

Lenguas y culturas
Desafíos actuales de la diversidad
y de la integración

VOLUMEN

**ALFABETIZACIÓN LINGÜÍSTICA
Y DISCURSIVA EN EL NIVEL SUPERIOR**

María Elisa Romano y Bibiana Amado

EDITORAS

Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano
de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior

FACULTAD DE LENGUAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
12 AL 14 DE NOVIEMBRE DE 2015



***Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la
diversidad y de la integración***

**Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza
de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior**

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

12 al 14 de noviembre de 2015

Mario López Barrios

Editor general

VOLUMEN I

*ALFABETIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVA EN EL NIVEL
SUPERIOR*

María Elisa Romano y Bibiana Amado

Editoras

Alfabetización lingüística y discursiva en el nivel superior / Adriana Sleibe Rahe de Paradelo ... [et al.] ; editado por María Elisa Romano ; Bibiana Amado ; Mario López Barrios. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2017.

Libro digital, PDF - (Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración. Actas de las XV Jornadas)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1384-8

1. Enseñanza. 2. Lenguas. 3. Alfabetización. I. Sleibe Rahe de Paradelo, Adriana II. Romano, María Elisa, ed. III. Amado, Bibiana, ed. IV. López Barrios, Mario, ed. CDD 410



Contenido

Evaluadores de Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior	08
Introducción	12
<i>María Elisa Romano y Bibiana Amado</i>	
Capítulo 1	19
Alfabetización académica y escritura epistémica: Una relación necesaria en el nivel superior	
<i>Constanza Padilla</i>	
Capítulo 2	33
Alfabetización académica en el Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM. Escritura: propósito y tema	
<i>Paula Camusso, Marisel Somale y Ana Claudia Ziraldo</i>	
Capítulo 3	46
Las prácticas de escritura en el ingreso a la universidad: uso de recursos cohesivos	
<i>Ana Calvo y Natalia Ríos</i>	
Capítulo 4	58
Prácticas de lectura y escritura en el nivel superior: la producción de géneros conceptuales	
<i>María Teresa Conti</i>	
Capítulo 5	71
Enseñar a escribir en las disciplinas en lengua extranjera: identificación y descripción de géneros	
<i>Angélica Gaido y Ana Calvo</i>	
Capítulo 6	85
Contribuciones a la alfabetización académica desde la clase de lecto-comprensión en lengua extranjera	
<i>Silvia Grodek</i>	

Capítulo 7 _____ **97**

El uso de procesos en producciones escritas de un género en particular de los ingresantes a la Facultad de Lenguas

María Belén Oliva y Ana María de Maussion

Capítulo 8 _____ **109**

Géneros textuales en L1 y L2. Aportes para la competencia escrita en inglés. Resultados finales

María Lelia Pico y Adriana Sleibe Rahe

Capítulo 9 _____ **125**

La influencia del feedback comprensivo y selectivo en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera

Carlos Machado, Lucas Sabina y Eliana Berardo

Capítulo 10 _____ **136**

Aprendizaje de vocabulario con similitudes morfológicas en inglés en el nivel superior

María Marcela González de Gatti, María Victoria Sánchez y Dolores Orta

Capítulo 11 _____ **149**

“El juego de la vida”: la lengua como instrumento de poder

Beatriz Castiñeira y María Rosa Mucci

Evaluadores de los volúmenes I a VI

Elena Acevedo de Bomba
Universidad Nacional de Tucumán

Cecilia Aguado
Universidad Nacional de Córdoba

Verónica Aguirre
Universidad Nacional de Catamarca

Ana Alba Moreyra
Universidad Nacional de Córdoba

María Victoria Alday
Universidad Nacional de Córdoba

Bibiana Amado
Universidad Nacional de Córdoba

Fernanda Aren
Universidad de Buenos Aires

Florencia Ávalos
Universidad Nacional de Córdoba

Darío Banegas
Ministerio de Educación (Chubut)

Celina Barbeito
Universidad Nacional de Río Cuarto

Roberto Bein
Universidad de Buenos Aires

Amelia Bogliotti
Universidad Nacional de Córdoba

Cecilia Broilo
Universidad Nacional de Catamarca

Richard Brunel Matías
Universidad Nacional de Córdoba

Adrián Canteros
Universidad Nacional de Rosario

María Elena Ceberio
Universidad Nacional de Río Cuarto

Geraldine Chaia
Universidad Nacional del Comahue

Leonor Corradi
IES en Lenguas Vivas Juan Ramón
Fernández, CABA

Natalia Dalla Costa
Universidad Nacional de Córdoba

María Gabriela Díaz Cortez
Universidad Nacional de Córdoba

Patricia Franzoni
IES en Lenguas Vivas Juan Ramón
Fernández, CABA

Mónica Gandolfo
Universidad de Buenos Aires

Hebe Gargiulo
Universidad Nacional de Córdoba

Ileana Yamina Gava
Universidad Nacional de Córdoba

Ana Gentile
Universidad Nacional de La Plata

Florencia Giménez
Universidad Nacional de Córdoba

Natalia Gómez Calvillo
Universidad Nacional de Córdoba

Gabriela Helale
Universidad Nacional de Córdoba

Ana María Huvelle
Universidad Nacional de La Pampa

Estela Klett
Universidad de Buenos Aires

María Eugenia Lapenda
Dirección de Educación Especial (Provincia
de Buenos Aires), Instituto del Profesorado en
Educación Especial (CABA) y Universidad Nacional
de Avellaneda.

María Marta Ledesma
Universidad Nacional de Córdoba

Mario López Barrios
Universidad Nacional de Córdoba

Fabiana Luchetti
Universidad Nacional de Luján

Cristina Magno
Universidad Nacional de General Sarmiento

Julia I. Martínez
Universidad Nacional de Córdoba

Patricia Meehan
Universidad Nacional de Córdoba

Florencia Miranda
Universidad Nacional de Rosario

Silvia Miranda de Torres
Universidad Nacional de Córdoba

Marcela Morchio
Universidad Nacional de San Juan

Ana María Morra
Universidad Nacional de Córdoba

Verónica Muñoz
Universidad Nacional de Río Cuarto

María Carolina Orghero S.
Universidad Nacional de Córdoba y Universidad
Nacional de Río Cuarto

María Emilia Pandolfi
ISP “Dr. Joaquín V. González”, CABA

Rosana Pasquale
Universidad Nacional de Luján

Alicia Pérez de Pereyra
Universidad Nacional de Córdoba

Ana Cecilia Pérez
Universidad Nacional de Córdoba

Romina Picchio
Universidad Nacional de Río Cuarto

Graciela Placci
Universidad Nacional de Río Cuarto

Silvana Ponce
Universidad Nacional de Río Cuarto

Melina Porto
Universidad Nacional de La Plata

María Isabel Pozzo
Universidad Nacional de Rosario

Carlos Javier Raffo
Universidad Nacional de Córdoba

Pablo Requena
Univeristy of Montana, USA

Susana Rezzano
Universidad Nacional de San Luis

María Elisa Romano
Universidad Nacional de Córdoba

María Gimena San Martín
Universidad Nacional de Córdoba

Lúcia Segabinazi Dumas
Universidad Nacional de Córdoba

Marisel Somale
Universidad Nacional de Villa María

María Alejandra Soto
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Sandra Trovarelli
Universidad Nacional de Córdoba

María Inés Valsecchi
Universidad Nacional de Río Cuarto

Micaela van Muylem
Universidad Nacional de Córdoba

Elba Villanueva de Debat
Universidad Nacional de Córdoba

Valeria Wilke
Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

María Elisa Romano y Bibiana Amado

La lectura y la escritura representan prácticas fundamentales en la educación superior universitaria y no universitaria, pues los conocimientos que se comparten en los entornos de la educación superior están mediatizados por dichas prácticas. Asimismo, en estos entornos se construye conocimiento vinculado con el mundo natural y social y, en ese proceso, es esencial el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas que se materializan en el discurso académico. De acuerdo con Halliday (1993), la experiencia deviene conocimiento mediante el lenguaje. Si consideramos que la experiencia humana supone el desarrollo de la cognición en un contexto cultural determinado, es posible comprender la estrecha relación que existe entre lenguaje, cognición y cultura.

En el marco de esa relación, cobra especial significado la noción de género discursivo que propone Bajtín (1982), al sostener que cada esfera de la actividad humana da lugar a formas relativamente estables de enunciados, a las que denomina *géneros discursivos*. Estas formas presentan como rasgos comunes los modos de organizar la información, los estilos vinculados con cada ámbito social donde se producen, los procedimientos para estructurar la información y la relación con el destinatario asociada a la intención del discurso.

Los géneros discursivos que circulan en el nivel superior pueden asumir diferentes formatos; no obstante, se emplea la noción de *discurso académico* para hacer referencia a dichos géneros. Dado que las formas genéricas se configuran a partir de una necesidad de comunicación en el marco de una esfera de la praxis social, para lograr intercomprensión es necesario que los hablantes no solo dominen los componentes léxicos y gramaticales de una lengua, sino también las formas discursivas (Silvestri, 1994). En ese sentido, Silvestri (2000) sostiene que los géneros discursivos forman parte de los *procesos de internalización* (Vygostky, 1988) y, por consiguiente, configuran herramientas cognitivas por su contenido y su forma.

El dominio del discurso académico en el nivel superior está estrechamente vinculado con el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y ello supone un proceso de alfabetización lingüística y discursiva que se funda en los procesos de aprendizajes previos. Esta dimensión de la alfabetización es esencial si se considera la relevancia de los niveles de comprensión y escritura de textos en los procesos de aprendizaje, procesos que permiten el acceso de los estudiantes a la cultura específica de cada área del conocimiento (Carlino, 2003, 2009). Se sabe que las investigaciones vinculadas con la enseñanza de la comprensión y la producción de textos han avanzado de manera significativa en las últimas décadas, es esperable, pues, que el proceso de aplicación de los aportes teóricos y empíricos de esos estudios permita mejorar sustancialmente las prácticas de enseñanza del discurso académico.

Este volumen integra trabajos de autores de distintas universidades de Argentina, que se han ocupado del estudio de distintas dimensiones de la alfabetización académica.

La mayoría de estos trabajos abordan los procesos de escritura académica en inglés como LE y otros han analizado prácticas de lectura y escritura en español. Además, se presenta un estudio sobre enseñanza de vocabulario en inglés, como una dimensión relevante en los procesos de alfabetización académica.

Cada uno de los trabajos comentados pone en evidencia la integración de diversas bases teóricas, lo que ha permitido la construcción de un material muy valioso para el conocimiento de los procesos de comprensión y producción de textos en lengua materna y lengua extranjera en el nivel superior universitario. En primer término, se presenta la comunicación que la Dra. Constanza Padilla expuso en el Panel de Alfabetización Académica en el Nivel Superior, llevado a cabo en el marco del congreso. En segundo término, integran este volumen los trabajos sobre esa temática presentados en las distintas mesas de trabajo.

La conferencia de Constanza Padilla presenta las posibilidades de estimular el desarrollo de la escritura epistémica en el nivel superior a través de la producción del género ponencia. Los datos analizados en su investigación, que provienen tanto de borradores de ponencias producidos por estudiantes universitarios como de intercambios escritos con tutores, revelan la potencialidad de este género para interpelar a los estudiantes y motivarlos a que realicen una lectura crítica. Además, mediante esa práctica de producción asistida, los estudiantes logran desarrollar la escritura epistémica y aplicar la reflexión metacognitiva en el proceso de construcción textual. Tal como lo expresa la autora en su conclusión, *“esta experiencia promueve que los estudiantes modifiquen la concepción que tenían sobre el escribir y sobre el leer como prácticas independientes, y que puedan concebirlas como prácticas que se retroalimentan y se potencian”*.

En *Alfabetización académica en el Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM. Escritura: propósito y tema*, Paula Camusso, Maricel Somale y Ana Claudia Ziraldo estudian las estrategias de escritura que son promovidas por los docentes e indagan las representaciones que los estudiantes tienen respecto de la Escritura Académica. Para ello, las investigadoras analizaron un corpus de datos conformado por entrevistas semi-estructuradas, efectuadas a docentes, y encuestas realizadas a los estudiantes de dicho profesorado. De acuerdo con los resultados, las autoras sostienen que no hay una marcada certeza en las implicancias de la enseñanza de Escritura Académica. Asimismo, señalan dificultades en las estudiantes para utilizar las habilidades de producción de textos en los distintos espacios curriculares e identifican, en los alumnos, una falta de conciencia del sentido de la escritura académica en el marco de la comunidad científica. A partir de estos resultados, las autoras presentan ciertos factores que podrían explicar las causas de la situación estudiada y establecen una serie de acciones de intervención para lograr una mayor conciencia respecto de los procesos de escritura mediante el desarrollo de la Escritura Académica en el Profesorado en Lengua Inglesa. En particular, consideran fundamental promover un proceso de enseñanza colaborativa de las habilidades relacionadas con la escritura académica en la línea de lo que se conoce como “escritura a través del currículo”.

El trabajo de Ana Calvo y Natalia Rius, titulado *Las prácticas de escritura en el ingreso a la universidad: uso de recursos cohesivos*, enfoca el desempeño que tienen los estudiantes que ingresan en las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas, UNC. En su estudio analizan el empleo de los recursos de cohesión en textos escritos por dos grupos de alumnos antes y después de un proceso de intervención durante el ciclo de nivelación. En particular, las autoras estudiaron los procedimientos de referencia, elipsis, sustitución y cohesión léxica en textos del género descripción. Para ello, tomaron como referencia teórica la Lingüística Sistemico-Funcional, con los aportes iniciales de

Halliday y Hasan (1976), y la teoría de los géneros discursivos, de Martin y otros autores (Martin, 1992, Martin y Rose, 2012). En el proceso de análisis de la variable cohesión, Calvo y Rius tenían la expectativa de que los ingresantes demostraran un desempeño apropiado en el empleo de los recursos cohesivos luego del período de intervención centrado en la estructura esquemática prototípica de la descripción. De acuerdo con los resultados obtenidos, si bien hubo avances en el desempeño de algunos estudiantes, el proceso de enseñanza no tuvo el impacto esperado en la mayoría de ellos. Las autoras explican estos resultados a partir de ciertas dimensiones relacionadas con el proceso de enseñanza desarrollado en el curso de nivelación. Sin duda, la consideración de este estudio permitirá orientar el desarrollo de los procesos de enseñanza no solo con estudiantes que ingresan en carreras de inglés sino también con estudiantes más avanzados de carreras relacionadas con otras lenguas.

En *Prácticas de lectura y escritura en el nivel superior: la producción de géneros conceptuales*, María Teresa Conti se propone analizar las producciones, en español, de estudiantes que cursan carreras de distintos idiomas en la Facultad de Lenguas. En el marco de una propuesta de intervención didáctica en lectura y escritura, ellos escribieron un informe de lectura, que forman parte de lo que Silvestri (1998) denomina *géneros conceptuales*. La secuencia didáctica propuesta incluía fases de comprensión de los textos fuente con el propósito de elaborar el informe de lectura de modo procesual. En este trabajo, Conti revela características de esa secuencia y, al mismo tiempo, analiza las producciones de los estudiantes desde un marco teórico que integra contribuciones de la psicolingüística y la psicología cognitiva al estudio de la lengua. De acuerdo con los resultados del análisis de las producciones, la autora sostiene que el desempeño en escritura puso en evidencia la permanencia de ciertas dificultades atribuibles no solo al proceso de producción, sino también a falencias en la lectura de los textos fuente. A partir de un análisis que contrasta los enunciados de los informes de lectura y la información de los textos fuente, Conti propone una serie de consideraciones para tener en cuenta en el proceso de enseñanza de la escritura de los géneros conceptuales.

Por su parte, Angélica Gaido y Ana Calvo, en su trabajo *Enseñar a escribir en las disciplinas en lengua extranjera: identificación y descripción de géneros*, se proponen contribuir a la enseñanza de los procesos de producción de textos académicos en lengua extranjera. Para ello, en su estudio reconocen y describen géneros que mediatizan los conocimientos en el área disciplinar de la Lingüística. Ese proceso de análisis se basa en los aportes de la teoría de los géneros discursivos propuesta por la 'Escuela de Sidney', en cuyo marco se entiende la noción de *género discursivo* como un proceso social que se realiza por medio del lenguaje en pos de un propósito, lo que supone el desarrollo de determinado procedimiento. A partir de la taxonomía de familias de géneros establecida por Rose & Martin (2012), las autoras analizan las configuraciones estructurales de géneros prototípicos que se emplean para conceptualizar fenómenos lingüísticos en inglés. Mediante el análisis del corpus de datos, las autoras identifican cinco tipos de géneros: informes descriptivos y clasificatorios, y explicaciones secuenciales, factoriales y condicionales. El análisis y la descripción de las estructuras textuales prototípicas establece un avía accesible para la comprensión de los textos que se leen en el ámbito académico y, sin duda, el dominio de las convenciones genéricas específicas promueve un desarrollo eficaz de los procesos de escritura académica en lengua inglesa. Por ello, este trabajo representa un aporte necesario para la enseñanza de la producción escrita en el nivel superior, en particular, si se tiene en cuenta el potencial pedagógico que tienen los estudios basados en la teoría de los géneros discursivos para conseguir, de modo consciente, los propósitos comunicativos que motivan la escritura académica.

En *Contribuciones a la alfabetización académica desde la clase de lecto-comprensión en lengua extranjera*, Silvia Grodek explora las dificultades más frecuentes a las que se enfrentan los ingresantes universitarios al momento de leer y comprender textos académicos, y analiza las acciones pedagógicas llevadas a cabo en un curso de lectura comprensiva en lengua extranjera para contribuir al desarrollo de la alfabetización académica. Luego de un recorrido teórico sobre las concepciones fundamentales de lectura, alfabetización académica y géneros textuales, la autora se detiene para describir y analizar investigaciones y propuestas didácticas desarrolladas a lo largo de 12 años en la asignatura Lenguas Modernas Inglés II. Los objetivos de la asignatura, que apuntan no sólo a la comprensión de textos en lengua extranjera sino a la formación de lectores autónomos en un contexto académico, se logran a partir de la identificación de elementos del contexto. La autora describe la manera en que las variables *campo*, *tenor* y *modo* han orientado las decisiones pedagógicas para seleccionar, recurriendo a un trabajo interdisciplinario con especialistas, géneros discursivos relevantes, así como también para definir objetivos y tareas de lectura, entre las cuales destaca la elaboración de organizadores gráficos para registrar y resumir la lectura de diversos textos académicos. Grodek concluye que, si bien la alfabetización académica no se logra en un único curso de lectura comprensiva ni de manera definitiva en una sola instancia, las acciones desarrolladas en Inglés II contribuyen a concientizar al estudiantado sobre los géneros discursivos que circulan en sus áreas de especialidad y sobre las estrategias que se pueden aplicar para lograr una lectura efectiva en el ámbito de la universidad. Este trabajo plantea una reflexión interesante sobre las trayectorias didácticas en cursos de lecto-comprensión y el rol importante que pueden cumplir en el desarrollo metacognitivo y discursivo de los estudiantes universitarios.

Belén Oliva y Ana De Maussion comunican los resultados de un estudio llevado a cabo con ingresantes a carreras de grado en lengua extranjera (inglés) en su trabajo titulado *El uso de verbos por parte de ingresantes a la universidad en un género particular*. El estudio se centra en una problemática que trasciende el contexto específico en el que se realizó el estudio porque constituye una preocupación generalizada en distintas universidades de nuestro país: las dificultades con las que se enfrentan los ingresantes a la universidad en la lectura y escritura de textos especializados o académicos. Es así que el objetivo principal de la investigación es dar cuenta de dichas dificultades y explorar el impacto de la instrucción basada en la Pedagogía del Género en el desarrollo de la habilidad escrituraria de los ingresantes en la producción del género descripción de lugares. Se aplicó, entonces, una metodología experimental que implicó la administración, recolección y análisis de *pre* y *post tests*, en los cuales se analizaron distintos aspectos de los procesos (verbos) en los textos descriptivos elaborados por los estudiantes al momento de comenzar el Ciclo de Nivelación y una vez finalizada la instrucción basada en la Pedagogía del Género. Los resultados, que ilustran varios ejemplos de textos, además de gráficos, indican cierta mejoría en la escritura de los textos descriptivos, aunque, como especulan las autoras, los porcentajes tal vez hubieran sido más altos si el período de instrucción hubiera sido más extenso. Es muy interesante también el análisis de los casos en los que se observaron más errores en el *postest* que en el *pretest*, lo cual no debe interpretarse necesariamente como un impacto negativo de la intervención didáctica. Tanto en sus conclusiones, como en el diseño metodológico este trabajo puede resultar muy valioso, especialmente para aquellos docentes e investigadores interesados en el proceso de alfabetización académica de estudiantes ingresantes en la universidad.

El estudio de María Lelia Pico y Adriana Sleibe también investiga la escritura académica en lengua extranjera, pero desde la perspectiva de la Retórica Contrastiva. En *Géneros textuales en L1 y L2. Aportes para la competencia escrita en inglés. Resultados finales* las autoras describen un estudio longitudinal en el que participaron estudiantes de grado a los que se les instruyó en géneros argumentativos en inglés (L2) y en español (L1), implementando una metodología de investigación-acción. Siguiendo los postulados de la Retórica Contrastiva y los lineamientos tanto de la Pedagogía del Género como de la de Proceso, se enseñaron las diferencias y similitudes entre el español y el inglés, específicamente en relación con las características de textos argumentativos, sus propósitos, estructura y los roles de lectores y escritores según las convenciones de cada cultura. Además de las producciones escritas antes y después de haber recibido este tipo de instrucción, se recolectaron encuestas para recolectar información relacionada con los conocimientos previos de los estudiantes y sus percepciones sobre el valor del abordaje comparativo de la intervención didáctica. Los resultados revelan una mejoría en los ensayos argumentativos escritos en inglés, especialmente a nivel de la super y macroestructura textual, lo cual, concluyen las autoras, puede deberse al trabajo de concientización sobre las similitudes y diferencias entre estos idiomas que caracterizó el tipo de instrucción. Estos resultados se ven reforzados por las actitudes positivas expresadas en las encuestas, en las que los estudiantes, en su gran mayoría, expresaron que el enfoque comparativo y contrastivo les había sido de gran utilidad en su desarrollo teórico y práctico de la escritura de ensayos argumentativos en la lengua extranjera. Este estudio aporta a los últimos desarrollos en el campo de la Retórica Intercultural, los cuales, igual que el trabajo aquí descrito, apuntan al valor de incorporar y analizar explícitamente las diferencias retóricas entre distintas lenguas en la didáctica de la escritura en lengua extranjera.

El trabajo de Eliana Berardo, Carlos Machado y Lucas Sabina versa sobre una temática de mucho interés en el ámbito de la escritura en lengua extranjera: la retroalimentación o *feedback* y su impacto, no sólo en el desarrollo de la escritura sino en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Los autores presentan un recorrido de los avances y controversias más significativos en el área, para luego describir un estudio en el que participaron estudiantes de grado de inglés como lengua extranjera (ILE) y cuyo objetivo fue determinar qué modalidades de retroalimentación demostraban ser más efectivas para el desarrollo de la habilidad escrituraria en ese contexto académico. Los resultados de la investigación indican que el *feedback* selectivo, es decir, un proceso en el que el docente marca, deliberadamente, sólo algunos errores o problemas en el texto, parece ser más efectiva que el *feedback* comprensivo, en el cual se realizan observaciones sobre todos los puntos y aspectos a revisar. Para implementar el primero, se realizó una devolución sobre aspectos relacionados con contenido y organización exclusivamente en una primera instancia de *feedback*, seguida de una segunda instancia en la que el docente focalizó en problemas relacionados con el uso del idioma. Según reportan los autores, esta modalidad parecería ser efectiva tanto en la calidad de los textos que escriben los estudiantes como en la cantidad de borradores que producen, lo que los lleva a concluir que se trata de un tipo de retroalimentación que también tiene un efecto positivo a nivel motivacional. En cambio el *feedback* comprensivo, además de no promover una mejora en la calidad de los productos textuales pareció abrumar y desmotivar a los estudiantes para involucrarse en el proceso de revisión y reescritura. Estas conclusiones nos permiten reflexionar sobre prácticas recurrentes de retroalimentación y proporcionan información importante sobre el valor pedagógico de este proceso fundamental para el desarrollo de la escritura.

El trabajo de González de Gatti, Sánchez y Orta, *Aprendizaje de vocabulario con similitudes morfológicas en inglés en el nivel superior*, presenta avances preliminares de un estudio experimental llevado a cabo con estudiantes avanzados de inglés lengua extranjera en el nivel superior. La investigación indaga sobre el impacto de una estrategia específica para el desarrollo del conocimiento léxico (registros de contenidos léxicos o *vocabulary notebooks*) en el aprendizaje de determinados elementos léxicos, específicamente, los *synforms*, o palabras con similitud morfológica. El registro de contenidos léxicos, que como puntualizan las autoras, constituye una especie de “diccionario personal”, implica la exploración de palabras desconocidas, la precisión de su significado y puede incluir su categoría gramatical, su uso en determinados ejemplos, y asociaciones con otras palabras. Los resultados demuestran un mejor desempeño del grupo experimental en todos los ejercicios incluidos en el post-test, lo que lleva a concluir que los registros de contenidos léxicos pueden tener un impacto positivo en la adquisición y retención de palabras con similitud de forma en la lengua extranjera. Estos resultados positivos se ven reforzados por los datos obtenidos de encuestas que fueron administradas una vez finalizada la experiencia. Las respuestas recolectadas indican que los estudiantes valoraron ampliamente la incorporación de los *vocabulary notebooks* como una estrategia para mejorar el aprendizaje del léxico. Este estudio nos proporciona información valiosa sobre la enseñanza de una lengua extranjera orientada al aprendizaje del léxico y describe una herramienta que ha probado ser útil, no sólo para el progreso en la competencia y la conciencia léxicas sino también para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. En este sentido, puede resultar de interés no sólo para docentes o investigadores que trabajan en el ámbito de la universidad, sino también para aquellos cuyo foco de interés es la enseñanza de lenguas extranjeras en otros niveles de educación.

Finalmente, una perspectiva novedosa es la que presenta el trabajo de Beatriz Castiñeira y María Rosa Mucci, que se titula *“El Juego de la Vida”: la lengua como instrumento de poder*. Las autoras integran los estudios culturales en un modo de abordar la lengua, en particular, el discurso académico. Desde su perspectiva, la consideración del contexto social y cultural permite comprender y motivar un proceso de alfabetización académica en el nivel superior. En su trabajo, Castiñeira y Mucci analizan el desempeño de un grupo de estudiantes en “El juego de la vida”, que configura un verdadero dispositivo para tomar conciencia sobre las experiencias personales y las individualidades que subyacen en los procesos de representación mediante el discurso. En su análisis, las autoras ponen énfasis en la relevancia de la reflexión sobre la lengua como expresión de nuestra cultura, lo que permite complejizar el concepto de *alfabetización académica*.

Tal como afirmamos anteriormente, el conjunto de investigaciones que contiene este volumen resulta un valioso aporte para docentes e investigadores interesados en los procesos de alfabetización académica, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras. Asimismo, los diferentes trabajos dan cuenta de los avances e innovaciones que se han desarrollado en distintas instituciones de nuestro país en los últimos años.

Referencias bibliográficas:

- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6, 20, 409-420.
- Carlino, P. (2009). Escribir leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Facultad de Cs. Sociales, UBA. Disponible en <http://www.relacionesdeltrabajo.fsoc.uba.ar/prod/alfabetizacion%20academica.pdf>
- Halliday, M.A.K. y R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday; M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education* 5 (2), 93-31.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.
- Silvestri, A. (1994). Bajtin y Vygotski: Teoría del enunciado y concepción socio-cultural del psiquismo. En A. Rosa & J. Valsiner, *Historical and theoretical discourse* (pp. 214-219). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Silvestri, A. (2000). Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento. Un enfoque sociocultural. En S. Dubrovsky (Comp.), *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual* (pp. 87-94). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Córdoba, abril de 2017

Capítulo 1

Alfabetización académica y escritura epistémica: Una relación necesaria en el nivel superior

Constanza Padilla
Constanza_padilla@yahoo.com.ar
INVELEC-CONICET
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

Resumen

Los estudios universitarios implican el ingreso a una cultura académica y disciplinar en la cual la producción de conocimientos y los modos de comunicarlos suponen un aprendizaje que debe ser enseñado. En esta oportunidad, intentamos aportar a la discusión acerca de alternativas didácticas posibles de lectura y escritura en la Universidad, a través del trabajo sistemático con géneros académicos con claras potencialidades epistémicas, como es el caso de la ponencia.

Este género, en tanto implica prácticas recursivas de lectura, investigación, escritura, argumentación y puesta en escena oral, favorece en los estudiantes un salto cualitativo, en relación con la representación de lo que implica aprender en la universidad, desde una actitud reproductiva hacia una construcción argumentativa que supone coordinar múltiples fuentes teóricas y articularlas con datos empíricos obtenidos de procesos de indagación de la realidad.

Esto plantea el desafío de encarar la alfabetización académica en el nivel superior desde marcos teóricos que integren las hipótesis actuales sobre lectura y escritura académicas; esto es, entendiéndolas de manera dialéctica como procesos cognitivo-lingüísticos y como prácticas sociales situadas, epistémicas y argumentativas.

Introducción

Françoise Cros, especialista francesa en didáctica de la lectura y escritura, en un artículo dedicado a considerar la necesidad de la escritura en la práctica profesional de los docentes, recoge la siguiente frase de Emmanuel Berl: «...j'écris non pas pour dire ce que je pense, mais pour le savoir»¹.

A partir de este pensamiento, la autora amplía:

...Escribimos para conocer lo que pensamos. Somos nuestro primer lector y las palabras escritas en un cuaderno producen (...) en nosotros mismos interrogaciones, interpretaciones distintas de las intenciones originales.

¹ “No escribo para decir lo que pienso, sino para saberlo”. Cita de Emmanuel Berl (1892-1976), recogida en Grasset (1992), «Tant que vous pensez à moi», *Entretiens avec Jean d'Ormesson*. Cfr. Françoise Cros (2011).

Nos revelamos a nosotros mismos a través de la lectura de nuestra propia escritura. El sentido de un texto nunca se agota totalmente y es esta actividad de exégesis la que llevamos a cabo a propósito de nuestro propio texto. ...

La idea de que la escritura se desarrollaría en dos etapas, una que correspondería a la elaboración del pensamiento y la otra, a la transcripción fiel de este pensamiento en la escritura, es totalmente errónea. Esta función epistémica actúa en el proceso mismo de elaboración de la escritura (Cros, 2011: 2)².

En relación con esto, el propósito de este trabajo es considerar el lugar central que ocupa la escritura epistémica en los procesos de alfabetización académica. En esta oportunidad, intentamos aportar a la discusión acerca de alternativas didácticas posibles de lectura y escritura en la Universidad, a través de la consideración de algunos resultados de ciclos de investigación-acción crítica participativa (Kemmis, 2009), que implican el trabajo sistemático con géneros académicos con claras potencialidades epistémicas, como es el caso de la ponencia.

Este género, en tanto implica prácticas recursivas de lectura, investigación, escritura, argumentación y puesta en escena oral, favorece en los estudiantes un salto cualitativo, en relación con la representación de lo que implica aprender en la universidad, desde una actitud reproductiva hacia una construcción argumentativa que supone coordinar múltiples fuentes teóricas y articularlas con datos empíricos obtenidos de procesos de indagación de la realidad.

Esto plantea el desafío de encarar la alfabetización académica en el nivel superior desde marcos teóricos que integren las hipótesis actuales sobre lectura y escritura académicas; esto es, entendiéndolas de manera dialéctica como procesos cognitivo-lingüísticos y como prácticas sociales situadas, epistémicas y argumentativas.

A continuación, realizaremos algunas precisiones teóricas para luego dar cuenta de algunas investigaciones en curso realizadas en una carrera humanística de una universidad pública argentina.

Escritura epistémica y alfabetización académica

Se ha extendido en el ámbito de los estudios sobre escritura la consideración de sus potencialidades epistémicas. Ya Vygotsky, en la primera mitad del siglo XX, había señalado el rol determinante del lenguaje escrito en el desarrollo cognitivo, caracterizándolo como un “complejo sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño” (1979: 160).

Otro hito fundamental en la conceptualización de cómo la cultura escrita ha modificado el desarrollo de las sociedades y comunidades, lo constituyen los trabajos del antropólogo británico Jack Goody. Sus teorizaciones han alimentado la corriente de investigaciones en didáctica del francés que se interesa por la importancia cognitiva y cultural de la apropiación del escrito, en particular, su función epistémica. Para Goody, interesarse solo por la dimensión intersubjetiva de la escritura implica arriesgarse a no ver el rol fundamental de la escritura en la elucidación de nuestros propios pensamientos (Blaser,

2007). En tal sentido, Goody sostiene: “La escritura transforma significativamente y de muchas maneras la naturaleza misma de la práctica del lenguaje” (1979: 143).

El legado de Goody no es ajeno a la institución escolar puesto que ha contribuido, particularmente en los ámbitos anglófono y francófono, a modificar la concepción que esta ha tenido durante largo tiempo con respecto a la escritura (Barré-De Miniac, 1995).

Sin embargo, es necesario destacar que la función epistémica que se le atribuye no es inherente a su naturaleza sino que depende de la conceptualización que se realice de este proceso. Al respecto, Scardamalia y Bereiter (1992) proponen la distinción entre dos modelos explicativos de la composición escrita que han denominado *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*. El primero da cuenta de un escritor *novato* que entiende la escritura como el decir lo que se sabe sobre un tema, con un limitado conocimiento de los modos de decirlo y del destinatario del escrito. El segundo, en cambio, da cuenta de un escritor *experto* que conceptualiza la escritura como un doble problema a resolver: de contenido (qué decir) y retórico (cómo decirlo). En tal sentido, los autores señalan que es la interacción dialéctica entre estos dos espacios-problema la que podría producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En esta misma dirección, Castelló (2006: 6) destaca:

Cuando hablamos de escritura epistémica, nos referimos a la posibilidad de generar o transformar conocimiento gracias a una determinada manera de gestionar el proceso de composición. Evidentemente, no todas las situaciones de escritura generan conocimiento o lo transforman. Para que ello suceda se requiere disponer de un conjunto de estrategias que nos permitan reflexionar sobre lo que queremos conseguir con un determinado texto y que nos obliguen a tomar decisiones respecto a la forma de organizar la información, a la relectura de textos, a la reconsideración de ideas previas, o a la clarificación de algunas cuestiones que finalmente redundan en una nueva comprensión de la información sobre la que hemos estado trabajando.

Por su parte, Cros y Barré de Miniac (1993) descubrieron, en una investigación sobre escritura profesional, que los docentes franceses eran los que menos escribían en comparación con otros profesionales como médicos, arquitectos y asistentes sociales. Según estas autoras, la relación de los docentes con la escritura es conflictiva, ya que muchos de ellos no han establecido un lazo con la misma porque la relacionan con los saberes consagrados o con modos de escritura literaria muy sofisticados.

De todos modos, Cros (2011) señala que el desarrollo creciente de talleres con la modalidad de análisis de las propias prácticas, desde hace dos décadas, ha ido favoreciendo el trabajo con una escritura “formadora o profesionalizante” que permite aprovechar tres funciones de la misma: *epistémica*, *heurística* y *comunicativa*. La primera, en los términos ya mencionados, permite tomar distancia sobre lo escrito, volverlo objeto de reflexión, con vistas a producir una transformación del pensamiento, pero a la vez, conduce a hacer emergentes preguntas inesperadas, numerosas hipótesis interpretativas, a veces, contradictorias de gestionar (*función heurística*). Por su parte, la *función comunicativa* permite pasar del escrito *centrado en el escritor* al texto *centrado en el posible lector* (Flower, 1979), pero también, de la *escritura privada*, que ayuda a generar, ordenar, aclarar y relacionar las propias ideas, a la *escritura pública* (Carlino, 2009) que expone estas ideas a los destinatarios aunque también nos expone en nuestra propia imagen autoral.

2 La traducción es nuestra.

Es la escritura comunicativa la que nos enfrenta con las múltiples posibilidades de interpretación de nuestro escrito, con una negociación de sentidos que nos exige afinar nuestro control sobre cada palabra o enunciado que vamos expresando, a partir de una toma de distancia y evaluación constante de nuestro propio proceso escriturario.

En tal sentido, esta función comunicativa de la escritura nos abre nuevos horizontes, tanto a nosotros mismos como a los que comparten una comunidad de prácticas (Cros, 2011), en la medida en que permite generar diferentes puntos de vista y buscar nuevos argumentos para sostenerlos o modificarlos. En esta dirección es que cobra relevancia el planteamiento de la dimensión epistémica de la argumentación, en tanto “recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento” (Leitão, 2007: 3), ya que los procesos de revisión de las propias perspectivas permiten transformaciones cognitivas, a la vez que las formas autorreguladoras del pensamiento posibilitan la reflexión sobre los límites del propio conocimiento.

Ahora bien, una cuestión crucial en los estudios superiores -relacionada con la dimensión epistémica de la escritura-, es el conocimiento y dominio gradual de los géneros académicos, que presentan diversos rasgos de acuerdo a su adscripción a una determinada comunidad disciplinar. Al respecto, se señalan las diferencias que asumen los diferentes textos según la rama disciplinar de la que se trate, e incluso se habla de variantes dentro de una misma especialidad (Kaiser, 2005). En este sentido, el docente juega un rol fundamental, como especialista de un campo determinado, para guiar al estudiante en la lectura y escritura de los textos propios de la disciplina. La evidencia demuestra que la alfabetización académica no es una práctica que se genera de modo espontáneo, sino que requiere que los estudiantes sean orientados en la lectura y escritura de los textos que se leen y escriben en el nivel superior, a fin de que todos ellos puedan alcanzar su dominio y participar con éxito como miembros de su comunidad disciplinar.

Esto ha llevado a algunos autores a plantear más bien el concepto de *alfabetizaciones académicas* (en plural), entendidos como:

... los procesos de enseñanza que pueden (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia (Carlino, 2013: 270).

En relación con lo anteriormente expuesto, nuestro marco teórico se constituye a partir de la necesaria articulación dialéctica entre diferentes perspectivas teóricas sobre la lectura y escritura: como procesos cognitivo-lingüísticos y como prácticas sociales situadas, epistémicas y argumentativas.

Al respecto, tomamos aportes de los modelos procesual-cognitivos de comprensión y producción textual; en especial, los conceptos de recursividad y de dimensión epistémica (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992), ya que permiten plantearlas como procesos provisorios y perfectibles que posibilitan numerosas transformaciones cognitivas. Consideramos también los avances teóricos que integran los componentes afectivos, motivacionales y socioculturales (Flower, 1994; Hayes, 1996; Prior, 2006; Castelló, Bañales Faz y Vega López, 2010), derivados de la concepción de la lectura y escritura, como prácticas sociales situadas (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) que tienen lugar en el seno de las *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991; Wenger,

1998), en las que los estudiantes van integrándose gradualmente para apropiarse de la cultura disciplinar de pertenencia. Por otra parte, seleccionamos de las diversas teorías de la argumentación, las perspectivas que se centran en su aspecto dialógico y dialéctico (Plantín, 2007; van Eemeren, 2011), ya que promueven la dimensión epistémica de la argumentación (Leitão, 2007). Asimismo, otras teorías (Toulmin, 2001) contribuyen a conceptualizar la escritura académica como producto de un proceso de argumentación científica que se legitima en los diferentes ámbitos disciplinares. Más allá de estas diferencias, consideramos productivo el concepto de *argumentación académica* (Padilla, 2012), que apunta a integrar tres dimensiones: la dimensión lógica exige la articulación entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones; la retórica busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente; la dialéctica se abre a la consideración de otros resultados de investigación, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible.

Teniendo en cuenta la necesidad de promover la escritura en la enseñanza superior como un medio no sólo de comunicar conocimientos sino también de construirlo mediante un proceso que explore la dimensión epistémica de la escritura –que implica la revisión y transformación de los saberes-, el objetivo del presente trabajo es observar cómo los estudiantes se posicionan como enunciadorees en la escritura de un género que, se entiende, constituye la primera tarea desafiante de investigación a la que se enfrentan en el primer año universitario. La tarea es pautada grupalmente³ y está sostenida por un proceso tutorial presencial y virtual. En esta oportunidad, solo analizaremos los desafíos que enfrentan dos estudiantes, a través del trabajo sistemático con un género académico con claras potencialidades epistémicas y argumentativas, como es el caso de la ponencia; proceso que implica las reflexiones en torno a la elección de un género, la escritura, reescritura y exposición ante una audiencia, y el descubrimiento de su propia voz como enunciador a medida que avanza el proceso investigativo. Como se trata de un trabajo llevado a cabo bajo la supervisión de un tutor consideramos tanto los intercambios virtuales entre dos estudiantes y su tutor, como las diferentes versiones de la ponencia.

Metodología

Presentamos algunos resultados obtenidos, a partir de ciclos de investigación-acción crítica participativa (Kemmis, 2009), desarrollados desde hace una década en una asignatura de primer año de la carrera de Letras de una universidad pública argentina, en los que venimos testeando principalmente dos hipótesis:

1) la relación entre la mayor calidad de los escritos académicos estudiantiles y una mediación didáctica que promueve proyectos genuinos y desafiantes de investigación y escritura, y orienta estos procesos de investigación, lectura, planificación, escritura y revisión -de manera recursiva-, focalizando en la dimensión epistémica y argumentativa de la escritura científico-académica y favoreciendo los procesos metacognitivos.

2) si bien estas mediaciones docentes plantean problemas desafiantes a los estudiantes, regulan todas las alternativas del proceso, mediante apoyos sistemáticos que promueven la revisión de los diferentes borradores, a través de interacciones recursivas entre los procesos de lectura, investigación y escritura.

