

# **LA ESCRITURA DISCIPLINAR EN INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD: PRÁCTICAS Y REFLEXIONES**

Natalia Ríos  
Facultad de Lenguas, UNC  
riusnatalia@hotmail.com

Ana Inés Calvo  
Facultad de Lenguas, UNC  
anainescalvo@gmail.com

## **Introducción**

La escritura de textos académicos sobre una disciplina, como la lingüística en este caso, y en una segunda lengua presupone el manejo de competencias lingüísticas específicas que muchos estudiantes de grado carecen o necesitan afianzar. Desde distintas cátedras de contenido disciplinar de la Facultad de Lenguas, UNC, hemos observado que numerosos estudiantes evidencian problemas de diversa índole al momento de demostrar por escrito los conocimientos adquiridos en las asignaturas de contenido disciplinar, tales como comparar y/o contrastar conceptos, justificar la opción más apropiada, parafrasear una idea, conceptualizar los tipos de una clasificación y elaborar un ejemplo. En otras palabras, estos aprendices experimentan dificultades para la producción de géneros textuales que la universidad les demanda tales como explicaciones e informes clasificatorios para hablar de fenómenos lingüísticos.

El principal objetivo de nuestra investigación es intentar dar respuesta a las falencias relacionadas con la lectura y la escritura que observamos en el desempeño de nuestros alumnos en la cátedra de Gramática Inglesa II. Para ello, implementamos talleres de lectura y escritura en los que utilizamos parte del material bibliográfico obligatorio de la cátedra a los fines de que los alumnos desarrollaran hábitos de lectura comprensiva independiente y se familiarizaran con las características de los textos de la disciplina para luego poder transferir esas características en sus producciones escritas.

En esta presentación compartimos nuestras experiencias en uno de los talleres de lectura y escritura que llevamos a cabo con un grupo de alumnos de la asignatura Gramática Inglesa II.

## **Marco teórico**

Para el diseño y la implementación de nuestro trabajo seguimos los lineamientos de la pedagogía de la escritura basada en el concepto de género (Cope & Kalantzis, 1993; Hyland, 2003, 2004; Rose & Martin, 2012). Estos autores destacan el potencial pedagógico de la enseñanza de las características prototípicas de los géneros para facilitar la comprensión de los textos de una disciplina específica y su posterior producción. Dicha enseñanza se implementa a través de tres etapas básicas: (1) *la deconstrucción*, en la que el alumno trabaja de manera conjunta con el docente en la lectura de un género textual particular para analizar su estructura genérica y las elecciones léxico-gramaticales, (2) *la co-construcción*, en la que el docente interventor acompaña al estudiante a producir un texto nuevo del género que se está trabajando, y (3) *la construcción independiente* por parte del alumno (Martin, 1999).

Para definir género tomamos como referencia a Estela Moyano (2007), quien traduce la definición de género de James Martin (1993) como “una actividad social con un propósito, orientado a una meta y dividido en pasos o etapas, en el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de su cultura”, y agrega que dicha definición “permite establecer que hay tantos géneros diferentes como actividades sociales existen en una cultura. Al analizar un texto, entonces, determinar su estructura esquemática permitirá inferir el tipo de actividad social, el propósito perseguido y la forma en que se lleva a cabo en pasos o etapas” (Moyano, 2007).

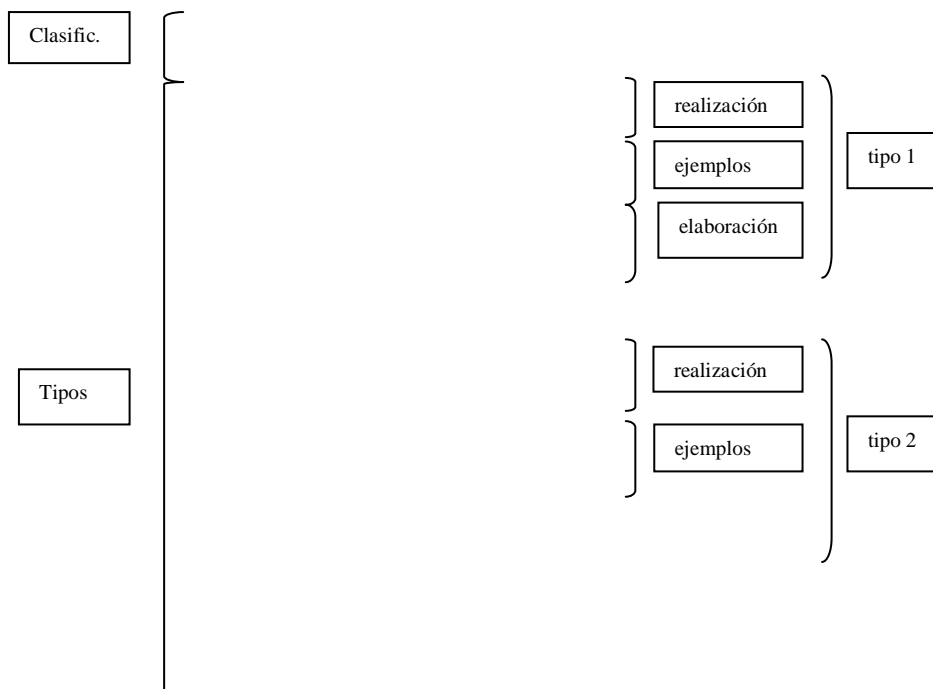
En cuanto al género *informe clasificatorio* como objeto de estudio, recurrimos a la descripción que brindan Martin y Rose (2008: 142-145). Estos autores indican que el propósito principal de este género es el de clasificar fenómenos. La estructura prototípica del *informe clasificatorio* consta de dos etapas: la Clasificación, en la que se anuncian los tipos, y los Tipos. Esta segunda etapa suele incluir tres fases: (a) la conceptualización de cada tipo, (b) la ejemplificación y (c) la elaboración del ejemplo. Mientras que las etapas son más estables y se repiten en los textos de determinado género, las fases son variables y suelen depender del propósito de cada escritor.

