y la potencialidad de lecturas múltiples dependiendo de la variedad de audiencias (Anstey, 2002: 447).

Este tipo de libros sin duda despierta profundas respuestas y reflexiones por parte del lector además de proveer una manera distinta de trabajar con la literatura en el aula. Los cuentos posmodernos pueden ser pensados como textos multimodales que desafían la estructura tradicional de los libros de cuento y proveen una oportunidad para adquirir un lenguaje rico y los valores necesarios para vivir en sociedad.

Metodología

Para llevar esta investigación a cabo hemos decidido realizar una investigación de acción en el aula, ya que se pretende que esta experiencia áulica nos permita reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, al tiempo que se pretende convalidar investigaciones que han derivado en resultados similares. En una primera parte de este proyecto se seleccionaron los libros a trabajar y se confeccionaron las preguntas-guía que le darían marco a la investigación. Para la selección de los libros que se utilizaron durante la investigación, se tomó en cuenta la currícula que cada profesor debía cumplir dentro de su ámbito escolar, el acceso al libro y el contexto que se desarrollaba en el libro para que fuera similar al contexto de nuestros alumnos. De esta manera, los alumnos iban a poder realizar una mejor decodificación del significado del

libro apelando a su conocimiento del mundo. A lo largo del año, se realizó la lectura de los cuentos teniendo en cuenta el desarrollo de las unidades temáticas y proyectos de triangulación institucional. Los libros-álbum fueron utilizados en diferentes actividades, tanto como de activación de conocimiento y motivación de un determinado tema hasta actividades de recuperación y refuerzo de conceptos previamente aprendidos. Los cuentos se trabajaron con alumnos desde los 6 a los 8 años pertenecientes a diferentes instituciones escolares primarias semiprivadas de Córdoba. Dependiendo de la institución, se trabajó con grupos de entre 20 a 40 alumnos. Aparte del docente del aula quien estaba a cargo de contar el cuento y de llevar a cabo diferentes actividades, también se contó con la presencia de un docente observador quien tomó nota de los comentarios y de las respuestas de los alumnos.

Para el presente estudio se seleccionaron dos cuentos posmodernos: *Cuero Negro, Vaca Blanca* (2009) de Pablo Bernasconi y *Secreto de Familia* (2003) de Isol. Los mismos fueron elegidos debido a que ambos invitan al lector a explorarlos a través del texto escrito y de la imagen. Además, por su temática, son libros que permiten una triangulación adecuada con proyectos institucionales que abordan temas de valores, como la autoaceptación y la relación entre compañeros.

Las ilustraciones de cuentos seleccionados son particulares y poseen el mismo peso semántico de la palabra escrita. Estos dos cuentos ofrecen una oportunidad especialmente fructífera para analizar las relaciones entre la comunicación verbal y la comunicación visual y constituyen un desafío para los lectores/receptores. En efecto, se requiere de un lector/receptor activo capaz de decodificar los significados creados por las imágenes y las palabras, y capaz de entender distintas perspectivas ya que la presencia de la intertextualidad alude a lo cultural y social. A su vez, este tipo de composición favorece diferentes formas de abordar el texto y múltiples interpretaciones.

Es por eso que a través de este estudio nos propusimos analizar cómo los niños/as leen este tipo de imágenes presentes en los libros-álbum contemporáneos. A su vez, se buscó indagar el potencial que presentan para el aprendizaje de una lengua extranjera trabajando en ambos casos con el valor de la aceptación de uno mismo y de la familia.

Los libros elegidos fueron leídos en tres instituciones escolares semiprivadas de la ciudad de Córdoba, Argentina, en los primeros grados de educación primaria. Algunos elementos léxicos fueron introducidos con una actividad de activación de vocabulario, mientras que el resto de los elementos léxicos los alumnos debían incorporarlos mediante inferencias de pistas encontradas durante el proceso de lectura. La lectura fue llevada a cabo por la docente a cargo del aula, quien utilizaba un ejemplar del libro para contar el cuento. Por razones económicas, los alumnos no contaban con su propio libro, lo cual hubiese conformado la situación ideal. Durante la lectura de los libros, los niños demostraron ser ávidos lectores de las imágenes al analizar con gran rapidez las imágenes que los libros ofrecían y dar a compartir sus hallazgos de forma oral. A través de preguntas que instaban a la comprensión de la funcionalización de la imagen, los alumnos realizaban comentarios cada vez más reflexivos sobre el libro. Luego de la lectura en el aula, se realizaron actividades de comprensión con la finalidad de indagar si los alumnos hicieron uso tanto de la palabra como de las imágenes para entender el significado del texto y los valores que los mismos fomentan.

Se confeccionaron cuestionarios para la guía de análisis de los cuentos. Las preguntas realizadas apuntaban a que el lector analizara con mayor detenimiento las imágenes de cada cuento y, de este modo, se pudiera indagar si las ilustraciones eran necesarias para la creación del significado. Algunas de estas preguntas se realizaron con anterioridad a y durante la lectura del cuento, y otras al finalizar el mismo. Los comentarios que los alumnos realizaban durante el proceso de lectura también se tomaron en cuenta ya que evidenciaban la forma natural en la que los alumnos establecían conexiones entre el lenguaje escrito y el visual, además de las reflexiones sobre el valor propuesto por el libro.

Las preguntas que se formularon a los alumnos para promover el análisis de las imágenes focalizaban la atención de estos en la funcionalización de los diferentes elementos que componían a la misma. Por ejemplo, en el libro *Cuero Negro, Vaca Blanca*, hay una vaca que decide cambiar de color para poder ser diferente de las demás vacas. Sin embargo, se da cuenta que al adulterar el color solo logra parecerse a otros animales, como cuando se pinta toda de blanco y se asemeja a una oveja. La vaca finalmente se da cuenta que cambiar de color no la hace una vaca especial y está triste y confundida. Para comprobar si el alumno había sido capaz de hacer la conexión de la palabra “*sad*” (tristeza) y la imagen, se le pregunta “¿Ella (la vaca) luce feliz?”. Esto que implica que el alumno tuvo que analizar gestos, lenguaje corporal, el uso del color y la disposición de la luz en la imagen para llegar a una conclusión sobre los sentimientos del personaje. En el caso del libro *Secreto de Familia*, el alumno debía realizar un trabajo de mayor proyección al tener que realizar una abstracción de las características de los animales para asociarlas con los seres

humanos. Rápidamente, los alumnos pudieron establecer similitudes entre la mamá de uno de los personajes y un oso a través del uso del color, el lenguaje corporal y la vestimenta de la madre. Este ejemplo refleja claramente la relación estrecha entre la imagen y la palabra ya que sin la imagen hubiese sido difícil para los niños trasladar las características del animal a la persona.