En la asignatura en cuestión, se propone a los estudiantes, como proyecto de escritura académica, la elaboración y socialización de una ponencia, a partir de un eje común:

³ En el caso que analizamos, el grupo inicialmente estuvo constituido por dos estudiantes, pero avanzado el año una de ellas abandonó el cursado de la asignatura.

el estudio de un *género discursivo* específico de circulación social (Bajtin, 1982), que es seleccionado según los propios intereses, para desarrollar una investigación teórica y empírica, que implica un trabajo riguroso con fuentes bibliográficas y un proceso de indagación de la realidad, a partir de la conformación de un corpus textual que da cuenta de las prácticas discursivas de este género en el contexto social. En el caso seleccionado, el género elegido por los estudiantes ha sido el graffiti y la constitución del corpus se ha realizado, a partir de un relevamiento fotográfico de este género en las paredes de la ciudad de San Miguel de Tucumán (Argentina).

Si bien el corpus completo de investigación es amplio e incluye numerosas fuentes de datos –las diferentes versiones de las ponencias y las revisiones por parte de los tutores; testimonios de los estudiantes al terminar el proceso de elaboración y comunicación de la ponencia, narrativas docentes, etc.–, en este trabajo tomamos, como ya dijimos, el caso de dos estudiantes, enfrentados con la tarea de escribir una ponencia. De este modo, no solo tenemos en cuenta las diferentes versiones de esta ponencia (9 en total), sino también los intercambios virtuales llevados a cabo entre uno de ellos y su tutora (26 en total).

A continuación mostraremos, a partir de los correos electrónicos enviados, algunos momentos en el proceso de elaboración de la ponencia vivenciados por los estudiantes, que dan cuenta de cómo va interactuando el proceso de investigación con el de escritura –mediado por la retroalimentación de la tutora– y de cómo construyen su voz como autores, a partir del interjuego entre voces ajenas y propias, al mismo tiempo que van apropiándose de la estructura canónica (Swales, 1990) de la ponencia.

Resultados y discusión

A partir de la selección de algunos datos, analizaremos cómo los estudiantes resolvieron las dificultades que se les planteaban con respecto a la escritura de la *introducción*.

Definidas las condiciones de entrega y devolución del trabajo, comienza el intercambio de correos y los primeros avances de la tarea pautada. Dado que la ponencia es un género nuevo, su elaboración se va haciendo gradualmente. El primer paso es el relevamiento bibliográfico para indagar sobre algún género y posteriormente, esta información es empleada, principalmente, en la formulación del marco teórico y del estado de la cuestión. En tal sentido, como veremos en el siguiente mail –que corresponde al primero del intercambio virtual–, este adquiere no sólo un tono informativo, sino que también sirve a los estudiantes para clarificar su pensamiento, objetivarlo y volverlo más asequible.

25 de agosto

(...) En un principio, (lo que fue algo muy reciente), considerábamos trabajar sobre graffiti en Tucumán -quizás sólo San Miguel-, pero viendo que la ciudad y sus paredes se encuentran bajo el extraordinario fenómeno de transformación de tiempos electorales -lo que durará hasta el 23 de octubre-, con palimpsesto de anuncios proselitistas que nos ocultan el testimonio de las paredes blancas y las interesantes voces de los graffiti, **tuvimos que, a última hora –o sea recién-, ajustar el proyecto.**

De las preguntas que nos íbamos haciendo mientras veíamos y pensábamos los graffiti:

-Qué persiguen como finalidad quienes escriben graffiti. O más específicamente, ¿cuáles son las finalidades que ellos como autores estarían concientes de perseguir? Seguramente variará porque hay muchos tipos de graffiti, y creemos, tienen destinatarios y objetivos diferentes. ¿Pero qué se puede inferir desde los graffiti mismos?

-Cuál es el rol que tiene el espacio donde se los escribe: Cuánta interacción hay con otros graffiti, los que se re-escriben, reciclan, tapan superponiéndose. Cómo dialogan con otros autores de graffiti. ¿Cuál es la intertextualidad que podemos leer en los graffiti locales?

-Qué tan perseguidos, o ilegales son los graffiti en Tucumán? A cargo de quién está el borrarlos (si es que hubiera tal política de la ciudad)?

-Cuáles son los rasgos que se pueden encontrar en los graffiti locales de imaginarios relacionados con América Latina, Argentina, o Tucumán?

-Cuáles serían en Tucumán los graffiti de los diferentes tipos de graffiti -dentro del género- llámense -provisoriamente- graffiti anti-sistema (punk u otros), políticos (partidos, consignas), identitarios (nombres, grupos, bandas, firmas, fútbol, amores), marcas (tags, 'Estanislao estuvo por aca', etc), artísticos (art street), stencil, o post-graffiti

-Héroes colectivos.

Entre otras preguntas, **las que aún no nos pudimos responder, y no han sido incorporadas como hipótesis que dirijan el trabajo, por lo que posiblemente nos veamos en la obligación de hacer 'ligeros' ajustes...**⁴

Alexis y Ana

Como vemos, la lectura de numerosas fuentes teóricas da lugar a la aparición de nuevos interrogantes con respecto al modo de encarar la investigación, lo que lleva a los estudiantes a suspender la tarea de escritura pautada semanalmente. Sin embargo, lejos de ser un retroceso permite ajustar el proceso de textualización y se observa un buen desarrollo metacognitivo acerca de lo que implica la tarea de escritura.

5 de septiembre

Profesora:

Cuestiones operativas recibidas. (Reto por la falta de envío de la 'introducción', también). La verdad, es que la falta de envío de la introducción se debe a mi lentitud

4 Las negritas son nuestras.

más que a una demora de Ana, -imagino que le interesará saber aunque no lo pregunte-. De cualquier manera, y entendiendo aquello de “los tiempos y las formas”, nuestro trabajo no se ha detenido, hemos seguido avanzando y espero poder enviarleselo en un par de horas por e-mail. Sé que va tarde (no me deja de perturbar esto), y **aunque ni Kaiser ni Ciapuscio lo mencionen, la necesidad de leer, sintetizar y adquirir ese tono seco, denotativo, distante, tan caro a los escritos académicos, conlleva dificultades poco reconocidas...** De cualquier manera, vamos a llegar con el texto, y confiamos en que va a estar muy bien!⁵

Saludos

Tal como observamos en este mail, la elaboración del apartado *introducción* conlleva desafíos cognitivos importantes e impone a los estudiantes el abandono de antiguas prácticas de lectura y escritura como ámbitos separados y el comienzo de la necesidad de integrar ambas tareas en una relación dialéctica y recursiva. En este escrito podemos observar que se pone de manifiesto -a nivel metacognitivo- la necesidad, por una parte, de expresar la dificultad con la que se enfrentan los estudiantes al leer para escribir y, por otro lado, adquirir el que creen debe ser el “tono” de las ciencias.

En este sentido, a partir de la lectura de este mail, podemos observar que se tematiza sobre dos cuestiones que pueden entenderse como nucleares en el paso de los estudiantes del secundario a la universidad. Por un lado, la conciencia de una tarea de escritura que se deriva de una lectura minuciosa y que se retroalimenta de aquélla. Esto implica -en relación con el nuevo modo de concebir la lectura y la escritura-, abandonar ciertas creencias con respecto a la naturaleza y al proceso de elaboración del conocimiento científico, tal como lo plantea Perry en su estudio pionero de 1970 (citado en Romainville, 2001), en el cual destaca cómo las teorías personales de los estudiantes (*creencias epistémicas*) van evolucionando a medida que avanzan en sus carreras. Esto les permite pasar por diferentes estadios: de un estadio dicotómico (*dualismo*) -en el que el conocimiento se evalúa en términos de verdadero o falso- a otro, en el que se acepta la diversidad de perspectivas (*multiplicidad*) sobre un mismo fenómeno, de acuerdo con los marcos interpretativos desde los cuales se lo observa (*relativismo*) y esto implica llegar a un último estadio en el que el estudiante asume un compromiso personal (*compromiso con el relativismo*). Este estadio conlleva una nueva responsabilidad, ya que el estudiante puede hacer un trabajo personal, a partir de la elección de un determinado marco conceptual y metodológico. Esto da cuenta del paso de los estudiantes desde una concepción definitiva a otra provisoria del conocimiento.

Por otra parte, este testimonio nos pone en presencia de una dificultad adicional con la que se enfrenta el estudiante de Letras en la tarea de escritura: la permanente tensión entre escritura literaria y escritura académica (Padilla, 2015). De ahí que estos estudiantes señalen el desafío que les plantea adquirir el “tono” de las ciencias que deben sostener en la escritura de la ponencia pero que abandonan en el momento de la escritura de los mails, lo que contribuye a disminuir esta tensión:

5 Las negritas son nuestras.

18 de septiembre

Profesora:

uy que tarde se hizo! Quizá por la lluvia y lo oscuro de la noche la luna patinó y así pasó de largo y se hizo tardísimo tan tan pronto. No sé.

...Borrador del trabajo... (Frágil) ... **todavía le falta alas, alerones, o plumas** (no sabemos bien).

Pero para el martes ya va a ir mejorando... **con viento a favor...**

Sabemos que **la metodología no está expuesta claramente** (pero para nos. ya empieza a estarlo, y es cuestión de ir bajándola al papel), y que el **marco teórico puede hacer llorar al más valiente; hasta al desalmado Drake se le mojarían los párpados por la penita que dá** ese marco teórico, pero a medida que podamos ir leyendo los libros puntuales **amanecerá...**

Me acabo de dar cuenta que la **hipótesis inicial no fue reformulada y además no aparece, como si el mago Festón se aprovechara del cansancio.**

Cualquier comentario, será bien recibido.⁶

Como vemos, en el anterior ejemplo uno de los estudiantes escribe el mail valiéndose de la escritura literaria con la cual se siente más cómodo (hay frecuentes referencias intertextuales y un uso recurrente de un lenguaje metafórico). Ésta funciona a modo de “diario” en el que el estudiante va realizando reflexiones a medida que avanza en el proceso de producción escrita, vislumbrando obstáculos pero también dándose aliento para superarlos. Es pertinente, al respecto, recordar la distinción entre *escritura privada* y *escritura pública* (Flower, 1979; Carlino, 2009, entre otros). Se entiende la primera como la escritura del descubrimiento en la que se tiene a uno mismo como interlocutor. De lo que se trata es de lograr un paso de la escritura privada que consta de diferentes sub-escritos subsidiarios del propio proceso de investigación -también llamados *escritos de trabajo* o *intermedios* (Chabanne y Bucheton, 2002), tales como anotaciones, apuntes, recordatorios, etc.-, hacia otra lo suficientemente madura que esté lista para ser comunicada. Algunos autores (García Debanc, Laurent y Galaup, 2009, entre otros) destacan la potencialidad de este tipo de textos dado que están vinculados con un contenido en elaboración, producto de un proceso reflexivo sobre el propio escrito.

Parecería que el estudiante, por un lado, se sirve de los correos electrónicos pero también de las versiones en borrador de la ponencia que envía, no sólo para comunicar a la tutora lo que está haciendo sino también como una excusa para aclarar las ideas que le van surgiendo. De algún modo, la hace participe del proceso de gestación de la ponencia. En palabras de Flower (1979, citada en Carlino, 2009), en esta escritura privada se expresa el proceso de pensamiento.

Más allá de los límites difusos que plantea el estudiante entre *escritura pública* y *escritura privada*, es relevante destacar la importancia de la escritura para sí mismo en el logro de una prosa para ser comunicada. De hecho, en la versión definitiva se pone de manifiesto la influencia que ha tenido la escritura privada en la formulación del

6 Las negritas son nuestras.

movimiento retórico del *estado de la cuestión* y del *espacio de vacancia* si la comparamos con un momento anterior (la versión borrador del 18 de septiembre).

Fragmento 1: *versión borrador (18 de septiembre)*

Creemos que aún no ha sido explotada la mirada analítica sobre los graffiti locales actuales, su relación de intertextualidad con la realidad, y su relación dialógica con la ciudad. Nuestro objetivo es esbozar un análisis, el cual no pretende ser conclusivo, de graffiti producidos en el área metropolitana de Tucumán, analizándolos desde su contexto de producción y de recepción, y atendiendo sus intertextualidades, características propias de su clase textual.

En el primer caso, después de referirse a diferentes investigaciones que indagan la misma temática, el estudiante plantea su aporte al campo pero no se observa que logre imbricar su propio trabajo en ese continuum. Pero, al parecer es consciente de esto, y en una versión posterior de este apartado (fragmento 2), puede ubicarse mejor como enunciador en el nicho de la investigación estableciendo restricciones y concesiones a nivel discursivo.

Fragmento 2: *versión definitiva (24 de noviembre)*

Sin embargo, y pese⁷ a los diferentes estudios realizados, creemos que aún no ha sido explotada una mirada analítica sobre los graffiti locales, actuales, en su relación de transtextualidad con la realidad, su relación dialógica con la ciudad. Nuestro objetivo en este trabajo será esbozar un análisis, el cual no pretende ser conclusivo, de graffiti producidos en el área metropolitana de Tucumán, analizándolos desde sus transtextualidades, y atendiendo sus contextos de producción y recepción.

Esto da cuenta de que el estudiante ha podido aprender un movimiento retórico propio de la introducción, tal como lo postula Swales (1990), que implica un mayor grado de madurez cognitiva puesto que, como lo señalan algunas investigaciones en estudiantes universitarios avanzados, no es común la presencia de este recurso en diferentes corpus de estudio (Padilla, 2012; Bezerra, 2015).

Otra de las dificultades que surgen durante la escritura es el bloqueo o el llamado síndrome ante la página en blanco. Como vemos en el siguiente correo, el estudiante lo ha experimentado. Si bien es un estado previsible, en este caso ha sido a consecuencia de una corrección por parte de la tutora. En este sentido, cabe recordar el peso que tienen en la escritura los factores de tipo emocional y no sólo estrictamente cognitivos.

2 de noviembre

No he podido escribir ni una línea más. No sé, después de la última devolución me quedó magullado el entusiasmo.

7 Las negritas son nuestras.

Tendré que encontrar, en mí, los qué, cómo, y por qué para seguir. También sé que los tiempos se acaban...

Si hubiera algo nuevo, lo estaría enviando hoy mismo.

Alexis

Más allá de este efecto no deseado ante la corrección, Vardi y Bailey (2006) señalan las ventajas de una retroalimentación discursiva por parte del docente para el mejoramiento en la producción de los escritos de universitarios. En este sentido, estos autores señalan cómo de acuerdo con las correcciones pedidas, los estudiantes más expertos con las tareas de redacción realizan transformaciones más profundas del texto; no así los menos expertos que se abocan a cambios más superficiales.

En el caso de este estudiante, superada la etapa de bloqueo, pudo lograr mejoras sustanciales en el texto, a partir de las sugerencias dadas por la docente. No sólo estas correcciones son valoradas por el estudiante -como veremos en el último mail del intercambio virtual-, sino también el proceso de escritura en el que se advierte una clara conciencia de lo que implica entenderla como un estadio de resolución de problemas en diferentes niveles, y sobre todo el reconocimiento de la guía en todo el tiempo que duró la investigación.

23 de diciembre

Hola Profe

La verdad es que yo disfruté mucho de todo el proceso de escribir la ponencia. Eso no quiere decir que no me haya costado mucho. Pero como una introducción a la investigación, es apasionante, y aunque uno quisiera ir mucho más lejos, más profundo, y ser más certero, la experiencia es riquísima, sin dudas.

Independientemente de los resultados, que pueden ser visibles o no, siento que durante el taller, y durante el proceso de producción, en donde se requiere que uno se plantee problemas tanto de la superficie del texto y sus voces, como de enfoques más estructurales, se convierte en algo muy movilizante.

*Y si bien lo habré mencionado, ligeramente, una o dos veces, y quizá demasiado eufemísticamente: **muchísimas gracias por la ayuda, que ha sido mucha, por los mil cartelitos rojos con correcciones inteligentes en cada devolución⁸**; por la noble paciencia exhibida, (realmente me costaba, a pesar del esfuerzo, de ir con los tiempos del plan de trabajo); pero sobre todo gracias por el tono amable en la guía, que siempre ayuda mucho, por más que uno sienta que las fuerzas caen desmayadas a pesar del entusiasmo y la pasión, ahí una guía amable es lumínica, y realmente ayuda.*

Gracias por tutti, y fue un placer trabajar con vos.

8 Las negritas son nuestras.

Conclusión

A partir de los resultados obtenidos, podemos anticipar que la escritura de ponencias en el aula universitaria, si bien plantea desafíos cognitivos, discursivos y emocionales exigentes, favorece no solo los aprendizajes disciplinares sino también las representaciones con respecto a los modos de aprender en el nivel superior. Esta experiencia posibilita a los estudiantes, por primera vez, pasar del rol de consumidores al de productores de conocimiento, marcando un quiebre con las prácticas de escritura a las cuales estaban acostumbrados en el nivel secundario y por las cuales se habían formado un *autoconcepto de escritor* (Castelló, 2007), que puede llegar a cuestionarse en esta primera práctica de escritura.

Esta experiencia promueve que los estudiantes modifiquen la concepción que tenían sobre el escribir y sobre el leer como prácticas independientes, y que puedan concebirlas como prácticas que se retroalimentan y se potencian. En este sentido, posicionarse como autor implica que pueda hacer emerger su propia voz en el texto escrito. Para lograrlo, debe ser capaz de gestionar las diversas voces provenientes de distintas fuentes de información para incorporarlas a su texto, ya sea para apoyar sus propias ideas o para discutir las.

Por otra parte, en este tipo de tarea se potencia la concepción de escritura como proceso en el que cobran fundamental importancia los textos intermedios que van surgiendo y que cuestionan el propio proceso de escritura, a la vez que le permiten ordenar el pensamiento, reformular ideas y replantearse estrategias.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- Barré de Miniac, M.C. (1995). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 113, 93-113.
- Barton, D. y Tusting, K. (2005). *Beyond communities of practice*. New York: Cambridge University Press.
- Barton, D., Hamilton, M., Ivanic, R. (Eds.) (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London, New York: Routledge.
- Bezerra, B. (2015). Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso*, 15 (1), 61-76.
- Blaser, Ch. (2007). Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en didactique pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.), Facultés des Études Supérieures, Université Laval, Québec.
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de postgrado. En E. Narvaja de Arnoux, (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 227-246), Buenos Aires: Santiago Arcos.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica: diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.

Castelló, M. (2006). La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. En *Memoria del Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En Castelló, M. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47-82). España: Graó.

Castelló, M; Bañales Faz, G. y Vega López, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1253-1282.

Chabanne, J. Ch. y Bucheton, D. (2002). Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. *L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris. P.U.F.

Cros, F. (2011). Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants? *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, 10, 1-5.

Cros, F. y Barré de Miniac, M.C. (1993). *Les collégiens et l'écriture*. Paris: ESF.

Eemeren, F. van (2011). *Strategic maneuvering in argumentative discourse. Extending the pragma-dialectical Theory of Argumentation*. New York: John Benjamins.

Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41, 19-37.

Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.

Garcia-Debanc, C., Laurent, L y Galaup, M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques. Linguistique, Littérature, Didactique*. Écrits de Savoirs, 143/144, 27-50.

Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy y S. Ransdell, (Eds.), *The sciences of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp.1-27). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Kaiser, D. (2005). Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania. *Signo y Seña*, 14, 17-35.

Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-changing practice. *Educational Action Research*, 17 (3), 463-474.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leitão, S. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmüller y C. Cornejo (Eds.), *Ciencias de la mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 5-32). Santiago de Chile: J. Sáez.

Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5 (10), 31-57.

Padilla, C. (2015). Itinerarios de escritura académica en estudiantes de Letras: del extrañamiento a la apropiación participativa. En E. N. de Arnoux y D. Lauria, (Eds.), *Las lenguas en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. La Plata: UNIPE.

Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Plantin, C. (2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies* (pp. 277-301). London: Sage Publications.

Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En C. McArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbooks of Writing Research* (pp. 54-65). New York: The Guilford Press.

Romainville, M. (2001). Les croyances épistémiques des étudiants. *RESEAU*, 47, 1-7.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S. (2001). *Return to reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vardi, I. y Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso. *Signo & Señal*, 16, 15-32.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulo 2

Alfabetización académica en el Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM. Escritura: propósito y tema

Paula Camusso

paulacamusso@hotmail.com

Marisel Somale

masomale@gmail.com

Ana Claudia Ziraldo

acziraldo@hotmail.com

Universidad Nacional de Villa María

Villa María, Córdoba, Argentina

Resumen

Enmarcado en el Programa de Incentivos de la Universidad Nacional de Villa María, periodo 2014-2015, como una de las cuatro líneas de investigación del Proyecto “Configuraciones de enseñanza en las carreras de formación docente de la UNVM”, este trabajo ofrece reflexiones sobre escritura académica (en adelante EA) en el Profesorado en Lengua Inglesa (PLI). Cómo abordar esta temática es uno de los desafíos de la enseñanza universitaria actualmente. Entendemos por alfabetización académica aquellas nociones y estrategias que permiten al aprendiz participar de la comunidad científica y de aquellas actividades propias realizadas en el contexto universitario. Para Trimmer (1998) y Reid (2006) la efectividad de la EA depende de tres componentes: lector, propósito, y tema. En este trabajo exploratorio nos concentraremos en los dos últimos componentes, y proponemos los siguientes objetivos: mostrar el estado de la cuestión en EA en el Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM; especificar estrategias de escritura implementadas por los docentes para garantizar que sus estudiantes escriban sobre un tema determinado, con un propósito puntual y para una audiencia determinada; y proporcionar evidencia sobre qué entienden los estudiantes por EA. Con ese propósito, en 2014 se administraron entrevistas semi-estructuradas a docentes del Profesorado y encuestas a todos los estudiantes de la carrera, se analizaron los programas de las asignaturas y se triangularon los datos recogidos. El análisis evidenció escasa claridad sobre las implicancias de enseñar EA; entre estudiantes, insuficiente transferencia de la macro-habilidad escritura, tal como se desarrolla en Lengua Inglesa, a otros espacios curriculares; y falta de relación de la EA con la pertenencia a una comunidad científica. Estos resultados permitieron iniciar acciones concretas en una segunda etapa (2015) para promover el desarrollo sistemático de la EA: cursos de extensión, diseño de material didáctico y formación de recursos humanos.

Introducción

En su rol de institución educativa superior, la universidad constituye el espacio donde algunos estudiantes se inician y se perfilan como futuros científicos del mañana, por lo cual es allí donde debemos impulsar el desafío de alfabetizar académicamente y contribuir con el acompañamiento necesario para que nuestros alumnos participen activamente en la transformación del conocimiento. Estamos de acuerdo con la definición de Carlino (2013) quien sostiene lo siguiente sobre alfabetización académica (de ahora en adelante AA):

Proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia (370).

De la definición brindada por Carlino (2013) se desprende la idea de que la AA es una actividad que debe ser enseñada explícitamente en un contexto educativo, atendiendo a las características del género discursivo en cuestión, el cual va a establecer las convenciones de escrituras apropiadas que los estudiantes deben adoptar y a las cuales deben adaptarse.

Diversos estudios sobre escritura en el Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM dan cuenta de la complejidad que implica para los estudiantes el desarrollo de esta macro-habilidad. En base a esas investigaciones al comienzo del presente proyecto “Alfabetización Académica. Consideraciones sobre audiencia, propósito y tema” nos planteamos los siguientes objetivos: relevar, sistematizar y analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica en las clases de Lengua Inglesa (LI) para luego diseñar y desarrollar propuestas didácticas a partir de marcos teóricos interpretativos que favorezcan el mencionado proceso.

Marco Teórico

Es evidente que los últimos treinta años evidenciaron las limitaciones del Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de la Lengua Inglesa (de aquí en adelante *ELT*, *English Language Teaching*). En la actualidad, se debate sobre las posibilidades de una pedagogía post-método enfocada en las demandas locales que permita a los nuevos profesionales proponer sus propias teorías de enseñanza basadas en las necesidades de los aprendices y del contexto. Resulta preciso detenernos un momento para referirnos a las reflexiones de Kumaravadilevu (2006) sobre la enseñanza de una lengua extranjera. El lingüista sostiene que los educadores deberían adecuar “la pedagogía a las múltiples identidades de los estudiantes” (75). Desde esta perspectiva, se asume que los aprendices que se encuentran inmersos en un contexto social, político y cultural, necesitan capacitarse según los principios de una pedagogía post-método. Para

alcanzar este objetivo, Kumaravalidevu (2003) propone macro-estructuras estratégicas a partir de las cuales todo profesor puede moldear sus iniciativas pedagógicas. El autor define como macro-estrategias al marco en el cual todo profesor debe ubicar su propia pedagogía según el contexto de sus estudiantes. En otras palabras, las macro-estrategias son “lineamientos derivados de conocimientos históricos, teóricos, empíricos, y experimentales relacionados con la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua” (38). La puesta en práctica de estas macro-estrategias es viable a través de herramientas de clase o micro-estrategias que los docentes van a adaptar de acuerdo con las necesidades y potencial de los estudiantes. De hecho, los educadores en lenguas extranjeras deberíamos concentrarnos en el diseño de una propia pedagogía post-método.

En cuanto a esto, y en base a resultados de investigaciones en *ELT*, mucho ha sido propuesto en relación con una de las más importantes macrohabilidades en *EFL* (*English as a Foreign Language*). La gran mayoría de los investigadores en el campo de *EFL* acuerdan que la escritura es de extrema importancia en el ámbito académico. En efecto, una forma en la que los estudiantes demuestran y consolidan lo que han aprendido es a través de la escritura y deberían recibir las herramientas necesarias para desarrollar esta habilidad en un mundo globalizado en el que el inglés se ha convertido en el idioma dominante.

Tal como lo afirma Hyland (2009), los propósitos de la escritura son numerosos. Es difícil imaginar un mundo sin ensayos, informes médicos o artículos científicos. En realidad, pertenecer al mundo académico supone escribir este tipo de composiciones. Pero, más importante aún, la escritura es un elemento clave en el crecimiento académico de los estudiantes. Es a través de esta habilidad que sus conocimientos se consolidan en un contexto global en el cual la aptitud (*proficiency*) es clave para el éxito y fortalecimiento profesional (95). Los requerimientos de composiciones académicas abundan en los cursos universitarios de cualquier nivel; desafortunadamente, en numerosas ocasiones los estudiantes ingresan a la universidad desprovistos de herramientas que les permitan producir textos de este tipo. Esta experiencia, como Hyland (2009) destaca, “puede ser bastante abrumadora para estudiantes que tienen que escribir en una segunda lengua” (96); así, en este contexto el desafío es doblemente más difícil. La dificultad no radica sólo en las características estructurales del lenguaje, sino también en el hecho de que la mayoría de estos aprendices no han recibido preparación adecuada sobre la práctica de escritura.

Orientar a los estudiantes en la escritura con propósitos específicos y en contextos singulares no significa meramente “escribir”, sino producir un texto efectivo que cumpla con una función particular y que se adecue a un contexto dado. Esta tarea docente, por lo tanto, es mucho más compleja que solamente enseñar los principios de la escritura básica. Implica ayudar a los estudiantes a escribir un trabajo que pertenezca a un género específico, en determinadas prácticas del lenguaje. Para Paltridge y Starfield (2013) la alfabetización es “lo que hacemos” (96); implica interacción con otras personas, entre profesores y estudiantes. Sin embargo, como lo indicamos al comienzo de este trabajo, esta actividad raramente se explicita a los estudiantes, quienes tienen que adaptar y adoptar diversas convenciones de escritura de acuerdo con el contexto en el que deben orientar sus escritos. El desafío para los docentes de escritura en *EFL* es transformar esa “caja negra” en una tarea significativa para los estudiantes. Éstos, por su parte, deben entender que esta alfabetización es “un proceso crucial por el cual [ellos] adquieren el sentido no sólo de los temas que se encuentran en sus estudios, sino también cómo pueden hacerlos significativos para sí mismos” (Paltridge y Starfield, 2013: 97).

La escritura académica

Detengámonos aquí para definir los componentes esenciales de la escritura académica. Ésta abarca los conceptos de audiencia y propósito, “los mantras” como Joy Reid (2006: 54) los denomina, a los que todo docente hará referencia a medida que se va desarrollando el curso sobre escritura. Aun cuando la audiencia resulta obvia para los estudiantes, es aconsejable explicitarles que el profesor es el “lector real”. La EA pone a prueba a los estudiantes sobre su conocimiento en relación con un determinado tema, por lo cual deben darse cuenta de que su propósito principal es descubrir no solo cuáles son las expectativas del lector, sino también, satisfacerlas. Como es el profesor quien elabora las consignas, los estudiantes deben entender tanto el uso del lenguaje como el contenido del trabajo de escritura.

De acuerdo con Trimmer (1998), escribir eficientemente implica seguir un objetivo. Los escritores inexpertos algunas veces no logran cumplir exitosamente con una tarea de escritura porque escriben con distintos propósitos: cumplir con la tarea, complacer al profesor, obtener una buena nota, lograr publicar un trabajo, entre otros. Estos tipos de escritores ven diversos propósitos en sus composiciones y se encuentran sumamente influenciados por ellos (12). Sin embargo, estas variaciones de fines se ubican fuera de la situación de escritura.

Cuando se sigue un propósito en una situación de escritura, éste se convierte en “el diseño general que rige lo que los escritores hacen en sus escritos” (Trimmer, 1998:13). Quienes siguen un propósito saben exactamente qué información necesitan, a qué audiencia dirigirse, cómo componer el escrito, qué estrategias implementar; en otras palabras, saben que la escritura es un proceso; además, tienen en claro el qué y el cómo de la tarea. En este proceso, el escritor descubre y demuestra lo que necesita comunicar a través de la escritura.

Como enunciamos anteriormente, en EA los propósitos más comunes son: persuadir, analizar y/o sintetizar e informar. Escribir persuasivamente significa lograr que el lector acepte y adopte el punto de vista del escritor. Esto implica que el escritor debe elegir una respuesta a la pregunta, justificarla con argumentos sensatos y confiables, usar evidencia clara y tratar de cambiar la visión del lector acerca del tema en desarrollo. Un ejemplo de estos escritos que tienen como fin convencer al lector son los ensayos argumentativos.

La escritura académica analítica persigue como propósito explicar, analizar y seleccionar la respuesta más adecuada según el criterio personal del escritor. Las tareas que demandan análisis investigan las causas, analizan consecuencias, evalúan la eficiencia y los caminos para la resolución de problemas, relacionan ideas y puntos de vistas o analizan los argumentos de otros. La etapa de síntesis surge cuando el escritor ha relacionado todas las ideas relevantes que responden la pregunta sobre el tema, y produce su propia respuesta. Los ensayos de resumen-análisis y los trabajos de análisis crítico son ejemplos de escritura académica analítica.

Cuando se escribe con el propósito de informar o educar al lector, el escritor provee a su audiencia una respuesta a la pregunta en debate; ésta debe ser información nueva sobre el tema. En este tipo de escritura, el escritor no exige al lector aceptar una perspectiva particular, sino que enriquece su conocimiento previo.

La mayoría de las veces el escritor necesita asegurarse de involucrar al lector con ideas interesantes y de atraer su atención con un estilo de escritura singular. Los escritores

no sólo deberían tener en cuenta el propósito de su escrito, sino también la audiencia a la cual dirigirán sus textos y el tópico a desarrollar. Sólo al combinar estos tres elementos y al orquestarlos, los escritores serán capaces de producir textos exitosos. En otras palabras, audiencia, tema y propósito se combinan en una simple fórmula cuyos elementos deben ser coordinados si esperamos que la escritura sea eficaz.

De lo expuesto anteriormente deducimos que es menester concentrarnos en la tarea docente que nos concierne en el PLI de la UNVM. Quisiéramos subrayar que la formación de futuros educadores cuyo objeto es la enseñanza de una lengua extranjera implica un doble esfuerzo por parte de los estudiantes, quienes no sólo deben adquirir las herramientas necesarias para aprender un segundo idioma, sino también emplearlo para dar cuenta de sus propios procesos de aprendizaje. En segundo lugar, y no menos importante, recordemos que quienes nos desempeñamos en la docencia sabemos que entre las funciones de la escritura cuenta evaluar el conocimiento de los estudiantes y transformar y divulgar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987; Cushing Weigle, 2002). La escritura, entonces, implica una práctica social a través del empleo de un lenguaje disciplinar, en cuyo caso inglés es el idioma predominante (Coffin, Curry, Goodman, Hewings, Lillis, y Swann, 2003; Hyland, 2007; Wiggins, 2009).

Asimismo, somos conscientes de que el problema de la EA debería abordarse en la totalidad de los espacios curriculares del PLI dado que cada disciplina presenta convenciones que son propias del campo de estudio. Por consiguiente, como docentes formadores de futuros formadores debemos acompañar a nuestros estudiantes en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera para que logren componer escritos que persigan un propósito particular, dentro de una disciplina particular y que estén orientados a una determinada audiencia, lo cual no significa meramente “escribir,” sino producir un texto eficaz que cumpla con una función comunicativa concreta. Esta tarea es aún más compleja que enseñar solamente los principios básicos de la escritura: implica proporcionar a los aprendices las estrategias adecuadas para componer un texto con las características de un género en particular, dentro de un contexto específico con un propósito comunicativo. Para lograr que este proceso realmente se materialice, el tiempo dedicado a promover el desarrollo de la macro-habilidad escritura, y en particular, la escritura académica, es crucial y determinante. Creemos que el aprendiz debe ser expuesto a una multiplicidad de textos del género en cuestión a fin de que pueda identificar patrones recurrentes en lo que refiere a la organización del texto (la retórica), elecciones léxicas, relación escritor-audiencia, entre otros aspectos. Durante la primera aproximación al género, el docente debe acompañar a los estudiantes y, gradualmente, ir retirando su apoyo con el objetivo de contribuir con la independencia de los alumnos.

Abordar el problema de la escritura académica implica, por consiguiente, acordar pautas de trabajo en conjunto que tiendan a la superación de los obstáculos a los que nuestros estudiantes se enfrentan al momento de componer un texto académico. El trabajo en equipo que garantice la participación activa por parte de docentes del PLI supone un compromiso institucional que permita aunar criterios en lo referido a métodos de enseñanza, prácticas docentes, y evaluación (Carlino, 2013). Implica además, seguir fomentando la investigación de problemas íntimamente ligados al desarrollo de la carrera del Profesorado e insistir en la implementación de estrategias de enseñanza y/o medidas de acción que permitan la promoción de nuestros estudiantes; en otras palabras, que favorezcan el desempeño efectivo de los estudiantes en la comunidad científica, aun cuando un porcentaje de los egresados no continúe con estudios de posgrado.

Estrategias de escritura académica

En el PLI abordamos la escritura como el desarrollo del proceso recursivo de composición en el cual se revisa y modifica el texto escrito en sus distintas etapas de composición (Flower y Hayes, 1981). En el proceso de escritura existen distintas fases y cada una de ellas recurre a sus propias estrategias. La primera fase o fase de pre-redacción comprende la selección y delimitación del tema, la determinación de la finalidad comunicativa, la definición de la audiencia, la búsqueda de información alusiva al tema, la generación de ideas (Zirardo, Camusso, Díaz, Mecchia, Somale, Tarducci y Trombetta, en prensa), la formulación de hipótesis, la redacción de la idea principal o tesis y el bosquejo del contenido del texto (Trimmer, 1998). La segunda fase abarca la producción o textualización, etapa en la cual se desarrolla la información generada en la fase previa en un primer borrador que se revisa y reescribe. Para ello, se entrena a los estudiantes en la búsqueda y selección de material pertinente y de fuentes confiables. Finalmente, la tercera fase de corrección o revisión, implica evaluar el escrito para determinar qué problemas tiene el texto y cómo solucionarlos. En esta fase se les recomienda a los aprendices intercambiar sus producciones escritas con sus compañeros a fin de obtener una crítica constructiva desde una perspectiva diferente dado que sus compañeros pueden aportar un punto de vista distinto como así también cumplir el rol de lector a quien va dirigido el texto. Las ventajas de la revisión colaborativa o revisión entre pares o iguales han sido corroboradas en numerosos estudios (Carlino, 2004, 2008; Cassany, 2005). En este sentido, Alfonso Vargas Franco (2014) destaca las múltiples ventajas de la corrección entre pares:

La revisión entre iguales puede definirse como una práctica, dispositivo o actividad didáctica que consiste en planificar la producción escrita en una secuencia de aprendizaje que requiere la escritura de borradores, los cuales son intercambiados, leídos y comentados por un compañero antes de la revisión final del profesor (15).

Carlino (2008) concluye que la revisión entre pares ayuda a aprender criterios para reconsiderar los propios textos y prever la revisión del par lleva a auto-revisarse. Además, contribuye a comprender y tener en cuenta el punto de vista del lector a la vez que permite al que escribe anticipar un lector auténtico que necesita entender lo que lee y ayuda a los escritores a clarificar las ideas propias.

En el PLI la revisión entre pares se realiza con guías elaboradas por las docentes e implementadas en los espacios curriculares Lengua Inglesa I, II, III y IV. Estas contemplan la elaboración de *outlines* que permite la organización del texto, el contenido y el uso de la lengua extranjera.

Metodología

La investigación consistió en un trabajo exploratorio que constó de dos etapas. La primera (2014) comprendió un estudio descriptivo sobre el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje entre los docentes para promover la EA, que considera tres elementos claves en todo escrito académico (propósito, audiencia, y tema). Para ello se administraron entrevistas semi-estructuradas a docentes del Profesorado a

docentes y cuestionarios a todos los estudiantes del PLI (respondieron 48 en total), y se analizaron los Programas de Estudios de la mencionada carrera. El análisis de los libros de texto de escritura académica empleados en Lengua Inglesa IV mostró que la gran mayoría desatiende estos tres elementos en las consignas de escritura. El análisis preliminar evidencia escasa claridad sobre las implicancias de enseñar EA; entre estudiantes, insuficiente transferencia de la macro-habilidad de la escritura a otros espacios curriculares; y falta de relación de la EA con la pertenencia a una comunidad científica. La triangulación de los datos recogidos de las encuestas, los cuestionarios y los programas permitió iniciar acciones concretas en una segunda etapa (2015) para arribar a conclusiones e implicancias pedagógicas en lo referido a la práctica de EA y su desarrollo sistemático: cursos de extensión, diseño de material didáctico y formación de recursos humanos. La segunda fase (2015) consistió en la implementación de talleres, dictados en el primer cuatrimestre, orientados a docentes y estudiantes del PLI. Los mismos se diseñaron especialmente para promover actividades puntuales que intentaron sortear las dificultades que presenta la EA en la comunidad discursiva del PLI. El material empleado en los talleres se diseñó teniendo en cuenta la necesidad de explicitar a los estudiantes el conocimiento en EA. El curso de extensión implementado estuvo organizado en ocho sesiones cuyos talleres constitutivos giraron en torno a los siguientes tópicos: Introducción a la EA, Consideración de la audiencia, Propósitos en la EA, Selección del tema de escritura, Estilos y Convenciones de escritura, Elementos cohesivos y dispositivos metadiscursivos, La situación de escritura, y Estrategias de EA (planificación y corrección de pares). Se ofreció una sesión final en la cual se reconsideró la importancia de la EA; en esa oportunidad los estudiantes pudieron expresar sus inquietudes con respecto a la EA y hacer un trabajo metacognitivo de lo aprendido en el curso de extensión. En el segundo cuatrimestre de 2015 se compartieron los resultados de la investigación con los docentes de las distintas cátedras del PLI con el objetivo de aunar criterios en lo referido a cómo será valorada la escritura en instancias de evaluación. También se realizó un encuentro de estudiantes de diferentes universidades de la provincia para socializar escritos académicos y fomentar futuras instancias de intercambio.

Resultados y Discusión

Uno de los interrogantes planteados al comienzo de esta investigación fue cómo se aborda la escritura académica en los espacios curriculares de contenido, que no son precisamente Lengua Inglesa. El gráfico 1 indica que solo en un reducido número de espacios de contenido se propicia la EA, es decir, los docentes en muy pocas ocasiones les explicitan a los alumnos el género que se espera que desarrollen en la cátedra y por ende, son escasas las oportunidades en las cuales los estudiantes son estimulados a emplear estrategias de EA para componer textos académicos.



Gráfico 1: Aspectos evaluados en los textos académicos (porcentajes)

Por ejemplo, en Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa (3er año) y Perspectivas del Mundo Actual (4to año) se promueve el pensamiento crítico por medio de actividades de escritura en las que se estimula a los estudiantes a reflexionar, analizar, e interpretar gráficos y expresarlos por escrito en un párrafo o en un ensayo corto. En Literatura II y III (correspondiente al cuarto año del PLI) se propician instancias dentro y fuera del aula que tienden a la escritura académica. Estas actividades de composición se abordan desde el enfoque de la escritura como proceso en concordancia con lo propiciado en el espacio curricular Lengua Inglesa que atraviesa toda la carrera. Ensayos a modo de prácticos son enviados en sucesivos borradores, luego se provee “feedback” sobre puntos a resolver tanto de lengua como de contenido, referidos a la materia específicamente. A la hora de evaluar en los parciales escritos y en el final escrito, también se les exige que escriban un ensayo sobre alguno de los temas de la cátedra, y la evaluación, si bien es cuantitativa, considera distintos aspectos a la hora de evaluar la escritura: la organización, el contenido específico de la cátedra, el uso de la lengua extranjera en general, cohesión y coherencia. La tabla 1 indica los aspectos de la lengua inglesa que se evalúan en los textos académicos en los espacios curriculares de contenido.

Cátedra	Contenido	Organización	Lengua	Cohesión	Registro	Redacción
Fonética y Fonología	✓	✓		✓		
Lingüística	✓	✓	✓	✓		
Didáctica-Prácticas	✓		✓			
Literatura	✓	✓	✓	✓		
Tecnología	✓					✓
Cultura-Perspectivas	✓	✓	✓		✓	

Tabla 1: Aspectos evaluados en los textos académicos en cada espacio curricular

Efectivamente, se deduce que en los mencionados espacios se propician algunas instancias de escritura académica. No obstante, es posible observar que el tiempo

dedicado en clase suele ser reducido y su práctica no es sistemática, si se tiene en cuenta que la escritura en una lengua extranjera demanda un tiempo considerable para su efectivo desarrollo, a la vez que implica consistencia en la práctica de la macro-habilidad.

