

LECTURA COMPRENSIVA EN UNA LENGUA EXTRANJERA: UN DESAFÍO DE GÉNERO TEXTUAL

María Belén Oliva

Natalia Ríus

Ana María De Maussion de Candé

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

boliva555@hotmail.com

riusnatalia@hotmail.com

anademauss@hotmail.com

Introducción y Marco Teórico

El estudio aquí propuesto se deriva de un trabajo de investigación más abarcativo por el que intentamos dar respuesta al problema de la lectura comprensiva y la escritura de géneros académicos que los estudiantes universitarios deben abordar en el trayecto de estudios en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Concretamente, nos enfocamos en el limitado progreso que evidencian numerosos estudiantes que cursan la asignatura de contenido disciplinar *Gramática II* en los textos que producen. Partimos de los supuestos de que el desarrollo y mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura se dan paulatinamente y que para asegurar dichos desarrollos es necesaria una intervención que dé valor a la comprensión acabada y reflexiva de los textos que los alumnos leen para acceder a diversas áreas del conocimiento y a las prácticas de escritura guiadas y con retroalimentación pertinente.

El principal objetivo de nuestra investigación-acción es despertar la conciencia sobre esos supuestos en los alumnos y permitirles, a través de la implementación de talleres de lectura y escritura, que se transformen en lectores y escritores independientes. Cabe mencionar que por una cuestión de extensión y tiempos, en esta ponencia solo haremos referencia a los talleres de lectura.

El presente trabajo se asienta sobre los postulados de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) que explora cómo las personas utilizan el lenguaje en contextos diferentes y cómo el lenguaje se estructura como sistema semiótico. Por un lado, la LSF analiza cómo el contexto sociocultural produce un impacto en el uso del lenguaje, lo que queda plasmado en los textos, como productos de esa interacción social en la que su significado es negociado. Por otro lado, la dimensión de la LSF que explora al lenguaje

como sistema semiótico permite interpretar el comportamiento lingüístico como una opción. Las opciones lingüísticas que realiza el productor textual en un contexto particular son interpretadas en contraposición a aquellas que pudieron haberse elegido pero que por alguna razón no se eligieron (Halliday, 1978, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004, Eggins, 2004).

Dentro de la LSF, también anclamos nuestro trabajo en la Pedagogía de Género (Rothery, 1996; Martin, 1992; Christie & Martin, 1997; Martin & Rose, 2008, 2012). que ha sido empleada como base para diseñar un ciclo pedagógico que supone el cumplimiento de tres etapas básicas: (1) *la deconstrucción textual* en la que el alumno trabaja de manera conjunta con el/la docente en la lectura de un género textual particular para analizar su estructura genérica y sus características léxico-gramaticales, (2) *la construcción conjunta* 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* de un texto por parte del alumno (Martin, 1999).

Metodología

Durante los talleres, se trabajó en la lectura de textos del material bibliográfico de la asignatura que respondían al género textual expositivo-descriptivo "Explicación de conceptos nuevos" con la finalidad de detectar secciones que tuviesen configuraciones propias de dichos géneros.

Con el objetivo de comprobar si la intervención de la Pedagogía del Género resultó beneficiosa para los alumnos, se aplicaron un *pre-test* y un *post-test* de lectura comprensiva antes y después de la intervención didáctica. También se realizaron encuestas a los alumnos para determinar las dificultades que estos experimentan al leer textos de contenido disciplinar, y así poder diseñar actividades que ayuden a los estudiantes a superarlas.

La Pedagogía del Género aplicada a los talleres:

Fase 1, Deconstrucción textual: En esta primera etapa, se realizaron distintas actividades para la "deconstrucción" del género en cuestión. Tras una primera lectura se buscó determinar el propósito del texto a través de preguntas con opciones (opción múltiple) o sin ellas (preguntas abiertas). A continuación se ilustra el tipo de pregunta con opciones utilizada en uno de los talleres.

What is the purpose of this text?

- (a) to describe and classify language in terms of SFL
- (b) to explain why language is considered a meaning making resource in SFL
- (c) to explain how language works for SFL

Una vez determinado el propósito del texto, se analizó cada párrafo para detectar los movimientos retóricos. Esta tarea también se trabajó de dos formas: en los talleres iniciales el docente a cargo presentó los títulos de cada párrafo de manera desordenada para que los estudiantes pudieran ubicarlos adecuadamente. En talleres más avanzados eran los alumnos los encargados de proveer un título representativo para cada párrafo del texto. De esta manera se partió de una ejercitación más guiada hacia una más independiente, teniendo siempre como objetivo lograr la autonomía del estudiante.