Una vez contados los cuentos y luego de las preguntas mencionadas, se procedió a realizar actividades con los niños/as. Por ejemplo, una de ellas consistió en dibujar su familia asociándola a algún animal. Durante esta actividad una alumna dibujo a su familia como caballos porque en su familia había muchas personas que tenían el cabello largo y lacio como estos animales. Mientras los niños/as realizaban esta tarea se les iban esbozando otra serie de preguntas. En esta instancia las preguntas también trataban de poner en evidencia el lenguaje el niño/a había logrado retener durante la lectura del cuento. En otra instancia, debieron trabajar con el vocabulario del cuento mientras se realizaban preguntas disparadoras para la reflexión. Finalmente nuevas preguntas se realizaron al terminar estas actividades. Por ejemplo, en el caso de *Secreto de Familia* se preguntaba a los alumnos si eran capaces de describir en forma muy simple su dibujo: “¿Con qué animal asociaste a tu familia?”, “¿En tu dibujo tu familia está feliz?”. De esta manera, el alumno utilizó el vocabulario aprendido y recuperado durante la clase y también siguió analizando su propia producción gráfica en búsqueda de significado.

Luego de habernos focalizado en la decodificación de la imagen y la incorporación de significado, nos centramos en el análisis de los valores que se exploran en ambos textos. En el caso de *Cuero Negro, Vaca Blanca*, se trabajó desde el valor de aceptación de cada uno tal cual es. El cuento de Pablo Bernasconi muestra una vaca que desea ser especial, por lo que se pinta de blanco y termina pareciendo una oveja. Disconforme con el resultado decide pintarse de negro y se parece a un chanco jabalí. Nuevamente, no satisfecha con los resultados, se borra la pintura y decide tomar sol para que las manchas negras vuelvan a aparecer en su cuero blanco. Al final de la historia, la vaca está satisfecha porque ha logrado aceptarse tal cual es. Este cuento fue trabajado con alumnos de 8 años. A esta edad muchos de ellos desean parecerse a sus “héroes”, ya sean sus personajes favoritos de la televisión o algún adulto, por lo que las preguntas de discusión lograron generar debates. Dada la limitación lingüística de nuestros alumnos, la mayor parte de dicha discusión fue llevada a cabo en español y no en la lengua extranjera (inglés). Las preguntas que se llevaron a cabo durante esta etapa de la clase apuntaron a la reflexión: “Después de que la vaca cambia de color, ¿se ve contenta? ¿Por qué?”, “¿Por qué al final del cuento la vaca está contenta si vuelva a ser la misma de antes?”.

En el libro *Secreto de Familia*, se trabajó sobre la importancia de la familia y de la aceptación de nuestro entorno y de lo diferente. En este libro, contado desde la perspectiva de una niña, se narra como un día en el que la niña se levanta muy temprano y ve a su mamá antes de que esta se arreglara. A raíz de esto, la niña asocia la imagen de su mamá con la de un puerco espín debido a que su mamá se encuentra con sus cabellos desalineados asemejándose a un puercoespín. Esta situación hace que la niña se sienta diferente del resto de sus amigos y comienza a sentirse muy nerviosa. Le pide a su mamá ir a dormir a la casa de una amiguita quién tiene una familia en la que todos tienen rulos en sus cabellos. En la casa de su amiga, la niña también se despierta temprano y vislumbra a la mamá de su amiga antes de que esta se haya arreglado, por lo que la asocia con la imagen de un oso. Finalmente, asustada llama a su mamá para que la recoja y la devuelva a su hogar. Cuando su mamá la busca le dice “Ay, hijita, qué rara eres...” (Isol, 2003: 48), a lo que la niña responde diciendo “No tanto, mami, no tanto...” (Isol, 2003: 48). Este libro se trabajó con niños de seis años cuyo nivel de lengua es muy limitado por lo que optamos por proponer una actividad de índole artística. Se les pidió primero a los alumnos que dibujen a sus familias con un animal con los que ellos sientan que pueden relacionarlos. Mientras los niños realizaban la actividad, circulamos en el aula y dialogamos con los alumnos sobre sus producciones. Luego, se invitó a que cada alumno esbozara de forma simple cuál era el animal con el que se identificaba su familia. Posteriormente, se llevó a que los alumnos pensarán en cómo cada animal es tan valioso en sí mismo, y en su diferencia, contribuye a la riqueza de nuestros ecosistemas y le da belleza a nuestros paisajes. A través de esta analogía se les pidió a los alumnos que piensen de qué manera sus compañeros contribuyen con sus diferencias a la riqueza del intercambio que se da todos los días en el aula. Desde esta manera, con la primera actividad logramos que los alumnos pudieran identificarse y aceptarse a sí mismos y a su núcleo familiar, mientras que con la segunda actividad invitamos a los alumnos a celebrar la diversidad y aceptar a las diferencias propias de cada núcleo familiar. Desde el punto de vista lingüístico, solo se le pidió a los alumnos que formularan oraciones cortas con el vocabulario de referente a la familia; por ejemplo, “*This’s my mom.*”

Durante todas las actividades la docente- observadora tomó nota de cada respuesta provista por los niños/as participantes y analizó el trabajo gráfico de los alumnos. Luego se procedió a analizar la información de manera cualitativa.

Análisis y resultados

Tanto los comentarios realizados por los alumnos como sus respuestas a nuestras preguntas convalidaron la hipótesis de que los niños son lectores naturales de imágenes (Arizpe, 2002), encontrando pocos o nulos problemas para lograr una adecuada interpretación de los potenciales mensajes de los textos.

El minucioso análisis de los datos obtenidos nos permite establecer que los alumnos fueron capaces de entender los cuentos. Para ello se basaron no solo en la palabra sino en las imágenes de cada libro. Desde ya hace mucho tiempo que el uso de la imagen ha sido incorporado en las aulas para fomentar el aprendizaje de vocabulario, sin embargo, el contexto del libro álbum en el que las imágenes están embebidas dentro de un contexto permite que el alumno incorpore el vocabulario gracias a un proceso inductivo-deductivo, dando lugar a un proceso de aprendizaje y asimilación de vocabulario más memorable.

A su vez, los alumnos fueron capaces de incorporar el vocabulario presentado en los cuentos y de utilizarlo en determinados contextos. El contexto en que los elementos léxicos están embebidos y que permite que el alumno incorpore vocabulario de forma organizada e interconectada facilita que el alumno luego lo incorpore en su léxico mental (Thornbury, 2004) en redes conectadas de vocabulario. Estas redes permiten la memorización y recapitulación del vocabulario en corto tiempo. Asimismo, el libro álbum establece un contexto en donde la repetición necesaria para la adquisición de vocabulario se dé de forma natural, efectiva y no redundante. El placer estético del cuento en conjunto con la creatividad natural del niño generan la motivación necesaria para la efectiva asimilación del vocabulario. De acuerdo con Thornbury (2004), el grado de retención de la palabra es directamente proporcional al grado de atención que recibe por parte del estudiante.