¿Qué sucede en los espacios curriculares troncales? ¿Qué estrategias de escritura se propician? En el caso de Lengua Inglesa I del primer año de la carrera de grado se hace particular hincapié en la reflexión sobre la función de la escritura académica en la universidad, su importancia, y su complejidad para los aprendices de inglés como segunda lengua. Se realizan actividades tendientes al empleo de variadas estrategias utilizadas en las distintas etapas de la escritura. Así, los estudiantes, que transitan sus primeros pasos por la escritura académica, trabajan la selección/ refinación del tema y estrategias de pre-escritura, escritura, y revisión. El *estilo* es otro aspecto en el que se ahonda en la etapa de textualización.

En el espacio curricular Lengua Inglesa en su nivel avanzado se promueve la corrección de a pares desde el comienzo del año académico, específicamente, cuando se revisan aspectos de la lengua extranjera como el contenido, el uso, la retórica y el género de la escritura de ensayos argumentativos. Además, se estimula la escritura de *journals*, que consisten en la selección, resumen y análisis de textos de registro formal, cuyo contenido gira en torno a las unidades temáticas de la materia. Dado el reducido número de estudiantes, es posible exigirles la confección de portfolios de todos los trabajos de composición escrita: desde reflexiones personales hasta resúmenes y análisis sobre artículos pertinentes. Otra estrategia implementada es ofrecer *feedback* sobre el contenido, la organización y el uso del lenguaje de hasta tres borradores del mismo ensayo en el primer cuatrimestre y dos en el segundo. El número de borradores se reduce en el segundo cuatrimestre a fin de promover un aprendizaje autónomo.

Percepción de los estudiantes sobre EA

La mayoría de los estudiantes acuerdan que la EA se define a partir del buen manejo de las reglas gramaticales, la ortografía, la puntuación, la coherencia y la cohesión. Identifican como atributo de la EA el uso de vocabulario formal, variado y específico. La minoría menciona que para escribir académicamente es necesario tener buen conocimiento sobre el tema a desarrollar. Agregan que el contenido de la composición no sólo debe estar apoyado en fuentes confiables de información, sino que también debe resultar interesante. Una minoría (2) menciona la importancia de considerar el propósito de la EA, e indica algunos objetivos de la EA: “comunicar algún nuevo hallazgo o refutar alguna teoría”, “cumplir con una tarea asignada”, “informar y/o argumentar sobre un tema determinado”. Para la gran mayoría, escribir un texto académico tiene como objetivo cumplir con una tarea asignada por el docente, lo cual pareciera indicar que aún nuestros estudiantes no se identifican con la comunidad científica. Esto podría indicar que los profesores de docentes en formación deberíamos propiciar más oportunidades para que nuestros estudiantes ingresen a equipos de investigación.

En los cuestionarios los alumnos también hicieron referencia a los aspectos de la EA que les presentan dificultades. La gran mayoría de los alumnos (38 de 48) admitieron tener dificultades en algunos aspectos de las EA, principalmente cómo identificar el punto de vista desde el cual el tema elegido debe ser desarrollado y luego cómo elaborar

un texto académico sobre dicho tópico. Otro número de alumnos afirmó enfrentarse a problemas tales como la falta de información relevante y específica y alusión al lector.

Con respecto a las estrategias empleadas por los estudiantes para elaborar un texto académico, las mencionadas por los alumnos para sortear las dificultades que se les presentan al momento de elaborar un texto académico (carta formal, párrafo descriptivo, ensayo expositivo, argumentativo) abarcan: a) recurrir a los docentes a cargo del espacio curricular Lengua Inglesa o a sus pares (la mayoría de los estudiantes, 21 de los 48 que respondieron los cuestionarios afirmaron emplear esta estrategia), b) consultar fuentes de información confiables, c) posicionarse en el lugar de lectores a quienes va dirigido el texto, d) emplear estrategias de pre-escritura. Es de destacar que los alumnos también realizan un trabajo independiente para resolver sus dudas, lo que se evidencia en algunos ejemplos tales como: investigar y profundizar en Internet sobre el tema a desarrollar, realizar *outlines*, releer las consignas varias veces.

Acciones tendientes a afrontar el desafío de la EA en el PLI

La implementación de un Curso de Extensión sobre Escritura Académica a lo largo del currículo intentó dar respuesta a la problemática planteada al comienzo de esta presentación: cómo abordar el desafío de la alfabetización académica en el PLI. En ocho talleres consecutivos se trabajaron los siguientes temas:

1. Introducción a la EA: consideración del lector, propósito de la escritura y selección del tema.
2. Consideración de la audiencia. Estilos de escritura.
3. Selección del tema a desarrollar.
4. Propósitos de la EA.
5. Convenciones de escritura y plagio.
6. Cohesión y elementos meta-discursivos.
7. Reconsideración de la situación de escritura.
8. Evaluación final (consistió en la escritura de un ensayo expositivo y/o argumentativo, en el que se pidió a los estudiantes que seleccionaran/delimitaran un tema, tuvieran en cuenta el lector, y que se plantearan como propósito comunicar sus respectivos puntos de vista para informar y/o argumentar sobre un tema específico).

Los participantes, en su mayoría estudiantes del PLI, acordaron en la necesidad de contar con más instancias de escritura, no sólo en las clases regulares del PLI, sino también, en talleres alternativos que complementen la actividad desarrollada en las clases. Lo anterior pareciera implicar la necesidad de reformular el Plan de Estudios de la carrera de modo que se ofrezcan espacios complementarios a las materias troncales dedicados específicamente a la EA.

Los docentes en formación tuvieron la oportunidad de participar como expositores en *The First Students' Writing Conference*, una instancia real de la comunidad científica a

la cual también asistieron estudiantes de la Licenciatura en inglés de la UNRC. Algunos trabajos, que giraron en torno a los ejes educación, cultura, el medio ambiente, la tecnología, asuntos sociales, surgieron del curso de extensión del cual participaron en el primer cuatrimestre, editaron sus trabajos en función de las observaciones del Comité Académico y compartieron la lectura de las mencionadas composiciones con sus pares y docentes. Al mismo tiempo, respondieron a preguntas referidas a su propio proceso de escritura. La experiencia arrojó resultados positivos porque propició el diálogo fluido entre docentes y estudiantes sobre la problemática de la EA, instancia en la cual se concluyó que es posible componer textos de calidad, que cumplan con los requisitos formales de la EA y que a la vez, reflejen los intereses propios de los estudiantes.

A partir de esta investigación surge un nuevo desafío: ¿Cómo implementar la práctica de EA a lo largo de todo el currículo? Mientras algunas materias de contenido entrenan al estudiante en EA, otras se limitan exclusivamente al contenido. Decidir para luego implementar uno u otro tipo modelo es nuestro nuevo desafío. De todos modos, en consonancia con lo propuesto por Insaurralde (2014:82) acordamos que un trabajo colaborativo entre los diferentes equipos de cátedra de docentes formadores de futuros docentes que considere además de las prácticas docentes, la investigación, propiciará la generación de proyectos en conjunto. Éstos, a su vez, podrían contribuir a la formación de los nuevos docentes.

Conclusión

En esta investigación se deducen algunas causas por las cuales los estudiantes del PLI suelen enfrentarse a ciertas dificultades al momento de elaborar un texto académico. Uno de los motivos de estos inconvenientes es que, en situaciones de escritura en materias de contenido, los alumnos no suelen seguir los pasos que frecuentemente siguen en instancias escriturarias en el espacio curricular Lengua Inglesa (I, II, III y IV); por consiguiente, los textos elaborados tienden a resultar poco satisfactorios. Otro de los motivos del fracaso podría radicar en el hecho de que no es una práctica habitual la producción de textos en los espacios curriculares no troncales durante el desarrollo del año académico, y la exigencia de esta actividad se reduce sólo a instancias de evaluación final. Naturalmente, el reducido entrenamiento en la escritura desde esos espacios curriculares tiende a desfavorecer el proceso de EA de los estudiantes. En un futuro proyecto de investigación se intentará ofrecer acciones concretas para que los estudiantes del PLI de la UNVM no sólo sean capaces de abordar críticamente la lectura de textos especializados, sino que también escriban textos académicos siguiendo géneros particulares en los espacios curriculares de contenido como Tecnología, Literatura, Cultura y Perspectivas del Mundo Actual, Didáctica de una Lengua Extranjera, Gramática, Lingüística, Fonética y Fonología, además de hacerlo en las materias troncales (Lengua Inglesa I, II, III y IV). También se pretende entrenar a los destinatarios en el empleo de estrategias de escritura adecuadas para la elaboración de textos académicos en Lengua Inglesa (cartas formales, párrafos, ensayos expositivos y argumentativos).

En síntesis, se propone como objetivo principal trabajar la escritura académica a lo largo de todo el currículo y hacerlo de manera colaborativa con los profesores-investigadores del PLI de manera que se acompañe y refuerce la tarea realizada por los

profesores de Lengua Inglesa. En otras palabras, se pretende orientar a los docentes sobre cómo incorporar el trabajo con la lectura y escritura de textos especializados en sus cátedras dado que el movimiento “escribir a través del currículo” ha producido resultados positivos en Estados Unidos (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005) y las iniciativas realizadas en Australia de enseñar escritura en contexto (Russell, 2002) también han dado cuenta de resultados favorables. Según Carlino (2013) el trabajo conjunto de especialistas en lengua, escritura, educación y expertos en ciencias específicas raramente lograrán por sí mismos enseñar lectura y escritura a sus estudiantes. De allí que este equipo de investigación conformado por docentes de Lengua Inglesa de los diferentes niveles intentará llevar adelante una práctica conjunta con docentes de otros espacios curriculares diferentes a Lengua Inglesa. De esta manera, se podría acompañar a los estudiantes en la tarea de pensar, bosquejar y componer un texto que reúna las características de un género académico, por lo cual se podría seguir la Teoría del Género discursivo de Bakhtin (1986), de modo que nuestros estudiantes puedan identificar los géneros discursivos comunes a la comunidad científica dentro de la cadena de géneros, ya que quienes ingresan a la nueva cultura académica necesitan desarrollarlos a fin de que les sirvan tanto para conformar una comunidad discursiva en particular como para adquirir conocimiento. Es muy probable que a través de talleres de escritura llevados adelante a lo largo del año académico se pueda garantizar la promoción de aquellos estudiantes que encuentran en la escritura de un texto un escollo difícil de superar. Otra alternativa posible sería incorporar la escritura de modo sistemático en las clases para que en instancias evaluativas el estudiante ya cuente no sólo con las herramientas de escritura necesarias para componer un texto formal, sino también con contenido relevante y específico según el espacio curricular en el que se le pide producir un texto académico.

Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres (Vern W. Mcgee, trad.). En C. Emerson, y M. Holquist, (Eds.), *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *EDUCERE*, artículos arbitrados, 8 (26) 321-327.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y vida*, 2, 20-31. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381 [revista virtual]. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad [revista virtual]. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>

- Coffin, C., Curry, M., Goodman, S. Hewings, A., Lillis, T., y Swann, J. (2003). *Teaching academic writing. A toolkit for higher education*. Londres: Routledge.
- Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flower, L., y Hayes J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4) 365-387 [revista virtual]. National Council of Teachers of English Stable. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/356600.pdf>
- Hyland, K. (2007). *English for academic purposes: an advanced resource book*. Nueva York: Routledge.
- Hyland, K. (2009). *Second language writing*. Cambridge: CUP.
- Insaurralde, M. (2014). Desafíos actuales para la formación de profesores en la universidad y los institutos de educación superior. En M. Civarolo, y S. Lizarriturri (Eds.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: UNVM.
- Kumaravadilevu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale, U.S.A.: Yale University Press.
- Kumaravadilevu, B. (2006). *TESOL methods: changing tracks, challenging trends*, 40 (1) 59-80.
- Paltridge, B., y Starfield, S. (Ed.). (2013). *The handbook of English for specific purposes*. Chichester: John Wiley y Sons, Inc.
- Reid, J. (2006). *Essentials of teaching academic writing: English for academic success*. Boston: Thomson Heinle.
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines. A curricular history*, 2da ed. Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Trimmer, J. F. (1998). *Writing with a purpose*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Vargas Franco, A. (2014). Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: la perspectiva del estudiante. *FOLIOS*, 39 (1) 13-14.
- Wiggins, G. (2009). Real-world writing: making purpose and audience matter. *English Journal*, 98 (5), 29-37 [revista virtual]. Recuperado de <http://www.ncte.org/journals/ej/issues/v98-5.pdf>
- Ziraldó, A. C., Camusso, P., Díaz, G., Mecchia, J., Somale, M., Tarducci, S., y Trombetta, G. (en prensa). *The Writing skill in university students: pre-writing strategies for the generation of relevant ideas and creative texts*. Villa María: Eduvim.

Capítulo 3

Las prácticas de escritura en el ingreso a la universidad: uso de recursos cohesivos

Ana Inés Calvo

anainescalvo@gmail.com

Facultad de Lenguas, U.N.C.

Córdoba, Argentina

Natalia Rius

riusnatalia@hotmail.com

Facultad de Lenguas, U.N.C.

Córdoba, Argentina

Resumen

En nuestro rol de docentes de lengua extranjera de nivel universitario somos conscientes de las dificultades que atraviesan los estudiantes al momento de producir textos escritos pertenecientes a los géneros propios de la esfera académica. En este trabajo nos enfocamos en la problemática de los ingresantes a la universidad para las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas, U.N.C. Analizamos el uso de recursos cohesivos en dos grupos de textos escritos por los alumnos durante el ciclo de nivelación antes y después de haber recibido instrucción sobre el género descripción. Nuestro objetivo es comprobar si existe un progreso en la redacción de este género con respecto a los recursos de cohesión como la referencia, la elipsis, la sustitución y la cohesión léxica. Tomamos como marco teórico la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday, 1978, 2004; Halliday y Hasan, 1976), con especial atención a la teoría de los géneros discursivos (Martin, 1992; Christie y Martin, 1997; Martin y Rose, 2008, 2012). Estos autores destacan la importancia de la enseñanza de la escritura basada en el concepto de género ya que de esta manera se socializa al estudiante en nuevos ámbitos disciplinares, lo que permite un uso consciente y estratégico de la lengua extranjera. Adoptamos la clasificación sistémico-funcional de recursos cohesivos al considerarla una herramienta de suma practicidad para describir y analizar textos. Los resultados obtenidos prueban parcialmente la hipótesis de que el desempeño del alumno puede mejorarse a partir de la explicitación de las convenciones del género ya que esto sucedió en un grupo reducido de textos. En general, luego de la instrucción en el género, los alumnos lograron utilizar más variedad de recursos cohesivos y con más frecuencia, aunque muchas veces su uso fue incorrecto.

Introducción

Desde el comienzo del programa de estudio en las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en lenguas extranjeras de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C.), el estudiante debe adquirir conocimientos acerca del sistema lingüístico en sí, y desarrollar las habilidades que le permitirán comunicar en forma oral y escrita información específica sobre otras áreas de conocimiento. En este contexto los estudiantes no solo deben familiarizarse con los géneros utilizados en la esfera académica sino que también deben escribir en una lengua extranjera, lo cual complejiza aún más la producción de textos.

La universidad supone una adaptación a nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento y, muchas veces, se presupone que el estudiante ha desarrollado estrategias de lectura y escritura eficaces para enfrentar estas nuevas exigencias. Como lo expresa Carlino (2003:1) “no se trata solamente de que ellos lleguen mal formados de sus estudios secundarios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos”. Estas nuevas formas de construir el conocimiento en los textos son las que muchas veces provocan fracasos en el alumnado por no haber recibido una enseñanza más explícita de lo que se espera de ellos en este nuevo ámbito de aprendizaje.

Frente a este panorama nos interesa conocer y diagnosticar las destrezas escriturarias que el alumno trae consigo al finalizar la escuela media y también analizar cómo el estudio de géneros textuales puede ayudar a estudiantes de una lengua extranjera a desarrollar la escritura en la lengua meta. Partimos de la hipótesis que una pedagogía basada en el reconocimiento y posterior elaboración de los géneros académicos puede ofrecer herramientas que favorezcan la producción de textos eficaces por parte de los alumnos.

En la presente investigación nos enfocamos en la problemática de los ingresantes que cursan el ciclo de nivelación (CN) para las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas. Analizamos el uso de recursos cohesivos en las descripciones de lugares redactadas por un grupo de alumnos al iniciar y finalizar el CN, luego de haber estado inmerso en prácticas de lectoescritura sobre el género descripción. Nuestro objetivo es determinar si existe un progreso en el desempeño del alumno con respecto al uso de los recursos de cohesión como la referencia, la elipsis, la sustitución y la cohesión léxica al finalizar el CN y luego de haber recibido instrucción sobre este género.

Marco teórico

Este trabajo se apoya en el marco teórico de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), desarrollada por M.A.K. Halliday (Halliday y Hasan, 1976; Halliday 1978, 1985, 2004). La LSF es una teoría semiótico-social que concibe el lenguaje como un sistema que tiene el potencial de expresar diferentes configuraciones de significados (Halliday, 1978; Matthiessen y Halliday, 2004). El lenguaje se estructura de manera tal que

cumple tres metafunciones: la ideacional, la interpersonal y la textual. La metafunción ideacional se relaciona con la representación de la realidad del mundo que nos rodea. La metafunción interpersonal se preocupa de organizar la realidad social de las personas con las cuales interactuamos. Por último, la metafunción textual tiene como tarea organizar los significados ideacionales e interpersonales en textos coherentes y relevantes a su contexto. Estas tres metafunciones se realizan a través de la selección de opciones que ofrece la léxico-gramática de una lengua y se proyectan al mismo tiempo en la cláusula. La función ideacional se realiza mediante el sistema de transitividad; la función interpersonal mediante el sistema de modo y la función textual a través del sistema temático y de información.

En este trabajo prestamos especial atención a una variante de este modelo, la corriente de los géneros discursivos. Esta corriente, llamada 'Escuela de Sídney', desarrolló la teoría del género y presentó propuestas pedagógicas basadas en la enseñanza de los géneros discursivos (Christie y Martin, 1997; Martin y Rose; 2008, Rose y Martin, 2012).

La Escuela de Sídney destaca la importancia de la enseñanza de la escritura basada en el concepto de género ya que de esta manera se socializa al estudiante en nuevos ámbitos disciplinares, lo que permite un uso consciente y estratégico de la lengua extranjera. Para los representantes de esta perspectiva teórica, el género es un proceso social que se realiza por medio del lenguaje y está orientado al logro de una meta. Este enfoque propone una pedagogía que está inspirada en las ideas de Vygotsky de que los estudiantes sólo aprenden con la ayuda de un profesor o experto que sirve de andamio en su camino hacia un nivel más alto de lo que podrían alcanzar solos (Hyland, 2003: 26). Se trata de un modelo que refuerza la figura del maestro como el experto que guía el proceso de deconstrucción y elaboración del ciclo pedagógico para la enseñanza del género (Martin, 1999). Dicho ciclo supone el cumplimiento de cuatro etapas básicas: negociación del campo, deconstrucción, construcción conjunta y producción independiente (Boccia, Brain, Dorado, Farías, Gauna, Hassan y Perera de Saravia, 2013: 19).

Tomamos el concepto de género de James Martin (1993), quien lo define como una actividad social, con un determinado propósito, que está orientada a una meta y dividida en pasos o etapas, en la cual los hablantes se interrelacionan como miembros de su cultura. Dicha definición permite establecer que hay tantos géneros diferentes como actividades sociales existen en una cultura. Al analizar un texto, entonces, determinar la estructura esquemática o estructura genérica permitirá inferir el tipo de actividad social, el propósito perseguido y la forma en que se lleva a cabo en pasos o etapas.

Martin y Rose (2012) proponen una taxonomía de géneros con fines pedagógicos. Los géneros se presentan como un sistema de opciones, que se organizan según su propósito central. En esta taxonomía se encuentran los géneros que involucran, los que evalúan, y los que informan. A su vez, cada una de esas familias agrupa a géneros que se diferencian de los otros miembros del grupo por poseer rasgos distintivos de oposición. En este trabajo nos ocupa el género descripción, que se encuentra dentro del grupo de géneros que informan y es un género que utilizan los alumnos en el CN de las carreras de inglés de nuestra facultad.

Los géneros como procesos sociales poseen configuraciones esquemáticas que impactan sobre la estructura de los textos y esto se realiza mediante configuraciones en el contexto inmediato de cada texto o contexto de situación. En todo contexto de situación se pueden identificar ciertas categorías o parámetros contextuales que influyen sobre los actos comunicativos: el campo (aquello de lo que se habla), el tenor (relación entre

los interlocutores) y el modo (el rol del lenguaje en la interacción). Esta última variable, el modo, es la que nos ocupa en este trabajo dado que nuestro objetivo es analizar el uso de recursos de cohesión.

Se considera cohesión al conjunto de relaciones semánticas y gramaticales que permiten interpretar el significado de un elemento en el texto a partir de otro elemento que aparece anterior o posteriormente en el co-texto lingüístico (Halliday y Hasan, 1976). Para que una secuencia de cláusulas conformen un texto propiamente dicho, es necesario que, además de construirse según las reglas gramaticales de una lengua, puedan establecerse relaciones entre estas cláusulas que se extiendan más allá de los límites de cada unidad gramatical. Estas relaciones dependen de recursos no estructurales creadores de textura –los recursos de cohesión. En palabras de Halliday y Hasan (1976: 4), “La cohesión ocurre donde la interpretación de algún elemento del discurso es dependiente de otro”.

Cuando un elemento presupone al otro dentro de un mismo texto puede decirse que existe un lazo cohesivo. Estos lazos cohesivos se realizan mediante el sistema léxico-gramatical; esto significa que ciertos recursos cohesivos son parte de la gramática de una lengua, y otros son parte del léxico. En este trabajo analizamos tipos de cohesión gramatical y léxica. Entre los recursos gramaticales que analizamos podemos nombrar la referencia, la elipsis y la sustitución.⁹ La referencia puede ser personal o pronominal, demostrativa y comparativa y se da cuando se utiliza un elemento cuya interpretación debe ser recuperada del texto precedente (anáfora) o del texto subsiguiente (catáfora). La elipsis es un recurso utilizado para omitir una cláusula, parte de una cláusula o un grupo. Por su parte, la sustitución indica “dónde se ha omitido algo, y cuál sería su función gramatical si estuviera presente” (Ghio, 2005: 127).

Además de estos recursos gramaticales, un texto se logra mediante el uso de recursos de cohesión léxica. Es decir, según el propósito central de cada texto, se realizan selecciones de vocabulario que guardan estrecha relación con el tema del texto. En nuestro trabajo analizamos la repetición (la reiteración de una misma palabra en el desarrollo del texto), la sinonimia (el uso de dos palabras con significados semejantes), la antonimia (el uso de dos palabras con significados opuestos), la hiponimia (relación entre un término general y otro específico) y la meronimia (relación entre un término que denota una parte y un término que denota un todo).

Metodología

La presente investigación se enmarca en el contexto de un equipo de investigación cuyo objetivo general es evaluar la efectividad de una pedagogía en particular –la de la enseñanza de la escritura del género descripción teniendo como base la Teoría de Género según la postula la LSF. El estudio se desarrolló durante el dictado de la materia Lengua Inglesa que pertenece al CN de las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en lenguas extranjeras de la Facultad de Lenguas, U.N.C. Durante el dictado del ciclo hubo diez comisiones de alumnos, de las que se tomaron dos grupos intactos, uno del turno mañana y otro del turno tarde. Las docentes a cargo de estos cursos tenían experiencia previa en la docencia universitaria.

⁹ Debido a las complejidades que implican la correcta utilización de conectores hemos decidido no incluir en el presente análisis a la conjunción dentro de los recursos cohesivos gramaticales.

En una primera etapa de la investigación, se recopilaron cincuenta descripciones de lugares redactadas por un grupo de estudiantes de la comisión J que cursó el CN y recibió instrucción acerca del género básico descripción.

Se crearon dos corpus conforme a los diferentes momentos en que los alumnos realizaron las descripciones: el primero, o *Test 1*, contiene las veinticinco descripciones de lugar redactadas por los ingresantes al inicio del CN y el segundo, o *Test 2*, está formado por las veinticinco descripciones de los mismos alumnos al finalizar el CN, luego de haber recibido instrucción formal sobre este género.

Con el objeto de identificar y evaluar los recursos de cohesión en las redacciones de los alumnos, se utilizó una escala numérica del 1 al 4. Las notas 3 y 4 reflejaban que el uso de los recursos cohesivos estaba de acuerdo con el estándar esperable de un alumno del CN (aprobado), mientras que las notas 1 y 2 determinaban que su uso era deficiente (desaprobado). Este procedimiento se llevó a cabo de forma manual. Antes de evaluar la variable cohesión transversalmente en todo el corpus, se realizó la lectura individual de cada uno de los textos y se le asignó una nota global a cada uno.

Resultados y discusión

Al realizar el análisis de la variable cohesión en las descripciones producidas por los ingresantes al inicio del CN y al finalizar el mismo, se esperaba que se emplearan apropiadamente los pronombres y que los referentes fueran claros e inequívocos (ej. *Mendoza is a beautiful city. It is located...*). También se esperaba que se evitaran las repeticiones innecesarias a través del uso de vínculos cohesivos dobles conformados por un elemento gramatical y un elemento léxico (ej. *this city*) y de relaciones léxicas tales como la sinonimia y la hiperonimia/ hiponimia –uso de términos genéricos en lugar de términos que denotan significados específicos (ej. *Mendoza/city*). Finalmente, se esperaba encontrar escasas instancias de sustitución y de elipsis nominal ya que estos recursos cohesivos son más comúnmente usados en el lenguaje oral. Tras el análisis de la variable cohesión se obtuvieron los siguientes resultados:

Variable cohesión (Situación entre test 1 y test 2)	Alumnos que mejoraron	Alumnos que se mantuvieron igual	Alumnos que empeoraron
	6	8	11

Tabla 1: Análisis de la variable cohesión

Los resultados obtenidos indican que los alumnos mostraron un retroceso al establecer relaciones cohesivas dentro del texto luego de haber recibido la instrucción. Del total de veinticinco alumnos, once empeoraron su desempeño, seis lo mejoraron y ocho se mantuvieron igual.

Uno de los problemas más recurrentes estuvo relacionado con la ausencia de referente para casos de referencia pronominal y demostrativa. Se detectaron casos donde los pronombres personales y demostrativos no tenían un referente real o el referente era ambiguo, como en los siguientes ejemplos extraídos de textos pertenecientes al *Test 2*:¹⁰

1. *My father took us to place named Flor Serrana it is near Carlos Paz but with any people around.*
2. *The only thing you can do is go to an open-air market but the things they sell are horrible.*
3. *First we visited some museums but the guy in charge doesn't explain nothing to the place.*
4. *There are pubs and bars all over the place but you know I am not a huge fan of doing that on a regular basis.*

En los ejemplos 1, 2, 3 y 4 no es posible recuperar la identidad de los pronombres *us*, *they*, *we* y *that* respectivamente ya que las entidades a las cuales hacen referencia no han sido mencionadas anteriormente en el texto.

En el caso de los ejemplos 5, 6 y 7 tampoco es posible establecer a qué lugares hacen referencia los vínculos cohesivos dobles *this city* and *this little town* ya que ningún lugar ha sido mencionado previamente en el texto de los alumnos.

5. *Certainly, this city didn't fulfill my expectations at all.*
6. *This city is horrible!*
7. *The reason I'm writing is that I can't be more bored in this little town and I miss you so much.*

Por su parte, en el ejemplo 8 es posible que el lector se vea desorientado ya que no está claro si el pronombre personal *we* hace referencia a quien escribe y a su amiga que vendrá de visita a la ciudad o a la gente en general.

8. *Also, there's not a lots of good restaurants and we need to walk a lot to find a place to have dinner during the night.*

Otro de los problemas que se observó en un gran número de descripciones fue la repetición innecesaria del adverbio de lugar *here* para hacer referencia a un lugar que había sido mencionado anteriormente.

9. *There isn't a club here. There are a lot of tourist here, but all of them are older than me so I couldn't make friends here.*

Esta repetición indica un dominio limitado de la cohesión léxica, ya que el productor textual podría haber recurrido al uso de vínculos cohesivos dobles o hiperónimos como *this place* o *this city* para evitar la repetición del adverbio de lugar *here* en numerosas ocasiones.

También se encontraron algunas instancias de uso incorrecto de la referencia pronominal debido al uso erróneo de los pronombres *they* y *them*:

10. *The people... I talk with they a lot of things.*

Finalmente, se detectaron algunos errores relacionados con la forma en que estaba expresada la cohesión tales como la falta de concordancia entre el referente y su

¹⁰ Los ejemplos son transcripciones exactas de los textos del corpus.

pronombre personal (ejemplo 11) o el uso incorrecto del demostrativo en el vínculo cohesivo doble (ejemplo 12):

11. *These are all my news for now.*

12. *About the nightlife you have only two places like dance clubs but this places is for yonger people.*

Si bien los problemas mencionados anteriormente no impiden la comprensión del texto, representan una causa de confusión para el lector y hacen necesaria una segunda lectura para establecer los vínculos cohesivos inexistentes en las producciones de los estudiantes.

A pesar de que solo seis textos presentaron mejoras en el uso de los recursos de cohesión, estas mejoras fueron variadas. En primer lugar, observamos que luego de la instrucción formal en el género descripción, varios alumnos hicieron un uso correcto y variado de la cohesión léxica. Por ejemplo, se encontraron casos de hiperónimos como *activities* y términos como *climb* y *buy handicrafts* usados como hipónimos, ya que sus significados están incluidos en el significado de una actividad (ejemplo 13). En el ejemplo 14 se observa la misma relación semántica en el vocabulario al utilizar *attractions* como hiperónimo de los hipónimos *church* y *museum*:

13. *This mountain is called Aconcagua. There you can do different activities like climb and buy handicrafts in the fair.*

14. *The only attractions here are the ancient church and a small museum which I've been forced to visit by my parents.*

También se utilizó la meronimia para establecer relaciones semánticas entre los lugares descriptos y sus partes: *city* o *town* representan el todo y los merónimos *park*, *beach*, *hotel*, *disco* (ejemplo 15) o *monuments* y *museums* como merónimos de *culture* (ejemplo 16):

15. *This city is horrible! [...] Saturday evening, I went to a disco, [...]. When we had came back to the hotel, the bus took a wrong way, so we had to walk next to the beach for twelve streets. [...] we have to go to the park.*

16. *Brecha is a city of culture so it is full of monuments and museums and I have to walk very much.*

En cuanto a la cohesión gramatical, el recurso usado con más frecuencia fue la referencia pronominal y demostrativa. En los textos donde se observaron mejoras, los alumnos utilizaron correctamente pronombres personales (mayormente *it*), adjetivos y pronombres demostrativos (*this*, *that*), adverbios de lugar (*here*, *there*) y el artículo definido *the* para referirse a lugares en la descripción:

17. *I travelled to a small city in Argentina called La Paz. It is located in the province of Córdoba, in the center of the country.*

18. *I write to tell you about my sad trip to Buenos Aires. I know this is your favourite city [...]. Well, that was my trip.*

19. *Sorry I didn't write before. I was travelling to Mendoza. This place is situated in the west of Argentina. My family and I visited the industry of wine that started here. [...]*

You can visit the tallest mountain of Argentina. This mountain is called Acongacua. There you can [...].

En escasas ocasiones se detectó el uso de la referencia comparativa, la sustitución y la elipsis. Solo en uno de los textos del *Test 2* se utilizó la referencia comparativa en donde el adjetivo *another* establece una comparación entre dos actividades –*going to the river* y *going for a walk in the mountains*:

20. *People come because there's a very nice river, you can have a good time with your family there. Another activity to do in the day is going for a walk in the mountain.*

La sustitución fue empleada en un solo texto (ejemplo 21) y el recurso de elipsis en dos ocasiones (ejemplos 22 y 23):

21. *Finally, I made up my mind and went to a night club- the only one in town.*

22. *The travel agency had told us that there were four night clubs and a lot of pubs, but it turned up that there are only two (...) and they are closed!*

23. *Some people in this city was respectful, but other (...) even request you, if you answer something, they look at you as extranger.*

Las instancias que siguen ilustran un caso en que el ingresante mostró un avance en su desempeño con respecto al uso de recursos cohesivos entre el *Test 1* y el *Test 2* y otro que revela un retroceso en su desempeño entre los dos tests.

Ejemplo de avance entre tests 1 y 2

(Test 1, J18)

Dear John,

I'm writing you this letter because I can't wait to see you next week!

So, I'm gonna tell you about the things we can do when you get here.

I was thinking to go to the river, is such a nice atmosphere, the people are relax and having fun all day, and we can make new friends.

Then we can go to dinner in Carlos Paz and go to the clubs with some friends I got there.

Please, hurry up!

P/S: Bring your pen drive!

Ayelén

(Test 2, J18)

Dear Lina,

I write to tell you about my sad trip to Buenos Aires. I know this is your favourite city, but wasn't mine. Firts we visited some museums, but the guy in charge doen't explain nothing to the place, Mat and I just walk around and see the pictures, but was so boring.

The next day we wanted to see the sea, or walk around, but we don't have lucky, that day was raining...all day long. So, we had to stay at the hotel and sleep early.

Some people in this city was respectful, but other [...] even request you. If you answer something, they look at you as extranger.

The only place we can go, was the teathre... the show started late, and the room was full, but when finally the stars go out, the fire alarm start to sound, so the staff and the stars, invited us to went out to the teathre.

Well, that was my sad travel to Buenos Aires... I hope when you come with your brother, will enjoying. Good luck! and hope see you soon.

Kisses and hugs!

Ann

En el texto perteneciente al Test 1, esta alumna utilizó muy pocos recursos de cohesión. Puede notarse el uso del pronombre personal *you* (destinatario de la carta) y el adverbio *there* (refiriéndose a Carlos Paz). En cambio, en su segunda descripción, se observan variados recursos cohesivos tanto gramaticales como léxicos. Entre los recursos gramaticales la alumna ha utilizado los demostrativos *this (city)* y *that* para referirse a Buenos Aires y a su experiencia en esa ciudad respectivamente. También ha utilizado la referencia pronominal (*we, they*) y la elipsis (*but other [...]*). En cuanto a los casos de cohesión léxica, se observan ejemplos de hiponimia (*Buenos Aires/city*), y de meronimia (*city/museums, hotel, theatre*). Estos ejemplos demuestran un avance en el manejo de recursos de cohesión al comparar los tests 1 y 2.

Ejemplo de retroceso entre tests 1 y 2

(Test 1, J4)

Dear Tommy:

I've heard that you're coming to Córdoba on holydays, that's wonderful!

We'll have such a great time here. It's been years since the last time you were here so I hope you know that the city has changed a lot since then. There are plenty of night clubs of any kind and they're open 24/7 so get ready to dance the night away! There are also many bowling clubs so we can play just like old times.

We can eat wherever you want because the city is full of restaurants and you can enjoy your favourite pizza in every corner.

Hey, I know what you're thinking. You can't go to parties and have fun every night. I know you have children my friend so let me tell you about all the arcade games in my neighborhood. Well, I hope to meet you soon Tommy.

Truly yours, Nicolas

(Test 2, J4)

Dear Paul:

I know I told you I was going to write you when I'm back from holydays, but I'm so bored that I decided to send you a letter.

Certainly, this city didn't fulfill my expectations at all. I was looking forward to visit the lake, but when I arrived here I noticed that it's filled with dirt! The authorities don't take care of it and the people who live here say that they're used to see it like this, it's unbelievable! But well as I felt so dissapointed with the lake, I tried to have fun in the city. I must confess that even though the casino is an awesome building I didn't want to go in there because, as you know, I don't like to bet.

Finally, I made up my mind and went to a night club- the only one in town. Can you believe that it closes its doors before 3 a.m.?

To summarize, you can tell that this wasn't my best holidays especially because is 4 a.m. and I'm still awake with nothing more interesting to do. I really hope you can answer me quickly so at least, I'll got something to read!

I'll wait for your letter, truly yours...

Claudio

En el Test 1 la alumna obtuvo 4 puntos debido a que utilizó la referencia en forma clara e inequívoca y recurrió al uso de vínculos cohesivos dobles y adverbios de lugar para evitar repeticiones innecesarias. Incluyó el pronombre personal *they* para referirse a *plenty of night clubs of any kind* e utilizó en dos instancias el vínculo cohesivo doble *this city* para referirse a *Córdoba*. También empleó el adverbio de lugar *here* para referirse a *Córdoba* y *then* para indicar *the last time you were here*. En el Test 2, sin embargo, esta misma alumna obtuvo sólo 2 puntos, lo cual indica un uso deficiente de los recursos cohesivos. Si bien utilizó el recurso de elipsis y una instancia de meronimia (*night club/ doors*), tuvo problemas con la referencia pronominal. Se detectaron tres casos -subrayados en el texto- en los cuales el referente es inexistente. La alumna utilizó el vínculo cohesivo doble *this city* y el adverbio de lugar *here* en dos ocasiones, pero en ningún momento mencionó una ciudad o lugar en el texto. En consecuencia, es imposible para el lector saber a qué lugar se está haciendo referencia.

Conclusión

Como se ha podido observar en los ejemplos anteriores, el hecho de que los estudiantes hayan realizado prácticas de lectura y escritura de un género específico, como la descripción de lugares, no ha impactado favorablemente en el uso de los recursos de cohesión. Posiblemente los alumnos fallaron por no tener el dominio necesario de las relaciones inter-oracionales o debido a la falta de instrucción formal o explícita de los recursos cohesivos. El retroceso puede también estar relacionado con que el CN comprende sólo dos meses de instrucción sobre el género -entre muchos otros contenidos- y dicho lapso resulta demasiado corto como para que los alumnos manifiesten una mejora en el uso de los recursos cohesivos en las descripciones que producen.

A partir de la situación planteada, consideramos que, además de la instrucción acerca de la estructura esquemática prototípica en toda descripción, es necesaria una enseñanza más explícita de los recursos cohesivos en el CN. De esta manera se estaría realizando un aporte útil desde el CN que redundaría en resultados más positivos en las producciones escritas de los estudiantes en materias como Lengua y Gramática Inglesa.

Esperamos que los resultados de esta investigación aporten datos para la reflexión, la propuesta de acciones áulicas y la elaboración de material didáctico para el CN, así como también para las cátedras donde se implementan prácticas de lectoescritura en los distintos géneros textuales.

Referencias bibliográficas

Boccia, C., Brain, V., Dorado, L., Fariás, A., Gauna, B., Hassan, S. y Perera de Saravia, G. (2013). *Working with texts in the EFL classroom*. Mendoza: EDIUNC.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3 (2), 17-23.

Christie, F. y Martin, J. (1997). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Continuum.

Eggins, S. y Martin, J. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, 36 (54), 185-205.

Ghio, E. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Arnold.

Halliday, M.A.K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Halliday, M.A.K. (2004). *An introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Halliday, M. A. K. y R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.

Martin, J. (1993). A contextual theory of language. En B. Cope, y M. Kalantzis, (Eds.), *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing* (pp. 116-136). London: Falmer Press.

Martin, J. (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. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.

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

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society and the ZPD*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Capítulo 4

Prácticas de lectura y escritura en el nivel superior: la producción de géneros conceptuales

María Teresa Conti
mtcontiunc@hotmail.com
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina

Resumen

En la Universidad, las consignas de lectura y escritura de géneros conceptuales exigen al estudiante el conocimiento, la comprensión y posterior tarea por escrito de distintas teorías sobre un mismo tema. Las prácticas de lectura y escritura permiten que el individuo acceda a la cultura, además de posibilitar la reflexión y elaboración del conocimiento. Scardamalia y Bereiter (1992) asocian el proceso de escritura con la producción de conocimiento porque están implicados en él los identificadores de tema y los identificadores de género como filtro cognitivo que proporciona un avance en la producción de ideas; y en consecuencia la habilidad para escribir puede describirse tanto en términos del proceso como del producto. Así, a través de la utilización de los procesos cognitivos y metacognitivos se refleja la capacidad de formular una idea de manera diversa, pero sin distorsionarla conceptualmente, lo que es indicio de una comprensión flexible (Alvarado y Arnoux, 1999). La presente comunicación tiene como finalidad mostrar una secuencia didáctica de lectura y escritura de un género conceptual: informe de lectura; realizada con los alumnos de segundo año de la asignatura “Lengua Castellana II”, materia común en las carreras de Inglés, Alemán, Francés, Italiano y Portugués, de la Facultad de Lenguas de la UNC. Los estudiantes relatan sus experiencias respecto de estas actividades cognitivas. Las estrategias de estudio requeridas o actividades de comprensión según Perkins (1995), son entre otras: la explicación, comparación y contraste, la ejemplificación, la contextualización, la aplicación, la generalización y la justificación; es decir, su integración en la tarea por escrito o producción final que dé cuenta de entidades y puntos de vista opuestos y convergentes. Con el desarrollo de las distintas actividades se procura favorecer el afianzamiento de los estudiantes de lenguas en sus conocimientos sobre los niveles discursivo, semántico, léxico y gramatical del lenguaje, de modo prepararlos para la resolución de problemas que se le presenten en la lectura y la (re)escritura de textos. Las actividades consideradas en su conjunto tienen como propósito el cumplimiento de objetivos generales, entre ellos, el de reflexionar sobre las características de los distintos discursos vinculados con el saber y las prácticas de lectura y de escritura en la universidad.

Introducción

El planteo de esta comunicación se inscribe en el marco de una investigación de mayor alcance que tiene como intención compartir experiencias didácticas, reflexiones y, desde la investigación, la necesidad de adoptar criterios para la lectura y escritura de diferentes géneros discursivos en la Universidad. Los estudiantes en la Cátedra Lengua Castellana II, materia común en los Profesorados, Traductorados y Licenciaturas de lenguas extranjeras, en la Facultad de Lenguas, deben realizar, además de otras actividades comunicativas, prácticas de lectura y escritura que les permitan desenvolverse con eficacia tanto en la lengua materna como en la lengua meta. Dentro de las tareas de escritura requeridas, los géneros conceptuales, según Silvestri (1998), son formas del lenguaje que permiten llevar a cabo las operaciones comunicativas y cognitivas específicas de la actividad institucional de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto son una de las clases de textos más solicitadas.

Así, las consignas de lectura y escritura de este tipo genérico suelen exigir a los estudiantes el conocimiento, la comprensión y posterior reformulación imitativa o paradigmática de distintas teorías sobre un mismo tema.