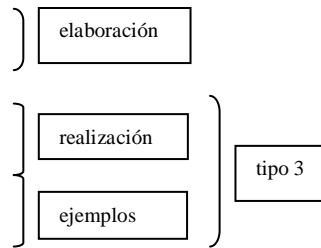
## **Implementación del taller de lectura y escritura**

El texto seleccionado para el taller que describimos en esta propuesta forma parte de un capítulo sobre lazos cohesivos que los alumnos leen en la segunda unidad del programa.

En este fragmento, los autores (Bloor & Bloor, 2013) presentan un *informe clasificatorio* de la sustitución como recurso cohesivo. En un primer abordaje se leyó el fragmento seleccionado y se analizó de manera guiada el propósito del texto y la forma en que este se realiza a través de etapas y fases en la estructura textual. El objetivo del texto analizado es clasificar distintos tipos de sustitución, y en consonancia con este propósito este *informe clasificatorio* se despliega en dos etapas. En la primera –Clasificación– se anuncia la existencia de tres tipos de sustitución y en la segunda –Tipos– se presentan estos recursos y se ofrecen ejemplos de cada uno (ver apéndice).

Luego de la identificación de las etapas y las fases se procedió al análisis de aspectos estructurales más específicos relativos a la descripción de cada uno de los tipos de sustitución. Dentro de cada fase (denominadas “Tipo 1”, “Tipo 2” y “Tipo 3”) se analizaron patrones recurrentes y se identificaron fases más específicas. Esto fue posible mediante la lectura conjunta del texto y el debate en torno a los pasos seguidos por los autores para poder clasificar los distintos tipos de sustitución. Es decir, se releyó el texto por partes, cada tipo por vez, y se intentó explicitar qué pasos se habían seguido en cada caso. A partir de este análisis fue posible completar la descripción estructural del texto. Como puede observarse, estas fases se replican en todos los casos: realizaciones, ejemplos y elaboración del ejemplo. La estructura esquemática completa del texto fue entonces representada de la siguiente manera:





**Figura 1:** estructura esquemática del texto analizado

Es importante notar la recurrencia de las fases del ejemplo y su elaboración, lo que demuestra la relevancia de estos pasos en el discurso pedagógico y la necesidad de incluirlas en prácticas de escritura de modo que los alumnos puedan luego incorporarlas en los textos que producen.

Por último, se propuso una consigna que demandaba la producción de un *informe clasificadorio* para aplicar el conocimiento adquirido acerca de la estructura prototípica de este género. Se asignó la escritura de un texto sobre un contenido ya desarrollado, la caracterización del recurso cohesivo de referencia endofórica. En forma conjunta se elaboró un esquema de la potencial estructura del texto asignado. En primer lugar se trabajó sobre los tipos de referencia endofórica (anafórica y catafórica), y luego en los aspectos que se pueden adoptar para describir cada uno de estos tipos de referencia, como su conceptualización, su realización y su ejemplificación. Finalmente, contando con este esquema, los estudiantes produjeron sus propios textos.

### **Análisis y discusión de los textos**

Los textos que discutimos a continuación son diez textos escritos por los alumnos en el taller una vez finalizado el análisis conjunto de la estructura composicional del texto sobre sustitución. Cabe mencionar que muchos alumnos no lograron terminar su texto en el tiempo asignado, aún contando con el esquema elaborado junto con la docente. Esto demuestra las dificultades de muchos alumnos al momento de conceptualizar en una disciplina y en una lengua extranjera.