Además de ser facilitadores de la adquisición de vocabulario, los libros-álbum también permiten explorar valores que la escuela, como institución de cohesión social, debe tratar de inculcar en los alumnos. Estos libros permiten a los alumnos vivir vicariamente las historias de los personajes y verse interpelados a adoptar perspectivas diferentes de la propia. De esta forma, el alumno deberá convalidar el comportamiento del personaje sintiendo que comparten valores similares y reforzando su propio esquema axiológico, o bien tomar distancia del personaje y realizar una crítica de su comportamiento. Como lo sugiere Colomer (2008), es el carácter connotativo del libro lo que permite que los alumnos se sientan interpelados a rever sus experiencias de vida y explorar la conducta humana. Reuter (1991 en Villegas) señala que a través de la literatura es posible analizar el comportamiento humano e indagar causas que influenciaron diferentes comportamientos. Así mismo, se puede ver la evolución de los personajes, los objetos de interés de cada uno, los valores que motivan ciertas acciones mientras que desmotivan otras y, finalmente, se puede considerar la identificación de los alumnos con los personajes.

Las reflexiones que surgieron de nuestros alumnos de manera espontánea nos llevan a creer que los participantes de este estudio fueron capaces de entender el valor presente en cada uno de los cuentos y de reflexionar sobre el mismo. Esto quedó plasmado tanto durante la lectura del libro como en actividades de poslectura que invitaban a los alumnos a reflexionar y a compartir estas reflexiones con sus pares y docentes. También hubo instancias de reacción inmediata de los alumnos frente al actuar de los personajes que esbozan su sistema axiológico sustentado en la ideología construida desde sus hogares y sus diferentes espacios de interacción social tal como la escuela. Estas reacciones se evidenciaron mediante interjecciones “Ah!” (al expresar sufrimiento y desaprobación por la decisión tomada por el personaje) o adverbios de negación “No!” o ideas expresadas mediante nominalizaciones u oraciones de mayor complejidad. Cabe destacar el comentario de un alumno frente al cuento narrado *Secreto de Familia*. En este cuento se hace referencia de la familia relacionándola con animales. Cuando se le pide al alumno dibujar su propia familia siguiendo esta misma línea de trabajo, el alumno expresa que le resultaba más fácil hablar de su familia y las características que diferenciaban a su familia de otras hablando de animales. De esta forma vemos como este tipo de libros posmodernos ofrece a los docentes un contexto de trabajo en el cual se pueden plantear temas de gran complejidad, y que pueden llegar a ubicarnos en sitios de gran vulnerabilidad, pero que a su vez, ofrecen un espacio de contención y seguridad para que el alumno se sienta cómodo para expresarse.

A través de este estudio pudimos evidenciar que la lectura de cuentos postmodernos permite enriquecer el lenguaje, decodificar de manera efectiva los distintos elementos pertenecientes a diferentes sistemas semióticos que componen el mensaje, y entender cómo la interacción de dichos elementos genera potenciales significados.

Conclusiones

Durante este proceso de investigación en el aula, se vio la positiva reacción del alumnado al introducir el libro-álbum dentro de la clase. La riqueza de las imágenes, el contenido de alto valor ético y la trama narrativa no ajena a la realidad del niño contribuyeron a gestar un ambiente propicio para el aprendizaje, incrementando los niveles de atención y motivación de los alumnos/as.

Este tipo de texto probó ser efectivo para introducir vocabulario de una manera contextualizada y memorable. La naturaleza de los textos junto con las preguntas-guía en un contexto de enseñanza de la lengua como lengua extranjera enriquece el proceso de enseñanza y de aprendizaje de una segunda lengua y, al mismo tiempo, favorece la transmisión de valores.

El estudio llevado a cabo nos muestra que una vez que se introduce la literatura en el aula existen numerosas y potenciales formas de utilizarla con los niños/as. Trabajar con el libro álbum puede contribuir a muy buenos resultados en la enseñanza de una lengua, ya que este tipo de cuentos enriquece la capacidad visual del alumno; las imágenes pueden ir más allá del significado literal de las palabras del cuento y, de este modo, pueden cuestionar los eventos que se narran y agregar nuevos significados. Además ofrece al lector distintos puntos de entrada a la historia y todos ellos fomentan la participación del lector de diversos modos. La historia puede ser leída en voz alta y las imágenes, mostradas; los alumnos pueden leer la historia por ellos mismos, responder preguntas o analizar las imágenes.

Creemos que en nuestra comunidad global actual que se encuentra permeada por imágenes es de crucial importancia que los alumnos aprendan a decodificar las imágenes con las que son bombardeados diariamente. De esta manera, no solo contribuimos a que los alumnos aprendan a ser críticos de su propio sistema de valores, sino que también les damos las herramientas para que aprendan a defenderse de los sistemas axiológicos nocivos para su persona que navegan en la televisión e Internet a través de imágenes.

Por todo lo expuesto podemos concluir que el libro-álbum incrementa y favorece la motivación para el aprendizaje del idioma. Estos cuentos estimulan la curiosidad y captan la atención de los alumnos, quienes constantemente crean significados entre lo que ven y lo que oyen. Será necesario que los docentes sean capaces de entrenar a sus alumnos para que logren entender la intertextualidad presente en los cuentos, que logren “navegar” libremente por el cuento (lectura no lineal) y que reflexionen sobre los textos verbal y visual, y los valores hallados en este tipo de libros.

Bibliografía

- Anstey, M. (2002). “It’s not all black and white”: Postmodern picture books and new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(6), 444-458.
- Arizpe, E. (2002). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. Londres: Routledge.
- Bernasconi, P. (2009). *Cuero Negro, Vaca Blanca*. Buenos Aires: La Brujita de Papel.
- Ministerio de Educación. *Buenos Libros para leer, buenos días para crecer*. Ministerio de Educación – Presidencia de la Nación Argentina. Recuperado en: <http://portal.educacion.gov.ar/primaria/files/2012/10/Buenos-libros-para-leer-2.pdf> [PDF]
- Caldera, R. (2008). Literatura para niños: Una forma natural de aprender. *Euducere – Artículos Arbitrados*. Año 12. 43, 669 – 678 octubre – noviembre – diciembre. Recuperado en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26689/1/articulo1.pdf> [PDF]
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Isol. (2003). *Secreto de Familia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Garland.
- Thornbury, S. (2004). *How to teach vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited.
- Villegas, F. (2011). La discusión literaria en aula a través del libro-álbum. *Revista Tercer Milenio. Escuela de Periodismo de la Universidad Católica del Norte*. Chile: Antofagasta. Edición 22. Recuperado en: <http://www.periodismoucn.cl/tercermilenio/2011/12/la-discusion-literaria-en-aula-a-traves-del-libro-album/> [PÁGINA WEB]

Wolfenbarger, C.D. y Sipe, L.R (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Review of Research: Language Arts*, 84 (3), 273-280.

Irina del Valle Barrea es magíster en Educación (Universidad de León) y profesora de Lengua Inglesa (Universidad Nacional de Córdoba). Actualmente se desempeña en las cátedras Didáctica Especial II y en Observación y Práctica de la Enseñanza II, en la Facultad de Lenguas, UNC. También se desempeña como profesora de inglés en todos los niveles y coordinadora de profesoras en una institución privada de enseñanza de lengua inglesa.