En los géneros conceptuales, lo común es que la información provenga de otro texto, denominado *texto fuente (TF)* (Silvestri, 1998: 23). Por lo tanto, la exigencia fundamental es la fidelidad a los conceptos expresados en el TF, que podrán ser reformulados, es decir, sintetizados, ampliados, relacionados con otras fuentes, pero no distorsionados.

En lingüística y en análisis del discurso, la reformulación es una relación de paráfrasis, es decir de equivalencia entre dos enunciados, que se relacionan generalmente por coreferencia, remisión al mismo referente. Consiste en utilizar un dato a partir de una expresión lingüística diferente de la empleada para establecer la referencia anterior. (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 488).

Además, según señala Silvestri, “En la reformulación se puede dar una función *reproductora* de la información del texto fuente, o bien una función *transformadora*, que genera asociaciones y relaciones conceptuales no presentes en el texto original” (Silvestri, 1998: 28).

Según sean los objetivos de las tareas solicitadas que suponen trabajar con uno o más textos fuentes, la lectura variará su forma de realización, por ejemplo, la tarea de estudio o bien, la evaluación final que en nuestra secuencia coincide con la etapa de producción, en la que se comprueba la comprensión, conservación y recuperación del TF.

En esta ocasión, nuestro objetivo central es mostrar una propuesta didáctica y algunos resultados provisorios del análisis cualitativo de producciones escritas por los alumnos de segundo año de la asignatura Lengua Castellana II, en este caso se presenta una secuencia didáctica de lectura y escritura de un género conceptual: Producción de un informe de lectura. Esta clase de escritos se encuadra en lo que Silvestri (1998) denomina géneros conceptuales, es decir, aquellos en los que el contenido se convierte en objeto de conocimiento.

Marco teórico

En este trabajo convergen distintas perspectivas teóricas-referenciales; por un lado, la Lingüística textual que concibe el texto como una unidad comunicativa y multidimensional que puede ser abordado desde diferentes puntos de vista: funcional, situacional, semántico, discursivo, pragmático y léxico-gramatical; por otro lado, se concibe la lectura como interpretación de signos, según la Teoría Semiótica, y como el desarrollo de operaciones mentales complejas según los estudios de la Psicología Cognitiva. Para esta última teoría, leer implica una constante elaboración y verificación de hipótesis que el lector va haciendo mientras decodifica el texto. Los conocimientos previos juegan también un papel fundamental para la apropiación del sentido. La comprensión de un texto se define así como la construcción de una representación semántica coherente e integrada del mismo; al mismo tiempo, se considera la escritura en sus múltiples dimensiones: proceso con subprocesos implicados a través de los cuales el escritor realiza diferentes estrategias; herramienta eficaz para la construcción y transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992) y (Flower y Hayes, 1996); actividad situada, facilitadora para la afiliación en una determinada comunidad discursiva, en este caso, la académica (Carlino, 2005).

Se asume el enfoque teórico-global de la investigación educativa sobre los procesos de lectura y escritura, en su integración con distintos campos de las Ciencias del Lenguaje, en un contexto didáctico que focaliza en la escritura académica, entendida desde la concepción de Vigotsky (1993) por su mediación en la construcción conceptual, mediante una articulación de las dimensiones social, cognitiva y discursiva. La escritura se considera, así, proceso cognitivo situado y práctica social. Sin embargo, en el dominio de dichas prácticas debemos considerar la incidencia de las representaciones sociales de lectura y escritura de los estudiantes, puesto que ellas funcionan como un marco epistémico que impone restricciones u orientaciones sobre los aprendizajes. Además, Carlino (2005) agrega que leer y escribir un discurso conceptual/académico, supone en los alumnos tener incorporados ciertos conocimientos de diferentes órdenes:

- Conocimientos sobre el tema que se trata.
- Conocimientos sobre los formatos textuales/tipos genéricos que la comunidad científica de la que el lector/escritor forma parte usa con mayor frecuencia.
- Conocimientos lingüísticos y metalingüísticos que permitan resolver problemas a la hora de leer y escribir.
- Conocimientos acerca de cómo comunicar mejor lo que desea comunicar.
- Conocimientos para el desarrollo de procesos mentales superiores.

La escritura del informe se formuló en función de los objetivos del programa de la asignatura, ya que exige una operación fundamental para la comprensión del texto: la construcción de la macroestructura. Esta consiste en el contenido global del texto, que se forma mediante la jerarquización de las ideas del texto y la selección –o construcción– de las principales (van Dijk, 1980; Kintsch, 1998). Por lo tanto, es necesario que se produzca comprensión a nivel macroestructural para que el lector logre reconstruir la macroestructura semántica del texto fuente.

El enunciado del tema implica en los alumnos realizar las siguientes operaciones mentales: explorar, observar, definir, ejemplificar, comparar, y por último generalizar,

es decir redactar la respuesta escrita (reformulación del enunciado). Estas operaciones mentales implican una transformación del texto fuente, ya que para responder de manera adecuada los sujetos no solo deben seleccionar la información de mayor importancia conceptual del texto, sino también reformular los enunciados originales. Las operaciones de reformulación (Fuchs, 1994), es decir, la capacidad de formular una idea de maneras diversas sin distorsionarla conceptualmente, son indicios de una comprensión flexible, no anclada en la literalidad del texto, y de competencias de escritura reveladoras de un alto dominio del instrumento verbal (Alvarado y Arnoux, 1999).

Las operaciones discursivas que intervienen en la reformulación entre otras son¹¹:

- Generalizaciones o reducciones lexemáticas. (Ej. Utilización de palabras generalizadoras, sinónimos o pronombres, etc.)
- Actualización y desplazamiento de ciertos grupos adjetivales, nominales, verbales y adverbiales.
- Cambios de focalización de los enunciados.
- Desplazamientos en la voz verbal.
- Reorganización de las estructuras sintácticas.
- Citaciones.
- Hechos discursivos específicos tales como la utilización del discurso directo, indirecto, etc.

En el contexto universitario, la importancia de la escritura reside, entre otros aspectos, en su potencialidad para que los alumnos logren la afiliación institucional y discursiva que supone el dominio de prácticas discursivas propias, tales como las estrategias de reformulación arriba mencionadas y la producción de los discursos conceptuales/ académicos que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad: materiales de cátedra, manuales, libros y capítulos de libros (empleados para transmitir el saber) y apuntes personales, exámenes, respuestas a prácticos y parciales, etc. (producidos por los estudiantes) para registrar, elaborar y dar cuenta de lo aprendido.

Los géneros didácticos trasponen y adaptan al aula contenidos de los textos científicos, puesto que “la ciencia y la educación tienen en común el ser ámbitos específicos de la construcción y transmisión de conocimientos” (Silvestri, 1998: 18).

Características del corpus

Los textos fuentes referidos al tema en cuestión, que se utilizan en este caso para la producción del informe se incluyen en los denominados géneros conceptuales. Dichos textos son: a) “El discurso académico”, de Giovanni Parodi, un texto editado en “Constitución de un corpus de estudio”. Artículo Especializado publicado en la Revista Signos, 2007, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Respetar el instructivo para citar textos.

11 Material de cátedra confeccionado por Tania Loss y supervisado por Conti. de Londero.

b) “La explicación”, de Berta Zamudio y Ana Atorresi (2000). Buenos Aires: Eudeba (adaptación). (Ver anexos).

En esta secuencia didáctica la actividad requerida a los alumnos es una producción transformadora, ya que posibilita las relaciones entre los conceptos presentes en ambos textos. Es fundamental la comprensión y recuperación fiel de los conceptos originales del TF para lograr una verdadera transformación.

En los textos propuestos, los autores empíricos son enunciadores especializados, es decir, transmiten conocimientos de manera asimétrica; otro rasgo es el estilo, con una frecuencia de aparición de términos específicos de las ciencias del lenguaje tales como: secuencia, contexto, comunidad, metadiscurso, explicando, explicante, relevancia, contrastabilidad, etc. Ambos textos cumplen una función didáctica por lo que utilizan recursos explicativos para hacerse comprender mejor, hay ausencia de marcas de subjetividad y utilizan una sintaxis con recursos de desagentivación que evita identificar a los agentes, tales como: nominalizaciones, uso de la tercera persona, uso de formas impersonales, empleo de oraciones pasivas y activas impersonales con *se*, uso de artículo definido, uso de la primera persona del plural, entre otros recursos.

De todos modos, el nivel de dificultad que los textos ofrecen es el adecuado para alumnos universitarios que cursan segundo año: presupone tener conocimientos previos sobre el tema tratado; abundan los discursos referidos a modo de citas y referencias y los dos textos presentan una secuencia predominantemente expositiva.

Se trata de géneros conceptuales de autores especializados, dentro del ámbito académico, que se constituyen a su vez en textos teóricos de estudio para la asignatura y que los estudiantes incorporan al informe para ejemplificar y explicar características de los géneros conceptuales.

En cuanto a la elección del género conceptual/académico como tema del informe, resulta fundamental para el trabajo con los estudiantes al comenzar el eje de discurso programado en la asignatura por varios factores: en primer lugar, la lectura de este tipo genérico permite desarrollar capacidades cognitivas específicas sobre temas teóricos futuros; en segundo lugar, permite la apropiación de nuevos conceptos y retomar prácticas de escritura habituales de la escuela media.

Por último, se trata de una temática relacionada con el uso del lenguaje en prácticas discursivas con las que el estudiante podrá enfrentar nuevos saberes y el docente podrá abordarla en distintos niveles de complejidad. Así, la tarea de producción del informe es significativa ya que permite trabajar con las ventajas que el lenguaje escrito ofrece. Es decir, la comunicación escrita es controlada, el mensaje escrito puede ser manipulado: revisado, descartado, reformulado. No obstante, consideramos que esta posibilidad de control no se aprovecha habitualmente como instancia de evaluación conjunta ya que se ha trasladado al docente el control que se ejerce sobre el producto y no sobre el proceso.

Metodología

Los aportes teóricos arriba mencionados nos llevaron a diseñar distintos tipos de actividades tanto de lectura como de escritura.

La metodología de trabajo en esta secuencia didáctica es la que corresponde a un aula-taller, lo cual implica que la exposición del docente se reduce a breves explicaciones

para introducir nociones básicas, orientar el trabajo de los estudiantes a partir de la interpretación de las consignas y a sistematizar las conclusiones que surgen a partir de los procesos de la puesta en común.

Las consignas de análisis (1,2, 3, 4, 6 y 8) se realizan en grupo, con una puesta en común al final de cada actividad. Las otras consignas de producción (5 y 7) son individuales, aunque los miembros del grupo que realiza el informe final deben acordar sobre la formulación final de los contenidos. Con respecto a la evaluación de las actividades de producción, la redacción y reformulación del discurso se controla durante la clase y se revisa en el aula virtual.

A continuación se enumeran las etapas de la secuencia didáctica:

1^a- Lectura y análisis de los textos fuentes de un informe: propósito de acuerdo con las convenciones genéricas, identificación de ejes temáticos, etc. Es decir, que para comenzar la actividad conjunta guiamos la lectura del texto. Preguntamos acerca de los conocimientos previos sobre el tema y la búsqueda de información.

2^a- Planificación del desarrollo del informe: selección de citas, inserción de ejemplos, reformulación de las fuentes teóricas.

3^a- La tercera fase consiste en la recuperación parcial o total de la información, es decir, el empleo de dicha información en la producción del nuevo texto.

4^a- El reconocimiento de las funciones del desarrollo del informe de lectura.

5^a- El análisis y la reflexión sobre los componentes léxico, gramaticales y discursivos característicos de los textos expositivo-explicativos en general y del informe en particular.

6^a- Atención a diferentes procedimientos de distancia enunciativa propios de los géneros conceptuales.

7^a- Redacción del primer borrador.

8^a- Revisión o evaluación: reescritura o reformulación a partir del texto fuente.

9^a- Evaluación conjunta

10^a- El desarrollo de la clase de devolución de los escritos

La producción del informe se realizó durante dos clases. Se partió del corpus leído y analizado: los alumnos habían trabajado previamente con cada uno de los textos, también habían resuelto consignas relacionadas con el resumen y la comparación de los textos. Los alumnos realizan la actividad con el texto fuente presente por lo tanto la apelación a la memoria es menor, ya que cuentan con el texto disponible para la búsqueda y selección de la información pertinente.

Trabajar previamente la comprensión del género a partir de los textos fuentes es una estrategia general en las actividades de producción. La clase en la que se devolvieron las producciones de los alumnos tuvo tres instancias fundamentales: en primer término, se leyó el texto con la clase; luego, se analizaron trabajos de alumnos de manera conjunta y, por último, cada estudiante trabajó en la corrección y la reescritura de su propio texto.

Análisis de los resultados obtenidos

A partir de las producciones de los estudiantes previmos que en la clase de la devolución de los escritos debería haber una instancia de lectura conjunta del texto fuente, debido a que algunas de las producciones mostraban problemas de lectura. Es decir que los alumnos no han desarrollado aún suficientes habilidades de comprensión y producción, ya que se encuentran todavía en proceso de aprendizaje, por lo que la escritura del informe presentó una serie de dificultades que no les permitieron alcanzar un resultado totalmente satisfactorio. Además, a partir de la escritura de los alumnos, no podíamos determinar si estos habían comprendido ciertos matices de los textos fuentes. Las dificultades más importantes detectadas se señalan a continuación:

1-Adecuación contextual y discursiva:

En general, todas las producciones cumplen con el género y el propósito perseguido ya que elaboran un texto expositivo en el que definen y explican los conceptos de Discurso Académico y de Explicación, a partir de diferentes procedimientos de reformulación de las fuentes dadas, con escasa o nula presencia del enunciador.

Observemos los siguientes ejemplos.¹²

Texto fuente

(I) “El DA tiene como propósito cristalizar y difundir un conocimiento disciplinar y apoyar a la formación de los miembros en formación de esa comunidad de especialistas. Al respecto, Vilá (2000) concibe al DA como un discurso explicativo, con una función didáctica fundada en demostraciones y justificaciones. Al mismo tiempo, según Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), los textos producto de la actividad discursiva académica se caracterizarían por ser eminentemente referenciales-representativos y por tener como finalidad ser soporte y transmisores del conocimiento”.

Texto (re)formulado del alumno

“Algunos autores como Vila, Tapia, Burdiles y Arancibia entre otros, consideran al discurso académico como una secuencia expositiva-explicativa con una clara intención didáctica. Es decir, son el resultado de la actividad académica de comunidad científica determinada cuya intención es dar conocer un conocimiento disciplinar”.

Un alumno de segundo año del nivel superior es hábil para comunicarse oralmente en situaciones informales, sin embargo, presenta escasas competencias verbales en el lenguaje requerido en el contexto de los géneros conceptuales, ya que estos se caracterizan por su registro formal. Entonces, los estudiantes no suelen disponer de habilidades suficientes para escribir los tipos discursivos que se requieren en este nivel. Esta falta de habilidad refleja las dificultades en los planos comunicativos, cognitivos y sintácticos.

Algunas producciones muestran ciertas dificultades de lectura, tales como: problemas para enunciar el tema (II); también se observan dificultades para reformular la

¹² Los ejemplos fueron extraídos de las producciones escritas del informe de Lengua Castellana II, solicitado a los alumnos de segundo año, cátedra única.

información, por ejemplo algunos estudiantes se apegan literalmente al texto fuente y solo realizan alguna transformación sintáctica (III).

Texto fuente

(II) “[...] Aunque el significado de “**explicar**” varía y aunque las disciplinas y escuelas que toman por objeto la explicación difieren en sus consideraciones, se hallará siempre una constante: la idea de desenvolver lo que estaba envuelto, desplegar algo ante la visión intelectual, hacer claro lo confuso. Es evidente, entonces, la importancia que tiene el tema para quienes se preocupan por la transmisión y adquisición de conocimientos [...]

Texto (re) formulado del alumno

“Para definir “explicación”, diversos autores concluyen en **algo**: no consiste sólo en ideas de hacer claro lo confuso, sino que implica **algo más**”.

Texto fuente

(III) “En toda explicación siempre está presente un “hacer saber” [...] C. García-Debanco (1994) lo expresa de este modo: “Explicar es **hacer comprender** alguna cosa, modificar un estado de conocimiento en los otros [...] hacer entender un discurso. El sujeto ocupa una posición de testigo en relación con las cosas que dice, las que no tienen otro valor que la posibilidad de ser juzgadas como verdaderas o falsas” [...]

Texto (re)formulado del alumno

“El hacer saber está presente en toda explicación. Algunos autores dicen que explicar es hacer comprender alguna cosa. Se explica cuando se modifica un estado de conocimiento en los otros”.

2- Respeto del manejo de la polifonía:

En relación con la polifonía, otra de las dificultades detectadas en la mayoría de las producciones es que no hacen en el cuerpo del trabajo ningún tipo de referencia a las fuentes consultadas. En términos generales, los alumnos no retoman la cita que han incorporado en su escritura, no utilizan enunciados referidos.

Texto fuente

(IV) “Otro criterio es el contextual. Desde esta mirada, el DA es aquel que se utiliza en contextos académicos o, dicho de otra forma, con propósitos académicos (Kennedy, 2001; Flowerdew, 2002; Dudley-Evans y St. John, 2006). Sabemos, sin embargo, que los propósitos académicos son variados y no siempre fáciles de determinar, razón por la cual el criterio resulta algo complejo.

Texto (re) formulado del alumno

El discurso académico es el que se enseña en el aula, afirma cosas variadas ...”

3- En el nivel textual, los errores más frecuentes son los relacionados con la organización de los párrafos, la construcción oracional y las reiteraciones a nivel léxico:

- Falta de cohesión por ausencia del uso de conectores para la articulación de ideas entre párrafos u oraciones.
- Falencias en la organización textual de algunas producciones que no llegan a elaborar una conclusión para el tema desarrollado.

Texto fuente

(V) “(...) Por último, cabe destacar que en general los rasgos que se han señalado hasta ahora constituyen características no exclusivas del DA, por lo que se puede decir que su descripción acotada es aún poco clara. Como se comprende, el DA tiende a confundirse con el discurso científico (e.g. Bathia, 1993; Gunnarsson, 1997; Bazerman, 1998; Martin, 1998; Martin y Veel; 1998), el pedagógico científico (por ejemplo, Christie, 1998; Rose, 1998; Harvey, 2005) o el de divulgación científica (Bathia, 1993) (...)

Texto (re)formulado del alumno

“Finalmente creo que la confusión entre los discursos académicos, conceptuales, pedagógicos y científicos es normal”.

4- Las dificultades en el nivel morfo-sintáctico, léxico y discursivo en la producción del género solicitado:

a. Abundantes errores de concordancia, especialmente por interferencia con la L 2

(VI) “Los textos académicos se caracteriza...”

b. Se observan dificultades en la concordancia de la pasiva refleja.

(VII) “Se encontró muchas citas”

c. La morfología verbal es correcta en general, sólo se observan algunos casos incorrectos en el uso de tiempos, especialmente en alumnos que estudian inglés como L2.

Texto fuente

(VIII) “Según nuestra opinión, los discursos académicos y profesionales se operacionalizan a través de un conjunto de textos que se pueden organizar a través de un continuum en el que se van concatenando desde el discurso escolar general, hacia el académico universitario y el profesional en el medio laboral”.

Texto (re)formulado del alumno

“Opino que los discursos conceptuales o académicos se conectarían en la universidad”.

d. El léxico es adecuado en la mayoría de las producciones debido a la característica del género solicitado que reformula textos fuentes, aunque se observa en algunos casos escasez de vocabulario por ausencia de empleo de sinonimia o paráfrasis.

(IX) “El autor afirma cosas, haciendo contraste, expresando algo distinto...”

Texto fuente

(X) “Es evidente, entonces, la importancia que tiene el tema para quienes se preocupan por la transmisión y adquisición de conocimientos [...]”

Texto (re) formulado del alumno

“El tema hace referencia a un tema específico...”

Conclusión

Debido a los resultados obtenidos a partir de la propuesta, consideramos la importancia de crear en las clases un espacio para la evaluación conjunta de textos por varios motivos. Por un lado, luego de efectuada una actividad como la descrita, los alumnos comprenden mejor las observaciones que reciben en la corrección de un texto. Las observaciones de evaluación conjunta aparecen como una instancia oportuna para aclarar los códigos que el docente emplea en y para la corrección de un escrito. Es decir que una de las principales ventajas de incluir una secuencia didáctica con la instancia de evaluación conjunta es que esta permite socializar los criterios a partir de los cuales puede establecerse si la escritura de un texto resulta lograda o no.

Hemos comprobado que un método básico para mejorar y enriquecer la comprensión y la escritura de géneros conceptuales que funcionan en la interacción directa en el aula consiste en hacer que el alumno identifique las funciones cognitivas que emplea en la tarea de lectura-escritura.

Estamos hablando de un lector activo y consciente. Por lo tanto debe: poder formular preguntas; definir el objeto de conocimiento o problema a investigar; buscar información; seleccionar y valorar fuentes; definir una metodología de investigación; seleccionar estrategia de recolección de datos; analizar esos datos; presentar y comunicar conclusiones. Así el estilo esperable en un texto conceptual debe tender a la precisión y claridad para ello se deberán utilizar algunas características propias del discurso académico/conceptual/educativo:

- La utilización de vocabulario específico de la disciplina
- La selección de expresiones que desarrollan una idea por vez
- La omisión de aclaraciones o detalles accesorios que no sean imprescindibles para la comprensión del tema
- La reiteración de algunos vocablos para asegurar la coherencia y evitar ambigüedades
- El uso de conectores organizadores de la información (una manera, en este caso, etc.)
- El empleo de marcas para destacar ciertas palabras sobre otras.
- Enumeraciones, descripciones, clasificaciones y otras estrategias explicativas: la reformulación, distintos tipos de citación de fuentes, otros paratextos, definiciones, paráfrasis, comparaciones, etc.

Finalmente, ante los ejemplos citados, no podemos afirmar que los alumnos comprendieron todos los conceptos, ya que, en varios casos, su interpretación resultó

errónea puesto que los significados están ligados a la forma en que se los expresa.

Además, este tipo de estrategias revela que los alumnos al escribir estos tipos de discursos no sólo están aprendiendo nuevas formas de lenguaje sino los géneros conceptuales, que, como ya se señaló, no suelen ser objeto de enseñanza, pero sí son exigidos en numerosas tareas en el ámbito universitario.

Otra cuestión a considerar es que la estrategia literal, usada con mayor frecuencia por los estudiantes, consiste también en conservar la forma exacta del contenido, es decir, el mismo léxico, las mismas estructuras sintácticas, el mismo orden de la presentación de la información que en el texto fuente. Por lo tanto, estamos en condiciones de señalar que la estrategia literal resulta significativa para el aprendizaje del léxico y la incorporación del lenguaje específico de las distintas esferas del saber. Las estrategias reiterativas de los alumnos permiten el almacenamiento de los términos técnicos específicos.

De acuerdo con las consideraciones finales expuestas se observa que el estudiante-lector organiza secuencias en segmentos prototípicos de proposiciones cuyo encadenamiento da como resultado una secuencia predominante (descriptiva, expositiva-explicativa); además, el reconocimiento de las secuencias textuales hace a la mejor comprensión del texto, problema sumamente complejo.

Asimismo, los ejercicios de reformulación: reproducción, paráfrasis y escritura abreviada constituyen tres modalidades de la síntesis o el resumen. El alumno con habilidades de reformulación al escribir se concentra en la información sin preocuparse por la forma literal del texto fuente, es decir, formula de manera sintética (resumida) o explicativa (ampliaciones), conservando el sentido a partir de la inclusión de las palabras claves del texto reformulado. Dice lo mismo pero con otras expresiones sintácticas y léxicas; cita fuentes y evita la transcripción literal. Es, en la etapa universitaria cuando el alumno debe consultar fuentes de información, tomar notas, esquematizar y por lo tanto, resumir distintos contenidos.

En conclusión, este trabajo revela, por un lado, que la mayoría de los alumnos estudiados prioriza las tareas de escritura, especialmente aquellas que demandan una entrega a corto plazo (resúmenes, exámenes, parciales, prácticos, apuntes, es decir, géneros conceptuales/ textos académicos); y, por otro lado, que la lectura y la escritura influyen significativamente en el desarrollo de las capacidades cognitivas. En el campo de la comprensión lectora una premisa aceptada hoy en el terreno de la pedagogía de la traducción es que el estudiante comprenda de manera completa todos los aspectos del texto de partida antes de comenzar con la tarea de traducir propiamente dicha.

En cuanto a la expresión escrita, cabe señalar que la capacidad de comprensión lectora junto con la adquisición del vocabulario específico resulta fundamental para el desarrollo de la capacidad productiva en los alumnos. No obstante, para aprender a producir discursos conceptuales, entre otras tareas o competencias requeridas, se hace necesario interactuar y conocer los diferentes géneros discursivos que circulan en el ámbito académico.

En suma, consideramos que esta forma de trabajo en relación con la escritura satisface no sólo lo conceptual, sino que desde lo pedagógico brinda cabida a auténticas estrategias metodológicas relacionadas con la interpretación de los textos. El lector usa operaciones cognitivas y metacognitivas que, en un permanente proceso de retroalimentación, canaliza lo nuevo, lo que ya está o sabe y allí actúan los marcos de

referencia o conocimientos previos acerca del mundo en general y del tema en particular, organizándolo en un movimiento de ida y vuelta, en el cual los procedimientos aplicados se enriquecen en la misma aplicación y generan otros nuevos, transferibles a futuras situaciones lingüísticas o discursivas.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. y Arnoux, E. (1999). El apunte: Restricciones genéricas y operaciones de reformulación. En M.C. Martínez, (Ed.), *Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos* (pp. 57-82). Cali: Cátedra UNESCO, Universidad del Valle.
- Arnoux, E, Nogueira, S. y Silvestri, A. (2001). Aprendizaje de la argumentación razonada en Martínez, M.C. (comp.). *La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo*. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura Vol.3. Universidad del Valle.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Charadeau, P. y Maingueneau, D. (2005) *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Flower, L y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. (Graciela Mestroni, trad.) *Textos en contextos. Lectura y Vida*, 1, 73-110.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et enunciation*. Paris: Ophrys.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Morales, O. y Espinoza, N. (2005) El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios, en *Lectura y Vida*. 26, 26-37.
- Parodi Sweiss, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Signos*, 40(63), 147-17.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Resnik, G. y Valente, E. (2009). *La lectura y la escritura en el trabajo de taller: aspectos metodológicos*. Los Polvorines: UNGS.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. En *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43- 64.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.
- Van Dijk, T. (1980). *Macroestructura*. La Haya: Mouton.
- Vigotsky, L (1993). *Pensamiento y lenguaje*, en: *Obras Escogidas*, Madrid, Visor.
- Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000). *La Explicación*. Buenos Aires: EUDEBA.

Capítulo 5

Enseñar a escribir en las disciplinas en lengua extranjera: identificación y descripción de géneros

Angélica Gaido

angelicagaido@hotmail.com

Ana Inés Calvo

anainescalvo@gmail.com

Facultad de Lenguas, U.N.C.

Córdoba, Argentina

Resumen

Este trabajo surge de la necesidad de ofrecer a los estudiantes universitarios herramientas para superar sus dificultades en la producción de textos académicos en lengua extranjera. En las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en inglés de la Facultad de Lenguas, UNC, los alumnos cursan materias de contenido disciplinar específico y, con frecuencia, experimentan problemas para dar cuenta del conocimiento adquirido a través de textos escritos. Dado que muchas de estas dificultades tienen que ver con la complejidad de la estructuración del saber en las distintas disciplinas, consideramos que es necesario identificar y describir los géneros principales a través de los cuales los estudiantes acceden al conocimiento en cada área disciplinar. Tal como señalan Hyland (2003, 2004) y Jacoby, Leech y Holten (1995), entre otros autores, la enseñanza de la escritura basada en el concepto de género tiene un potencial pedagógico destacado en el caso de hablantes de una lengua extranjera, ya que el conocimiento de aspectos genéricos prototípicos alivia las demandas cognitivas involucradas en la comprensión y la producción de textos, y permite la manipulación consciente del lenguaje para lograr el propósito comunicativo deseado.

En este trabajo, que se inscribe en el marco de la teoría de los géneros discursivos elaborada por la llamada 'Escuela de Sidney' (Martin, 1992; Christie y Martin, 1997; Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012), describimos las configuraciones estructurales de los géneros prototípicos que se utilizan en el área disciplinar de la Lingüística. La reflexión explícita sobre las formas convencionalizadas que se utilizan para teorizar sobre fenómenos lingüísticos tiene como objetivo facilitar el acceso de los estudiantes a los textos que se circulan en esta disciplina y promover la producción competente de textos escritos en los que da cuenta del conocimiento adquirido (Hyland, 2004; Cope y Kalantzis, 1993; Martin y Rose, 2012).

Introducción

La comprensión y producción de textos académicos en el ámbito universitario involucran el desarrollo de nuevas competencias por parte de los estudiantes. Las prácticas discursivas a través de las cuales se construye y se transmite el conocimiento disciplinar en este espacio institucional se desarrollan en nuevas situaciones comunicativas convencionalizadas y tienen características propias, diferentes de las que regulan otros ámbitos con los que los estudiantes pueden estar familiarizados. En esta nueva esfera de la actividad los alumnos universitarios se ven enfrentados a la necesidad de adoptar nuevos roles, aproximarse al conocimiento desde nuevas perspectivas, y comprender y producir textos en los que el lenguaje se aleja de lo familiar y de lo ya aprendido (Hood, 2010). Esto involucra el desafío de enfrentarse a nuevos géneros discursivos con características lingüísticas específicas, cuyo aprendizaje es imprescindible para lograr una actuación competente.

Las distintas tradiciones en el estudio de géneros textuales (Bhatia, 1993, 2004; Christie y Martin, 1997; Freedman y Medway, 1994; Miller, 1994; Swales, 1990; Martin y Rose, 2008) coinciden en que el género es una forma discursiva institucionalizada que cumple con convenciones derivadas de la situación comunicativa y se despliega a través de etapas o pasos para la consecución de su propósito. Los propósitos comunicativos de cada esfera institucional dan lugar a formas estructurales relativamente estables que imponen restricciones en el uso de recursos tanto léxico-gramaticales como discursivos. Por otra parte, existen particularidades disciplinares en los modos de razonar, explicar y construir el objeto de estudio, a las que también es necesario atender (Coffin, 1997, 2006; Fortanet Gómez, Posteguillo Gómez, Palmer Silveira y Coll García, 1998; Halliday y Martin, 1993; Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012; O'Halloran, 2007; Wignell, 2007).

La socialización de los estudiantes universitarios en este ámbito institucional implica entonces la comprensión de la naturaleza de las nuevas situaciones comunicativas en las que participan y las funciones específicas de los textos que circulan en este ámbito así como también las particularidades de cada modalidad disciplinar - sus formas legitimadas de razonamiento y la estructuración de sus conceptos teóricos. Este proceso de socialización resulta ciertamente arduo y muchos estudiantes experimentan fracasos por carecer de herramientas que les permitan transitarlo con autonomía. Una manifestación visible de esta situación es la dificultad generalizada que experimentan los alumnos de nuestras universidades para producir textos escritos, problemática abordada en este trabajo. Planteamos aquí la necesidad de la enseñanza explícita de la escritura disciplinar, para lo cual tomamos como punto de partida la identificación y descripción de los géneros utilizados para conceptualizar un campo del conocimiento. En particular, el estudio se concentra en un área disciplinar específica -la de la Lingüística- dado que es el ámbito de nuestra práctica pedagógica. Por otra parte, la lengua de los textos descriptos es el inglés, ya que la materia que dictamos -Gramática Inglesa II- es parte del plan de estudios de las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en esa lengua extranjera que se dictan en la Facultad de Lenguas, UNC. Sin embargo, es preciso considerar que esta aproximación a la enseñanza de la escritura trasciende una disciplina o lengua en particular y puede ser aplicable a distintos contextos educativos.

Escritura competente: enseñanza basada en el género

En las últimas tres décadas, diferentes propuestas fundadas en marcos teóricos diversos han contribuido al desarrollo de la enseñanza de la lectura y la escritura basada en el concepto de género discursivo (Bazerman, 1988; Berkenkotter y Huckin, 1995; Bhatia, 1993, 2004; Freedman y Medway, 1994; Hyland, 2004; Johns, 2002; Miller, 1994; Paltridge, 2001; Swales, 1990, 2004). En la tradición de la Escuela de Sidney (Christie y Martin, 1997; Cope y Kalantzis, 1993; Martin y Rose, 2008), cuyo posicionamiento teórico-metodológico adoptamos en este trabajo, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los géneros se concibe como un ciclo que parte de la deconstrucción colectiva del género que es objeto de interés tanto en sus aspectos estructurales como en sus características léxico-gramaticales, sigue con su escritura conjunta, y finaliza con la escritura individual e independiente (Rose y Martin, 2012). De esta manera, explican los autores, se democratiza el acceso a los recursos semióticos de las distintas esferas de actividad, expandiendo el potencial de significación de los estudiantes (Halliday, 1993). Subyace a esta pedagogía la idea de que si no se facilita el acceso a las formas de significar requeridas en este caso en el ámbito institucional universitario, se reproducen las desigualdades con las que los estudiantes ingresan a esta instancia de la educación formal.

Desde esta concepción teórica acerca de los géneros discursivos, que se enmarca dentro de la teoría sistémico-funcional del lenguaje fundada por M.A.K Halliday (1978, 2004) y desarrollada por Hasan (1996) y Martin (1992), entre otros, se han realizado numerosas y enriquecedoras investigaciones en relación con los géneros, cuyo objetivo es la instrucción y evaluación de los nuevos miembros de las culturas disciplinares. Las contribuciones más destacadas han sido aquellas relacionadas con la estructuración de los géneros discursivos en distintas disciplinas de la escuela primaria y secundaria (Christie y Derewianka, 2008; Coffin, 1997, 2006; Cope y Kalantzis, 1993; Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012). Sin embargo, otros autores han abordado también el estudio de los géneros propios del ámbito universitario (Hood, 2004, 2008; Ignatieva, 2008; Montemayor-Borsinger, Eisner, De la Penna y Wiefing, 2012; Moyano, 2010). Es importante señalar que autores como Hyland (2003, 2004) y Jacoby et al. (1995) destacan el potencial pedagógico de la enseñanza de la lectura y la escritura basada en el concepto de género en el caso de hablantes de una segunda lengua o lengua extranjera, ya que el conocimiento de aspectos genéricos prototípicos alivia las demandas cognitivas involucradas en la comprensión y la producción de textos y permite la manipulación consciente del lenguaje para lograr el propósito comunicativo deseado.

En este trabajo indagamos los géneros discursivos prototípicos a través de los cuales se teoriza sobre fenómenos lingüísticos en inglés. Los textos analizados pertenecen a la bibliografía a través de la cual los estudiantes de la materia Gramática Inglesa II de la Facultad de Lenguas, UNC, acceden al conocimiento disciplinar. A partir de dos textos ejemplares describimos los géneros básicos que los constituyen así como también las etapas o pasos que siguen para lograr su propósito y las fases que despliegan a fin de hacer el objeto de estudio comprensible. Consideramos que la descripción de estos aspectos estructurales es un punto de partida indispensable para el diseño de herramientas pedagógicas que contribuyan a la didáctica de estos géneros, con el fin de fomentar habilidades lectoras y de escritura por parte de los estudiantes.

Marco teórico

Los géneros discursivos

Este trabajo se inscribe en el marco de la teoría de los géneros discursivos elaborada por la llamada 'Escuela de Sídney' (Christie y Martin, 1997; Cope y Kalantzis, 1993, Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012). Para los representantes de esta perspectiva teórica, el género es un proceso social que se realiza por medio del lenguaje y está orientado al logro de una meta, para lo cual se organiza en pasos o etapas. Es decir que el concepto de género está asociado a dos nociones fundamentales: su propósito o función social y los pasos que se siguen para lograr ese propósito. El lenguaje utilizado en contexto se materializa en textos, de modo que estos se articulan en diferentes etapas orientadas a la consecución de un propósito y, a la vez, se construyen a través de opciones léxico-gramaticales que están determinadas por el propósito que se persigue. El texto como dimensión lingüística del proceso social orientado hacia un propósito despliega una estructura composicional –o estructura esquemática– que organiza jerárquica y secuencialmente el propósito social del género. En general, el logro de esta actividad orientada hacia una meta implica más de un paso, de modo que la estructura esquemática está compuesta, generalmente, por etapas a través de las cuales se logran propósitos más específicos. Por otra parte, las etapas –segmentos altamente predecibles en cada género– están compuestas por una o más fases, que están más sujetas a variabilidad en relación con el campo de la actividad. Por ejemplo, en el caso de los géneros cuyo propósito es transmitir el conocimiento a lectores no expertos podremos observar la relevancia de fases de ejemplos y elaboración de los ejemplos dentro de las etapas prototípicas de cada género.

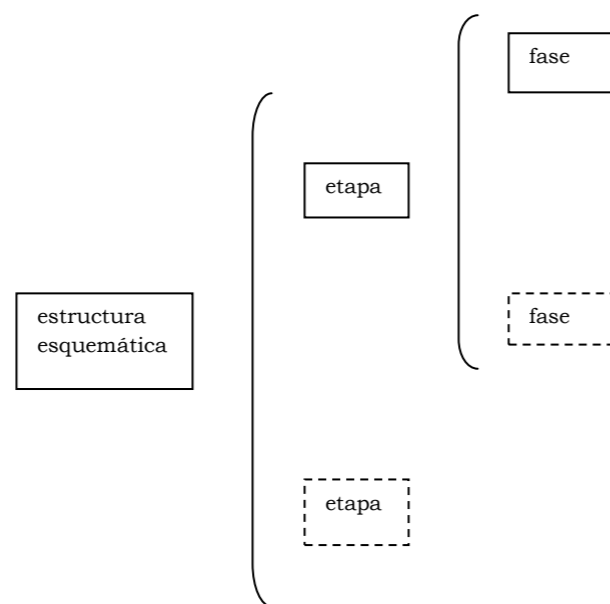


Figura 1: Estructura genérica

Cada una de las etapas se despliega a través de fases textuales, las cuales a su vez están realizadas por cláusulas cuyas opciones léxico-gramaticales son influenciadas por el propósito que se persigue. De esta manera, el modelo establece un vínculo entre el contexto de uso del lenguaje, la estructura textual y la estructura léxico-gramática. Si bien los textos se construyen a través de la léxico-gramática de la lengua, aquí nos concentraremos en la su estructura composicional, puesto que nuestro primer objetivo es identificar y describir formas de organización del contenido disciplinar que sirvan como modelos para los estudiantes en la producción de sus propios textos.

Familias de géneros

Rose y Martín (2012) proponen una taxonomía de géneros, agrupándolos en *familias* que comparten sus objetivos generales. Esta clasificación se organiza en tres grandes grupos: los géneros que involucran, aquellos que informan, y los que evalúan. Dentro de los géneros que involucran, los autores presentan la familia de las historias; los géneros que informan incluyen las crónicas, los informes, las explicaciones y los procedimientos, y los géneros que evalúan comprenden las familias de las argumentaciones y la de las respuestas. En este trabajo nos ocupan los géneros que informan, más precisamente los informes y las explicaciones, ya que son aquellos a través de los cuales se transmite el conocimiento en la disciplina que nos compete. Estas familias están resaltadas en el cuadro que se presenta a continuación.

Propósito general	Familia de géneros
involucrar	historias
informar	crónicas
	informes
	explicaciones
	procedimientos
evaluar	argumentaciones
	respuestas

Tabla 1: Familias de géneros

Cada una de estas familias agrupa géneros que pueden ser definidos sobre la base de propósitos comunicativos más específicos. Los informes, cuyo objetivo es clasificar y describir, son subclasificados en descriptivos, clasificatorios o composicionales, según la descripción sea de un tipo de cosa, de diferentes tipos de cosas o de las partes de un todo. Por otra parte, las explicaciones, que involucran la presentación de causas y efectos, pueden ser secuenciales, cuando existe una secuencia de causas y efectos; condicionales, las cuales construyen a los efectos como contingentes en relación con

factores variables; factoriales, cuando causas múltiples provocan un efecto; y de consecuencias, que explican múltiples efectos de una causa.

Familia de géneros	Tipos de géneros	Propósitos de los tipos de géneros
informes	descriptivos	clasificar y describir un fenómeno
	clasificatorios	clasificar y describir tipos de fenómenos
	composicionales	describir partes de un todo
explicaciones	secuenciales	explicar una secuencia
	condicionales	explicar causas y efectos alternativos
	factoriales	explicar múltiples causas
	consecuenciales	Explicar múltiples efectos

Tabla 2: Informes y explicaciones

Cada género realiza su propósito a través de una estructura esquemática prototípica, con etapas o pasos obligatorios, y otros opcionales. Las siguientes figuras presentan las configuraciones estructurales prototípicas a través de las cuales los informes y las explicaciones organizan jerárquica y secuencialmente sus propósitos.