Otra de las actividades llevadas a cabo durante la primera fase estuvo relacionada con la agrupación de ideas dentro de un párrafo del texto. En dicha actividad, los alumnos debían identificar los movimientos semánticos dentro del párrafo. A modo ejemplo, transcribimos un extracto de uno de los textos con que se trabajó en los talleres en el que se detectan tres movimientos semánticos: (A) presentación de un concepto, (B) elaboración del concepto y (C) ejemplificación:

(A) Different aspects of the social context in which language is used, such as what is being talked about, the people involved in the interaction and the social relation between them, and the role language plays in the interaction have an influence on how language is deployed and are also influenced by language use. (B) In other words, speakers/writers use language differently depending on the 'topic' or subject matter, who they are talking or writing to (their status, proximity-distance), and what the work language is doing in a particular communicative situation. (C) For example, we do not talk about sports in the same way we talk about medicine; if we talk about medicine, we will make different linguistic choices depending on whether our interlocutor is our friend or our doctor.

Luego de establecer los movimientos semánticos, los alumnos eran guiados mediante preguntas realizadas por el docente para identificar los nexos lógico-semánticos que

establecían de manera explícita el cambio de los movimientos semánticos. En el extracto anterior, “in other words” introduce la elaboración y “for example” el ejemplo.

Fase 2, Construcción conjunta: En los talleres llevados a cabo se realizaron tareas de construcción colectiva como el reordenamiento de textos similares a los analizados en la fase 1. Los alumnos se encontraron con la lectura de un texto cuyos párrafos u oraciones en un párrafo habían sido desagregados. El estudiante tuvo que leer minuciosamente los párrafos para determinar su orden prestando atención a los cambios retóricos que cada párrafo revelaba. A continuación y a modo de ejemplo hacemos referencia a esta actividad de co-construcción.

(A) If we are talking about medicine with our doctor, an additional dimension of linguistic choice will be whether we are interacting face-to-face, on the phone or via e-mail.

(B) Speakers/writers use language differently depending on the ‘topic’ or subject matter, who they are talking or writing to (their status, proximity-distance), and what the work language is doing in a particular communicative situation.

(C) For example, we do not talk about sports in the same way we talk about medicine; if we talk about medicine, we will make different linguistic choices depending on whether our interlocutor is our friend or our doctor.

El alumno tuvo que recurrir a la habilidades estudiadas y adquiridas en la fase 1 para darse cuenta que la parte (B) es la introducción del párrafo ya que propone el concepto general y teórico sobre el que "habla" el párrafo. A continuación debió insertar la parte (C) ya que ésta hace referencia a los primeros dos puntos desarrollados en la primera parte, es decir, *tema y relación entre los interlocutores*. Finalmente el alumno decide insertar la parte (A) ya que allí el autor da un ejemplo del tercer punto planteado *-una situación comunicativa particular-* a través de la especificación del tipo de comunicación: ya sea cara a cara, vía mail o vía telefónica.

Fase 3, Construcción independiente: Esta etapa tiene como objetivo acompañar al estudiante en la escritura autónoma del género trabajado en las fases 1 y 2. En los talleres llevados a cabo en este caso, los docentes interventores generaron consignas de escritura claras y completas para indicar a los alumnos cómo debían organizar sus textos. El rol del docente en esta fase es la de brindar retroalimentación sobre el texto producido por el estudiante vía mail o personalmente.

A modo de ejemplo incluimos la siguiente consigna que los alumnos desarrollaron en un texto de aproximadamente 15 líneas (150 palabras), luego de haber trabajado con un artículo sobre *Substitution* en las fases 1 y 2.

What is ellipsis? Explain and illustrate by making reference to the text given below.

Resultados, Discusión y Conclusión

Tanto la comparación de los resultados del *pretest* y *posttest* de lectura comprensiva como las encuestas muestran que los alumnos comprendieron mejor los géneros luego de la intervención docente. El 70% obtuvo un puntaje mayor en el *posttest*. Las encuestas son aún más contundentes ya que el 95% de los estudiantes asignaron a su comprensión lectora un porcentaje mayor luego de la intervención docente.

Cabe destacar que esta investigación revela resultados preliminares pero claramente evidencian una tendencia positiva a favor de la Pedagogía del género para la enseñanza de la lectura y escritura de géneros académicos en la universidad.

Referencias

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad* (pp. 9-16). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Christie, F. & Martin, J. (Eds.), (1997). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Pinter.

Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.

Halliday, F. (1994). El fundamentalismo en el mundo contemporáneo. *Papeles. Cuestiones internacionales de paz, ecología y desarrollo*, 52, 37-51.

Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd

Edition). London: Arnold.

Martin, J. R., (1992). *English Text. System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.

Martin, J. R., (1999). Mentoring Semigenesis: '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.

Martin, J. R. & Rose, D. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Natale, L. (2012). La devolución escrita de docentes universitarios: un análisis léxico-gramatical. En Bosio, Iris V., Castel, Victor M., Ciapuscio, Guiomar, Cubo, Liliana, & Müller, Gisela (eds.). *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 151-168). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo & Sociedad.

Rothery, J. (1996). Making changes: Developing an educational linguistics. En R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp. 86–123). London: Longman.