Ana Cecilia Cad es licenciada en Lengua y Literatura Inglesas (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba). Es exbecaria Fulbright. Actualmente se desempeña en la cátedra de Lengua Inglesa IV, en Facultad de Lenguas (UNC) y como profesora de ráctica docente III y Fonética y Fonología I en el instituto de Educación Superior “Nueva Formación”. También se desempeña como profesora de inglés de los tres primeros años de educación primaria en el Instituto Santísima Trinidad.

EL LIBRO DE TEXTO DE LENGUA EXTRANJERA: RECURSOS MULTIMODALES PARA LECTORES ACTUALES

Susana Liruso

lirusosusana@hotmail.com

Marisel Bollati

mmbolatti@gmail.com

Pablo E. Requena

requenapablo@yahoo.com.ar

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba - ARGENTINA

Resumen

En este trabajo se presentan resultados parciales del proyecto de investigación de corte cualitativo, que analiza aspectos genéricos y multimodales en libros de texto de inglés y español como lengua extranjera (LE) en curso en la Facultad de Lenguas de la UNC. El estudio adhiere a los postulados de la Lingüística Sistemática Funcional y a estudios sobre multimodalidad. Los libros de texto de LE, al igual que los libros de otras disciplinas, han experimentado en las últimas décadas grandes transformaciones que tienen un impacto directo en los procesos de lectura y exigen una redefinición de los roles de lector/usuario. En este artículo se presentan algunos componentes *descriptivos* de dichas transformaciones que se materializan en el libro de texto de LE, y se hace referencia a fuerzas *contextuales* que tienen gran incidencia en su construcción y utilización. A nivel *descriptivo*, se aborda la incrustación de múltiples géneros como una característica del macrogénero 'libro de texto de LE' y la presencia de recursos multimodales recurrentes. A nivel *contextual*, se exploran algunos factores socioculturales que se encontrarían detrás las transformaciones observadas. Tales factores incluyen, entre otros, la revolución tecnológica, el rol del diseño como herramienta de creación de significados tanto para el diseñador/autor como para el lector/usuario y el reconocimiento de la diversidad. Se intenta mostrar cómo los nuevos recursos utilizados y los factores contextuales operantes conducen a formas más participativas de aprendizaje, ofreciendo mayor protagonismo a los lectores. De esta manera, se produce un proceso de democratización de la lectura que se aparta de un modelo estable y verticalista de épocas pasadas y abre las puertas a un modelo más participativo, dinámico e inclusivo. A manera de cierre se enfatiza la importancia que tiene para los docentes de LEs comprender estas transformaciones y sus implicancias.

Palabras claves: libro de texto de lengua extranjera - recursos multimodales y multigenéricos - democratización de la lectura

Introducción: el libro de texto de lengua extranjera (LE) y su transformación en el tiempo

En este trabajo se presentan resultados parciales del proyecto de investigación de corte cualitativo, que analiza aspectos genéricos y multimodales en libros de texto de inglés y español como lengua extranjera (LE) en curso en la Facultad de Lenguas de la UNC. Como sustento teórico tomamos los postulados de la Lingüística Sistemico Funcional (LSF) (Halliday, 1994, Halliday y Matthiessen, 2004) y estudios sobre Multimodalidad (Kress y van Leeuwen, 1996; Kress, 2003).

La decisión sobre qué libro de texto utilizar en una clase de LE es central con respecto a gran parte de lo que sucede en el aula, ya que éste en cierto modo condiciona muchas de las decisiones que toma el docente. Es en el libro de texto en donde se definen los contenidos temáticos, puntos gramaticales, vocabulario, tipo de actividades, entre otros componentes pedagógicos. Según Richards (2001), el uso del libro de texto tiene ventajas tanto para docentes, a quienes ofrece orientación e ideas (especialmente a docentes con poca experiencia), como para estudiantes, a quienes brinda una fuente de contacto con la lengua y cultura extranjeras. En manos de docentes experimentados, el libro de texto es a menudo suplementado para que se ajuste a los objetivos pedagógicos y a los contextos locales y particulares en que se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, los libros de texto también han experimentado transformaciones en su forma y contenido que se han dado con el paso del tiempo. Estas transformaciones de tipo diacrónico ocurren en todas las disciplinas que constantemente se enfrentan con la tarea de repensar los abordajes, modelos, saberes y dispositivos que utilizan. La enseñanza de LEs no es la excepción y el dispositivo libro de texto de LE ha experimentado grandes transformaciones en las últimas décadas. Aunque algunos cambios podrían también ser el resultado de desarrollos hacia adentro de la propia disciplina, en este trabajo exploramos cómo el libro de texto se ha transformado acompañando los innumerables cambios que la sociedad ha manifestado a través del tiempo. Según Kress y Bezemer (2009), esas transformaciones se reflejan tanto a nivel de contenido como a nivel visual. En su contenido temático, los libros incluyen, por ejemplo, material de actualidad, lenguaje popular y textos de la vida cotidiana. En su contenido visual, los libros actuales difieren enormemente de los libros de hace 50 o 60 años. Sus páginas están llenas de color, imágenes, fotografías, e interacción entre palabras e imágenes que eran inexistentes en el pasado. En términos de Kress y Bezemer (2009: 2), en los libros de texto de la actualidad se observa un gran “trabajo semiótico” llevado a cabo a través del diseño.

Permitiéndonos comprender mejor estas transformaciones, Kress (2005) explica que en la cultura occidental, se asoció durante mucho tiempo a la escritura como “la forma de representación más valorada culturalmente”, pero agrega que se ha producido una revolución en los modos de representación que ha desplazado “la centralidad de la escritura a favor de la creciente significación de la imagen” (5-6). A modo de ilustración, el autor compara un libro de texto del año 1929 con uno de 2004, y resalta, entre otros, los siguientes cambios:

Libro de texto 1929	Libro de texto 2004
La escritura domina la página	La imagen domina la organización de la página
Lectura lineal con un único punto de entrada, decidido por el autor	Lectura abierta con múltiples puntos de entrada posibles, decididos por el lector

Tabla. Aspectos de la comparación de Kress (2005) sobre 2 libros de texto (1929 y 2004)

Guiados por estas reflexiones, aplicamos una lupa analítica a libros de texto de LE, con el fin de describir y comprender las transformaciones que éstos han experimentado. En esta tarea, partimos de la concepción de lenguaje propuesta por la LSF dada la gran afinidad que existe entre las dimensiones de significado propuestas por esta teoría y las dimensiones de análisis propuestas para el análisis de imágenes y otros componentes visuales (Lemke, 1998).

La LSF y la multimodalidad en el libro de texto

La LSF propone una mirada tripartita de cada instancia de uso del lenguaje. La teoría hallidayana (Halliday, 1994, Halliday y Matthiessen, 2004) postula que cada vez que se utiliza el lenguaje, se realizan tres metafunciones en forma concurrente, las cuales construyen significados ideacionales, interpersonales y

textuales. A través de la metafunción ideacional se construye y expresa el mundo de la experiencia -tanto externa como interna- del usuario del lenguaje. La metafunción interpersonal, por su parte, permite definir los roles sociales y posicionar a los interlocutores en el proceso de interacción. Finalmente, la metafunción textual ofrece las herramientas para que las otras dos metafunciones se materialicen a través de textos coherentes y organizados, dando orden y flujo a la información.