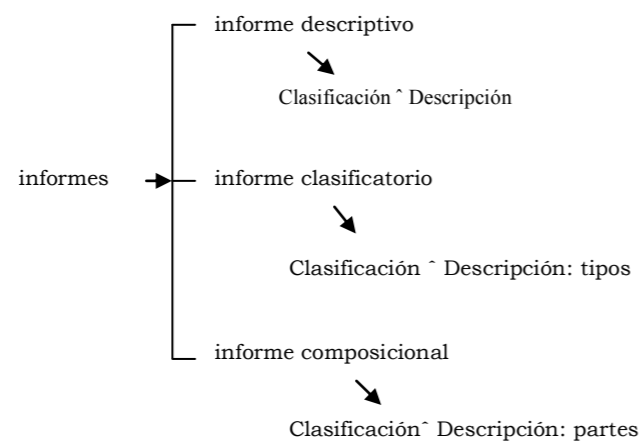


Figura 2: Estructuras genéricas de informes

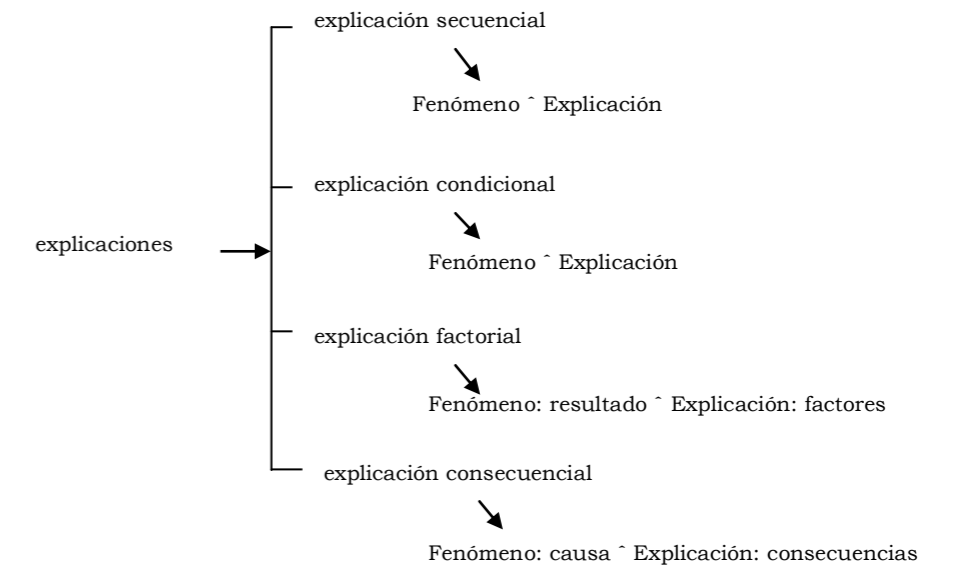


Figura 3: Estructuras genéricas de explicaciones

Es importante señalar que existen textos que están compuestos por más de un género. Este es el caso de los libros de texto a través de los cuales los estudiantes acceden al conocimiento y los capítulos que los componen; es decir que una sección de un capítulo puede estar compuesta, por ejemplo, por una explicación y un informe.

Con el objetivo de identificar los géneros discursivos predominantes a través de los cuales se teoriza sobre fenómenos lingüísticos en inglés, tomamos como objeto de estudio doce secciones de capítulos pertenecientes a la bibliografía obligatoria de la materia Gramática Inglesa II, ya que son estos los textos a través de los cuales nuestros alumnos acceden al conocimiento disciplinar. Luego de la selección, que se realizó de manera aleatoria, identificamos los géneros discursivos en cada una de las secciones y describimos las etapas y fases en cada uno de ellos.

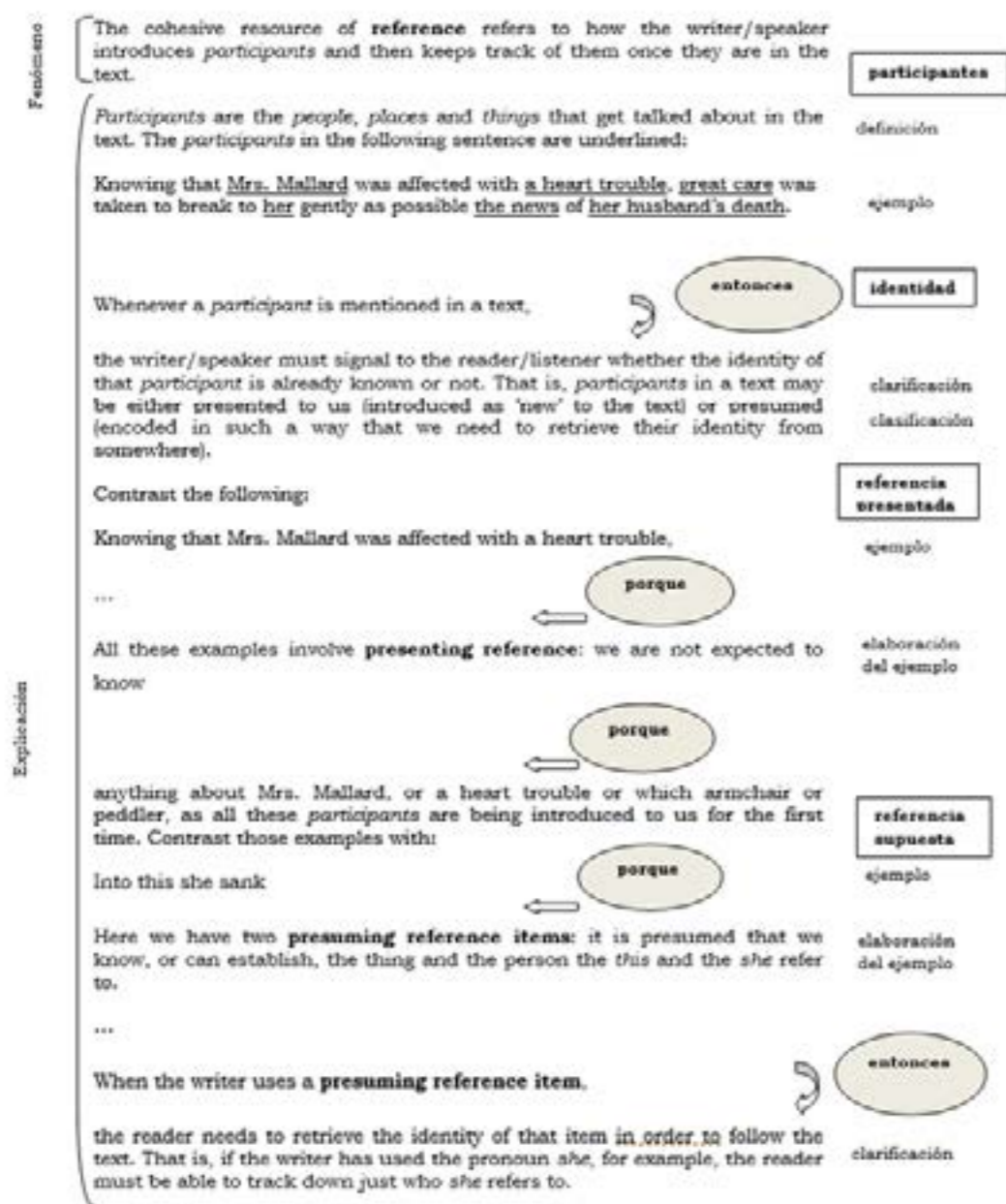
Análisis

La identificación de géneros discursivos reveló que la mayoría de las secciones de capítulos analizados estaban compuestas sólo por un género. Sin embargo, en tres de ellas hallamos una combinación de dos o más estructuras esquemáticas. En el corpus analizado identificamos cinco tipos de géneros: informes descriptivos y clasificatorios, y explicaciones secuenciales, factoriales y condicionales.

Si bien en muchos casos observamos las estructuras textuales prototípicas propuestas desde el marco teórico expuesto anteriormente, en algunos textos la estructuración del contenido resultó ciertamente más compleja y distanciada de la prolijidad de los modelos sugeridos. Encontramos, por ejemplo, casos de informes clasificatorios en los que la etapa 'Sistema de Clasificación' estaba ausente y por lo tanto debía ser inferida por el lector, o casos en los que el orden de las etapas estaba invertido, con la

'Explicación' precediendo al 'Fenómeno'. Creemos que estos casos merecen atención por presentar rupturas –esperables, por cierto- con las formas de estructuración prototípica de los géneros. Sin embargo, coincidimos en las ventajas pedagógicas que presenta un primer acercamiento a los textos que despliegan patrones estructurales característicos. Por este motivo, presentaremos dos ejemplos en los que se observan estructuras composicionales canónicas. Los textos analizados a continuación representan dos de los géneros predominantes hallados en el corpus: una explicación condicional y un informe clasificatorio. Estos pertenecen a una misma sección en el corpus, extraída de Eggins (2004).

El siguiente es un ejemplo de explicación que, como tal, se desarrolla a través de secuencias de causas y efectos. En este caso, el fenómeno que se explica es el de la 'referencia'. En el análisis, las etapas que realizan la estructura esquemática están señaladas en el margen izquierdo y las fases en el margen derecho. Además, las relaciones entre los eventos están indicadas con flechas y expresadas a través de conjunciones explícitas.



En la primera etapa –Fenómeno- el texto proporciona una definición de la referencia, fenómeno que indica la forma en que los participantes son introducidos en el discurso y su posterior registro y seguimiento una vez que están en el texto. El paso siguiente es la etapa de la Explicación, que aclara cómo ocurre este fenómeno refiriéndose a los participantes y a sus identidades –su conocimiento o desconocimiento por parte del lector- en secuencias de causa-efecto.

Existen dos causas contingentes en la Explicación: la mención de un participante en el texto –*whenever a participant is mentioned in a text*- y el uso de referencia presumida –*when the writer uses a presuming reference item*. Cada una de estas condiciones es seguida por una consecuencia, al tiempo que la segunda condición deriva de la consecuencia de la primera condición.

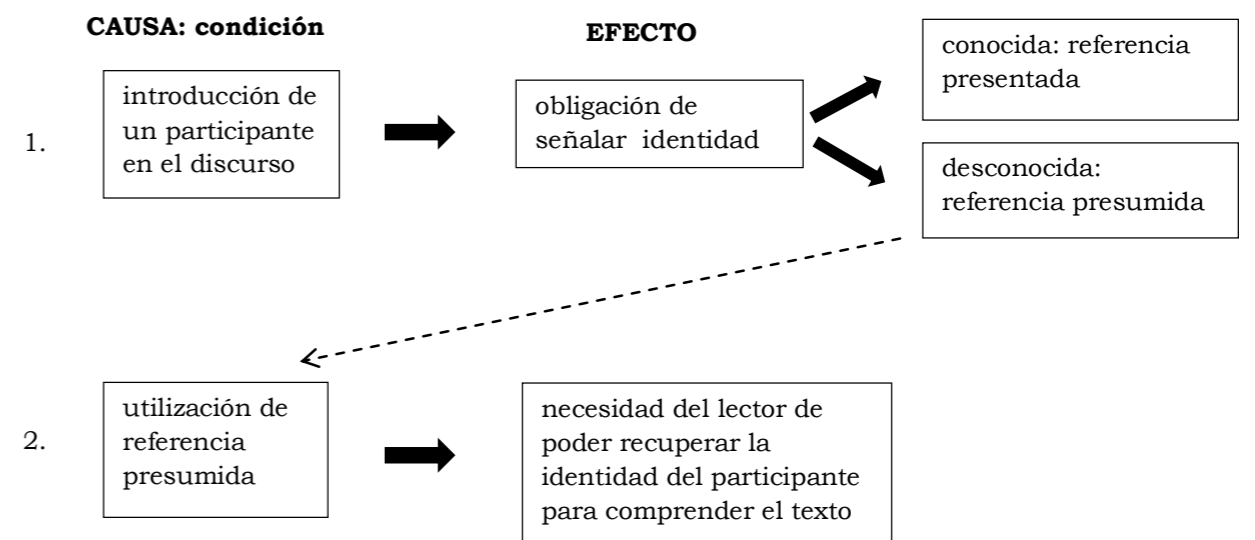


Figura 4: Secuencias causa-efecto

Como se puede observar, si bien las condiciones están introducidas explícitamente por las conjunciones *whenever* y *when*, muchas de las relaciones lógicas permanecen implícitas, lo cual demanda una inferencia por parte del lector. Es preciso tener en cuenta que esto puede constituir un obstáculo importante en la comprensión del contenido del texto, de modo que la explicitación de las relaciones lógicas puede resultar un recurso vital para visibilizar la lógica del texto y tornarlo así más accesible.

Dentro de las distintas fases –indicadas a la derecha del texto- la clarificación, el ejemplo y la elaboración del ejemplo son particularmente relevantes en el ámbito de la enseñanza y evaluación de contenidos. La función de estas fases es expandir los conceptos teóricos presentados y conectarlos con ejemplos concretos, operaciones fundamentales no sólo en la transmisión de conocimientos sino también en su evaluación. A través de clarificaciones, ejemplos y elaboraciones de esos ejemplos los textos logran tornar conceptos complejos en comprensibles y, en general, se espera que los estudiantes utilicen mecanismos similares para demostrar su comprensión de los conceptos aprendidos. En nuestra práctica docente observamos con frecuencia la dificultad de los alumnos para ilustrar un constructo teórico o para desarrollar un aspecto conceptual a partir de un ejemplo, de modo que el acceso consciente a estas

estrategias puede visibilizar la relevancia de estas formas de razonamiento y facilitar su desarrollo.

A continuación, presentamos el análisis de un informe clasificatorio –también sobre el fenómeno de la referencia y extraído de Eggins (2004)-, donde nuevamente pueden observarse las etapas características del género.

Sistema de clasificación	<p>The identity of a presuming reference item may be retrievable from a number of different contexts:</p>	
Tipos	<p>1. from the general context of culture: for example, when we talk about <i>how hot the sun is today</i> we know which sun we are talking about: the sun we share as members of this particular world. We call retrieval from the shared context of culture homophoric reference.</p>	<p>tipo 1 contexto ejemplo elaboración</p>
	<p>2. from the immediate context of the situation: for example, if I ask you to <i>Put it down next to her</i>, and we are in the same place at the same time, you'll be able to decode the <i>it</i> as referring to the whatever object I am pointing to, and the <i>her</i> as the female in the room. When we retrieve from shared immediate context this is called exophoric reference.</p>	<p>tipo 2 contexto ejemplo elaboración</p>
	<p>3. from elsewhere within the text itself: frequently the identity of the participant has been given at an earlier point in the text. For example:</p> <p><i>She</i> did not hear <u>the story</u> as many woman have heard the same</p> <p>Here we decode the identity of the presuming reference to <i>she</i> by referring back to <i>Mrs. Mallard</i>, and to <i>the story</i> by making the link to the previous paragraph's mention of <i>the railroad disaster... with Brently Mallard's name leading the list of 'killed'</i>. When the identity of a reference item is retrieved from within the text, we are dealing with endophoric reference.</p>	<p>tipo 3 contexto</p> <p>ejemplo</p> <p>elaboración</p>

La primera etapa en este informe clasificatorio es el Sistema de Clasificación. Este sistema introduce un criterio de clasificación que, en este caso, se trata del contexto de recuperación de la identidad de un elemento referencial presumido. La etapa siguiente es la de los Tipos, en la que se observan fases que corresponden a cada uno de los tipos de contexto de recuperación de la identidad (contexto de cultura, contexto de situación y el mismo texto).

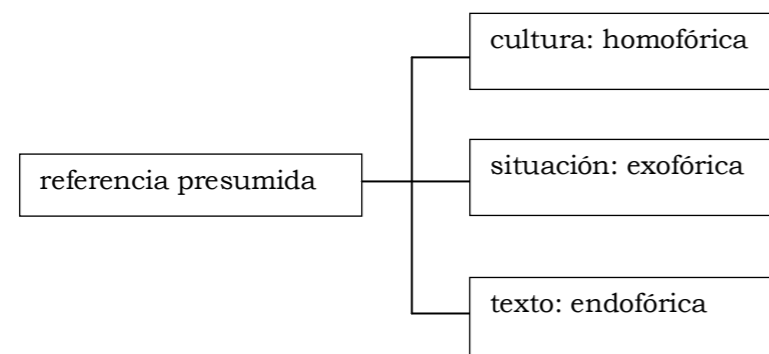


Figura 5: Clasificación de la referencia presumida de acuerdo al contexto

La figura que presenta esquemáticamente la estructura del texto anterior permite visibilizar similitudes y diferencias entre los tipos de referencia descriptos. La clase mencionada –la referencia presumida– indica una característica común de todos los tipos que se presentarán a continuación, es decir que en todos los casos el lector deberá ser capaz de recuperar la identidad de alguna manera. Por otra parte, el sistema de clasificación anticipa que lo que diferenciará a los distintos tipos de referencia es el contexto en el que el lector podrá encontrar el referente. Es interesante notar que las fases del ejemplo y su elaboración son recurrentes, lo que demuestra la relevancia de estos pasos en el discurso pedagógico y la importancia de incluirlas en prácticas de escritura para que los estudiantes las incorporen luego en sus textos.

Textos como los anteriormente descriptos, que muestran características estructurales prototípicas, pueden constituir un punto de partida accesible para una primera aproximación a las estructuras de los géneros discursivos que se utilizan en una disciplina. Un paso posterior puede consistir en abordar textos con estructuras que expresan alguna ruptura con las formas canónicas, advirtiendo así la flexibilidad y el potencial del sistema lingüístico para realizar significados.

Conclusiones

La explicitación de las estructuras composicionales de los textos que circulan en un área del conocimiento, en este caso la lingüística, constituye un intento de visibilizar la forma en la que se estructuran los significados en esa disciplina. Sostenemos que esta explicitación es necesaria y valiosa para que los estudiantes universitarios accedan al conocimiento disciplinar y logren dar cuenta del mismo en sus producciones escritas. Por esto, el objetivo principal que perseguimos es ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias no sólo para comprender los textos a través de los cuales acceden al conocimiento sino también para lograr una escritura competente en este contexto. A su vez, a la hora de evaluar, la explicitación de las estructuras prototípicas de los géneros permite tanto al alumno como al docente manejar no solo el mismo lenguaje sino también saber qué espera el uno del otro.

En este trabajo hemos ofrecido un análisis de las configuraciones estructurales de dos géneros prototípicos que se utilizan para teorizar sobre fenómenos lingüísticos en inglés, en particular de una explicación condicional y un informe clasificatorio. A pesar del carácter específico de esta descripción, consideramos que este enfoque puede ser utilizado en otros ámbitos de la enseñanza, incluyendo otras disciplinas y otras lenguas.

Hacemos hincapié en que la reflexión explícita sobre las formas convencionalizadas que se utilizan para estructurar el conocimiento en una disciplina facilita el acceso a los textos que circulan en ese campo del saber. Esto es necesario ya que los estudiantes, más aún los que provienen de contextos más desfavorecidos, muchas veces no han aprendido esas convenciones genéricas específicas y tampoco puede presuponerse que las incorporen naturalmente. Al explicitar la estructura textual de los géneros que los alumnos manejan en sus clases, no sólo se socializan maneras prototípicas de construir significados, sino que también se contribuye a un aprendizaje guiado y consciente de la lectoescritura. Esto está orientado a la formación de un alumno-escritor que además del manejo competente de la sintaxis y el vocabulario, pueda lograr producciones

más eficaces que cumplan con su propósito y sean contextualmente relevantes. Una pedagogía basada en el concepto de género trae consigo un gran potencial para docentes y alumnos al conducir hacia una escritura estrechamente ligada a las distintas actividades sociales y a sus propósitos comunicativos.

Referencias bibliográficas

- Bathia, V.K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bathia, V.K. (2004). *Worlds of Written Discourse. A Genre-based View*. London: Continuum.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge*. London: The University of Wisconsin Press.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: cognition/culture/ power*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Christie, F. y Derewianka, B. (2008). *School Discourse*. London: Continuum.
- Christie, F. y Martin, J. (Eds.) (1997) *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Continuum.
- Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. En Christie, F. y Martin, J. (Eds.) (1997), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School* (pp. 134-160). London: Continuum.
- Coffin, C. (2006). Learning the language of school history. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413-429.
- Cope, B. y M. Kalantzis (Eds.) (1993). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. University of Pittsburgh Press.
- Eggins, S. (2004). *Introduction to Systemic Functional Linguistics* (2nd ed.). New York: Continuum International Publishing Group.
- Fortanet Gómez, I., S. Posteguillo Gómez, J.C. Palmer Silveira y J.F. Coll García (1998). Disciplinary variations in the writing of research articles in English. En I. Fortanet Gómez et al (Eds.), *Genre Studies in English for Academic Purposes* (pp. 59-78). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Freedman, A. y Medway, P. (1994). Locating genre studies: Antecedents and prospects. En A. Freedman and P. Medway (Eds.), *Genre and the New Rhetoric* (pp. 1-20). London: Taylor y Francis.
- Hasan, R. (1996). *Ways of Saying: Ways of Meaning: Selected Papers of Ruqaiya Hasan* Open Linguistics Series. London: Cassell.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K y Martin, J. (1993). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: Falmer Press.
- Hood, S. (2004). Managing attitude in undergraduate academic writing: A focus on the introductions to research reports. En L. Ravelli y R. Ellis (Eds.), *Analysing academic writing: Contextualised frameworks* (pp. 24-44). London: Continuum.
- Hood, S. (2008). Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change. *Linguistics and Education*, 19, 351-365.
- Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. London: Palgrave.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Ignatieva, N. (2008). Descripción Sistémico-Funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo*, 20(25), 173-198. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842008000100009&lng=es&nrm=iso.
- Jacoby, S., Leech, D. y Holten, C. (1995). A genre-based developmental writing course for undergraduate ESL science majors. En D. Belcher, y G. Braine, (Eds.) *Academic writing in a Second Language: Essays on Research and Pedagogy* (pp. 351-373). New Jersey, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Johns, A.M. (Ed.) (2002). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- Miller, R. C. (1994). Genre as social action. En A. Freedman y P. Medway (Eds.), *Genre and the New Rhetoric* (pp. 67-78). London: Taylor y Francis.
- Montemayor-Borsinger A., Eisner, L., De la Penna, M. y Wiefing, F. (2012). El lenguaje como sistema de opciones: organización textual en parciales domiciliarios de talleres de escritura en la UNRN. En A. Vázquez, M.d.C. Novo, I. Jacob, y L. Pelliza, (Eds.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 587-593). Rio Cuarto, UniRio.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, 43 (74), 465- 488.
- O'Halloran, K. (2007). Mathematical and scientific forms of knowledge: a systemic functional multimodal grammatical approach. En F. Christie, y J. Martin, (Eds.) *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives* (pp. 205-238). London: Continuum.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Rose, D. y Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: CUP.

Wignell, P. (2007). Vertical and horizontal discourse and the social sciences. En F. Christie y J. Martin, (Eds.), *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives* (pp. 184- 204). London: Continuum.

Capítulo 6

Contribuciones a la alfabetización académica desde la clase de lecto-comprensión en lengua extranjera

Silvia Déborah Grodek de Marengo

silviagrodek@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán

Tucumán, Argentina

Resumen

Al insertarse en el ámbito universitario, los estudiantes recién egresados del nivel medio enfrentan dificultades de diferentes tipos. Uno de los principales obstáculos que deben encarar está relacionado con el desarrollo de competencias de comprensión lectora de los géneros que habitualmente circulan en el ámbito académico.

En nuestro país, esta problemática ha sido reconocida y abordada de diferentes maneras y con variados resultados. Así, una de las modalidades más frecuentes de intervención pedagógica en el contexto universitario ha sido la implementación de talleres de comprensión lectora que, en muchos casos, no ha logrado solucionar el problema de manera efectiva.

Entendemos que para ser miembro de una comunidad académica y científica, como la comunidad universitaria, es necesario dominar los géneros discursivos propios de la misma. Desde la cátedra Idioma Moderno, Inglés II nos planteamos la necesidad de brindar nuestro aporte para la inserción del estudiante en las comunidades disciplinares y profesionales, que poseen prácticas discursivas propias.

Tomaremos como base el concepto de alfabetización académica, definido como “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, 2006: 13). Desde un enfoque sociocultural de este concepto, entendemos que en nuestras clases de lectura en lengua extranjera podemos aportar al desarrollo de estrategias de comunicación en nuestros estudiantes, fomentando el desarrollo de habilidades para “aprender a aprender” en la universidad.

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre las diferentes prácticas de lectura implementadas en nuestra cátedra que contribuyen a la alfabetización académica de nuestros estudiantes. Estas reflexiones se basan en experiencias áulicas y en estudios desarrollados recientemente con nuestros alumnos.

Introducción

La inserción en la vida universitaria presenta numerosas dificultades a los estudiantes que recién egresan del nivel secundario. Es así que uno de los principales problemas que estos estudiantes deben enfrentar está relacionado con la necesidad de construir conocimientos específicos a través de prácticas académicas que les permitan constituirse como miembros de la comunidad disciplinar correspondiente a la carrera universitaria que están cursando. En este sentido, la lectura y la escritura en el contexto universitario se presentan como las principales herramientas intelectuales para la construcción del conocimiento disciplinar.

Este trabajo se focalizará en las problemáticas relacionadas con el desarrollo de competencias de comprensión lectora de los géneros que habitualmente circulan en el ámbito académico. En el mismo se presentarán reflexiones acerca de los aportes que intentamos brindar desde la cátedra Idioma Moderno, Inglés II de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), como mediadores para que el estudiante universitario desarrolle estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora que le permitan insertarse de manera efectiva en la comunidad académica y disciplinar.

Si bien entendemos que es necesario que se enseñe a leer desde cada una de las disciplinas a través de actividades y estrategias de lectura propias de las prácticas discursivas con las que dichas disciplinas construyen el conocimiento, sentimos que nuestra asignatura no puede permanecer indiferente a la necesidad de que todos los docentes de la universidad nos involucremos en el proceso de alfabetización académica de nuestros estudiantes, con el fin de ayudarlos a insertarse en dicha comunidad. Coincidimos con Paula Carlino cuando sostiene que:

resulta preciso admitir que aprender a leer y escribir para propósitos específicos no es incorporar técnicas ni practicar análisis discursivos sino involucrarse en un proceso de enculturación (Prior y Bilbro, 2011), lo cual incluye adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social mientras (el énfasis pertenece al autor) se participa en ella (Carlino, 2013: 361).

Algunas consideraciones teóricas

Este trabajo se inscribe en el marco de la didáctica de las lenguas extranjeras, más precisamente en la enseñanza de la lecto-comprensión de textos académicos en inglés en el medio universitario.

Los alumnos de la asignatura Idioma Moderno, Inglés II son, en su mayoría, estudiantes que cursan los primeros años de las diferentes carreras que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Esto implica que se caracterizan por ser novatos en sus conocimientos acerca de la disciplina científica, así como también por su limitada familiaridad con el discurso propio del ámbito académico.

Teniendo en cuenta el contexto en el que nos situamos, en este trabajo adherimos a la concepción de lectura planteada por la Dra. Raquel Pastor, dentro del marco del

interaccionismo social vygotskiano, quien afirma que la misma es “concebida como una actividad de carácter social que se adquiere a través de situaciones y de prácticas interiorizadas por el sujeto durante su confrontación con los diversos escritos que circulan en su socio-cultura” (Pastor, 2005b: 1).

Dentro de esta misma línea conceptual, Dorrnoro y Klett (2006) definen a la lectura

como una actividad del lenguaje, que resulta de un aprendizaje social, estrechamente relacionada con los contextos socioculturales en los que se lleva a cabo y por lo tanto, con las actividades concretas, propias de ese contexto, en las cuales se origina (Dorrnoro, Klett, 2006:58).

Estas mismas autoras definen a la lectura en lengua extranjera de la siguiente manera:

...el 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 establecido con el autor, con el propósito de construir conocimientos dentro de un área específica (Dorrnoro y Klett, 2006: 59).

Sobre la base de las posiciones teóricas presentadas, se refuerza la postura de que aprender a leer en lengua extranjera implica comprender cómo funcionan los textos dentro del contexto socio-histórico-cultural en el que se insertan y circulan, dado que aprender a leer discursos de una disciplina y de tipos de textos determinados implica un proceso de inserción en una comunidad discursiva y disciplinar que tiene determinados modos de ver e interpretar el mundo, y por lo tanto, tiene maneras específicas de producir e interpretar sus propios textos.

Si bien tomamos como referencia una primera definición de alfabetización académica de Carlino: “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, 2006:13), tenemos en cuenta una redefinición del mismo concepto realizada por esta misma autora quien dice que: “alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que la fragmentan y desvirtúan” (Carlino, 2013:370).

En consecuencia, entendemos que desde la clase de comprensión lectora de textos académicos en inglés no pretendemos ofrecer soluciones definitivas, sino contribuir a la formación de lectores académicos a partir del desarrollo de prácticas lectoras contextualizadas. Retomando planteos realizados por Carlino, coincidimos con ella cuando afirma que:

De acuerdo con las teorías del aprendizaje situado (Brown, Collins y Duguid, 1989), y la concepción de la escritura y lectura como actividades o prácticas sociales (en contraposición a técnicas o destrezas independientes de su contexto de uso) (Artemeva, 2008; Lea y Street, 1998; Russell, 1990), las prácticas se aprenden por participación in situ (el énfasis pertenece al autor). Ningún espacio curricular único y delimitado permite desarrollar una competencia general, abstracta, que luego por su cuenta los alumnos podrían aplicar al resto de las asignaturas (Carlino, 2013: 360-361).

De modo que, si bien nuestras clases de Idioma Moderno, Inglés II constituyen un ámbito propicio para generar experiencias de lectura y de reflexión con textos disciplinares y característicos del ámbito académico, “no forja ‘la’ capacidad de hacerlo de una vez para siempre y en solitario” (Carlino, 2013: 360).

Aunque insistimos en que la enseñanza de la lectura en la universidad debería ser abordada en todas las materias de cada una de las carreras, desde las clases de nuestra asignatura ofrecemos a nuestros estudiantes universitarios orientaciones para que conozcan prácticas discursivas características del ámbito académico y disciplinar como una manera de fortalecer y enriquecer el proceso de alfabetización académica de nuestros alumnos. En este sentido, el eje que atraviesa las diferentes prácticas de lectura que realizamos en nuestras clases son los géneros del discurso académico. Entendemos que para poder participar en las prácticas discursivas propias de las diferentes esferas de la actividad social es necesario hacerlo a través de los géneros discursivos disponibles. Por lo tanto, consideramos que los mismos constituyen un elemento fundamental en la enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas.

Cuando hablamos de géneros discursivos, seguimos los postulados de Bajtin, quien define a los géneros como “tipos relativamente estables de enunciados” (Bajtin, 1990:248) que cada esfera del uso de la lengua elabora. Es así que los géneros reflejan las esferas sociales tanto en el contenido temático, el estilo, los recursos léxicos y gramaticales, así como la composición o estructuración. De este modo todo texto es entendido como un producto cultural y los géneros como diferentes formas de ver e interpretar el mundo.

Como podemos ver, los géneros reflejan las esferas sociales. Como lo han señalado Rodríguez Bello y Villegas (2008),

todas las esferas de la actividad humana requieren el uso de la lengua, de allí la existencia de muchas formas de uso llevadas a cabo por los participantes en la forma de enunciados, que reflejan las esferas sociales en cuanto al contenido temático, estilo verbal, selección de recursos léxicos y gramaticales, composición o estructuración (128).

Otro autor que destaca el carácter histórico y cultural de los géneros discursivos es Michael Swales (1990). Así, este autor sostiene que: “un género abarca una clase de eventos comunicativos, cuyos miembros comparten algún conjunto de propósitos comunicativos” (Swales, 1990:58). En relación con esto, Swales afirma que dichos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva de origen, quienes al hacer uso de los géneros los convierten en los medios para el logro de las metas. Este autor, a su vez, plantea que: “además del propósito, los ejemplos de géneros muestran diversos patrones de similitud en términos de estructura, estilo, contenido y destinatarios” (Swales, 1990:58).

Como vemos en esta definición, Swales pone un fuerte énfasis en el objetivo comunicativo y en las convenciones compartidas por la comunidad discursiva que lo utiliza. Todos estos elementos juegan un papel esencial en nuestras clases de comprensión lectora, dado que a través de las diferentes consignas de lectura que planteamos a nuestros alumnos, definimos proyectos de lectura que sirven de guía al proceso de interpretación de los textos. Al mismo tiempo, los propósitos comunicativos planteados en las consignas de trabajo en clase responden a las

necesidades comunicativas propias del ámbito académico y disciplinar de nuestros estudiantes.

Características de la asignatura Idioma Moderno, Inglés II

La materia que dictamos, Idioma Moderno, Inglés II, forma parte del ciclo de formación general de los planes de estudios de la mayoría de las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Se trata de un segundo curso de lecto-comprensión que apunta a formar lectores autónomos y eficientes de textos de especialidad en inglés. Esto se fundamenta en el hecho de que gran parte de la bibliografía científica y académica en las distintas disciplinas del área de las humanidades está escrita en dicha lengua. Es así que a través de esta asignatura buscamos fortalecer en nuestros alumnos sus competencias lectoras en lengua extranjera que les permitan tener acceso a las fuentes del conocimiento, lo cual es imprescindible para su formación académica y profesional.

Por lo tanto, la finalidad de esta asignatura es preparar a los alumnos en el desarrollo de sus habilidades lectoras de modo que sean capaces de interpretar en forma ágil la bibliografía en inglés actualizada y presentada a través de distintos soportes. Para el logro de tal fin, nos planteamos diferentes objetivos específicos, entre los cuales podemos destacar la necesidad de propiciar en el alumno una permanente reflexión acerca de las características del discurso académico en inglés en relación con los componentes lingüísticos y no lingüísticos del texto, así como también con respecto a las estrategias de lectura más adecuadas para comprenderlo.

Debido a que la asignatura Idioma Moderno, Inglés II se ubica mayormente en el segundo año de los planes de estudio, nuestros alumnos son, en términos generales, novatos en sus conocimientos acerca de la disciplina, así como también con respecto a los tipos de discurso que habitualmente circulan en el ámbito universitario. Además, dado que nuestros estudiantes están cursando diferentes carreras de la facultad, más concretamente siete de ellas (Psicología, Filosofía, Historia, Letras, Ciencias de la Educación, Geografía y Trabajo Social), el grupo se caracteriza por una fuerte heterogeneidad en cuanto a las disciplinas. Más allá de estas diferencias disciplinares entre nuestros estudiantes, todos están inmersos en un mismo contexto social (el ámbito universitario y académico) y, además, tienen en común el hecho de que se encuentran en proceso de convertirse en lectores académicos. Es así que, para lograrlo, deben “aprender, más que cuestiones lingüísticas, discursivas o estratégicas, prácticas lectoras propias de una comunidad disciplinar que produce y comunica un determinado saber de un modo particular” (Dorronzoro, 2009: 98).

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, desde nuestra cátedra, buscamos colaborar en dicho proceso de inserción a través de prácticas didácticas que focalicen en la estructura de los textos, debido a que entendemos que en las prácticas lectoras de dichas comunidades disciplinares, el conocimiento del alumno-lector acerca de los géneros discursivos que habitualmente circulan en el ámbito académico influye en la reconstrucción del sentido del texto que realiza dicho lector. Dicho de otra manera, “la competencia textual de los lectores acerca de los géneros discursivos interviene efectivamente en la (re)construcción del texto” (Pastor, 2005a: 7).

Fundamentos de una propuesta de alfabetización académica desde las clases de lecto-comprensión en lengua extranjera

A lo largo de los últimos doce años en nuestra cátedra desarrollamos diferentes estudios exploratorios con nuestros estudiantes con el fin de ahondar en las problemáticas más frecuentes en la comprensión lectora de textos académicos escritos en inglés. Esas investigaciones se llevaron a cabo mediante cuestionarios, encuestas y entrevistas individuales, las cuales arrojaron datos muy significativos acerca de las características de nuestros alumnos y acerca de las problemáticas manifiestas en sus competencias lectoras.

Como resultado de estos estudios, fuimos implementando diversas metodologías de trabajo que respondían a diferentes corrientes teóricas y metodológicas de la enseñanza de la lectura.

Así, en una primera etapa, nuestra práctica estuvo marcada por un enfoque estructuralista, poniendo el énfasis en las unidades morfológicas y sintagmáticas. Si bien se trabajaba con documentos auténticos del discurso académico y científico, la selección de los mismos se basaba en las estructuras gramaticales del sistema de la lengua inglesa. Estos textos eran secuenciados según una gradación que privilegiaba el código lingüístico, lo que muchas veces conducía a una manipulación de los textos para responder a esa gradación. Las actividades de comprensión que implementábamos estaban limitadas a ejercicios de traducción, preguntas literales y ejercicios de apareamiento, que no llevaban al alumno a una verdadera construcción del sentido del texto.

Al observar los limitados logros en las actividades de comprensión lectora de nuestros alumnos y al notar que los mismos evidenciaban dificultades para trascender la forma y así poder llegar al contenido de los textos, realizamos cambios en nuestra metodología de enseñanza de la lectura. Esto nos llevó a adoptar un enfoque cognitivo en nuestra práctica didáctica, implementando actividades de comprensión que guíen al alumno a aplicar estrategias de lectura tendientes a la construcción de los diferentes niveles de representación mental del texto original, sobre la base de los modelos de Van Dijk y Kintsch (1983).

Sin embargo, tanto las experiencias en clase como algunos estudios desarrollados con docentes de las diferentes disciplinas en los que se evidenciaron quejas de los mismos acerca del bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes, nos llevaron a concluir que esta metodología de enseñanza implementada no ofrecía los resultados esperados en cuanto a las necesidades de aprendizaje de nuestros aprendientes en su formación como lectores académicos, dado que estábamos descuidando un elemento central: el contexto.

Así llegamos a la adopción de un enfoque contextual, fundamentado en los aportes de Marc Souchon, docente investigador de la Universidad de Franche-Comté (Francia). Este enfoque, que es el que implementamos actualmente, se basa, como ya mencionamos en el marco teórico, en los postulados de la sociosemiótica de la lecto-comprensión.

Todo este camino recorrido nos permitió comprender la importancia de nuestra intervención pedagógica para colaborar con nuestros estudiantes en su camino hacia el desarrollo de competencias lectoras afines al contexto en el que se están formando, o sea, en su proceso de “alfabetización académica”. De esta manera, nos involucramos en dicho proceso y colaboramos en su preparación para

la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito, es decir, el conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y las convenciones establecidas para el texto; [...] al conocimiento y reconocimiento de géneros discursivos, de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita, de las formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad, de la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito [...] (Castro Azuara, 2011:378).

Aportes hacia la alfabetización desde la clase de lecto-comprensión en lengua extranjera

En esta sección describiremos aspectos relacionados con el contexto, los participantes, los textos, el vocabulario, las estructuras formales de los textos, las estructuras lingüísticas y las actividades de lectura implementadas en nuestras clases a fin de acompañar a nuestros alumnos en su proceso de alfabetización académica.

Partimos de la premisa de que el contexto es el marco en el que se inserta nuestra práctica pedagógica y es el que determina todos los demás aspectos que caracterizan a la misma.

Siguiendo el modelo sistémico-funcional de Halliday (1989), vemos que este contexto se relaciona de manera dinámica con la lengua. En este sentido, al planificar y desarrollar nuestras clases de lecto-comprensión en lengua extranjera, tenemos en cuenta que nuestro contexto de situación está constituido por tres variables: el campo, el tenor y el modo, las cuales producen tres tipos de significados: experienciales, interpersonales y textuales.

A continuación presentaremos una descripción general de la manera en que enseñamos a leer en la cátedra tomando como marco las tres variables antes mencionadas.

Campo

El concepto de *campo* (Halliday, 1989) hace referencia al marco social en el que se llevan a cabo las prácticas comunicativas, así como al tema o asunto tratado.

Teniendo en cuenta esta variable, trabajamos en nuestras clases con textos de especialidad, propios del contexto académico y científico de las diferentes disciplinas que circulan en el ámbito universitario y que se caracterizan por ser altamente formalizados. Se trata, entonces, de textos que expresan y transmiten conocimiento especializado abordando temáticas relacionadas con las carreras que cursan nuestros estudiantes.

Al tratarse de un grupo heterogéneo en cuanto a las especialidades, y, en su mayoría, novatos respecto a sus conocimientos de los temas de las disciplinas, se seleccionan textos que presenten información introductoria sobre los diferentes temas relacionados con las especialidades de modo tal que puedan ser abordados por cada uno de los estudiantes, presentando diferentes grados de especialización.

El hecho de que en nuestras clases participen estudiantes de diferentes áreas científicas nos exige generar instancias de intercambios con los docentes de las diferentes disciplinas dentro de nuestra facultad a fin de conocer las temáticas que se abordan en las asignaturas específicas y las prácticas de lectura propias de cada campo del saber. Este trabajo interdisciplinario nos ayuda en la selección de textos adecuados al grupo de alumnos, así como también a proponer proyectos de lectura a través de las actividades de comprensión que respondan a las prácticas lectoras que caracterizan al contexto universitario y a cada una de las disciplinas.

El campo influye de manera especial en el léxico, de modo que al tratarse del discurso de especialidad, en los textos utilizados en clase predomina la terminología propia del ámbito académico y científico. Esto determina que, al abordar las cuestiones de léxico en clase, se enfatice el significado del vocabulario de acuerdo al contexto en el que aparecen y a las variaciones de sentido que puede haber de una especialidad a otra.

Tenor

En relación con el concepto de *tenor*, éste tiene que ver con las personas involucradas, sus roles sociales y la relación entre los interlocutores.

En este sentido, en nuestras clases tenemos en cuenta que nuestro alumno es un lector alóglota, quien no forma parte de la comunidad científica y discursiva del destinatario pensado por el autor, que escribe el texto pensando en un lector diferente. Así, nuestro alumno se encuentra en desventaja dado que “sus conocimientos del código y de las referencias socioculturales son limitados” (Lucas y Vidal, 2006:96). Ante la situación dada, y al no ser nuestro alumno el lector previsto por el autor, “la tarea de comprender un texto en LE supone entonces un costo cognitivo y afectivo suplementario que se añade a la ya compleja tarea de leer” (Pastor, 2006: 104).

Esto nos lleva, como docentes, a intermediar entre el autor y el alumno-lector a través de proyectos de lectura planteados en las consignas de trabajo. De este modo, buscamos acercar las posiciones entre estos dos participantes del proceso de comunicación, planteando objetivos de lectura que respondan a la realidad del contexto en el que la misma se lleva a cabo, es decir, coherente con el ámbito universitario. Esto nos lleva a diseñar actividades en las que los proyectos de lectura tengan que ver con las características de dicho contexto.

Un concepto clave que guía la definición de los proyectos de lectura que planteamos en clase es el de “aprender a aprender” (Pozo, 1999:307), ya que se relaciona directamente con la función epistémica de la lectura, que es la función propia de la lectura en el ámbito universitario. La misma, ligada a la construcción de conocimientos específicos propios de cada disciplina, es trabajada en nuestras clases a través de actividades en las que el alumno debe resolver situaciones problemáticas que requieren de la información contenida en los textos. Para ello, este alumno-lector deberá investigar, reflexionar y desarrollar estrategias propias, estimulando su creatividad y pensamiento lógico e incluso crítico en algunos casos. Se trata de generar situaciones de lectura encuadradas dentro de situaciones reales de aprendizaje de las diferentes disciplinas e inscriptas dentro del contexto de referencia del alumno. En relación con esto, coincidimos con Cassany cuando afirma:

Cada escrito debe asociarse con una instrucción, con una actividad concreta y clara. La tarea debe formularse previamente a la lectura, precisamente para establecer una ‘motivación y un contexto’. [Los propósitos] crean un vacío de interés, una incógnita que el aprendiz debe resolver leyendo el escrito. Al plantear la tarea en primer lugar, la lectura adquiere sentido. Leer y releer se convierten así -como en la vida real- en el medio para resolver cosas (Cassany, 2006: 72).