Para realizar el análisis de los textos producidos por los alumnos y determinar si eran textos exitosos, nos concentramos en primer lugar en la estructura esquemática de los mismos ya que este aspecto había sido el foco del taller. De los diez textos analizados, siete textos

habían sido organizados siguiendo la estructura prototípica del informe clasificatorio; es decir, las etapas utilizadas fueron la Clasificación (donde se anunciaban dos tipos de referencia cohesiva endofórica) y los Tipos (donde se conceptualizaba cada uno de los tipos y se ofrecían ejemplos). Además de la utilización de estas etapas, las fases también se repitieron en la mayoría de los textos: para cada tipo de referencia se conceptualizó, se ofreció un ejemplo y se elaboró el ejemplo. En sólo tres de los textos se observó la ausencia de alguna fase: en uno no se elaboró sobre los ejemplos y en los otros dos no se conceptualizaron los tipos de referencia.

Aunque la fase del ejemplo estuvo presente en todos los textos, se observaron dificultades en los modos de introducirlos. Algunos alumnos incluyeron los ejemplos como parte del texto sin anunciar el comienzo de esta fase (*Example 1: "The cat....."*) y otros demostraron falencias en el uso del conector *for example* (*For example, "Smith's dog barks all night."*). En este caso, el conector *for example* va seguido del ejemplo y no une cláusulas completas. Otros problemas observados en los textos tuvieron relación con aspectos conceptuales y léxico-gramaticales, aunque estos errores no fueron nuestro foco de análisis en este caso. De todos modos, es necesario trabajar en las maneras de definir conceptos y en el uso correcto del metalenguaje ya que esto también es parte de los modos de conceptualización en la disciplina.

### **Consideraciones finales**

La mayoría de las producciones escritas de los alumnos del género *informe clasificatorio* resultaron exitosas ya que se organizaron siguiendo la estructura prototípica de este tipo de texto. Estos resultados evidencian que las prácticas de lectura y escritura basadas en la pedagogía del género permiten a los alumnos contar con las herramientas necesarias para la comprensión y producción de un texto de contenido disciplinar.

Sostenemos también que estas intervenciones como los talleres de lectura y/o de escritura deben ser sostenidas en el tiempo ya que el desarrollo y mejoramiento de las habilidades de lectoescritura se dan paulatinamente. Por eso es importante incorporar estas prácticas aún en asignaturas de contenido disciplinar y llevar a cabo actividades de lectura y escritura a la par de la enseñanza de conceptos teóricos.

## **Bibliografía**

- Bloor, T. & Bloor, M. (2013). *The Functional Analysis of English* (3<sup>rd</sup> ed.). London/New York: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. London: The Falmer Press.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Martin, J. (1993). Genre and literacy. Modelling contexts in Educational Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 141-172.
- Martin, J. R., (1999). Mentoring Semiogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 123–155). London: Cassell.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox

## Apéndice

Clasific.

Substitution is used where a speaker or writer wishes to avoid the repetition of a lexical item and is able to draw on the grammatical resources of the language to replace the item. There are three types of substitution in English: *nominal*, *verbal* and *clausal substitution*, and each type has its own set of substitute words.

In nominal substitutes, *one*, *ones* and *same* can stand in place of nominal groups and Head nouns (not necessarily the whole of a nominal group), as in (7), (8) and (9).

(7) ‘Would you like some sandwiches?’

‘Please, pass the *ones* with cucumber in.’

(8) ‘I’m having chicken and rice.’

‘I’ll have *the same*.’

(9) In an experiment, some children were given six cardboard discs each in a different colour. They were then asked to choose the colour they liked best. The majority chose the blue *one*.

The words *one* and to a lesser extent *same* resemble pronouns, but there are certain crucial differences between substitutes and other pronouns. First, *one* has a plural form in *ones* but only a third person form, unlike personal pronouns. Second, it can be used with Deictics (articles and determiners for example) and Numeratives (numerals): *this one*, *a red one*, *the blue one*, *some old ones*, *five new ones* while ordinary pronouns cannot: *\*this it*, *\*the red it*, *\*some old they*.

Tipo 1

Tipos

In verbal substitutes, a form verb of *do* (plus, sometimes, additional words like *it* or *that*), can stand in place of the lexical verb in a verbal group.

(10) ‘We met in Brazil. Do you remember?’

‘Yes, we must have *done*.’

*Done* here stands in place of *met in Brazil*.

The third type, clausal substitution, is extremely common both in speech and in written prose. Here, the words *so* and *not* can stand in place of an entire clause or part of a clause, and the reader or listener can only interpret the meaning of the substitute in terms of what has previously been expressed in full. In (11), a conversation between two people from the play *The Importance of Being Earnest*, there are two examples of *so* substitution, one in each response.

(11) ‘I do mean something else.’

‘I thought *so*.’

‘And I would like to take advantage of Lady Bracknell’s temporary absence [...].’

‘I would certainly advise you to *do so*.’

The equivalent negative expression to *so* is illustrated in (12).

(12) ‘Well, I don’t intend to get killed if I can help it.’

‘I suppose *not*.’

Tipo 2

Tipo 3