La visión tripartita del lenguaje propuesta por la LSF ha sido tomada como base de numerosos estudios semióticos (Kress y van Leeuwen, 1996, Kress, 2003, 2005; Lemke, 2002), los cuales plantean que elementos tales como dibujos, diagramas, pinturas, arquitectura, pueden analizarse con un criterio similar al del abordaje lingüístico, aplicando la mirada tripartita metafuncional propuesta por Halliday para el análisis de los componentes verbales de un texto. Lemke (1998), por su parte, reformula las categorías hallidayanas y utiliza los términos de significados organizacionales, orientacionales y representacionales. Los primeros permiten entender la asociación entre elementos a través de relaciones funcionales, los segundos indican la postura de los participantes con respecto a estos elementos y los últimos presentan las relaciones que se establecen entre eventos, participantes y circunstancias.

La creación de significado a través de esta multiplicidad de elementos constituye el interés central de los estudios multimodales. La premisa básica de la Multimodalidad es que la creación de significados no es sólo la prerrogativa del lenguaje sino que implica modos visuales, sonoros, gestuales, cinéticos, etc. (Kress, 2003).

Si bien el concepto de multimodalidad como tal es relativamente reciente, los libros de texto al igual que otro tipo de libros “siempre han sido multimodales” (Jewitt, 2005: 315), ya que dada su naturaleza gráfica, cada página implica decisiones de diseño, opciones tales como tamaño y tipo de letra, inclusión u omisión de imágenes, entre otras.

En los libros de texto actuales la diferencia entre lo verbal y lo visual se suele desdibujar con el uso particular de la tipografía (Lemke, 1998) y otros recursos gráficos. Muchas veces los significados lingüísticos se presentan a través de la semiótica visual, que incluye, además, la diagramación, uso de títulos, íconos, notas a pie de página, etc. de forma totalmente integrada con otros sistemas visuales de significado. Tal como lo expresa Lemke, esta construcción conlleva el “co-despliegue” o despliegue concurrente de dos o más modos semióticos. De esta manera los significados se multiplican y cada recurso plasma un significado específico que le es propio.

Con esta explosión de significados que permite la multimodalidad, el libro de texto, como herramienta pedagógica, ha ganado nuevas dimensiones que lo convierten en un artefacto con gran potencialidad semiótica que demanda nuevos compromisos de parte de los docentes y ofrece nuevas posibilidades a los estudiantes.

La incrustación de género: el libro de texto desde una mirada genérica

En línea con la mirada social que propone la LSF, abordamos la exploración del libro de texto desde una perspectiva genérica, tomando como base la definición de género como un “*proceso social realizado en etapas, que cumple un objetivo determinado*” (Martín y Rose, 2003: 8). Entendemos que el libro de texto presenta y dispara una gran variedad de *procesos sociales*, los cuales se realizan a su vez en varios *pasos o etapas* (dependiendo del proceso de que se trate), cumpliendo diversos *objetivos particulares* como así también un macro-objetivo pedagógico general.

Por otra parte, el concepto de género en la actualidad se vincula muy fuertemente con el concepto de multimodalidad. En general, la noción de género se asocia con la *manifestación discursiva* de las actividades humanas recurrentes reconocidas como prácticas sociales habituales en una comunidad. Sin embargo, gracias a los estudios multimodales, se entiende que resultaría imposible concebir la idea de género sin tener en cuenta, además del discurso, otros recursos semióticos que son también constitutivos de tales prácticas sociales.

Lemke (2005) sintetiza la evolución de los géneros haciendo referencia a la multiplicidad de sus elementos constitutivos, cuando dice “los géneros no son lo que solían ser [...] actualmente muchos géneros de interés son cada vez más multimodales, construyendo sus significados a través del despliegue concurrente de recursos del lenguaje y de otros sistemas semióticos” (45).

Resulta claro que el concepto de género no es simple ni estático, sino que implica dinamismo y complejidad. Esta observación es particularmente pertinente en el caso del libro de texto que conjuga no solamente elementos verbales y visuales sino que también alberga en sus páginas a una multiplicidad de géneros que intentan representar instancias de la vida real.

Esta imbricación de textos verbales y visuales dentro del libro de texto de LE hace que su estudio no sea simple. Al entrar al libro, cada género es re-creado para una audiencia o propósito comunicativo distinto a los fines que perseguía el texto fuente. Bathia (1997) utiliza la expresión “incrustación de géneros” (*genre embeddeness*) para referirse a esta mezcla o hibridación de géneros o elementos genéricos que constituyen el libro de texto. En la misma línea, Lähdesmäki (2007) introduce el concepto de “recontextualización”, mediante el cual explica que un género, al pasar a un nuevo contexto -en este caso al libro de texto- se modifica, cambiando su propósito original para adquirir un nuevo propósito social.

Hemos estudiado elementos multimodales y genéricos en un corpus compuesto por seis libros para la enseñanza de inglés como LE y seis libros para la enseñanza de español como LE.

Describiendo las transformaciones

La incrustación de géneros en el libro de texto ha estado inevitablemente acompañada por transformaciones visuales, entre las cuales merecen especial atención i) la multiplicidad y variedad de recursos gráficos; ii) las relaciones texto-imagen y iii) la posibilidad de ‘navegación’ entre diferentes secciones del libro, e incluso entre una parte del libro y elementos externos, tales como páginas web.

La multiplicidad y variedad de recursos gráficos

La introducción de múltiples recursos gráficos se ha visto en gran medida posibilitada por los desarrollos tecnológicos, ya que en el pasado la producción de libros estaba en cierta forma atada a la escritura, la cual dependía de la imprenta. En la actualidad, las posibilidades de producción se han multiplicado y los recursos utilizados provocan una explosión de significados. Cada recurso utilizado expresa matices que no pueden ser representados igualmente por otro recurso. Las imágenes y otros elementos gráficos no reiteran o complementan el significado manifestado verbalmente, ni tienen un rol secundario, como se suele argumentar, sino que son tan importantes en la construcción de significados como los elementos verbales, o quizás más. En trabajos anteriores (Bollati y Liruso, 2011), hemos identificado la presencia de los siguientes elementos multimodales y descrito su frecuencia y características en los libros de texto analizados:

a) Imágenes (fotos, dibujos, y caricaturas)

El relevamiento de los libros de texto de inglés indica que el tipo de imagen más utilizada es la fotografía relativamente pequeña (menor a $\frac{1}{4}$ de página), mientras que en los libros de español se observa una presencia más balanceada de fotos y dibujos, y de dibujos del tipo *comic* (entre $\frac{1}{4}$ de página y más pequeños). En los libros de texto de ambos idiomas, se encuentran varias fotografías en una sola página y en general son todas a color.