Así, por ejemplo, una de las actividades recurrentes que proponemos en clase es la de completar o elaborar esquemas con información contenida en el texto leído. Esto le exige al alumno desarrollar procesos y estrategias de orden superior tales como la jerarquización de ideas, análisis, reorganización, asociaciones intra y extratextuales, síntesis, relaciones y confrontación con el conocimiento previo del sujeto, entre otros.

Otro aspecto relacionado con el concepto de tenor tiene que ver con la manera de trabajar las formas lingüísticas, no como estructuras gramaticales aisladas sino como el reflejo de las marcas personales, de modalización, del grado de implicación de los autores del discurso, de las relaciones entre los interlocutores y de la intención comunicativa. Así, por ejemplo, la enseñanza de los verbos modales no se realiza sólo a partir de una explicación formal de la estructura que estas formas presentan, sino que se plantean teniendo en cuenta la implicancia que el uso de las mismas tiene en relación con la intención comunicativa de los autores. Entonces, al trabajar un texto en el que aparecen ese tipo de verbos, guiamos a los alumnos a diferenciar los propósitos que el autor tiene al usar uno u otro verbo modal, que revela el grado de certeza de parte suya ante la información brindada.

Esto nos exige guiar al alumno en una lectura que va más allá de la interpretación del contenido del texto y ayudarlo a reconocer en los enunciados del autor marcas lingüísticas que revelan su manera de pensar y sentir frente a lo que explicita en el texto.

Modo

Por último, la variable *modo* está relacionada con la naturaleza de la comunicación, el canal (escrito en nuestro caso), el medio a través del cual se lleva a cabo la comunicación, así como los rasgos característicos de las prácticas discursivas según su función social.

Con relación a esta variable, Zayas afirma lo siguiente:

El modo influye en los rasgos específicos del discurso, ya sea oral o escrito, en los recursos que intervienen en la coherencia y cohesión del texto, en la combinación del lenguaje verbal con otros lenguajes, en los usos relacionados con el medio de comunicación utilizado (prensa, radio, portal web, redes sociales...) etc. (Zayas, 2012:67).

Considerando esta variable, en nuestras clases trabajamos únicamente con el discurso escrito y focalizamos la atención en los rasgos de los textos del discurso académico. Se trabaja la comprensión lectora de textos auténticos que no han sufrido ningún tipo de modificación, es decir, que no han sido “didactizados”, respecto a la fuente de donde han sido extraídos. Los textos son presentados respetando el formato original tanto del texto como del paratexto.

Un punto central en este sentido es el trabajo explícito que hacemos en cuanto a la enseñanza de los géneros discursivos que habitualmente circulan en el ámbito universitario.

Coincidimos con Carlino (2013) cuando afirma: “enseñar géneros académicos es, entonces, posibilitar que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos. Aprender a leer y escribir significa formarse para participar y pertenecer a ellas” (Carlino, 2013:361).

Así, la lectura de textos tales como prólogos, reseñas críticas, resúmenes o abstracts de artículos de investigación, resúmenes de ponencias, artículos de investigación, artículos de revistas de divulgación científica, entre otros textos del género académico, va acompañada de actividades áulicas en las que se apela a las experiencias previas de los alumnos en la lectura de este tipo de textos, para luego explicitar las características distintivas del formato del texto.

De este modo, las consignas propuestas buscan destacar la estructura formal de los textos y llevar al alumno a establecer relaciones entre las partes que componen el texto, teniendo en cuenta diferentes elementos sintácticos y lexicales que marcan dichas relaciones.

Así, por ejemplo, se proponen actividades en las que el alumno debe reconocer y explicitar las relaciones de cohesión y coherencia, como es el caso de los pronombres personales, conectores, etc.

Por otra parte, como ya mencionamos anteriormente en este trabajo, una de las actividades de comprensión más usada, y que tiene estrecha relación con la enseñanza de las estructuras formales de los textos es la confección o llenado de esquemas, mapas cognitivos o cuadros comparativos que implican la representación mediante gráficos de la información del texto que originalmente está presentada de manera lineal. Este tipo de actividad permite guiar al alumno a focalizar su atención no sólo en la información explícita presente en el texto, sino también en los implícitos, que son entendidos en función de los conocimientos previos y de los intereses del receptor.

Por otra parte, trabajar con esquemas permite reforzar la enseñanza de las convenciones formales de los géneros propios del discurso académico como un aporte fundamental a la alfabetización académica de nuestros estudiantes.

Conclusión

Este aporte que realizamos desde la enseñanza de la lecto-comprensión de textos académicos en inglés no pretende cubrir de manera absoluta la necesidad de alfabetizar académicamente. Si creemos que nuestras clases son un espacio de exposición a textos de las disciplinas, en nuestro caso en inglés, así como también un lugar propicio para que nuestros alumnos reflexionen y tomen conciencia del funcionamiento del lenguaje en este contexto, en un trabajo interdisciplinario con los especialistas de las diferentes áreas disciplinares correspondientes a las carreras que nuestros alumnos cursan. La aplicación permanente de estrategias metacognitivas en clase permite al alumno desarrollar acciones consientes para procesar la información del texto. La “metacognición implica la toma de conciencia del sujeto que aprende acerca de sus

propios procesos y niveles de conocimiento, de cómo él puede alcanzar esos niveles y cómo éstos últimos pueden eventualmente ser modificados” (Caldera y Bermúdez, 2007: 251).

Es importante mencionar que en nuestra Facultad se han iniciado acciones a nivel institucional a través de la implementación de talleres de formación destinados a los docentes de las asignaturas de primer año de las diferentes carreras. Este es un primer paso para llevar adelante procesos de apoyo para la integración a la cultura universitaria de los alumnos ingresantes. Así, entre los ejes que se busca trabajar desde dichas cátedras encontramos el trabajo con las prácticas de lectura y escritura en la universidad como prácticas epistémicas. Si bien este es sólo el inicio, pone en evidencia la preocupación de la institución acerca de la necesidad de que la universidad asuma la responsabilidad de generar acciones concretas para la inserción exitosa de los estudiantes en la cultura académica.

Para finalizar, resaltamos que el hecho de que en algunas instituciones universitarias de nuestro país se estén poniendo en práctica algunas iniciativas hacia la alfabetización académica desde las disciplinas, lo mismo que el hecho de que en algunos encuentros científicos se generen debates y discusiones acerca de este tema, demuestra el interés y preocupación por esta problemática, que, al ser abordada a través de acciones concretas, redundará sin duda en una mejora de la calidad académica.

Referencias bibliográficas

Bajtin, M. (1990). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno.

Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11, 37, 247-255. [Revista virtual]. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=35603710> ISSN 1316-4910

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-381 [Revista virtual]. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003> ISSN 1405-6666

Cassany, D. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

Castro Azuara, M. C. (2011). Alfabetización académica y géneros discursivos: los textos recepcionales en el nuevo contexto de titulación en la universidad. En *Memorias del XII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Dorronzoro, M. I. y Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la universidad: marco teórico y transposición didáctica. En R. Pastor, N. Sibaldi y E. Klett, (Eds.), *Lectura en Lengua Extranjera. Una mirada desde el receptor* (pp. 57-72). Tucumán: Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Dorronzoro, M. I. (2009). Lectura en lengua extranjera y escritura en lengua materna: ¿Qué relaciones? En E. Klett, (Ed.), *Construyendo la Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. (pp. 83-100). Buenos Aires: Araucaria Editora.

Halliday, M.A.K. (1989). Functions of language. En M.A.K. Halliday y R. Hasan, (Eds.), *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Lucas, M. y Vidal, M. (2006). Lectores universitarios, tareas y con-textos. Fundamentos para una opción didáctica diferente. En R. Pastor, N. Sibaldi y E. Klett, (Eds.), *Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor* (pp. 85-97). Tucumán: Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Pastor, R. (2005a). El discurso del estudiante universitario: características de un género textual. En *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística. CD-Rom*. Salta: Universidad Católica de Salta.

Pastor, R. (2005b). Lectura y Socialización textual: la relación dialéctica texto-lector. En *Actas I Congreso de Lecturas Múltiples*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. Recuperado de <http://www.fcedu.uner.edu.ar/clm/dela%20silva.html>

Pastor, R. (2006). Lectura en lengua extranjera y competencia textual en estudiantes universitarios. En R. Pastor, N. Sibaldi y E. Klett, (Eds.), *Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor* (pp. 98-122). Tucumán: Centro de Estudios Interculturales, Facultad Filosofía y Letras, UNT.

Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez Bello, L. y Villegas, C. (2008). Una mirada estética a la lectura y la escritura, desde Bajtin. *Investigación y Postgrado*, 23 (2), 119-144.

Swales, M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.

Capítulo 7

El uso de verbos por parte de ingresantes a la universidad en un género particular

María Belén Oliva

boliva555@hotmail.com

Ana De Maussion

anademauss@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Resumen

La escritura de los diferentes géneros representa un gran desafío para el ingresante universitario, más aún si la producción de estos textos es en una lengua extranjera. En el estudio aquí propuesto compartiremos parte de los resultados a los que hemos arribado tras el análisis de los textos producidos por 25 ingresantes a las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. El principal objetivo de este estudio es exponer las dificultades en la producción de géneros específicos estudiados en los primeros años de las carreras y también evaluar la situación de las habilidades escriturarias con las que el alumno finaliza el Ciclo de Nivelación tras haber sido capacitado específicamente en el estudio del género *descripción de lugares*. El marco teórico utilizado será la Pedagogía del Género (Martin, 1989; Moyano, 2005) para la instrucción del alumno en el género *descripción*, y la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday y Matthiessen, 2004; Martin y Rose, 2005) para el análisis de las variables a investigar: los tipos de verbos (*procesos* según la LSF), formas y tiempos verbales. Se prevé observar y evaluar el uso de esta variable cuando el alumno inicia y cuando finaliza el Ciclo de Nivelación. En general pudimos observar que el alumno que egresa de la escuela media tiene grandes déficits en lo relacionado a las formas y tiempos verbales más que en los procesos (o tipo de verbos) empleados, y al finalizar la instrucción del género, la tendencia varía notablemente. Creemos que tanto el diagnóstico de la situación como el impacto que el estudio del género tiene en el ingresante al finalizar la capacitación redundarán en beneficios para el alumno universitario ya que investigadores y docentes podrán ofrecer reflexiones que permitan mejorar las prácticas pedagógicas prevalentes tanto en la escuela como en la universidad.

Introducción

Tanto docentes como investigadores de distintas universidades del país (Ezcurra, 2009:122) comparten la misma preocupación con respecto a los alumnos ingresantes

a variadas carreras universitarias: el alumno que intenta ingresar a la universidad encuentra en la lectura y escritura de textos especializados un obstáculo difícil de sortear. En el caso de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba), los ingresantes a las carreras de inglés tienen a su vez que salvar otro inconveniente: el de la lectura y escritura en una lengua extranjera o L2. Con el propósito de abordar parte de este problema e intentar darle una solución, hemos delineado esta investigación, cuyo principal objetivo es dar cuenta de la situación en que el alumno inicia y culmina el curso introductorio a la universidad en lo que respecta a la habilidad escrituraria, luego de haber estado inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un género en particular (en este caso, la descripción de lugares).

Marco teórico y revisión bibliográfica

El marco teórico utilizado será la Pedagogía del Género (Martin, 1989; Moyano, 2005) para la instrucción del alumno en el género *descripción*, y la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday y Matthiessen, 2004; Martin y Rose, 2005) para el análisis de las variables a investigar: los tipos de verbos (*procesos* según la LSF), formas y tiempos verbales.

La Pedagogía del Género sostiene que una de las formas por las cuales los alumnos pueden llegar a producir exitosamente los distintos tipos de géneros textuales es a partir de la deconstrucción, modelaje y producción de textos específicos (Martin y Rose, 2005:206; Rose y Martin, 2012:197), es decir, a partir de la lectura analítica de modelos de géneros académicos y discursivos particulares seguida de la imitación de estos textos para finalmente llegar a la adquisición y posterior producción de estos géneros. Este enfoque se basa en la enseñanza explícita y sistemática de cuestiones ligadas a la producción de ejemplares genéricos (Cope y Kalantzis, 1993:315; Martin, 1999:112) para que el alumno pueda producir escritos aceptables y apropiados que le permitan desempeñarse de la mejor manera tanto en los ámbitos académicos como en la sociedad.

El concepto de género sobre el que hemos trabajado es aquel propuesto por autores como Martin y Rose (2005, 2008) y Rose y Martin (2012) que se vienen gestando desde fines de la década del 80. Para definir género tomamos como referencia a Estela Moyano, quien al traducir la definición de género de James Martin (1993), lo describe 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” (Moyano, 2007:576); la autora agrega que existen tantos géneros como actividades sociales en una cultura. Al analizar un texto, entonces, determinar la estructura esquemática o estructura genérica permitirá inferir el tipo de actividad social, el propósito perseguido y el modo cómo se lleva a cabo en pasos o etapas (Moyano, 2007:576).

En cuanto al género *informe descriptivo*, recurrimos a la definición que Martin y Rose (2008:142-3) brindan. Estos autores señalan que el *informe descriptivo* tiene dos fases: la clasificación y la descripción, e indican que el propósito principal de este género es el de clasificar y describir fenómenos y las partes de un todo. A pesar de que estos autores proponen una taxonomía que apunta a los géneros científicos, en el trabajo

aquí propuesto las descripciones producidas por los ingresantes a la Facultad de Lenguas podrían insertarse en dicha clasificación debido a la similitud con una de las fases mencionadas, la descripción. Aunque en los géneros científicos lo que se describe son las características de un fenómeno, se puede realizar un paralelismo con las descripciones de lugares, en las que de igual manera, las características de cada lugar (habitantes, actividades a realizar, lugares para visitar, etc.) constituirían las distintas fases de la descripción.

Los autores antes mencionados sumados a lingüistas de renombre como Halliday, Hasan y Matthiessen entre muchos otros, responden a la Lingüística Sistémico Funcional (LSF en adelante) que es una teoría semiótico-social que concibe el lenguaje como un sistema que tiene el potencial de expresar diferentes configuraciones de significados (Halliday, 1978; Halliday y Matthiessen, 2004). Esta teoría propone un modelo estratificado en el cual el género (propósito social) se reconoce como el nivel máximo de abstracción y se realiza por medio del registro (campo, tenor y modo), el que a su vez se realiza a través del lenguaje desde sus significados ideacionales, interpersonales, y textuales (Eggins y Martin, 2003).

En esta oportunidad analizaremos una variable del registro de campo, los procesos verbales que refieren a significados ideacionales. De esta forma podemos decir que la presente investigación se enmarca por un lado en la teoría Lingüística Sistémico-Funcional, utilizando el concepto de género allí propuesto y por otro en la Pedagogía del Género para la parte intervención de los alumnos participantes del estudio.

En relación a investigaciones llevadas a cabo desde esta perspectiva de la Pedagogía del Género encontramos que desde finales del siglo XX y principios del XXI, se han realizado diversos estudios de investigación-acción vinculados al aprendizaje de la escritura de géneros académicos en el marco de la enseñanza del inglés como lengua materna y como lengua extranjera. En el orden regional, dos investigaciones llevadas a cabo en la Universidad Nacional de Cuyo entre los períodos 2009- 2011¹³ y 2011-2013¹⁴ se focalizaron en la descripción de géneros textuales y su posterior aplicación en el aula. Estos estudios tuvieron como objetivo describir el modo en que el lenguaje en uso construye significado y cómo lo hace en los diferentes géneros, prestando especial interés al contenido, la estructura esquemática de los textos y los patrones gramaticales para la realización del registro (Moyano, 2007). A nivel nacional, el proyecto de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires denominado “Taller de lectura y escritura de géneros académicos” (2010 - 2012) surgió como respuesta al problema de la *alfabetización académica*¹⁵ dentro de las materias disciplinares en el nivel superior. Asimismo, una investigación iniciada en 2014 en la Universidad Nacional de Córdoba¹⁶ estudia las prácticas de lectoescritura de los ingresantes a la Facultad de Lenguas. Finalmente, cabe mencionar el trabajo que se realiza en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) desde el año 2005 con la implementación del Programa de

13 El proyecto se denominó *Análisis de las propiedades estructurales y lingüísticas de géneros textuales frecuentemente incluidos en libros de enseñanza de inglés como lengua extranjera en nivel primario, secundario y universitario en Mendoza*

14 El proyecto se denominó *Géneros textuales en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Descripción textual, sílabo centrado en géneros y propuesta pedagógica*

15 Carlino (2003:410) define la alfabetización académica como “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”.

16 La investigación se denomina “*Géneros Textuales y la Escritura en una Lengua extranjera en la Universidad*”

Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura (PRODEAC)¹⁷ en todas las carreras del Ciclo Superior.

A nivel internacional, en el contexto latinoamericano, también han tenido lugar diversas iniciativas que impulsan la escritura en relación a la alfabetización académica y profesional y la escritura desde diversas disciplinas (Parodi, 2010; Castro, Hernández y Sánchez 2010; Moss, 2010, 2011). En Australia se han llevado a cabo numerosos trabajos que se basan en la Teoría de Género y Registro (TGyR) de la LSF, y en la denominada *Escuela de Sydney* (Martin y Rothery, 1993; Cope y Kalantzis, 1993; Martin, 1999). A manera de ejemplo, Martin y Rothery (1986) han analizado redacciones de estudiantes en distintos niveles de escolarización sobre el manejo de la información, la organización textual y las elecciones léxico-gramaticales. Autores como Coffin (1997), Martin (2003) y Martin y Rose (2008) han estudiado los rasgos léxico-gramaticales en el discurso de la enseñanza de la historia. Feez (2002), por su parte, se ha focalizado en la enseñanza de la escritura para adultos inmigrantes. Martin y Rose (2005), por su parte, han elaborado propuestas pedagógicas para el desarrollo de la escritura especialmente en escuelas secundarias. Todos los proyectos mencionados anteriormente aplican la *Pedagogía del Género* de la LSF en la escuela primaria, secundaria y en el nivel superior y los resultados de muchos de ellos demuestran que dicha pedagogía es efectiva. Concretamente, investigaciones como las de Moyano (2007), Moss (2010 y 2011), Martin y Rothery (1993), en las que se comparan resultados de grupos estudiantiles experimentales y de control, revelaron que los alumnos instruidos a través de la Pedagogía del Género obtuvieron mejores resultados al momento de producir escritos en un género particular. En otras palabras, la teoría pareciera haber sido una herramienta eficaz tanto en los estudios lingüísticos como en la práctica docente.

Metodología

Para el presente trabajo, se recopilaron las descripciones de lugares redactadas el primer día de clases por veinticinco estudiantes que cursaron el Ciclo de Nivelación (en adelante CN) de las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura de inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, y recibieron instrucción formal en el transcurso del CN sobre el género básico *descripción*. El motivo de obtener estas redacciones el primer día se debió a la necesidad de evitar que los alumnos tuvieran contacto con la instrucción de este género y así poder comparar cabalmente las producciones textuales antes de la instrucción concreta y después de transcurrida la aplicación de la Pedagogía del Género durante el CN. Los docentes a cargo de esta tarea contaban con experiencia previa en la docencia universitaria y en la enseñanza del género antes mencionado.

Se conformaron dos corpus teniendo en cuenta los diferentes momentos en que los alumnos realizaron las descripciones: El primero, llamado Pretest o Test 1, contiene las descripciones de lugar realizadas por los ingresantes al inicio del CN, previo a la instrucción formal en el género *descripción*, y el segundo, llamado Posttest o Test 2, está conformado por las descripciones de los mismos alumnos al finalizar el CN, una vez recibida la instrucción sobre el género.

¹⁷ El proyecto, co-dirigido por las profesoras Estela Moyano y Lucía Natale, se concibe con objetivos de desarrollo de habilidades discursivas de los estudiantes en el contexto institucional y -para los últimos años de la carrera- con proyección profesional.

Para evaluar las redacciones de los alumnos se partió de las herramientas propuestas por la LSF, en la que se describen las variables de los registros Campo y Modo. El Campo hace referencia a aquello que caracteriza lo que está sucediendo, la acción social y la manera en que se ven involucrados los participantes; y considera el lenguaje como un componente esencial (Eggins y Martin, 1997:238). Dentro del ámbito del Campo, se analizaron los procesos (o tipos de verbos) utilizados y se consideró si los textos contenían aquellos procesos prototípicamente empleados en el género descriptivo, es decir, procesos principalmente existenciales y relacionales, y en menor medida, materiales. Es decir que se esperaba que en la descripción el alumno del Ciclo de Nivelación utilizara los tipos “relacionales” y “existenciales” dado que al describir se establecen relaciones entre el sujeto gramatical (generalmente el lugar descripto o las partes que lo componen y lo que se dice de éstas, por ejemplo, *Córdoba is a big and interesting city*). También se esperaba hallar procesos existenciales que hacen referencia a lo que existe en el lugar, por ejemplo, *There aren't many skyscrapers in Córdoba because* En menor medida se esperaba encontrar procesos “materiales” por los que se indican acciones que se pueden realizar en el lugar descripto, por ejemplo, *You can eat at very posh restaurants in the city*.

La otra categoría analizada dentro de la variable de registro Campo fue el uso de las formas y tiempos verbales. Se consideró la pertinencia de los tiempos verbales empleados por los alumnos y su forma adecuada. Los tiempos verbales prototípicamente encontrados en las descripciones son el presente simple, el presente continuo y el presente perfecto simple y continuo: *The city is always full of people. The museum has a big entrance where* A su vez, se analizaron las formas verbales adecuadas considerando concordancia entre sujeto y verbo, uso de infinitivos después de verbos modales, correcto uso de los auxiliares, precisión las formas básicas de las frases verbales, las inflexiones de la tercera persona del singular en el presente simple, por mencionar las formas más salientes.

La variable Campo fue ponderada en una escala de 1 a 4, en la que si el aspecto a evaluar estaba “aprobado”, la puntuación asignada era 3 ó 4, mientras que un puntaje de 1 ó 2 indicaba que el aspecto evaluado “no estaba aprobado”. Cuando el alumno utilizaba los procesos apropiados en su totalidad, es decir priorizando el uso de procesos relacionales y existenciales, la nota otorgada era 4. Si más del 60% de los procesos era de naturaleza relacional o existencial, se otorgaba la nota 3. Si la elección de procesos resultaba inapropiada, pero algunos procesos resultaban adecuados, la nota otorgada era 2. Cuando 80% o más de los procesos resultaban inadecuados, se otorgaba la nota 1. Este mecanismo de tabulación de notas se realizó en las redacciones del Test 1 (antes de la instrucción) y del Test 2 (al finalizar el CN, después de la instrucción).

Resultados y Discusión

La tabla 1 muestra la valoración obtenida por cada alumno en la variable de procesos, respecto de los ‘tipos de procesos’ y ‘formas y tiempos verbales’ en relación a su desempeño en el pre-test y post-test.

Alumno	Tipos de procesos		Valoración	Formas y tiempos verbales		Valoración
	Pre Test	Post Test	aprobado / reprobado	Pre Test	Post Test	aprobado / reprobado
J1	2	3	R/ A	3	2	A/R
J2	2	3	R/A	2	2	R/R
J3	2	2	R/R	2	2	R/R
J4	4	4	A/A	4	3	A/A
J5	4	4	A/A	3	4	A/A
J6	1	3	R/A	2	3	R/A
J7	2	2	R/R	1	1	R/R
J8	3	3	A/A	3	4	A/A
J9	4	4	A/A	3	3	A/A
J10	1	3	R/A	2	3	R/A
J11	2	2	R/R	1	1	R/R
J12	2	2	R/R	2	2	R/R
J13	1	1	R/R	2	1	R/R
J14	4	2	A/R	3	1	A/R
J15	3	3	A/A	2	3	R/A
J16	2	2	R/R	1	2	R/R
J17	3	4	A/A	4	3	A/A
J18	2	2	R/R	2	1	R/R
J19	2	3	R/A	2	3	R/A
J20	2	4	R/A	3	3	A/A
J21	2	3	R/A	1	2	R/R
J22	3	3	A/A	2	2	R/R
J23	3	4	A/A	2	3	R/A
J24	1	2	R/R	1	2	R/R
J25	1	2	R/R	1	1	R/R

Tabla 1: Comparación de la valoración obtenida por los estudiantes en la variable procesos: 'tipos de procesos' y 'formas y tiempos verbales' en el pre- y post-test.

Observamos que, al comparar pre- y post-test en cuanto a los 'tipos de procesos' un 28% de los alumnos modificó su desempeño de reprobado a aprobado, un 4% modificó su desempeño de aprobado a reprobado, y el 68% restante se mantuvo igual (ya sea aprobado o reprobado) en la misma variable. En cuanto a 'tiempos y formas verbales', un 20% del alumnado modificó su desempeño de reprobado a aprobado, un 8% lo hizo de aprobado a reprobado, y el 72% restante se mantuvo igual (ya sea aprobado o reprobado).

A primera vista, estos resultados parecen no ser muy alentadores, ya que se observa un pequeño porcentaje de alumnos que, luego del tratamiento sobre género, obtiene en estas variables una nota de aprobado. Ahora bien, teniendo en cuenta el breve plazo con que se contó para poner en práctica la instrucción de género (2 meses), podemos realizar una segunda lectura, más detallada, observando no si el alumno había aprobado o reprobado sino en qué medida los alumnos mostraron un progreso (o no) en el post-test luego de haber recibido instrucción sobre género, con respecto a los resultados obtenidos en el pre-test. En otras palabras, lo que se analizará es si el alumno obtuvo una nota más alta en el post-test; ésta quizás haya sido de 1 a 2 o de 3 a 4. En estos casos si bien vemos que el ingresante no cambió su estatus de aprobado o de reprobado, mostró un avance en su producción escrita.

Los resultados de este último análisis han sido condensados en los gráficos 1 y 2. El gráfico de torta 1 muestra la variación presentada por los alumnos con respecto a la variable 'tipos de proceso', teniendo en cuenta la calificación obtenida en el pre y post- test.

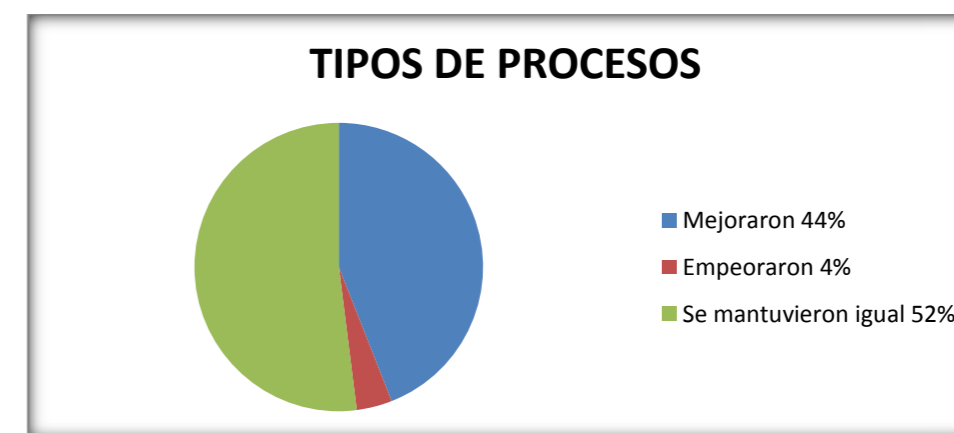


Gráfico 1: Tipos de procesos - análisis de pre- y post-tests.

Podemos observar que un 44% de los alumnos mejoró su desempeño en cuanto a los tipos de procesos utilizados luego de haber recibido instrucción sobre el género textual en cuestión. A su vez, un 4% de los alumnos empeoró su desempeño luego de haber recibido instrucción sobre el género "descripción".

El gráfico de torta 2 muestra los resultados obtenidos por los alumnos con respecto a la variable 'formas y tiempos verbales', teniendo en cuenta pre y post-test.



Gráfico 2: Formas y Tiempos Verbales . Análisis de pre- y post- test.

Respecto de las formas y tiempos verbales, observamos que un 44% de los estudiantes mejoró su desempeño luego de la instrucción, un 20% empeoró su situación y un 36% se mantuvo igual.

Realizando este segundo análisis podemos observar que, tanto para los tipos de procesos como para las formas y tiempos verbales, un 44% de los alumnos repuntó su nivel de producción textual luego de haber recibido instrucción basada en la enseñanza del género "descripción". Estos resultados indicarían que casi la mitad del alumnado resultó beneficiada con la introducción de este tipo de instrucción en el ciclo de nivelación.

Respecto a los alumnos que empeoraron su desempeño en relación a la primera evaluación, podemos realizar el siguiente análisis: en cuanto a las formas y tiempos verbales, observamos que ese porcentaje responde a alumnos que, al ir avanzando en sus conocimientos de la lengua, se sienten más confiados para utilizar estructuras

más difíciles en sus producciones, aunque todavía no han llegado a consolidarlas de manera adecuada. Lo mismo sucede con el tipo de procesos. En algunos casos, los alumnos intentan producir procesos más ambiciosos, lo que resulta en una elección desacertada.

A continuación presentaremos algunos casos analizados para observar el comportamiento de la variable en cuestión. En el caso presentado aquí como J6 observamos mejoría en cuanto a la variable procesos en su totalidad.

Pre-test J6

Dear Lucy,

I'm so excited for your visit, so I started thinking what could we do when you arrive to Córdoba. You know, I've got plenty of friends here, people are so kind that you'll make friends too.

*I **was thinking** in going to the shopping or visiting Carlos Paz, you **will love** it! There are lots of things we can do here, so I swear we **will** not get bored. On Saturday night I **planned** with my friends that we all can go to new disco that is opening in a few days, and then going to Mc Donalds so we have breakfast together, that's what we usually do.*

*I recommend you to bring all your summer clothes because it is hot here and we **will** do many things in the afternoon. I hope we'll meet in a few days!*

Cheers,

Mica.

Post-test J

Dear Susan,

How are you doing? I'm sorry I haven't written for ages, but I've been too busy at work. I'm writing you now I'm on holidays just to tell you the horrible place I am now.

*I decided to have a five days trip, so I traveled to a small city in Argentina called La Paz. It **is** located in the province of Córdoba, in the centre of the country. You know I always loved Argentina, but what a boring city this **is**! Yesterday I've been to a river near the apartment I'm renting and last night I visited the city centre, **there are** not many options to do here. It might be really boring, but everybody **is** so kind and helpful. This night I'll probably go to the only disco in La Paz, and I'll see if I can make some friends, at least for the next three days I'll spend in the city.*

Ok, I'll better have a shower and get ready to go dancing! I hope you write back soon.

Lots of love.

Mica.

La alumna en cuestión pasa de obtener una valoración negativa en el pre-test a obtener una positiva en el post-test. Más aún, la ingresante obtiene la calificación de 1 porque no utiliza ningún proceso relacional o existencial para describir el lugar, la gente o la vida nocturna; utiliza principalmente procesos materiales y mentales para contarle a su amiga las actividades que pueden realizar juntas cuando ésta llegue de vacaciones y se encuentran escasos procesos relacionales y existenciales, que serían los esperables en el género descripción. Sin embargo, en el *Post-test* incorpora en su carta la descripción del lugar y la gente mediante el uso de procesos existenciales y relacionales en 5 cláusulas, y éstos son utilizados de manera adecuada, por lo que obtiene una calificación de 3.

Con respecto a los tiempos y formas verbales los resultados muestran que en el *pre-test* los ingresantes mayoritariamente tuvieron dificultad con las formas verbales, sobre todo en la concordancia de sujeto y verbo (ej., *people is*), falta del verbo "ser" (ej., *I sure, they nice, you will down*), selección del verbo apropiado o cambio de categoría de palabra (ej., *we can do the nightlife, I'll teacher*), la forma verbal propiamente dicha (ej., *you be atent*) y en el caso de los tiempos verbales confundieron en general el uso del pasado simple por el presente simple y viceversa (ej., *when you came to Cordoba*- para referirse al futuro). El conjunto de estos errores en el uso de un recurso lingüístico primordial en un texto, como son los verbos, impide que el lector pueda comprender sin dificultades el texto ya que no se sitúa clara y temporalmente al evento o descripción. Consideramos que estos problemas podrían deberse a transferencias que los alumnos realizan de su lengua materna (en este caso español) o a la falta de conocimiento y dificultades para la incorporación de las reglas de la lengua meta (inglés). En el *post-test* el desempeño de los alumnos resultó ser en general superior al del *pre-test*. Si revemos como ejemplo el caso J6, encontramos solo dos fallas, una relacionada con uso de los tiempos verbales y una con la forma verbal *will* en lugar de *had*. En el resto de las formas y tiempos verbales, la alumna hace un muy buen uso de los verbos para indicar presente, pasado y futuro.

Cabe destacar que en las variables relacionadas a los verbos (Procesos, 28% y Formas y Tiempos verbales, 20%), un número importante de ingresantes –si consideramos que fueron entrenados a través de la Pedagogía del Género durante tan solo dos meses– pasaron en el *pre-test* de una nota de reprobación (1/2) a calificaciones que no solo indicaban que el alumno progresó sino que las variables estaban aprobadas (3/4).

El caso J14 es uno de los que representa una involución en cuanto al resultado respecto de la variable procesos, teniendo en cuenta pre-test y post-test.

Pre-test J14

Hello Cris,

I'm very happy because you are going to visit us. I think you are going to love Córdoba. My city is very beautiful on summer. We can go to the mountains, very near from Córdoba or visit a different museums or churches.

The people are very polite and they always want to speak with forage people. Also, the people here is very happy and they like dancing, laughing and drinking beer.

In Córdoba, there is a neighbour called "Nueva Córdoba" and in this part of the city there are a lot of discos. Sure, we are going to go.

If you have more time, we can visit other cities like Alta Gracia or Villa General Belgrano. Out of Córdoba, there are a lot of beautiful views.

See you.

Post-test J14

Dear Laura

How are you? I'd drop you a line to let you know how do I feel in Buenos Aires, the place i'm visiting at the moment. I'm very sad because the city is too different than I thought.

There's not a lots of things to **do** in Buenos Aires. The museums are closed and the stores **close** very early, at 4 o'clock. That's the reason I **bought** little. Also, there's not a lots of good restaurants and we need to **walk** a lot to find a place to **have dinner** during the night.

The people is very rude in Buenos Aires. The **doesn't like** to **speak** or **help** to us. I'd really **feel** bad when we need to **ask** something and nobody **answered** our questions.

Write me soon because I need to know how are you.

Best wishes.

Este alumno emplea un gran número de procesos existenciales, y algunos relacionales y materiales en el pre-test. También el tiempo verbal es el acertado, ya que en la mayoría de los casos recurre al uso del presente simple, aunque algunas veces presenta problemas de inconsistencia en cuanto a la concordancia. Las cláusulas utilizadas por lo general son simples, y hay varios casos de coordinación. En el post-test, el mismo alumno utiliza algunos procesos relacionales y existenciales, pero incrementa su uso de procesos materiales y también mentales. En cuanto a los tiempos y formas verbales, utiliza el tiempo presente, pero presenta grandes problemas de concordancia. Notamos que las cláusulas se vuelven más complejas, el texto presenta más casos de subordinación y de oraciones declarativas negativas que distancian el verbo del sujeto y respondería a los problemas de concordancia. Estimamos que éstas serían las causas de las dificultades presentadas por éste y otros alumnos al realizar el post-test. Como expresamos anteriormente, el hecho de que estos alumnos hayan recurrido al uso de construcciones más ambiciosas en cuanto a complejidad, parece haber resultado contraproducente a la hora de evaluar su desempeño.

Conclusión

Estos resultados preliminares estarían indicando que si bien ha habido un avance en el desempeño de los alumnos en la producción del género textual descripción, este avance posiblemente se incremente en un plazo mayor de tiempo. El Ciclo de Nivelación comprende aproximadamente dos meses de estudio, durante los cuales el **género constituye sólo uno de los puntos y contenidos estudiados. Este lapso resulta demasiado corto como para poder establecer generalizaciones. Entendemos que este aspecto puede también haber influido en aquellos alumnos que se mantuvieron igual en sus resultados del pretest y posttest.** Sin embargo, en lo que atañe a los casos estudiados se pudieron identificar cambios

positivos en general. Si el lapso de tiempo fuera el año completo, los resultados probablemente se incrementarían en porcentajes de mejoras.

Desde los resultados arrojados por este estudio podríamos concluir que la instrucción en género parece tener un impacto positivo en la producción escrita sobre todo en el caso de los procesos y tiempos y formas verbales.

Las dificultades observadas en varios *post-tests* pueden estar relacionadas con los propios procesos de desarrollo de los alumnos. Conocer la forma en que se organiza un texto descriptivo le permitirá al alumno concentrarse en el contenido y plasmarlo de forma eficaz en su redacción. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes de una lengua extranjera es necesario trabajar en forma sistemática por medio de actividades orientadas a la deconstrucción, modelaje y producción de textos.

Referencias bibliográficas

Castro, Ma. C., Hernández, L.A y Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico. Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En G. Parodi, (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 49-70). Santiago: Ariel.

Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school history. En F. Christie, y J.R. Martin, (Eds.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp.196-230). Londres/ Nueva York: Continuum.

Cope, B. y Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Nueva York: Routledge.

Eggin, S., y Martin, J.R. (1997). Genres and registers of discourse. En T. A. van Dijk, (Ed.), *Discourse as structure and process*, Vol. 1 (pp. 230-256). Londres: Sage.

Eggin, S., y Martin, J. R. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Revista signos*, 36 (54), 185-205.

Ezcurra, A. (2009). Perfil socioeconómico y principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado universitario. En G. Biber, (Comp.), *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la universidad pública*. Córdoba: UNC.

Feez, S. (2002). Heritage and innovation in second language education. En A. M. Johns, (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp.43-72). Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates.

Halliday, M., y Matthiessen, C. (2004). *An introduction to Functional Grammar* (3rd Edition). Londres: Arnold.

Halliday, M. A. K. (1978). Language as social semiotic. En J. Angermuller, D. Maingueneau y R. Wodak, (Eds.), *The Discourse Studies reader: Main currents in theory and analysis* (pp.263-271). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Martin, J.R. (1989). *Factual writing*. Oxford, England: Oxford University Press.

Martin, J.R. (1993): A contextual theory of language. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: a genre approach to teaching writing* (pp116-136). Londres: Routledge.

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). Londres: Cassell.

Martin, J.R. (2003). Making history: grammar for explanation. En J. R. Martin y R. Wodak, (Eds.), *Re/reading the past: critical and functional perspectives on time and value* (pp.19-57). Amsterdam: Benjamins.

Martin, J. R. y Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. En J. Webster, C. Matthiessen y R. Hasan, (Eds.), *Continuing discourse on language: A functional perspective* (pp. 251-280). Londres: Equinox.

Martin, J.R. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.

Martin, J.R., y Rothery, J. (1986). What a Functional Approach for the writing tasks can show teachers about good writing. En B. Couture, (Ed.), *Functional approaches to writing* (pp. 241-265). Londres: Frances Pinter.

Martin, J. R., y Rothery, J. (1993). Grammar: Making meaning in writing. En B. Cope y M. Kalantzis, (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp.137-153). Londres: Routledge.

Moss, G. (2010). Textbook language, ideology and citizenship: The case of a history textbook in Colombia. *Functions of Language*, 17 (1), 71-93.

Moss, G. (2011). Un modelo funcional del lenguaje. En N. Barletta y D. Chamorro, (Eds.), *El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos* (pp. 15-25). Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Moyano, E. I. (2005). Una propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación e implementación en diferentes niveles educativos. En *II Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional. ALSFAL y Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción*. Concepción, Chile, 17 al 19 de noviembre de 2005.

Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608 [revista virtual]. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>.

Parodi, G. (2010). *Academic and professional discourse genres in Spanish*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

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

Capítulo 8

Géneros textuales en L1 y L2. Aportes para la competencia escrita en inglés. Resultados finales

María Lelia Pico

leliapico@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)

Buenos Aires, Argentina.

Adriana Sleibe Rahe de Paradelo

adrianaparadelo@arnet.com.ar

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

Tucumán, Argentina.

Resumen

El nivel de competencia escrita de textos argumentativos en lengua materna (L1) (Sanséau, 2003; Padilla de Zerdán, 2005; Marucco, 2004) y en lengua extranjera (L2) (Raimes, 1985; Zamel, 1990; Flower, 1994) a nivel universitario es, en general, poco satisfactorio. Los estudios en torno a la competencia textual argumentativa en Retórica Contrastiva han permitido responder, en cierta medida, al interrogante sobre la relación entre las dificultades presentes en L1 y la producción escrita en L2. Los resultados obtenidos muestran que, en su gran mayoría, los escritores transfieren sus habilidades y estrategias escriturarias, ya sean buenas o deficientes, de la lengua materna a la lengua extranjera (Edelsky, 1982 en Rowe Krapels, 1997; Zamel, 1983; Mohan y Lo, 1985 en Friedlander, 1997; Hyland, 2002).

Basándonos en dichas investigaciones y en principios teóricos del campo de la Retórica Contrastiva Español (L1) e Inglés (L2), la Habilidad Escrituraria y el Género, realizamos un estudio longitudinal de caso de corto plazo, enmarcado dentro del concepto de investigación-acción, con alumnos de Lengua Inglesa IV, del Profesorado y Licenciatura en Inglés, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, organizado en tres etapas. La primera consistió en el análisis de las diferencias entre textos expositivos y argumentativos en L1; la segunda, en la concientización de diferencias y similitudes de textos argumentativos en L1 y L2; y la tercera, en la comprobación cuantitativa de la hipótesis de partida: la concientización de las diferencias culturales entre los dos idiomas contribuye a optimizar la producción de textos argumentativos en L2. El objetivo de esta comunicación es mostrar los resultados obtenidos. El análisis de las muestras revela que la instrucción en L1 mejora, significativamente, la producción escrita de ensayos argumentativos en L2, principalmente en el nivel macroestructural.