b) Cuadros/tablas:

El análisis de los cuadros/diagramas incluye información sobre el color, la forma, el encuadre, el tipo de interacción que se propone al lector y la sección en la que aparecen los cuadros. En la mayoría de los libros, tanto de inglés como de español, los cuadros /diagramas se presentan en un color o en una combinación de colores. En cuanto a su forma, son rectangulares y en general presentan algún tipo de encuadre que puede ser una sombra de color, líneas negras o de color cerradas que delimitan el rectángulo, o líneas abiertas que sugieren la forma de un rectángulo. Otro hallazgo muestra que los cuadros o tablas no contienen imágenes (Requena y Liruso, 2012).

c) Íconos como componentes de las consignas

Los íconos son imágenes, signos o símbolos utilizados para representar conceptos u objetos. En los libros de texto es común encontrar íconos acompañando a las consignas de trabajo o como indicadores de atención y/o navegación por sus páginas. Su presencia en el libro permite una identificación rápida y ofrece una directa accesibilidad dada por la imbricación semántica entre texto e imagen. Su importancia didáctica radica, entonces, en la facilidad con que sugiere al lector lo más significativo del mensaje (ver como ejemplo la figura 1).

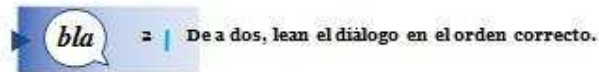


Figura 1: Consigna adaptada del libro Aula del Sur 1

No obstante, los datos obtenidos de libros de inglés y español como LE indican que la mayoría de las consignas no poseen ícono, y las que lo poseen, suelen identificar los ejercicios de escucha o producción oral (Liruso y Requena 2011, Requena y Liruso, 2012)

d) Recursos de Enmarcación:

Se consideran recursos de enmarcación o *framing* a los elementos de configuración que dan marco a las unidades en su totalidad y/o a secciones dentro de una unidad. Por enmarcación entendemos aquellos rasgos organizacionales recurrentes –verbales o gráficos- que pueden ayudar al usuario a reconocer una unidad o sección de una unidad dentro de un libro. Estos aspectos organizacionales se materializan mediante el uso de distintos recursos tales como líneas, formas, colores, texturas, efectos de fondo y de primer plano, entre otros, que conectan o separan secciones en el libro de texto.

El estudio de corpus ha detectado la presencia de elementos tales como líneas, flechas, márgenes especiales, y números/letras para dividir y subdividir diferentes secciones. Todos los libros relevados muestran una combinación de dos o tres de tales recursos. La presencia de una expresión verbal combinada con una expresión numérica (unidad/capítulo 2) es el rasgo común a todos los libros relevados.

Relaciones texto-imagen

Siguiendo a Lemke (1998), los recursos mencionados en la sección anterior podrían ubicarse en un continuo en el cual algunos elementos aparecen cercanos a lo verbal en un extremo, y otros elementos cercanos a lo visual en el otro extremo. Aplicando su propuesta a nuestra investigación, proponemos el siguiente continuo (Figura 2).

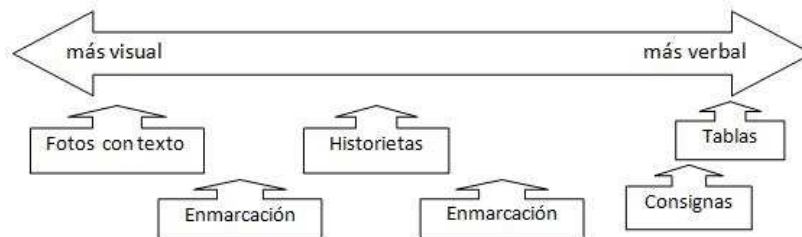


Figura 2: Adaptación del continuo propuesto por Lemke (1998) al presente estudio

Hacia el extremo de los elementos menos verbales se encuentran las fotografías como representantes principales, aunque pueden encontrarse fotografías que contengan o consistan en mensajes verbales. En estos casos, resulta especialmente apropiado el uso de un continuo para categorizar los recursos semióticos ya que ello permite colocar fotos con textos en otro lugar del continuo. Orientados hacia el centro del continuo se encuentran las tiras cómicas o de historietas, que normalmente contienen una combinación de imágenes y cuadros de diálogo. Dependiendo de qué elementos predominen, podrá variar la posición de cada elemento en el continuo. Finalmente, y hacia el extremo más verbal, se encuentran las consignas (las que ocasionalmente aparecen acompañadas por íconos) y las tablas (en las que predomina el texto escrito sin imágenes). Según Lemke (1998), las tablas son recursos que “llevan la elipsis textual a su mayor grado, utilizando recursos organizacionales visuales para posibilitar la recuperación de las relaciones de significado [...] en ausencia de construcciones gramaticales.” (96). Por su parte, los recursos de enmarcación, dada su gran versatilidad, pueden ubicarse en cualquier punto del continuo, o en uno de sus extremos, ya que los marcos pueden estar materializados mediante líneas, bandas o diseños de colores, o mensajes verbales, tales como los títulos de una sección o unidad. La figura 1 nos permite visualizar la multiplicidad de los recursos semióticos utilizados en el libro de texto de LE, y la interacción entre aspectos visuales y verbales.

Refiriéndose a la relación texto-imagen, Lemke (2005) sugiere que se entabla una relación cohesiva entre aspectos verbales y visuales y que los aspectos visuales pueden formar parte de cadenas de cohesión con la misma fuerza que los elementos verbales tradicionales de tales cadenas. El investigador propone la siguiente reflexión: “Si seguimos una cadena cohesiva a través del léxico de un texto en busca de conexiones semánticas, debemos preguntarnos si los elementos visuales en las imágenes o figuras pertenecen a esas cadenas o no” (49). El autor afirma que tales lazos cohesivos entre texto e imagen existen y son identificables si se aplica una mirada que atraviesa distintos modos de representación. Una imagen puede dar sentido o completar el significado de un texto y a su vez un texto puede vincular significativamente elementos visuales en una página (o a través de páginas) que de otra manera no tendrían relación. Expresa este concepto claramente en la siguiente cita:

En cualquier lugar en que aparezca, una imagen puede hacer resaltar un elemento particular de un texto al que acompañe, o [también] un significado verbal particularmente saliente puede permitirnos agrupar varios elementos aparentemente desconectados espacialmente en una imagen. Los textos y las imágenes en géneros genuinamente multimodales se organizan mutuamente (49).

El presente estudio de las relaciones entre componentes verbales y visuales del libro de texto de LE se plantea qué tipo de vinculación –directa o indirecta- existe entre la imagen y el texto en una página o sección determinada. Se examinó el corpus para identificar el tipo de vinculación entre imagen y destreza lingüística (lectura, escritura, audio-comprensión y expresión oral) que cada sección de un libro de texto pretende desarrollar. Los resultados muestran que esta conexión no siempre es explícita y que en ocasiones, la misma imagen está relacionada con más de una destreza. En general, se encuentra que en los libros de inglés como LE, el uso de imágenes está más frecuentemente relacionado con la expresión oral y la lectura; mientras que en los libros de español, la categoría más fuertemente vinculada con las imágenes en nuestro corpus es la gramática, seguida por la lectura, la audio-comprensión y la expresión oral. Los datos también revelan que la mayoría de las imágenes presentes están conectadas directamente a una tarea para resolver. En la mayoría de estos casos, es posible argumentar que tales representaciones pretenden indirectamente activar conocimientos previos en el aprendiente. Como ejemplificación, podemos mencionar las tareas propuestas por libros de LE que invitan a los alumnos a expresar su opinión sobre una temática en función de ilustraciones no directamente relacionadas. Por ejemplo, en el libro *CAE Expert* se invita al estudiante a realizar una actividad que consiste en hablar en público utilizando varias imágenes que muestran personas haciendo uso de la palabra en situaciones muy dispares no relacionadas entre sí, donde la verdadera vinculación está establecida verbalmente en la consigna. Lemke considera que este tipo de análisis entre imágenes y texto escrito constituye una variante de la “estrategia tradicional de análisis intertextual dentro de un texto” (2005: 49).

Recursos de navegación

Las conexiones cohesivas en los libros de texto modernos trascienden los límites de la página, de la unidad e incluso del libro mismo, ampliando así el concepto de intertextualidad al que hace referencia Lemke (2005). Por ejemplo, en algunos ejercicios que incluyen brechas informativas, es común encontrar sugerencias de navegación entre páginas que obligan al usuario a quebrar la linealidad característica de los textos tradicionales (ej. *Student A go to page X, and Student B go to page Y* - Estudiante A, ir a la página X, y estudiante B, ir a la página Y). Esta transversalidad, según la define Lemke, está usualmente apoyada por elementos multimodales que no son ornamentales sino que tienen fuerza semiótica y facilitan el logro de objetivos pedagógicos.

Los recursos de navegación que contienen muchos libros de texto de LE permiten incluso vincular algunos elementos de las páginas del libro con un universo externo al mismo. Muchos libros actualmente contienen códigos de acceso a plataformas digitales que en ocasiones completan y en otras complementan los contenidos del libro.

Indudablemente, todos los aspectos de diseño de un libro moderno han revolucionado las páginas del libro de texto de LE. Esta transformación va mucho más allá de lo estrictamente estético, ya que los nuevos elementos multimodales, en su interacción con lo verbal, tienen el objetivo ulterior de promover un mejor aprendizaje. En términos de Kress y Bezemer (2009):

El diseño, por ejemplo, de un libro de texto, es más que diseño gráfico: es el diseño de un ensamble complejo, de un entorno de procesos y configuraciones de relaciones sociales, de propósitos sociales, metas, objetivos, tareas; y de afectos (2)

Si pensamos en el constante devenir de los cambios, surge el interrogante: ¿a dónde nos llevarán los futuros libros de texto con los nuevos recursos de navegación que seguramente seguirán surgiendo por nuevos avances tecnológicos?

Entendiendo las transformaciones

Todo proceso de cambio se produce en contextos que favorecen o promueven tales transformaciones. Los cambios que se observan en los libros de texto dan cuenta de transformaciones más amplias, que tienen que ver con avances tecnológicos y procesos sociales característicos de las últimas décadas. Los recursos disponibles para la creación de materiales no son los mismos que en décadas pasadas, y los usuarios de tales materiales tampoco son los mismos. No solamente han cambiado los recursos y las personas, sino también la manera en que éstos se interrelacionan, dando origen a una cadena de cambios constantes que permiten potenciar la creatividad del diseñador y del usuario. Además, estos cambios son de carácter dinámico, lo cual genera un permanente desafío de redefinición y reacomodamiento de ambos actores.

Algunos de los factores socioculturales que explican las transformaciones incluyen, según sugieren Kress y Bezemer (2009) (i) la revolución tecnológica, (ii) el rol del diseño como herramienta de creación de significados tanto para el diseñador/autor como para el lector/usuario, y (iii) el rol de agente activo que asumen las personas en la sociedad moderna desde muy temprana edad, impulsados por factores económicos y socio-políticos.

En cuanto a la revolución tecnológica, particularmente la tecnología de la computación ha transformado el mundo de la educación, haciendo más accesible el uso y la combinación de una multiplicidad de recursos de gran potencial semiótico. También se ha hecho posible el acceso prácticamente ilimitado a información y formas de comunicación que eran impensables en un pasado no muy lejano.

Pensar en las nuevas tecnologías actualmente utilizadas para producir libros de texto nos lleva a pensar en el rol del diseño. Las tecnologías disponibles ofrecen a los diseñadores de libros de texto una inagotable fuente de recursos de diseño, permitiendo ampliar las posibilidades para la toma de decisiones. A su vez esta apertura plantea el desafiante reto de trabajar en forma interdisciplinaria. Kress y Bezemer (2009) explican que:

Los diseñadores utilizan recursos para crear significados que están disponibles y son aptos para sus respectivos intereses educacionales. La categoría de diseñador de libro de texto incluye no solamente a los autores, sino también a los ilustradores, editores, técnicos y otros profesionales. Cada uno de estos profesionales tiene disponibles y utiliza recursos específicos, los cuales tienen diferentes potenciales y limitaciones (3).

Asimismo, las tecnologías que permiten combinar fácilmente texto e imagen con movimiento e interacción por parte del usuario han ampliado el número de géneros que pueden utilizarse en contextos educativos. Los géneros que combinan elementos multimodales han logrado una presencia prácticamente masiva, encontrándose ahora disponibles en CD-Roms, sitios web, juegos y videos interactivos. El libro de texto no ha quedado ajeno a este fenómeno e incorpora distintos medios de significación en la medida en que la tecnología los pone a su disposición.

Estos procesos transformativos también implican nuevos roles para todos los que se relacionan con el libro de texto, y en particular para los usuarios, cuyo rol ha experimentado profundos cambios. La incorporación de modos gráficos diversos ofrece distintos puntos de acceso a los contenidos de una página, o de un capítulo de un libro, en contraposición con la unidireccionalidad que caracterizaba a textos con amplio dominio de componente verbal. Kress y Bezemer (2009: 5) argumentan que los estudiantes pueden elegir por sí mismos “qué trayectoria seguir en cualquier punto determinado de su contacto con un texto”. A su vez, el protagonismo del lector/usuario del libro se hace evidente en la tarea de articulación que se requiere para integrar las realizaciones verbales y visuales que ofrece un libro de texto. Redefiniendo el rol activo del autor del libro como diseñador, y el rol pasivo del usuario como lector, Kress y Bezemer (2009) explican que se generan dos instancias de diseño: una correspondiente a la elaboración del mensaje por parte de autores/diseñadores como una oferta de opciones, y otra correspondiente a la construcción interpretativa de tal oferta por parte del lector/usuario, incluyendo la decisión sobre las opciones a tomar.