Introducción

En general, los alumnos universitarios tienen dificultades a la hora de redactar un texto argumentativo escrito en inglés que posea una organización interna coherente y adecuada a la situación retórica en la que se inserta. La revisión de la literatura atinente en el área de la escritura revela hallazgos interesantes, entre los que podemos citar:

- a) esta deficiencia se observa tanto en estudiantes en lengua materna como en lengua extranjera, ya que ser hablante nativo de un idioma no implica necesariamente manejar correctamente todos los géneros en ese idioma (Martínez Solís, 2005).
- b) esta dificultad es común a estudiantes de diversas nacionalidades cuya lengua materna es el español. Estudios realizados en Argentina, Chile y Colombia dan cuenta de esta realidad (Parra, 1991; Padilla de Zerdán, 2002 y 2005; Sanséau, 2003; Marinkovich, 2003; Marucco, 2004). Parra (1991), por ejemplo, explicó que los alumnos de la Universidad Nacional de Colombia presentan dificultades para organizar adecuadamente las ideas que quieren desarrollar. Marinkovich (2003), por su parte, analizó textos argumentativos escritos por alumnos de Valparaíso y Viña del Mar (Chile). Los textos debían incluir una tesis clara, argumentos lógicamente relacionados con la tesis y adecuadamente justificados y una conclusión que resumiera claramente las ideas previamente presentadas. Los resultados mostraron que sólo el 15% de los alumnos desarrollaron un texto argumentativo con todos los elementos requeridos, el 45% presentó una tesis clara, el 35% argumentos lógicamente justificados y el 3,3%, una conclusión adecuada.
- c) los problemas más recurrentes se refieren al uso incorrecto de signos de puntuación, inapropiada organización de ideas, justificación inadecuada de los argumentos presentados, falta de coherencia y cohesión, de reconocimiento del propósito del texto y de los diversos puntos de vista incluidos y de conocimiento de reglas gramaticales (Padilla de Zerdán, 2002 y 2005; Sanséau, 2003 y Marucco, 2004).

En base a estos estudios, nos preguntamos, también, si podría existir alguna relación entre las dificultades presentes en lengua materna (L1) y la producción escrita en lengua extranjera (L2) y concluimos, a partir de diversas investigaciones consultadas, que los escritores transfieren sus habilidades y estrategias escriturarias, ya sean buenas o deficientes, de la lengua materna a la lengua extranjera. Roca de Larios, Murphy y Marín (2001 citados en Haan y van Esch, 2005) encontraron similitudes entre la escritura en lengua materna y en lengua extranjera con respecto a las estrategias utilizadas, los objetivos a seguir, el uso de un enfoque interactivo y la percepción de la escritura como una tarea compleja. Silva, Reichelt, Chikuma, Duval-Couetil, Mo, Vélez-Rendón y Wood (2003) incluyen el caso de un alumno del Doctorado en Educación en Lenguas Extranjeras de Colombia quien narra su experiencia como alumno de grado y postgrado en los Estados Unidos. Al terminar su carrera comenta: “Había llegado el momento de escribir en mi lengua materna. El proceso parecía similar al de la escritura en inglés, solo que más fácil” (103). Mohan y Lo (1985, citado en Friedlander, 1997), por su parte, mencionan un estudio realizado por Das, el cual indica que los niños presentan deficiencias similares en estrategias retóricas en lengua materna y en inglés.

En este contexto, el propósito de esta comunicación es presentar los resultados finales de un estudio longitudinal de caso de corto plazo enmarcado dentro del concepto de investigación-acción, realizado durante el período académico 2012 con alumnos de la UNT. La primera etapa consistió en la identificación de diferencias entre textos expositivos y argumentativos en L1; la segunda, en el análisis y comparación de dos textos (en L1 y L2) sobre un mismo tema para concientizar acerca de las diferencias y similitudes entre textos argumentativos en L1 y L2.

Soporte teórico

A. Retórica Contrastiva Español (L1) e Inglés (L2): Diferencias y semejanzas

Si bien existen notables semejanzas entre la escritura entre L1 y L2, diferentes estudios muestran que los docentes de lenguas extranjeras también deberían presentar y analizar las diferencias en forma explícita (Hyland, 2003a), de manera que los alumnos puedan producir textos cercanos a los escritos por un escritor nativo de la L2 (Grabe y Kaplan, 1996).

Silva (1993 citado en Hyland, 2003a: 31) remarca que “la escritura en L2 es estratégica, retórica y lingüísticamente diferente de la escritura en L1”. Estas diferencias incluyen sentido de audiencia, preferencias en la organización de textos, procesos escriturarios, valor social de los géneros, entre otras.

Además, diversos estudios muestran que la competencia escrituraria en lengua materna es un factor determinante de la producción escrita en L2 (Odlin, 1989). Los alumnos transfieren habilidades y estrategias de la L1 al escribir en L2 (Edelsky, 1982 en Rowe Krapels, 1997; Zamel, 1983; Mohan y Lo, 1985 en Friedlander, 1997; Hyland, 2002).

Lo Cascio (1991) considera que el contacto entre L1 y L2 desarrolla cuatro grupos de reglas: leyes universales - comunes a todas las lenguas-, reglas comunes a L1 y L2 - generadas por el hablante -, y reglas específicas y particulares de cada lengua. Todas estas reglas ayudan a los alumnos a aprovechar las similitudes y diferencias entre la lengua materna y la extranjera. Cassany (2006) explica que, si bien el código cambia según los idiomas, las estrategias de composición son similares, inclusive se puede hablar de estrategias universales de escritura, válidas para todos los idiomas, por lo que existe una íntima relación entre L1 y L2 de manera que un individuo con habilidades de escritura limitadas en su lengua materna no puede exceder esos límites en una lengua extranjera (Grabe y Kaplan, 1996).

La Retórica Contrastiva analiza diferencias y similitudes en la escritura según las diversas culturas. No se trata de un método pedagógico, sino de tomar conciencia de las diferencias que existen entre distintos idiomas en el área de la escritura y de cómo esa concientización puede ayudar a los docentes y alumnos de lenguas extranjeras. Kaplan (1996 citado en Connor, 2003) explica que cada idioma tiene sus preferencias y esas preferencias deben ser respetadas por los alumnos de manera que produzcan textos gramaticalmente correctos y que concuerden con las convenciones escriturarias de cada lengua (Blanco, 2006). Johnson y Duver (1996 en Connor, 2003) muestran la importancia de analizar modelos de ensayos en L1 y L2.

Los objetivos de la Retórica Contrastiva pueden resumirse en:

A. Lograr que los docentes que tienen a su cargo la enseñanza de la escritura en lengua extranjera tomen conciencia de que:

- Existen diferentes convenciones para escribir según las diversas culturas.
- Las responsabilidades de lectores y escritores varían según las culturas.
- El manejo adecuado de la sintaxis no implica necesariamente la producción de un texto escrito cohesivo y coherente.

B. Lograr que los alumnos de lenguas extranjeras tomen conciencia de que:

- Deberían definir la audiencia antes de comenzar a escribir.
- Deberían conocer las diferentes convenciones escriturarias en L1 y L2.
- La escritura es un fenómeno social que requiere mucho más que un control sintáctico y léxico de la L2 (Adaptado de Blanco, 2006).

Kaplan (1966 citado en Hyland, 2003a) analizó la organización de ideas en párrafos en ensayos de estudiantes de inglés como lengua extranjera e identificó cinco clases diferentes de párrafos:



Gráfico 1

Kaplan explica que los ensayos anglo-europeos se desarrollan en forma lineal, mientras que las lenguas semíticas usan cláusulas coordinadas. Las lenguas orientales prefieren un enfoque indirecto; sólo al final presentan el tema; las lenguas romances y el ruso “divagan” e incluyen información que, desde un punto de vista lineal, es irrelevante (Connor, 2002; Hyland, 2003a).

Weigle (2005) presenta diferentes estudios que muestran diferencias entre escritores españoles e ingleses. En inglés, los escritores prefieren organizar las ideas en forma jerárquica, usar subordinación (Ostler, 1987) y usar conectores explícitos y transparentes que permitan al lector seguir los argumentos fácilmente (Singer, 1984 en Johns, 1997). Son los escritores los responsables de lograr un texto claro y bien organizado. Cualquier inconveniente que surja en la comunicación es porque el escritor no fue lo suficientemente claro (Hinds en Connor y Kaplan, 1987). Por otro lado, en español los escritores usan digresiones y acotaciones para demostrar su conocimiento sobre el tema (Montaño-Harmon 1991). Los lectores son los responsables de comprender el mensaje. El escritor deja varias ideas implícitas que deben ser captadas por el lector (Valero-Garces, 1996 en Hyland, 2003a; Weigle, 2005).

Por su parte, es necesario que los estudiantes en lenguas extranjeras sean conscientes de que la adhesión a las tesis propuestas de “los lectores de habla inglesa se logra a

través de hechos, estadísticas, e ilustraciones” que apoyan los argumentos esgrimidos; que la comprensión lectora se logra a partir de razonamientos deductivos, es decir, partiendo de generalizaciones para arribar a ejemplos específicos, y que dichos lectores “esperan conexiones explícitas entre la tesis o idea central y los subtemas al tiempo que valoran la originalidad” (Connor, 1996: 167).

Neff, Dafouz, Diez, Prieto y Chaudron (1998 en Haan y van Esch, 2005) investigaron diferencias en organización de ideas y sintaxis de textos argumentativos, escritos por profesionales y estudiantes en inglés y español. Encontraron que los profesionales que escribieron en español incluían más palabras por cláusula que los que escribieron en inglés. Otros estudios mostraron que los escritores en español como L1 usaban oraciones más largas y complejas, más sinónimos y más conjunciones aditivas y causales (Connor, 1996).

Pérez Ruiz (2001 citado en Blanco, 2006) analizó la escritura de resúmenes en español e inglés. Los escritores en español prefieren construcciones coordinadas y subordinadas, mientras que los escritores en inglés usan más construcciones subordinadas.

A partir de estos datos, consideramos importante enseñar las diferencias culturales que existen entre los dos idiomas en forma explícita. En el caso de textos escritos, factores tales como los propósitos del texto, los roles de lectores y escritores, el contexto en el que se produce el texto o las estructuras formales del mismo “están determinados en y por la comunidad en la que los textos se producen o procesan” (Kroll, 2003: 196). Pero estas prácticas educativas, afectadas por las culturas en las que operan, pueden tener no sólo diferencias sino también similitudes. La concientización de los alumnos sobre las similitudes también puede ayudarlos. En contextos occidentales (y aquí incluimos ambos idiomas, inglés y español), los procesos educativos refuerzan una posición analítica, cuestionadora y evaluativa; se espera que los alumnos analicen y critiquen diversas fuentes para formar su propio punto de vista (Hyland, 2003a). Para la cultura occidental, un buen texto escrito incluye creatividad y pensamiento crítico del escritor. Los docentes esperan que sus alumnos expresen sus propias opiniones. En cambio, las culturas orientales dan más importancia al hecho de pertenecer a un grupo, a la sabiduría que viene con los años y a la transmisión del conocimiento recibido (Heath, 1991 en Hyland, 2003a).

Con relación a los textos argumentativos, la organización de ideas en inglés y español es similar. Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans (2006) comentan acerca de la importancia de incluir argumentos razonables que persuadan a los lectores, tener en cuenta a la audiencia y unir las ideas coherentemente. En ambos idiomas las ideas, generalmente, se presentan en tres grandes cuerpos: una introducción, en donde se presenta la tesis; párrafos, que desarrollan y justifican el punto de vista del escritor y una conclusión, que resume y refuerza ese punto de vista (Parra, 1991; Smalley, Ruetten y Kozyrev, 2001). La habilidad para razonar y la capacidad para organizar ideas en forma lógica, requerimientos de un ensayo argumentativo, son comunes a ambos idiomas.

B. La habilidad escrituraria

Partiendo de conceptualizaciones que conciben la escritura como un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación (Castelló, 2002); una

actividad recurrente, exploratoria, generativa que requiere motivación y exige procesos cognitivos y de memoria (Hayes, 2002) y que el conocimiento de diferentes estrategias de escritura no es suficiente para lograr un producto escrito final satisfactorio (Hyland, 2007), nuestra propuesta de enseñanza de la habilidad escrituraria se apoya en dos perspectivas: la teoría de género o pedagogía de género textual (Hyland, 2002), y la de proceso, dentro de la cual trabajamos con el enfoque cognitivo de Flower y Hayes de 1980 y su posterior modificación (Hayes, 2002). Fundamentamos nuestra elección teórica en dos postulados:

a) En el ámbito de la Lingüística contemporánea, y desde el punto de vista aplicado, el reconocimiento de géneros discursivos optimiza los procesos de adquisición y enseñanza de lenguas maternas, extranjeras y segundas; en el ámbito pedagógico, el conocimiento de los géneros incide positivamente en la producción de textos escritos al desarrollar en los alumnos una mayor conciencia acerca de las convenciones que deben tenerse en cuenta en la composición escrita (Hyland, 1990, 2002). El género se refiere a las diversas formas abstractas y sociales de usar el lenguaje (Hyland, 2003b). Asume que las características de un grupo similar de textos (o género) dependen del contexto social en que se ha creado y en que se usa, y que podemos describir estas características para agrupar los textos parecidos entre sí y para determinar las elecciones y las restricciones que debe afrontar el autor al escribirlos. De este modo, se concibe el lenguaje como algo incrustado en la realidad social y como algo constitutivo de la misma.¹⁸

b) La escritura es una actividad sociocognitiva que involucra instancias de planificación (generación, formulación y posterior refinamiento de ideas), de redacción (escritura de varios borradores), y de revisión recurrente. Estos procesos constituyen una dimensión importante del proceso de composición escrita en tanto fomentan en los alumnos niveles de conciencia cada vez más elevados sobre sus propios procesos de composición, lo cual, a su vez, ayuda a generar una conciencia metalingüística explícita que redundará en un mejor conocimiento de sí mismos como escritores.

Metodología

Se trabajó con los siguientes instrumentos de obtención de datos: encuestas y escritura de ensayos de tipo argumentativo de opinión, sobre una población de 17 alumnos que se encontraban cursando la asignatura Lengua Inglesa IV.

1) La primera encuesta, estuvo organizada en diez preguntas, algunas de las cuales presentaban opciones de selección y otras, de opinión personal. Se realizó a comienzos del ciclo lectivo 2012 y su finalidad fue indagar acerca de los conocimientos previos y la práctica de tipos de géneros, en general y del argumentativo, en particular; averiguar si habían recibido instrucción previa en escritura de argumentación en lengua materna y solicitar su opinión sobre el posible aporte que la instrucción en género argumentativo en L1 y L2 pudiera otorgarles.

2) Inmediatamente iniciadas las clases, los alumnos recibieron instrucción sobre género argumentativo en inglés (L2) por un período de 24 horas cátedra. Se presentó teoría general sobre argumentación escrita y se analizaron las diferentes etapas conducentes a la escritura de un ensayo (elección del tema; recolección de ideas; redacción de la oración guía (*thesis sentence*), planificación, escritura y edición del ensayo. Para el desarrollo de estas actividades, los alumnos contaron con material

didáctico sistematizado provisto y elaborado por la cátedra. Al término de esta etapa, los alumnos escribieron, en clase, un ensayo de tipo argumentativo de opinión en L2 (*pre-test*), sobre el tema: “*Exams are the best way of assessing knowledge. Discuss*”. (400-450 words)¹⁹.

3) A posteriori, se continuó con la práctica de escritura en L2, por un período de 1 mes, mientras se trabajaba en la comparación de textos de géneros argumentativos y expositivos en lengua materna (L1). Esta comparación tuvo por finalidad concientizar a los alumnos acerca de las diferencias entre ambos géneros textuales.²⁰

4) Inmediatamente después, se compararon textos argumentativos sobre un mismo tema en L1 y L2. La finalidad de esta actividad fue enseñar las diferencias culturales que existen entre dos idiomas en forma explícita: propósitos de los textos, roles de lectores y escritores, contexto de producción del texto, estructuras formales, etc.

5) Habiendo recibido instrucción teórico-práctica en ambos idiomas, los alumnos escribieron un nuevo ensayo en L2 (*post-test*) sobre el siguiente tema: “*The way it has become, television neither informs us nor entertains us.*” *Discuss* (400-450 words).²¹

6) Al concluir los pasos previamente descriptos, se realizó la segunda encuesta para averiguar la percepción de los alumnos con respecto a la utilidad de recibir una instrucción contrastiva.

Análisis de resultados

Primera encuesta

La primera encuesta mostró que el 65 % de la población consideraba que la escritura era la habilidad más difícil de adquirir. Según los datos recolectados, en los años anteriores la instrucción en escritura se concentró en textos narrativos y descriptivos. El 30% seleccionó la opción habilidad oral y 5 % la habilidad auditiva como las habilidades que causaban mayor dificultad.



A la pregunta que indagaba sobre los conocimientos que los alumnos tenían de argumentación, el 53% definió adecuadamente el concepto de ensayo argumentativo, el 30% no supo definirlo y el 17% lo hizo en forma incompleta.

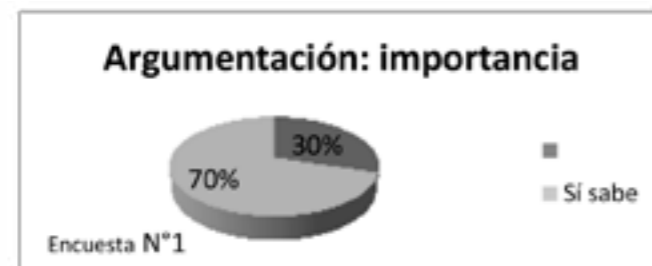
¹⁹ “*Los exámenes son el mejor modo de evaluar el conocimiento. Debata.*”(400-450 palabras)

²⁰ La instrucción en género expositivo se inicia en Lengua Inglesa III, correspondiente al 3° año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Inglés de nuestra facultad.

²¹ “*A partir del desarrollo que ha alcanzado, la televisión no informa ni entretiene. Debata* (400-450 palabras)”.



El 30% no pudo justificar la importancia de la argumentación en la vida cotidiana, mientras que el 70% restante enumeró diferentes razones: expresar y justificar el propio punto de vista y discutir ideas.



En relación a los elementos constitutivos del ensayo argumentativo, el 52% pudo enumerarlos, en forma incompleta, el 30% no pudo hacerlo, y el 18% lo hizo correctamente.

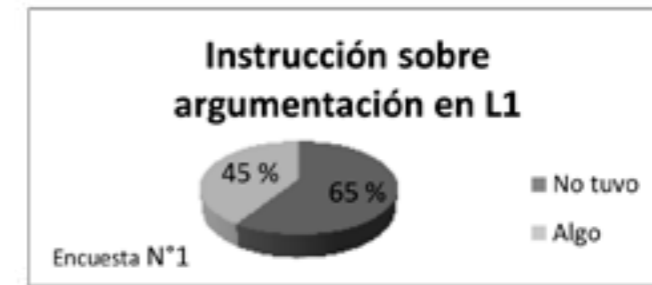


A la pregunta N° 7, que apuntaba a identificar, en la opinión de los alumnos, las áreas²² de mayor dificultad en la habilidad escrituraria, los encuestados seleccionaron el área de relevancia y adecuación de contenido, seguido por selección apropiada de vocabulario. El área de menor dificultad fue la de puntuación y ortografía.

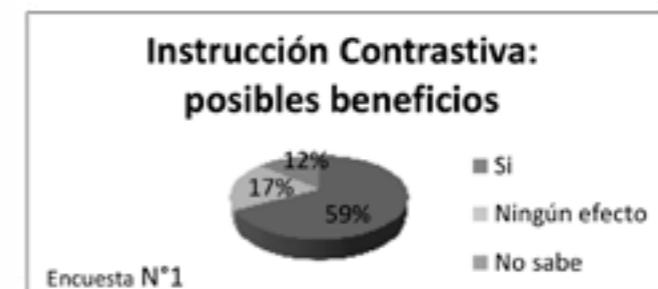


²² Las áreas incluidas son: 1) relevancia y adecuación de contenido; 2) organización composicional; 3) cohesión; 4) selección apropiada de vocabulario; 5) gramática; 6) puntuación y ortografía.

Con respecto a la información sobre instrucción en argumentación en español (L1), los datos mostraron que el 65% no la había recibido



A la pregunta sobre el posible beneficio de recibir una instrucción contrastiva, el 59% consideró que ésta podía afectar positivamente la escritura en lengua inglesa (L2), el 17% consideró que no tendría ningún efecto, el 12% que podía afectar negativamente y el 12% restante no respondió.



Análisis de producción escrita. Pre-test

Sobre un total de 13 ensayos (*pretest*), solamente 1 se evaluó como satisfactorio en las tres áreas de análisis (super, macro y microestructura), entendiéndose por la primera un tipo de esquema abstracto que sostiene el formato textual y orienta las estrategias de ordenamiento de la información; macroestructura, estructuras textuales de tipo global y de naturaleza semántica; y *microestructura*, estructuras de oraciones y secuencias de textos. Los 12 ensayos restantes, mostraron deficiencias en más de un área: 10 en la macroestructura, 9 en la microestructura y 4 en la superestructura.

En el primer nivel textual, el de la superestructura, las muestras evidenciaron una arquitectura bien equilibrada en las distintas macro proposiciones.

En el segundo nivel textual, el de la macroestructura argumentativa que organiza el contenido del discurso, los errores más frecuentes tuvieron que ver, entre otros, con: falacias argumentativas del tipo sobregeneralización: "...exams only assess memory"; "all subjects are tested in the same way"; non-sequitur: "Exams can be therefore presented as a practical solution for the task of assessing since it takes one class for the teacher and the result is effective: the one who reach the level required pass; the one who do not fail"; "Some students consider exams as a hurdle instead of a learning activity. A teacher generally sets a date for an exam and students only prepare themselves for that day. They don't study the subject periodically"; argumentos a partir de premisas falsas: "the first aim of education is to acquire the information presented in class"; falacia de falsa analogía: "In a written exam students can revise their answers and make the

necessary corrections before handing the paper in. this is also important since it shows that they not only have the theoretical concepts but also the capacity to reflect about their performances”; falacia de falta de claridad: “today most schools have a traditional infrastructure with one teacher and many students. También frecuente fue la inclusión de nuevos temas en el cierre argumentativo y contradicciones entre el punto de vista del sujeto argumentador y la conclusión.²³

En el nivel microestructural, los errores más frecuentes incluyeron: discordancia en número entre sujeto y verbo; falta de claridad en el uso de antecedentes que, en algunos casos, interfirió en la comprensión semántica; errores de puntuación y ortografía y selección léxica limitada.

Análisis de producción escrita. Post-test

Sobre un total de 13 ensayos (*post-test*), 9 se evaluaron como satisfactorios en las tres áreas de análisis, mientras que los 4 restantes no evidenciaron cambios respecto del *pre-test*.

Si bien las muestras de *pre-test* evidencian una buena arquitectura textual, las producciones del *post-test* muestran una arquitectura más equilibrada en las distintas macroproposiciones. La introducción precisa la temática sobre la que versa el escrito, los párrafos presentan una progresión temática clara, y la conclusión resume los tópicos principales.

En el nivel de la macroestructura, se observa una mejor estructura argumentativa a través de secuencias lógicas de ideas, argumentos adecuadamente justificados, un buen uso, en general, de información relevante, una transición mayormente clara entre párrafos y un uso apropiado de conectores. A nivel microestructural, no se observan mejoras significativas. Esto pudo deberse a que los alumnos no pueden concentrar su atención en todos los niveles al mismo tiempo sino que, por el contrario, necesitan focalizarse en un aspecto por vez. Los ensayos del *post-test* muestran una actitud selectiva de priorización del nivel macroestructural.

Segunda encuesta

La segunda encuesta se centró en averiguar si la experiencia de haber recibido

²³ Sobregeneralización: “Los exámenes sólo evalúan la memoria”, “Todos los individuos fueron testeados de la misma manera”. Non-sequitur: “los exámenes pueden, por lo tanto, presentarse como una solución práctica en la tarea de evaluación ya que demandan una clase por docente y el resultado es efectivo: aquel que alcanza el nivel requerido aprueba, el que no, desaprueba”; “algunos estudiantes consideran los exámenes como un problema y no como una actividad de aprendizaje. Un docente generalmente establece una fecha para el examen y los alumnos solamente se preparan para ese día. No estudian la materia periódicamente”. Argumentos a partir de premisas falsas: “El primer objetivo de la educación es adquirir la información presentada en clase”. Falacia de falta analogía: “En un examen escrito los alumnos pueden revisar sus respuestas y realizar las correcciones necesarias antes de entregar el trabajo. Esto es importante porque demuestra que no solo tiene los conceptos teóricos sino también la capacidad de reflexionar acerca de sus producciones”. Falacia de falta de claridad: “Hoy en día la mayoría de las escuelas tienen una estructura tradicional compuesta por un docente y muchos alumnos”.

instrucción contrastiva en L1 y L2 había resultado útil a los alumnos. El 80% respondió afirmativamente, y expresó haber disfrutado de la misma, mientras que el 20 % restante no respondió. En relación a la percepción de los alumnos respecto de las mejoras en el uso de recursos en la argumentación y estrategias de composición²⁴, los resultados obtenidos revelan que el contraste explícito de las diferencias culturales en las distintas áreas trabajadas fue ampliamente favorable. Los siguientes datos ilustran esta afirmación:

	Nada (0)	No mucho (1)	Bastante (2)	Mucho (3)
Superestructura	-----	28,6%	42,8%	28,6%
Audiencia	13,1%	6,6%	46,6%	33,7%
Uso de información relevante	-----	20%	33,3%	46,7%
Uso de argumentos sólidos	6,7%	20%	33,3%	40%
Uso correcto de conectores	28,6%	14,3%	14,3%	42,8%
Longitud oracional	6,6%	40%	26,7%	26,7%
Estructura sintáctica	6,7%	26,7%	13,3%	53,3%
Recursos retóricos	20%	60%	20%	-----

Tabla 1.



Conclusión

Si bien los resultados de los análisis de estas tres etapas investigativas no permiten arribar a generalizaciones formales, es posible extrapolar algunas tendencias.

²⁴ La pregunta realizada incluía 8 ítems, cada uno con 4 opciones evaluativas. Por esta razón los porcentajes volcados en este estudio son de carácter general. Los ítems incluidos son: 1) estructura del texto; 2) conocimiento de la audiencia; 3) selección de información relevante; 4) selección de argumentos válidos; 5) selección de conectores adecuados; 6) longitud de la oración; 7) estructura oracional; 8) uso de recursos retóricos. Las opciones evaluativas son: 0=nada; 1=poco; 2= bastante; 3= mucho.

Las mejoras observadas en los niveles supra y macro estarían informando que la concientización de las diferencias y similitudes de géneros escriturarios en L1 y L2 a través de una instrucción explícita contrastiva favorece la producción escrita individual en L2, en tanto:

1) El conocimiento explícito de las leyes universales - comunes a todas las lenguas, reglas comunes a L1 y L2 - generadas por el hablante -, y reglas específicas y particulares de cada lengua ayudan a los alumnos a aprovechar las similitudes y diferencias entre la lengua materna y la extranjera. Los ensayos del post test dan cuenta de las mejoras a partir de la instrucción explícita de las diferencias y similitudes entre L1 y L2 al tiempo que las encuestas realizadas reafirman el resultado de estudios previos.

2) El análisis de las diferencias y similitudes en la escritura, a través de modelos de ensayos en L1 y L2, según las diversas culturas, crea una conciencia metalingüística explícita que favorece la producción de textos culturalmente correctos.

Por su parte, la escasa mejoría observada en el área gramatical da cuenta de la necesidad de apoyar la instrucción teórica y práctica sobre la escritura con una instrucción gramatical contextualizada en lengua extranjera que ayude a ampliar el reservorio léxico-gramatical que le permitirá a los alumnos constituir y formular conocimiento en expresiones lingüísticas adecuadas a las condiciones particulares de cada situación de comunicación.

La instrucción contrastiva de L1 y L2 funciona como disparador de operaciones cognitivas tales como el análisis, la comparación y la manipulación de modelos. A la luz de nuestros resultados de investigación proponemos un modo diferente desde el cual es posible abordar la enseñanza de la escritura en lengua extranjera.

Referencias Bibliográficas

Blanco, P. (2006). Un poderoso instrumento para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE. *Marcoele* Diciembre 2006. Recuperado de: www.marcoele.com.

Cassany, D. (2006). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos* 35 (51-52), 149-163 [Revista virtual]. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-93422002005100011&script=sci_arttext.

Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Connor, U. (2002). New directions in Contrastive Rhetoric. En *TESOL Quarterly*, 36 (4), 493-510.

Connor, U. (2003). Changing currents in Contrastive Rhetoric: implications for teaching and research. En B. Kroll, (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 218-241). Cambridge: Cambridge University Press.

Connor, U. y Kaplan, R. (1987). *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Friedlander, A. (1997). Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language. En B. Kroll, (Ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 109-125). Cambridge: Cambridge University Press

Grabe, W. y Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing. An applied linguistic perspective*. Londres: Pearson Education Limited.

Haan, P. y van Esch, K. (2005). The development of writing in English and Spanish as foreign languages. *Assessing Writing*, 10, 100-116.

Hayes J. (2002). A framework for understanding cognition and affect in writing. En J. Squire y R. Indrisano (Eds.), *Perspectives on writing. Research, theory & writing* (pp. 6-10). Newark, DE: International Reading Association.

Hyland, K. (1990). A genre description of the argumentative essay. *RELC Journal*, 21 (1), 66-78.

Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing. Applied linguistics in action series*. Harlow: Pearson Education.

Hyland, K. (2003a). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2003b). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.

Hyland, K. (2007). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Johns, A. (1997). L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition. En B. Kroll, (Ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 24-36). Cambridge: Cambridge University Press.

Kroll, B. (2003). *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lo Cascio, V. (1991). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza Editorial.

Marinkovich, J. (2003). Los componentes de la argumentación escrita en textos generados en el aula. En *Actas del Congreso Internacional La Argumentación* (pp. 1-13). Buenos Aires: UBA.

Martínez Solís, M. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Universidad del Valle – Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

Marucco, M. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad. En P. Carlino, (Coord.), *Textos en Contexto* 6 (pp. 61-76). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.

Montaño-Harmon, M. (1991). Discourse features of written Mexican Spanish: Current research in Contrastive Rhetoric and its implications. *Hispania* 74 (2). Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371074455615986322257/p00>.

Ostler, S. (1987). A study of the contrastive rhetoric of Arabic, English, Japanese and Spanish, *Dissertation Abstracts International*, 49 (2), 245-246.

Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Padilla de Zerdán, C. (2002). Procesos de producción argumentativa escrita en ingresantes universitarios. Ponencia presentada en el IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba 14-16 de noviembre de 2002, CD ROM.

Padilla de Zerdán, C. (2005). Exposición/explicación y argumentación en el discurso académico escrito del español. En G. Vázquez, (Coord.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos* (pp. 113-134). Serie Recursos. Volumen 6 Español Lengua Extranjera. Madrid: Editorial Edinumen.

Parra, M. (1991). La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario. Planteamientos teóricos. *Forma y Función*, 5, 47-64.

Raimes, A. (1985). What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19(2), 229-258.

Rowe Krapels, A. (1997). An overview of second language writing process research. En B. Kroll, (Ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 37-56). Cambridge: Cambridge University Press.

Sanséau, M. (2003). Desarrollo del discurso argumentativo, llave de entrada al mundo académico. En *Actas del Congreso Internacional La Argumentación* (pp. 839-846). Buenos Aires: UBA.

Silva, T.; Reichelt, M.; Chikuma, Y.; Duval-Couetil, N.; Mo, R.; Vélez-Rendón, G. y Wood, S. (2003). Second language writing up close and personal: Some success stories. En B. Kroll, (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 93-114). Cambridge: Cambridge University Press.

Smalley, R.; Ruetten, M. y Rishel Kozyrev, J. (2001). *Refining composition skills. Rhetoric and grammar*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Van Eemeren, F.; Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.

Weigle, S. (2005). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 65-187.

Zamel, V. (1990). Writing: The process of discovering meaning. En M. Long y J. Richards, (Eds.), *Methodology in TESOL. A book of readings* (pp. 267-278). Nueva York: Newbury House Publishers

Anexo

1 - Which skill/s do you consider more difficult to deal with?

Reading Speaking Listening Writing

2 - When you have problems communicating in English, is it more likely because of a language problem or a pronunciation problem? If you consider it is because of (a) language problem(s), specify which one(s).

.....
.....

3 - What do you do when someone has not understood you? What strategy/strategies do you use the most?

.....
.....

4 – When speaking, do you consider you have more problems in (1: more problems, 5: fewer problems)

Pronunciation Fluency Vocabulary Grammar Content

5 – What types of writing have you been doing?

.....
.....

6 – If you wrote essays in English Language III, how many and of which type did you write?

.....
.....

7 - Define in your own words what an argumentative essay is.

.....
.....

8 – Which elements would you associate *argumentative essays* with?

.....
.....

9 - In which areas do you consider you have more difficulties in writing? 1: most difficult, 6: least difficult

1 – Relevance and adequacy of content	4 - Adequacy of vocabulary
2 – Compositional organization	5 - Grammar
3 – Cohesion	6 - Mechanical accuracy (punctuation and spelling)

10.- Have you worked in argumentative essays in Spanish at secondary school?

.....
.....

11 – From your point of view, training in argumentative writing in L1 may:

- 1- affect your L2 writing positively
- 2 - affect your L2 writing negatively
- 3 - have no effect on your L2 writing

1 – Was it useful for you to become aware of the differences between expository and argumentative writing in L1? Justify your answer.

.....
.....
.....
.....

2 – To what extent did training in L1 and L2 help you in the following issues? (0-3)

- | | | | |
|---|------------|---------------|---------|
| 0 Not at all | 1 Not much | 2 Quite a lot | 3 A lot |
| a) Organization of ideas in Introduction, Developmental Paragraphs and Conclusion | ----- | | |
| b) Audience awareness | | ----- | |
| c) Use of relevant information | | ----- | |
| d) Use of well supported arguments | | ----- | |
| e) Use of proper connectors | | ----- | |
| f) Sentence length | | ----- | |
| g) Sentence structure (simple, complex: subordinated, coordinated) | | ----- | |
| h) Use of rhetorical devices | | ----- | |

3 – What characteristics caught your attention most in the comparison between L1 and L2 models of essays? Why?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4 – Explain, in a few words, your opinion about this experience.

.....
.....
.....
.....
.....

Capítulo 9

El *feedback* comprensivo y selectivo y el proceso de escritura en inglés

Carlos Machado

carlosamach@gmail.com

Sabina Lucas

sabina_lucas@hotmail.com

Eliana Berardo

elianaberardo@hotmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina

Resumen

En las últimas décadas, se han logrado grandes cambios en el campo de la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE). En cuanto a la investigación en *feedback* y *error treatment*, que, hasta entonces, habían recibido poca atención, comenzaron a ser estudiadas considerando la importancia que el *feedback* tiene en el proceso de escritura de cada alumno. Si bien existen numerosas investigaciones en el área, todavía no hay acuerdo sobre un método de corrección que beneficie más a los alumnos en su proceso de escritura. Diversos autores debaten si el *feedback* debe ser *comprensivo* o *selectivo*. Los principales exponentes en esta discusión son Dana Ferris y John Truscott. Ferris (1999) argumenta a favor de la corrección de la gramática en los textos de los alumnos mientras que Truscott (1996) propone abandonarla. En base a los estudios de estos autores se realizaron numerosos experimentos. Teniendo en cuenta los datos arrojados por las últimas investigaciones sobre *feedback* en escritura en inglés y nuestra propia experiencia profesional, este estudio fue diseñado para investigar la influencia que distintos tipos de *feedback* tienen en el proceso de escritura de alumnos universitarios con diferentes niveles de competencia lingüística. Ante las limitaciones de esta investigación, se plantea analizar las conclusiones no como resultados determinantes en el rumbo de la metodología de enseñanza de escritura en ILE, sino como primeros pasos que plantean nuevos interrogantes para futuros estudios en el área.

Introducción

En las últimas décadas, se han logrado grandes cambios en el campo de la enseñanza de escritura en inglés como lengua extranjera. *Feedback* y *error treatment*, que, hasta entonces, habían recibido poca atención, comenzaron a ser estudiados considerando la importancia que las correcciones y las devoluciones tienen en el proceso de escritura

y en la adquisición del inglés como lengua extranjera (ILE) de cada alumno. Si bien existen numerosas investigaciones en el área, como las de Truscott (1996), Ferris (1999) y Bitchener, Young y Cameron (2005) todavía no hay acuerdo sobre un método de corrección que beneficie más a los alumnos en su proceso de escritura. Por ejemplo, diversos autores aún debaten si el *feedback* debe ser *comprendido* o *selectivo*. Los principales exponentes en esta discusión son Ferris y Truscott. Desde hace ya muchos años, Ferris (1999) argumenta a favor de la corrección de la gramática en los textos de los alumnos, mientras que Truscott (1996) propone abandonarla completamente. En base a los estudios de estos autores se realizaron numerosos estudios. Sin embargo, la cuestión sigue estando lejos de estar resuelta.

Teniendo en cuenta los datos arrojados por las últimas investigaciones sobre *feedback* en escritura en inglés, como las de Bitchener (2008) y Nassaji (2011), y nuestra propia experiencia profesional, este estudio fue diseñado para investigar la influencia que distintos tipos de *feedback* tienen en el proceso de escritura en alumnos universitarios con diferentes niveles de competencia lingüística.

Fundamentación Teórica

Los profesores de ILE que se enfocan en la enseñanza de escritura – específicamente en ayudar a sus alumnos a que desarrollen dicha habilidad – son, sin dudas, conscientes de la enorme dificultad que representa – incluso a estudiantes avanzados – escribir de forma clara y precisa. Ya en la década de los '80, especialistas e investigadores en el campo de la escritura en inglés como segunda lengua (ISL) o ILE comenzaron a cuestionar supuestos básicos sobre lo que significa escribir bien. Al mismo tiempo, algunos profesores comenzaron a percibir que sus creencias y su evaluación subjetiva del concepto de *buena escritura* no proveían a los alumnos con pautas claras sobre cómo abordar dicho proceso.

Como parte de los desafíos que presenta la enseñanza de escritura en inglés, muchos profesores destacan la dificultad para dar devoluciones sobre el trabajo de sus alumnos que no solo los ayude a mejorar el texto en cuestión, sino que también se convierta en un valioso aporte que enriquezca el proceso de escritura de los alumnos y que contribuya a la adquisición de un mejor manejo del idioma.

En muchos casos, han surgido varias preguntas que luego guiaron la investigación en *feedback* en escritura en los últimos años: ¿Qué debería corregirse primero? ¿Deben corregirse todos los errores que se identifican, o sólo seleccionar algunos de ellos? ¿Cómo debería efectuarse la corrección para que sea efectiva? ¿Cuál es el rol de la corrección y devolución sobre la producción escrita de los alumnos en su proceso de escritura y adquisición de la lengua extranjera? ¿Cómo responden los alumnos a las correcciones del instructor? ¿Es la corrección una herramienta fundamental para acompañar el proceso de escritura de nuestros alumnos, o es sólo una forma de castigo por lo que no saben, lo que falta, que sólo termina por agotar a los profesores y abrumar a los alumnos?

Con diferentes matices en las opiniones entre los profesores e investigadores en el área, este ha sido el escenario del *feedback* en escritura en inglés a lo largo de los años. A comienzo de los años '80, algunos profesionales no veían la importancia de la corrección en el proceso de reflexión y análisis que apunta a mejorar la habilidad para escribir en

inglés. Es por eso que muchos instructores ponían en práctica un método de enseñanza de escritura en donde las correcciones y las devoluciones eran escasas y mecánicas. Como consecuencia, los alumnos eran alentados a intentar mejorar su producción escrita a través de la ejercitación mecánica sobre diferentes aspectos gramaticales de la lengua extranjera. Muchos profesores que se dedicaban a la enseñanza de escritura en ese entonces eran considerados “esclavos de la composición” (Hairston, 1986), por estar supeditados a las exigencias de las numerosas tareas que involucraban corregir y diseñar las actividades de escritura para sus alumnos.

Afortunadamente, el trabajo continuo de expertos en el área logró cambiar el rumbo del *feedback*. Gracias a los profusos e importantes aportes de la investigación, muchos profesionales lograron reconocer que el proceso de escritura es complejo y de naturaleza recursiva, no lineal. Se comenzó, entonces, a trabajar mucho más en el proceso individual que atraviesan los escritores para llegar a escribir cada borrador y, finalmente, su composición. La enseñanza de la escritura comenzó a adquirir una mirada diferente, incluyendo ahora al proceso íntegro de la escritura, en lugar de sólo concebir las composiciones como productos finales. Estos nuevos enfoques y avances en el área de escritura en inglés tuvieron, naturalmente, un gran impacto en áreas como *feedback*, principalmente en la concepción del rol de la corrección y en la manera en la que se debe corregir y dar devoluciones. Ferris (2004), Truscott (1996) e investigadores como Kroll (1994) y Bitchener, Young y Cameron (2005) comenzaron, entonces, a trabajar con gran intensidad en el rol del *feedback* en el desarrollo de la habilidad de escribir en inglés como segunda lengua y como lengua extranjera.

Ferris (2007) explicó las dicotomías más relevantes del área del *feedback*. Según esta autora, comentar las producciones escritas de los estudiantes es una de las tareas más difíciles y que más tiempo consumen al instructor. Es por eso que indica que los profesores que enseñan escritura deben pensar en qué aspectos se van a enfocar a la hora de dar *feedback* y de qué manera darán *feedback* a los estudiantes. Sin embargo, uno de los desafíos más grandes de los profesores es, justamente, elegir qué errores marcar en los textos de los estudiantes y qué errores pasar por alto deliberadamente. El *feedback* puede, entonces, ser *comprendido* o *selectivo*. Esto quiere decir que los profesores que optan por dar un *feedback comprendido*, observan el texto de los alumnos y marcan todo tipo de errores. En cambio, cuando los instructores dan *feedback selectivo*, ellos eligen dos o tres tipos de errores y se concentran sólo en esa selección, dejando el resto de los errores sin marcar.