Implicancias

Cambio de roles

Los cambios descriptos exigen al docente de LE una comprensión de los recursos didácticos que tiene en sus manos y de la potencialidad que tales recursos implican. Esto conlleva una reconceptualización de su propio rol como docente. Las opciones que generan los múltiples puntos de entrada a una página y/o sección de un libro y que ofrecen libertad de elección al aprendiente redefinen la distribución de autoridad del docente. Ya no es quien decide en forma vertical el recorrido del ciclo de aprendizaje sino que este rol es compartido con los alumnos.

Importancia de la concientización de los docentes

Es crucial para el mejor aprovechamiento del dispositivo libro de texto que los profesores de LEs identifiquen y evalúen las potencialidades de las disposiciones que han experimentado los libros para desarrollar una reflexión pedagógica y una mayor conciencia sobre aspectos del material pedagógico que muchas veces pasan inadvertidos, pero que, como elementos semióticos, tienen un importante impacto social. Como se ha dicho anteriormente, el libro de texto de LEs de la actualidad se caracteriza por géneros imbricados y recreados, variados recursos gráficos que relacionan imágenes y textos de maneras no-convencionales, la presencia de recursos de navegación, y muchas veces están acompañados por otros recursos que presentan movimiento e interacción. La rapidez de tales transformaciones hace que el análisis del impacto de estos libros de texto constituya una asignatura pendiente para la investigación sobre la enseñanza de LEs. Una temática que debería analizarse críticamente es la construcción de significados multimodales en los libros de texto a los que los estudiantes están expuestos desde temprana edad (Requena, Liruso, y Bollati, en prep). Además, si los docentes estudian estos cambios en detalle, podrán ver cómo los mismos responden a miradas actuales sobre la educación en general, entendida como una construcción social del conocimiento, dando especial importancia a la autonomía del aprendiente.

La necesidad de enfatizar los contextos locales, la “pluralidad de visiones” y la libertad de establecer recorridos autónomos

Kress y Bezemer (2009) afirman que el alcance de los medios en forma simultánea y global desafía los límites de las comunidades tanto a nivel global como local y produce efectos en los géneros mezclando contenidos, dando acceso simultáneo a la información y así la producción y la creatividad no están sujetas a un tiempo y espacio particular. Si bien existe este desdibujamiento de las limitaciones impuestas por el tiempo y el espacio asignados formalmente al aprendizaje mediante el uso de la tecnología, resulta necesario rescatar la importante tarea del profesional de la enseñanza de LEs en lo que respecta al uso del libro de texto y de otros materiales pedagógicos. Por un lado, el uso debería estar siempre guiado por criterios formativos, basados en un pleno conocimiento docente de los estudiantes y su contexto, en lugar de basarse en consideraciones tales como la comodidad, facilidad y/ o simplicidad que pudiese representar el uso de un material determinado. Por otro lado, se ha visto cómo los usuarios de libros de texto actuales son agentes activos que construyen significados a partir de las distintas vías no lineales de acceso al conocimiento que ofrece el libro. Esta característica del estudiante actual demanda una apertura por parte del docente que le permita considerar maneras alternativas de interpretar y abordar los contenidos así como de usar y manejar el libro de texto.

Bibliografía

- Bhatia, V. (1997). Genre-mixing in academic introductions. *English for Specific Purposes*. 16 (3), 181–195.
- Bollati, M. y Liruso, S. (2011). Una mirada multimodal y multigenérica a los libros de enseñanza de lenguas extranjeras, ALSFAL, *Del Género a la Cláusula: Los Aportes de la SFL al Estudio del Lenguaje en Sociedad*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé.
- Halliday, M.A.K. (1994). *Introduction to Functional Grammar*, 2nd ed. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Christian M.I.M. Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd, revised edition. London: Edward Arnold.
- Jewit, C. (2005). Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. En *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 26, (3), 315-331.
- Kress, G. and van Leeuwen, T. (1996) *Reading Images - The grammar of visual design*. Gran Bretaña: Routledge.
- . (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York, USA: Routledge.

- (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. En *Computers and Composition*. Vol. 22, 5–22
- y Bezemer, J. (2009). Knowledge, creativity and communication in education: multimodal design. Institute of Education, University of London. Recuperado de www.beyondcurrenthorizons.org.uk
- Lähdesmäki, S. M. (2007). “Intertextual heterogeneity of the Finnish EFL textbook: Genre Embedding as recontextualisation”. En A. Bonini, D. Figueiredo, y F. J. Rauen, (Eds.): *Proceedings from the 4th International Symposium on Genre Studies*.
- Lemke, J. (1998). “Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text”. En J.R. Martin y Robert Veel (Eds.). *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge
- (2005). Multimedia Genres and Traversals. En E. Ventola, P. Muntigl, y H. Gruber, Eds., *Approaches to Genre*, special issue of *Folia Linguistica*.
- Liruso, S. y P.E. Requena (2011). Una mirada a las consignas de los libros de enseñanza de E/LE. *Revista Signos virtual*, 11 (VIII), ISSN 1851-4863. Universidad del Salvador.
- Martin J.R. y Rose D. (2003). *Working With Discourse: Meaning Beyond the Clause* London/ New York: Continuum Press.YL. Martin . J. R & Wodak R. (eds.)
- Requena, P.E. y Liruso, S. (2012). The Language ELT Textbooks Speak. *TESOL Newsletter*
- Richards, J. (2001). The role of textbooks in a language program. Recuperado de <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>

Susana Liruso es magister en Lingüística Aplicada y Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Londres. Es profesora de Didáctica Especial II y Observación y Práctica de la Enseñanza II del profesorado de inglés de la Facultad de Lenguas, UNC. Es coordinadora del Área Didáctica del Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas (CIFAL) y dirige un equipo de investigación.

Marisel Bollati es profesora universitaria y traductora pública de inglés egresada de la UNC. Es especialista en Docencia Universitaria y magister en Lingüística, ambos títulos otorgados por la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Se desempeña como profesora titular de Lengua Inglesa II y III en la Facultad de Filosofía de la UNSJ. Ha dictado varios seminarios de posgrado en Lingüística Sistémico Funcional y Análisis del Discurso en distintas universidades del país.

Pablo E. Requena cursa estudios doctorales en adquisición del lenguaje en la Universidad Estatal de Pensilvania, EEUU. Es profesor de Inglés egresado de la Facultad de Lenguas de la UNC e integra un equipo de investigación que estudia aspectos genéricos y multimodales en libros de enseñanza de lenguas extranjeras. Tiene publicaciones a nivel nacional e internacional.

Serie de Volúmenes digitales Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones

1/ Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario.

2/ Lectura y escritura en el nivel medio.

3/ Lectura y escritura en el nivel superior.

4/ Lectura y escritura como prácticas sociales.

5/ Teorías del lenguaje y enseñanzas de la lectura y de la escritura: implicaciones.

6/ Tecnologías actuales, lectura y escritura.

7/ Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras.

8/ Lectura y escritura del discurso literario.

9/ Políticas estatales, regionales y/o institucionales para la lectura y la escritura.

10/ Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura.

11/ Lectura y escritura: algunas miradas desde América Latina