Al dar *feedback selectivo*, los profesores pueden concentrarse tanto en el contenido como en aspectos formales de la lengua. Cuando los instructores se concentran en el contenido, se enfocan en las ideas y en la lógica del texto. Se revisan la organización, el orden, la lógica, la validez y calidad de las ideas expuestas. Por otro lado, los profesores pueden optar por dar *feedback* sólo sobre los aspectos formales del lenguaje, tales como las formas gramaticales, uso de vocabulario y puntuación. Incluso pueden elegir centrarse sólo en algunos aspectos formales y dejar otros de lado, de acuerdo con el nivel de manejo del idioma de sus alumnos o sus necesidades.

Sobre esta distinción entre *feedback comprendido* y *selectivo* se generó una de las dualidades centrales. Por un lado, hay investigadores que argumentan que es de suma importancia y utilidad que los profesores de escritura siempre corrijan aspectos formales de la lengua en los textos de sus alumnos. Tal es el caso de la misma Ferris (1999), quien propone que siempre que la corrección priorice aquellos aspectos relevantes para los alumnos, será efectiva para ayudar a que los mismos desarrollen un mejor manejo

de la lengua a largo plazo. Por otro lado, Truscott fue quien inició este debate en 1996 con su publicación “*The case against grammar correction in L2 writing classes*” y lo continuó en 1999 (a y b) al contestar las críticas de Ferris (1999). En sus publicaciones, propone abandonar por completo la corrección de aspectos formales de la lengua por calificarla como desmotivante para los alumnos, tediosa y demandante para los profesores y finalmente, fútil de cara al objetivo de la adquisición de un mejor manejo del idioma. La propuesta de Truscott se centra en que, sin importar si el *feedback* es *selectivo* o no, los alumnos no van a internalizar correctamente los aspectos formales resaltados en las devoluciones ya que, de acuerdo al proceso natural del aprendizaje del idioma extranjero, hay estructuras para las cuales todavía no se encuentran listos. Por otro lado, Bruton (2009) afirma que está de acuerdo con la corrección de aspectos formales de la lengua siempre y cuando no se limite sólo a la exactitud gramatical. En cuanto a la adquisición a largo plazo de la versión correcta de los problemas señalados en las producciones de los estudiantes, Bruton afirma que sólo por el hecho de escribir, o re-escribir, los estudiantes no pueden incorporar nada nuevo, sino que necesitan para ello tener mayor exposición a la lengua o consultar material de referencia.

Por otro lado, algunos estudios, incluso, han intentado indagar las maneras en las que se debería dar *feedback* según las distintas categorías lingüísticas a la que los errores encontrados pertenezcan. Ferris (2011), por su lado, propuso clasificar los errores en *tratables* e *intratables*. Los errores *tratables* son aquellos relacionados con una estructura lingüística gobernada por reglas. Los alumnos pueden recurrir a un libro de referencia gramatical o un diccionario para resolver estos problemas en versiones subsecuentes del texto corregido. Esta categoría incluye, por ejemplo, errores de ortografía y el uso incorrecto de los tiempos verbales. Los errores *intratables* son aquellos que son más difíciles de resolver, ya que no existe una regla que defina su naturaleza. Por ejemplo, errores intratables pueden ser los problemas en la elección de palabras (vocabulario) y problemas en la estructura de la oración. Bitchener et al. (2005) explicaron que las distintas categorías lingüísticas representan distintas áreas de conocimiento. Por consiguiente, los errores deberían ser corregidos de distinta manera. Ferris (2011) coincide y argumenta que distintos tipos de errores requieren de tratamiento y *feedback* diferentes

Asimismo, la distinción entre el *feedback* enfocado y el no enfocado también provoca discrepancias. Cuando los profesores dan *feedback enfocado*, ellos seleccionan tipos de errores con patrones específicos. Este tipo de devolución ayuda a los estudiantes a mejorar sólo algunos aspectos de su competencia lingüística al escribir. Por el contrario, el *feedback no enfocado* incluye la devolución de todos los errores presentes en el texto. Si bien este tipo de *feedback* parece más beneficioso, cabe preguntarse si no puede resultar abrumador para los estudiantes.

A su vez, el *feedback* puede clasificarse también en *directo* o *indirecto*. Cuando los instructores dan *feedback* directo, identifican los errores y proveen la forma correcta de solucionarlos. Los profesores pueden incluir, cambiar o eliminar palabras, frases u oraciones sobre el texto del alumno. Luego de recibir su devolución, los estudiantes simplemente transcriben las correcciones hechas por instructores para mejorar su texto. Este es uno de los métodos comúnmente utilizados en la enseñanza de ILE, principalmente con alumnos que poseen una competencia lingüística más limitada. Sin embargo, Ferris sugiere que los profesores deberían ser conscientes que su trabajo no implica apropiarse de los textos de los alumnos y producir una versión ideal. En lugar de concentrarse en el producto final, tanto los profesores como los alumnos deberían

valorar el proceso y el progreso que los estudiantes logran cuando revisan, editan y re-escriben sus textos. En cambio, al dar *feedback indirecto*, los profesores sólo indican que hay un error, pero son los estudiantes quienes tienen que identificar su naturaleza y resolverlo. La mayoría de los estudios han concluido que este tipo de *feedback* es beneficioso para los alumnos porque ellos deben corregir sus errores y solucionar sus problemas y, para ello, deben analizar sus producciones críticamente. Esas tareas contribuyen al aprendizaje a largo plazo (Ferris, 2004).

Ferris (2011) hace un contraste entre el *feedback unidireccional* e *interactivo*. El *feedback unidireccional* es aquel que el profesor le da al alumno, generalmente de forma escrita, y que no incluye la interacción entre instructor y estudiante ni la negociación entre ellos. Los estudiantes simplemente reciben sus textos con devoluciones y no tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus textos, ni re-escribir ni mejorar su discurso escrito. El *interactivo*, por el contrario, fomenta la participación activa de los estudiantes en el proceso de corrección. Un ejemplo de *feedback* interactivo son las llamadas *conferencias* entre estudiantes y profesores. Viendo la escritura como un proceso, Ferris afirma que los estudiantes deben tener la oportunidad de revisar y editar sus textos después de recibir su trabajo con devoluciones hechas por los profesores. Nassaji (2011) explica que cuando el *feedback* es *interactivo*, es más efectivo. Ese tipo de correcciones le da a los estudiantes la oportunidad de identificar y detectar activamente sus errores para luego corregirlos.

Luego de décadas de intensa actividad en el área, todavía no hay resultados uniformes ni concluyentes sobre qué tipo de *feedback* ayuda más a los estudiantes. A pesar de la gran cantidad de estudios con sus diversos resultados, Ferris (2007) concluye que *error treatment* y *feedback* son, claramente, dos elementos fundamentales en la enseñanza de escritura académica.

Luego de varios años trabajando como adscriptos en materias de escritura en la Universidad Nacional de Mar del Plata, hemos observado que los estudiantes muchas veces tienen dificultades para mejorar sus producciones una vez que reciben *feedback* de los instructores. Es por eso que decidimos indagar acerca de la manera en que los estudiantes interpretan los comentarios de los profesores y reelaboran sobre éstos para saber si realmente ayudan a los estudiantes a reelaboran sobre los mismos para saber si estos comentarios realmente ayudan a los estudiantes a reescribir sus textos como es esperado.

En una primera instancia, se llevó a cabo un estudio cuantitativo con el fin de dilucidar si los estudiantes de primer año del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata eran capaces de reconocer y resolver problemas en oraciones provenientes de sus propias producciones, luego de que ya habían sido corregidas por los instructores de la cátedra hacía algún tiempo. Luego de notar que la gran mayoría de los estudiantes no podía realizar esa tarea de manera exitosa, se llevó a cabo un nuevo estudio para investigar el efecto de los distintos tipos de *feedback* en la escritura en ILE. En este segundo estudio, se apuntó a evaluar mediante una metodología cualitativa el impacto del *feedback comprensivo* y *selectivo* en la escritura de textos narrativos y de causa y efecto en alumnos de primer y segundo año de la misma universidad. Se evaluó la evolución entre distintas versiones de los textos en respuesta a distinto tipo de correcciones.

Finalmente, se realizaron encuestas para obtener un primer acercamiento a la percepción de los alumnos sobre el *feedback* y la *buena escritura*.

El propósito principal en este trabajo fue reflexionar sobre el *feedback* como forma de empoderar a los estudiantes de ILE e impulsar el desarrollo de su habilidad para llevar a cabo el proceso de la escritura de manera exitosa.

Participantes

Los participantes de cada etapa de esta investigación fueron distintos grupos de alumnos elegidos al azar de primer y segundo año de la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Al momento de realizar cada etapa del estudio, los alumnos cursaban Proceso de la Escritura I o Proceso de la Escritura II, respectivamente. Todos los grupos habían recibido instrucción en escritura académica en ILE anteriormente. Huelga decir que los alumnos de Proceso de la Escritura II, materia de segundo año, contaban con más experiencia.

Etapa I: Procedimiento

La primera parte de esta investigación fue realizada con la intención de identificar si los alumnos trabajan sobre el *feedback* recibido de alguna manera que les permitiera luego reconocer esos errores por sí mismos.

En esta parte de este estudio, se les pidió a los estudiantes de Proceso de la Escritura I que leyeran un conjunto de oraciones tomadas de sus exámenes parciales. Los alumnos habían recibido *feedback* comprensivo sobre los exámenes. Se seleccionaron 8 oraciones de cada parcial en las cuales los alumnos habían recibido correcciones y había problemas para solucionar. Los problemas a resolver en estas oraciones tenían que ver con aspectos lingüísticos y con problemas de lógica en las ideas, ya que eran los únicos problemas encontrados en los parciales a nivel de la oración.

Se utilizaron 47 conjuntos de 8 oraciones cada uno. Cada conjunto de oraciones era único, ya que se formó a partir de la producción propia de cada alumno. Se esperaba que los estudiantes leyeran, analizaran y trabajaran sobre los comentarios que los profesores de la cátedra habían realizado sobre esas oraciones en el examen parcial luego de recibir el *feedback* y las calificaciones. Se pidió a los estudiantes que identificaran y escribieran el error en cada oración y que escriban una versión mejorada de la misma. Se les dio media hora de clase para completar esta tarea. Luego de finalizar, entregaron la nueva y mejorada versión del conjunto de oraciones para su posterior corrección.

Resultados

En el primer estudio, en el que los estudiantes debían editar oraciones de sus propios exámenes, de un total de 376 oraciones, 185 (49,20%) fueron reescritas correctamente, 172 (45,74%) fueron re escritas incorrectamente y 19 (5,05%) no fueron re escritas. Estos resultados parecen indicar que el *feedback* que los estudiantes habían recibido no había resultado del todo efectivo, ya que los estudiantes pudieron identificar y corregir sus errores en la mitad de los casos.

Etapa II. Procedimiento

Luego de obtener los resultados mencionados en la primera etapa, se llevó a cabo un nuevo estudio para ver cómo los estudiantes realizaban el proceso de revisión y reescritura y cómo el tipo de *feedback* podía ayudarlos o no a llevarlo a cabo. Esta vez se analizó una muestra menor. Esta parte del trabajo de investigación se enfocó en el posible contraste entre el *feedback comprensivo*, que es el que comúnmente reciben los alumnos en las cátedras mencionadas, y el *feedback selectivo* por etapas. En esta segunda parte, se les pidió a estudiantes de Proceso de la Escritura II que escriban un ensayo de causa de cuatro párrafos. La consigna para esa tarea fue: “Escriba un ensayo de causa respondiendo a la siguiente pregunta: ¿Por qué muchos estudiantes abandonan los estudios universitarios?”. Los estudiantes escribieron su primera versión del texto en clase con un límite de tiempo de cincuenta minutos y, luego, lo entregaron.

Al momento de corregir los ensayos, se los dividió en dos grupos. Un grupo recibió *feedback comprensivo* (Grupo 1) y el otro, *feedback selectivo* enfocado en ideas, cohesión y coherencia (Grupo 2). Luego de que los estudiantes recibieran *feedback* sobre la primera versión de sus textos, se les pidió que escribieran una segunda versión para ser entregada unos días más tarde.

En esta segunda versión, el Grupo 1 continuó recibiendo *feedback comprensivo* y el Grupo 2 recibió *feedback selectivo*, pero ahora enfocado en los aspectos formales de la lengua (gramática y vocabulario). Cuando los estudiantes recibieron el *feedback* sobre esta segunda versión, se les pidió que escribieran una tercera y, nuevamente, tuvieron varios días para esta tarea. Al leer los resultados de ésta última edición, se compararon las producciones de ambos grupos entre sí para determinar qué grupo había logrado un mayor progreso al llegar a la etapa final.

Finalmente, se completó esta parte del estudio con un análisis similar realizado con alumnos de Proceso de la Escritura I. Esta vez, se les pidió a los estudiantes que escribieran un párrafo narrativo. La consigna para esa tarea fue: “Escriba un párrafo narrativo sobre un episodio en el que se haya sentido ofendido.” Los estudiantes escribieron su primera versión del texto como tarea y debían entregarlo antes de una fecha límite cuatro días después. Una vez cumplida la fecha de entrega, los párrafos fueron divididos en dos grupos para su corrección. Un grupo recibió *feedback comprensivo* (Grupo 1) y el otro, *feedback selectivo* enfocado en ideas, cohesión y coherencia (Grupo 2). Luego de que los estudiantes recibieran *feedback* sobre la primera versión de sus textos, se les pidió que escriban una segunda versión en clase. Se les dio media hora para realizarla y entregarla. Al editar los textos, los alumnos tuvieron la oportunidad de consultar dudas con los docentes y con el material de referencia que tuvieran disponible. En esta segunda versión, el Grupo 1 continuó recibiendo *feedback comprensivo* y el Grupo 2 recibió *feedback selectivo* enfocado en los aspectos formales de la lengua (gramática y vocabulario). En ésta última edición, se compararon las producciones de ambos grupos entre sí para determinar qué grupo había obtenido mejores resultados al final del proceso y, así, obtener más datos en cuanto a los posibles efectos diferenciados del *feedback comprensivo* y del *feedback selectivo*.

Resultados

En la segunda etapa, realizada con estudiantes de Proceso de la Escritura I y II se encontraron varias diferencias al analizar, comparar y contrastar las producciones de ambos grupos. Los estudiantes del Grupo 1, que habían recibido *feedback comprensivo*, corrigieron la mayoría de los errores de lengua, pero no lograron resolver los errores relativos a las ideas sin corregir. Aparentemente, cuando los estudiantes deben concentrarse en varios aspectos simultáneamente, establecen un orden de importancia para sus errores y resuelven los menos complejos, o menos demandantes, primero. Luego, se concentran en resolver el resto de los problemas, o sólo dejan el texto tal como estaba, ignorando los comentarios hechos sobre éstos. Se observó que aparecieron nuevos problemas en versiones subsecuentes de esos textos, ya que algunos aspectos a corregir o mejorar habían sido ignorados por el alumno autor.

Los estudiantes del Grupo 2, quienes habían recibido *feedback selectivo*, escribieron textos mejor organizados. Los principales problemas con la calidad de las ideas, lógica, cohesión y coherencia fueron resueltos al escribir la segunda versión del texto, antes de concentrarse y ser corregidos en cuanto a aspectos formales de la lengua. Aunque en versiones posteriores se podían encontrar aún problemas en el uso de la lengua que no habían sido detectados o corregidos por los alumnos, éstos no imposibilitaban la comprensión del texto y no interferían en la comunicación de las ideas principales del ensayo.

Otra conclusión tentativa de esta segunda parte del estudio es que el *feedback comprensivo* parece desalentar a los estudiantes a continuar escribiendo. Los estudiantes del Grupo 1 fueron mucho más reticentes a reescribir sus ensayos que los estudiantes del Grupo 2, de quienes se obtuvo un mayor número de borradores. Aparentemente, los estudiantes se sienten abrumados por todos los cambios que deben realizar en sus composiciones. Este hecho parece estar de acuerdo con lo que Truscott (1996) afirma sobre el efecto del *feedback* en la motivación de los estudiantes. Sin dudas, reflexionar sobre las correcciones hechas por los instructores y reescribir sus producciones minuciosamente es una tarea ardua para los estudiantes, y el hecho de que haya comentarios profusos para tener en cuenta al hacerlo hace que la tarea se torne aún más difícil. Según Truscott, los estudiantes pierden la motivación y ven la reescritura como una especie de ‘castigo’, haciendo que escriban menos en detrimento del desarrollo de su habilidad en escritura en ILE.

Encuesta

Hasta el momento, los resultados de este estudio que se han expuesto se desprenden puramente del análisis de las producciones de los alumnos desde el punto de vista del instructor. Al finalizar el análisis de las últimas producciones de los alumnos, no se tenían datos acerca de lo que experimentaron durante su propio proceso de escritura, y reescritura de sus textos. Por este motivo, se diseñó una encuesta online voluntaria y anónima y se invitó a los participantes del estudio a contestarla.

La encuesta consistió en seis preguntas. La primera y la segunda pregunta apuntaron a averiguar qué priorizan los estudiantes al momento de escribir y/o editar sus textos.

Primero, se presentaron dos párrafos escritos en inglés: uno sin errores de lengua pero con problemas de coherencia y cohesión (Texto A), y otro con problemas de lengua pero escrito de manera coherente y enfocada (Texto B). Los estudiantes debían elegir cuál de ellos estaba escrito de manera más efectiva. La segunda pregunta pedía a los estudiantes que justifiquen su elección, mientras que el resto de la encuesta preguntaba sobre la experiencia de los estudiantes al recibir *feedback* de los profesores. El resto de la encuesta consistió en preguntas abiertas sobre las preferencias y prácticas de los estudiantes al editar sus textos de acuerdo al *feedback* provisto por los docentes.

Resultados

En la primera pregunta, el 83,33% de los estudiantes eligió la segunda opción, es decir, el párrafo que tenía errores de uso de la lengua, pero que estaba escrito de manera coherente y cohesiva, y el 16,67% eligió el segundo. Al explicar el porqué de esa elección, los alumnos indicaron que este párrafo se ajustaba mejor a la estructura modelo que estudian en clase, que ‘fluye’ mejor, que está bien organizado, que las ideas son claras y que el tono se confiere mejor. Algunos de ellos se refirieron también al primer párrafo en esta respuesta diciendo que no lo eligieron porque, si bien “los tiempos verbales eran correctos”, se incluían ideas que no eran relevantes. Los pocos estudiantes que habían elegido la primera opción indicaron que les parecían más claras las ideas en este párrafo porque siguen un orden. En este párrafo se narraba una serie de acciones principales, mientras que en el segundo se *describía* una escena haciendo foco en las pequeñas acciones que ayudan a desarrollar el tono.

Cuando se les preguntó a los estudiantes qué hacían al recibir correcciones en sus textos y qué corregían primero al escribir una segunda versión, la mayoría de los estudiantes indicó que primero corrige los problemas de gramática y vocabulario y, luego, las ideas. Además, sólo un encuestado indicó que realiza correcciones fuera de lo que le indican los profesores.

En cuanto a los aspectos que les resultan más difíciles de corregir, los encuestados afirmaron que tienen problemas en corregir problemas de lógica, relevancia y coherencia. También indicaron que les resulta difícil mejorar problemas estructurales del texto. En cuanto a los aspectos formales de la lengua, pocos alumnos los señalaron como aspectos difíciles de corregir y, los que lo hicieron, mencionaron que la dificultad está en el uso del vocabulario en contexto y en evitar estructuras con clara influencia del español. Cuando se les preguntó qué hacen cuando reciben un comentario de los profesores y no lo entienden, la mayoría dijo que piden ayuda a un profesor o a un compañero. Por otro lado, uno de los encuestados contestó que ignora el comentario.

Finalmente, se preguntó a los estudiantes qué comentarios les resultaban más útiles. La mayoría de los encuestados afirmó que les resultan más útiles los comentarios sobre coherencia y lógica. Otros indicaron de modo más general que prefieren comentarios que los ayudan a solucionar el problema o refieren a él de manera específica. Otros prefieren que los profesores les hagan preguntas que los ayuden a reflexionar sobre la forma de escribir su texto. Uno de los encuestados indicó que prefiere recibir comentarios sobre aspectos formales y no “sobre sus intenciones personales como escritor.”

Conclusión

Los hallazgos del presente trabajo indican que el *feedback* selectivo es más efectivo que el comprensivo para los estudiantes del Profesorado de Inglés de la UNMDP. Al recibir *feedback* comprensivo, los estudiantes trataron de corregir la gran mayoría de los errores marcados por los instructores. Al hacer esto, los estudiantes tuvieron pocas dificultades al corregir errores de lengua pero muchas dificultades para resolver problemas relacionados con la lógica de sus ideas y el contenido de sus escritos. Como resultado, numerosos errores de contenido y lógica persistieron de un borrador al siguiente. Se podría asumir que el *feedback* comprensivo puede resultar abrumador para los alumnos. Por el contrario, al recibir *feedback* selectivo primero, los estudiantes tuvieron la posibilidad de enfocarse más en el contenido, la lógica, la cohesión y la coherencia de sus textos. Esto se observa en mejores segundos borradores. Según los resultados de la encuesta, los alumnos encuentran más difícil de resolver los problemas de contenido, lógica, cohesión y coherencia, y que prefieren recibir comentarios de los docentes con indicaciones al respecto al momento de corregirlos. El hecho de que el *feedback* selectivo les permita concentrarse en estas cuestiones de forma exclusiva al comienzo del proceso de edición ayudaría a que los alumnos concentren toda su atención en resolverlas efectivamente. Por otro lado, que los estudiantes situaran al contenido, la lógica, la cohesión y la coherencia por encima de los aspectos formales o mecánicos al evaluar la efectividad de un texto resulta alentador, ya que es lo que se trata de defender desde la cátedra en la enseñanza de escritura.

Estos resultados permitieron comenzar a reflexionar sobre los métodos de corrección utilizados en las cátedras de escritura de la UNMDP. Por cuestiones prácticas, como la falta de tiempo para evaluar al ser una materia cuatrimestral, generalmente se opta por el *feedback* comprensivo. Los resultados de este estudio indican que esta práctica iría en detrimento del desarrollo del proceso de escritura de los alumnos.

Este estudio contiene algunas limitaciones. La principal limitación de este estudio es que la muestra es relativamente pequeña. Es por eso que se trata de sólo el principio de la exploración y se necesitan estudios subsecuentes para confirmar o refutar las conclusiones extraídas. Por otro lado, las características de los alumnos podrían afectar los resultados. Cada grupo de estudiantes será siempre distinto a los demás. Para validar las conclusiones tentativas, el estudio debe realizarse con grupos diferentes obteniendo los mismos resultados.

Lejos de aportar respuestas concluyentes sobre la cuestión de la efectividad de los distintos tipos de *feedback*, este estudio presenta nueva evidencia para el caso y ayuda a plantear, o replantear, varios interrogantes. La reflexión principal que se desprende de este trabajo gira en torno a las siguientes preguntas:

- Los estudiantes parecen no mejorar sus habilidades de escritura al simplemente leer los comentarios de sus profesores; necesitan reescribir sus producciones para solucionar sus errores y aprender a evitarlos. Entonces, ¿hay un tipo de *feedback* (*comprensivo* o *selectivo*) que ayude a los alumnos a atravesar el proceso de la escritura con éxito?
- ¿Puede el *feedback* resultar abrumador para los estudiantes?

Referencias bibliográficas

- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 2, 102-118.
- Bitchener, J.; Young, S. y Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205.
- Bruton, A. (2009). Improving accuracy is not the only reason for writing, and even if it were *System*, 37 (4), 600-613.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), 1-11.
- Ferris, D. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime ...?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.
- Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 165-193.
- Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2014). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Hairston, M. (1986). On not being a composition slave. *Training the New Teacher of College Composition*, 17-24.
- Nassaji, N. (2011). Correcting students’ written grammatical errors: The effects of negotiated versus non-negotiated feedback. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(3), 315-334.
- Kroll, B. (1994). *Second language writing*. Cambridge: CUP.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Truscott, J. (1999a). The case for “The case against grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8 (2), 111-122.
- Truscott, J. (1999b). What’s wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 55, 437-456.

Capítulo 10

Aprendizaje de vocabulario con similitudes morfológicas en inglés en el nivel superior

María Marcela González de Gatti

marcelagdegatti2013@gmail.com

María Victoria Sánchez

sanchez.mvictoria@gmail.com

Dolores Orta

doloresorta@yahoo.com

Facultad de Lenguas, UNC

Córdoba, Argentina

Resumen

El objetivo del presente trabajo es comunicar resultados parciales derivados del último tramo, actualmente en ejecución, de una investigación, subsidiada por SECyT, que indaga sobre el impacto del empleo de un registro de contenidos léxicos (*vocabulary notebook*) en la enseñanza explícita de palabras con similitud morfológica (*synforms*) en alumnos de inglés como lengua extranjera de nivel avanzado. Numerosos autores defienden esta herramienta (Lewis, 2000; Fowle, 2002; Tezgiden, 2006) en el control del aprendizaje y desarrollo de conciencia léxica, definida por Graves y Watts-Taffe (2002) como una predisposición cognitiva y afectiva hacia la palabra. Ruddell y Shearer (2002) enfatizan ganancias en la profundidad y amplitud de los conocimientos, en tanto que McCrostie (2007) ahonda en la importancia de su diseño para determinados objetivos comunicativos. Walters y Bozkurt (2009) aportan datos sobre mayor autonomía y conciencia léxica, en tanto que Uzun (2013) señala incremento en la responsabilidad hacia el propio aprendizaje. En el actual proyecto, se aplica un registro de diseño especial al caso específico del aprendizaje de *synforms*. Se seleccionaron y clasificaron los términos meta en base a la taxonomía de Laufer (1991), que clasifica los *synforms* en diez (10) categorías. En dos grupos de alumnos del mismo nivel, se lleva adelante la enseñanza explícita y se utiliza el registro de manera sistemática solamente en el grupo experimental. Al finalizar el periodo experimental para cada grupo de términos, se administran evaluaciones parciales de vocabulario, y al finalizar los grupos de vocablos, se administrarán evaluaciones finales. Tanto el presente trabajo como las investigaciones de dos bienios anteriores responden al interés en la investigación del aprendizaje léxico en una segunda lengua que, según Laufer y Nation (2013), ha tenido un vigoroso crecimiento desde la década de los noventa y crecientemente alerta sobre la magnitud, tanto cuantitativa como cualitativa, del desafío de aprender léxico.

Introducción

El objetivo del presente trabajo es comunicar resultados parciales derivados del último tramo, en ejecución al momento de realizar esta presentación, de una investigación, subsidiada por la SECyT (UNC), que indaga sobre el impacto del empleo de un registro de contenidos léxicos (*vocabulary notebook*) en la enseñanza explícita de palabras con similitud morfológica (*synforms*) en alumnos de inglés como lengua extranjera de nivel avanzado. El estudio de vocabulario en Lengua Extranjera (LE) ha experimentado un resurgimiento en lo que respecta a investigación en los últimos años, ya que su importancia ha quedado de manifiesto en numerosos trabajos académicos. Desde principios de la década de los años noventa, renombrados lingüistas han posicionado al vocabulario en el centro y en la base de la comunicación. Así, McCarthy (1990: 123) afirmaba que, incluso si hubiera un aprendizaje eficaz y exitoso de la gramática y la fonología de una lengua extranjera para que la comunicación logre ser significativa, se necesitaban palabras para expresar amplios espectros de significado. Según Vermeer (1992: 150), el aprendizaje de palabras se encuentra en un estadio anterior al de la comprensión y resulta en un aprendizaje más sustancial. A comienzos del siglo veintiuno y en contraposición al descuido y discriminación del pasado, tanto la enseñanza como la investigación del proceso de adquisición de una lengua nativa y extranjera reconocen la posición eminentemente central que ocupan la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario (Laufer, 2008: 142). El presente trabajo y las investigaciones de dos bienios anteriores responden al interés en la investigación del aprendizaje léxico en una segunda lengua que, según Laufer y Nation (2013: 172), ha tenido un vigoroso crecimiento desde la década de los noventa y crecientemente alerta sobre la magnitud, cuantitativa y cualitativa, del desafío de aprender léxico. Entre los resultados relevantes del proyecto de investigación denominado “Estrategias de aprendizaje de vocabulario en alumnos de niveles post-intermedio y avanzado, en carreras de grado en inglés”, llevado a cabo en el bienio 2010-2011, se encontraban los datos preocupantes de que, en general, el espectro de estrategias específicas de aprendizaje léxico en alumnos de ambos niveles no era completo, que una gran proporción de alumnos no realizaba trabajos cognitivos profundos ni de compleja manipulación semántica y que con escasa frecuencia se incorporaba la producción y uso de contenidos léxicos aprendidos en contextos nuevos, todo ello como parte constitutiva del proceso de adquisición de contenidos léxicos. Éstas fueron las razones por las cuales en el segundo tramo del proyecto, es decir en 2012-2013, y a través del proyecto “La enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje de contenidos léxicos en niveles post-intermedio y avanzado, en carreras de grado en inglés”, el equipo de trabajo decidió echar una mirada introspectiva a las prácticas docentes dentro del aula y los materiales de trabajo empleados a fin de determinar los grados de homogeneidad o heterogeneidad existentes entre los docentes de estos niveles con respecto a decisiones didácticas para la enseñanza de contenidos léxicos. Basados tanto en las apreciaciones docentes como en los intereses demostrados por el alumnado, los integrantes del equipo procedieron, en la segunda parte de este bienio, a implementar la enseñanza explícita de una serie de estrategias para la enseñanza de vocabulario. Dichas estrategias fueron derivadas de la taxonomía de Schmitt (1997: 110) y se trató de las siguientes: en el nivel post-intermedio, se buscó indagar sobre el impacto de la estrategia de recolección de ejemplos en el aprendizaje de contenidos léxicos agrupados bajo campos semánticos, en tanto que en el nivel avanzado, se investigó el impacto de la utilización de imágenes visuales literales y/o humorísticas en el aprendizaje de expresiones idiomáticas, por un lado, y el rol del estudio de reglas

de afijación en el aprendizaje de léxico específico. Se obtuvieron variados resultados, predominantemente positivos. Se ha observado, sin embargo, que aún después de la enseñanza explícita de estrategias y la implementación de nuevas prácticas didácticas basadas en los resultados obtenidos, subsisten algunas dificultades específicas en la producción escrita espontánea de los alumnos, razón por la cual el equipo ha decidido continuar con la línea de investigación, re-orientando los objetivos con el propósito de indagar con mayor profundidad en la naturaleza de tales dificultades. En instancias evaluativas de producción escrita, se han hallado dificultades reiteradas tales como la confusión entre componentes léxicos con similitud de formas y el empleo de vocablos básicos en situaciones en las que léxico específico y de adecuado registro social y/o más idiomático no solamente sería más indicado sino que se incluye en el repertorio de vocabulario enseñado. Por esta razón, el proyecto de investigación propuesto para el bienio 2014-2015, "Impacto de un registro de contenidos léxicos en el aprendizaje de vocabulario con dificultades generadas por similitud morfológica y especificidad semántica en niveles post-intermedio y avanzado de ILE (Inglés como lengua extranjera)", se propone indagar sobre el impacto en la adquisición de contenidos léxicos en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera de los factores intraléxicos de similitud morfológica (*synformy*) y grado de especificidad en alumnos de niveles post-intermedio y avanzado iniciados en el empleo de un registro personalizado (*vocabulary notebook*) y expuestos a estrategias específicas de aprendizaje léxico diseñadas para dar respuesta a la mencionada problemática. Los objetivos específicos del proyecto son: 1) categorizar los problemas derivados de tales factores intraléxicos según taxonomías existentes y analizar los materiales de estudio y fuentes de aprendizaje léxico tanto directo como incidental básicos correspondientes a los niveles estudiados a fin de identificar las áreas problemáticas derivadas de los dos factores seleccionados; 2) promover el diseño de una plantilla para el registro léxico con características que respondan a la problemática identificada; 3) medir el impacto del uso sistemático de tal registro en el desempeño escriturario de los alumnos; y 4) recoger preferencias y opiniones entre el alumnado y los docentes con respecto a la eficacia de tal estrategia en el aprendizaje de vocabulario, el desarrollo de una conciencia léxica y el desempeño escriturario. El presente trabajo se refiere solamente al primero de los factores intraléxicos abordados en la investigación.

Con el propósito de profundizar entonces la investigación general acerca de las estrategias de aprendizaje de vocabulario que utilizan los estudiantes de ILE en los niveles post-intermedio y avanzado, el equipo de investigación se propuso implementar la herramienta de un *vocabulary notebook* especialmente diseñado que podría facilitar la adquisición de palabras con similitud morfológica. Numerosos autores defienden esta herramienta (Lewis, 2000; Fowle, 2002; Tezgiden, 2006) en el control del aprendizaje y desarrollo de conciencia léxica, definida por Graves y Watts-Taffe (2002: 256) como una predisposición cognitiva y afectiva hacia la palabra. Ruddell y Shearer (2002: 359) enfatizan ganancias en la profundidad y amplitud de los conocimientos, en tanto que McCrostie (2007: 249) ahonda en la importancia de su diseño para determinados objetivos comunicativos. Walters y Bozkurt (2009: 18-19) aportan datos sobre mayor autonomía y conciencia léxica a partir del uso sistemático de la herramienta aludida.

Resulta fundamental revisar ciertos conceptos que hacen a la teoría del aprendizaje de vocabulario y sus estrategias. Las estrategias de aprendizaje de una lengua se definen como "cualquier set de operaciones, pasos, planes y rutinas utilizadas por un estudiante para facilitar la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso de información" (Wenden y Rubin, 1987: 19). Mientras que varios investigadores estudiaron, describieron y categorizaron las estrategias de aprendizajes de una segunda lengua

(Naiman, Frohlich, Stern, y Todesco, 1978; Rubin, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990), Schmitt (1997: 207) diseñó una taxonomía de estrategias de aprendizaje específicamente orientadas al aprendizaje de vocabulario. Esta taxonomía distingue entre estrategias de descubrimiento, aquellas que son utilizadas para averiguar el significado de una nueva palabra; y estrategias de consolidación: aquellas utilizadas para almacenar la nueva palabra en la memoria a largo plazo.

Estas dos categorías a su vez se subdividen en estrategias de determinación, cognitivas, metacognitivas, de memoria o sociales. Dentro de las 58 estrategias de aprendizaje de vocabulario incluidas en la taxonomía de Schmitt (1997), la referida a llevar un registro de vocabulario está clasificada como una estrategia cognitiva dentro de las de consolidación. Un registro de este tipo puede ser mejor definido como una suerte de diccionario personal, en el cual los estudiantes consignan palabras desconocidas por ellos junto con sus significados y otros aspectos que consideran importantes, como por ejemplo, su categoría gramatical, familia de palabras, colocaciones, sinónimos, antónimos y oraciones en contexto. Este tipo de registros son frecuentemente sugeridos como herramientas efectivas para alumnos con el fin de organizar y gestionar su aprendizaje de vocabulario. Schmitt y Schmitt (1995: 138) ofrecen sugerencias para el diseño del registro, así como también un programa modelo para incorporar este registro en el trabajo áulico. Por más que el uso de esta herramienta aparezca en la taxonomía de Schmitt (1997) como una sola estrategia de aprendizaje, es bastante claro que implica la práctica de una variedad de estrategias. Fowle (2002: 347) señala que los estudiantes pueden hacer uso de una multiplicidad de estrategias de determinación para descubrir el significado y otros aspectos de una palabra desconocida, como por ejemplo, usar diccionarios bilingües y monolingües, inferir por contexto o buscar ayuda en sus docentes o pares. Las estrategias de consolidación son también utilizadas al momento de agregar información en el registro y estudiarla. Además, trabajar con el registro en clase respalda el uso de las estrategias de consolidación debido a que los alumnos deben volver a él para recuperar palabras y utilizarlas en distintas actividades. Es por esto que se puede concluir que el uso de un registro léxico les ofrece a los alumnos la oportunidad de expandir su repertorio de estrategias de aprendizaje de vocabulario y además tiene el potencial de enriquecer su aprendizaje de términos en LE, tal vez más que cualquier otra estrategia.

De acuerdo con Fowle (2002: 312), el uso de esta herramienta promueve el aprendizaje independiente y la autonomía de los estudiantes, características que son de crucial importancia para todo estudiante de ILE en el nivel avanzado. Alcanzar un grado suficiente y adecuado de autonomía, que permita ser responsable de su propio proceso de aprendizaje, debería ser una meta que todo alumno debe perseguir. El mencionado autor también enfatiza que uno de los objetivos de la implementación de esta herramienta es que el alumno puede identificarse con su propio proceso de aprendizaje de vocabulario al manipular y personalizar el registro de acuerdo con sus intereses y estrategias probadas. Por autonomía en el aprendizaje se entiende la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. A diferencia de la autonomía, de carácter espontáneo e inconsciente, que cada persona puede ejercer en la vida cotidiana, la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. Su ejercicio implica la determinación del alumno de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como la voluntad de participar, junto con el docente, en la negociación de los siguientes aspectos: la identificación de las propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; la planificación de las clases; la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; la

selección de los materiales didácticos adecuados; el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las metacognitivas; y, finalmente, la realización de la autoevaluación (Knowles, 1990: 67-68).

Los estudios sobre la autonomía en el aprendizaje surgieron a raíz de la crisis del concepto de método, situación en la que el alumno y el aula adquirieron una relevancia teórica y conceptual desconocida hasta entonces. El aprendiente deja de ser visto como un receptor pasivo de los conocimientos para concebirse como el protagonista y agente del proceso de aprendizaje; el aula es considerada como el espacio social en el que se produce el aprendizaje y la interacción. A esta situación, calificada de postmétodo, hay que añadir la confluencia de los aportes de las teorías de la educación y de la política educativa, por un lado, y las de la psicología y la psicolingüística, por otro. Uno de los primeros teóricos de la pedagogía de la autonomía fue Knowles (1972, 1990). En el ámbito de la didáctica de las lenguas, Holec (1980: 80) define la autonomía como "la capacidad de gestionar el propio aprendizaje"; esta no debe ser entendida como una capacidad innata, sino como una capacidad que se adquiere mediante el desarrollo de estrategias metacognitivas. Por su parte, Dickinson (1987: 57) argumenta a favor del aprendizaje autónomo con las siguientes cinco razones. Primero, existen motivos de tipo práctico: el aprendizaje autónomo ayuda a aquellos alumnos que les resulta imposible asistir regularmente a clase. En segundo lugar, colabora con las diferencias individuales que los alumnos pudieran tener (relativas no sólo a su actitud, sino también a sus estilos de aprendizaje y a las estrategias que aplican). En tercer lugar se encuentran los fines educativos debido a que el aprendizaje autónomo promueve el desarrollo de las características específicas del buen estudiante; y en el cuarto lugar aparece la autonomía como una cuestión estimulante y motivacional del alumno en el sentido que le otorga más libertad al momento de transitar por su proceso de aprendizaje. En quinto y último lugar, figura el objetivo de aprender a aprender, ya que la autonomía promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje, los procesos y las estrategias utilizadas.

A continuación se describen los procedimientos seguidos en la implementación de la herramienta, al igual que una descripción de la misma, con la discusión y el análisis de resultados parciales obtenidos a partir de su utilización en dos comisiones de alumnos correspondientes al nivel avanzado de una clase de ILE, una de las cuales proporcionó un grupo de control, en tanto que la otra alojó un grupo experimental.

Implementación de la herramienta

En una primera instancia de la investigación se procedió a designar un grupo experimental (30 alumnos) y un grupo de control (33 alumnos) de dos comisiones con competencias léxicas similares, que fueron comprobadas a través de la administración de un *pre-test* y actividades diagnosticadoras de rutina llevadas a cabo al comienzo del periodo de clases. También con anterioridad al comienzo del trabajo de investigación, se brindó a ambos grupos de alumnos, así como a la totalidad de alumnos que formaron parte de las comisiones de la materia durante aquel ciclo lectivo, instrucción teórica sobre los principales factores que pueden afectar el aprendizaje de una nueva palabra, resumidos por Laufer (1997) como factores de pronunciación, ortografía, extensión, morfología (que, a su vez, incluye complejidad de afijación y derivación), categoría gramatical, aspectos semánticos tales como grado de abstracción, especificidad, restricciones

registrales, idiomática y polisemia), y la similitud morfológica o *synformy* (pp. 142-153). Laufer explica que durante el estudio comprensivo en el cual investigó sobre el grado en el que las formas léxicas similares inducían errores en aprendices de ILE, definió dos tipos de similitud morfológica. Distinguió una similitud morfológica *general*, en base a las características que todos los *synforms* compartían, tales como el número de sílabas de las palabras que causaban confusión, la posición silábica idéntica de los segmentos confundidos en la palabra meta y la palabra equivocada, y patrones idénticos de acentuación y categoría gramatical). Y distinguió una similitud morfológica *específica*, que fue a su vez desglosada en diez (10) categorías de *synforms*, cada una de las cuales representaba un tipo de similitud entre la palabra meta y el error cometido. Dichas categorías son las siguientes (pp. 147-148):

Categoría	Tipo de Synform	Ejemplo
1	misma raíz, productiva en inglés contemporáneo con sufijos diferentes	<i>considerable/considerate</i>
2	misma raíz, no productiva en inglés contemporáneo	<i>integrity/integration</i>
3	se diferencian por la presencia de un sufijo en uno solo de los elementos de cada par	<i>historic/historical</i>
4	misma raíz, no productiva en inglés contemporáneo, diferentes prefijos	<i>resumption/assumption</i>
5	difieren por la presencia de un prefijo en solamente uno de los elementos de cada par	<i>fault/default</i>
6	idénticos en todos sus fonemas, con excepción de una vocal o diptongo en la misma ubicación	<i>affect/effect</i>
7	difieren en la presencia de un sonido vocal presente solamente en uno de los componentes de cada par	<i>quite/quiet</i>
8	idénticos en todos sus fonemas con excepción de una consonante	<i>extend/extent</i>
9	difieren por la presencia de una consonante solamente en uno de los pares	<i>ledge/pledge</i>
10	idénticos en sus consonantes pero diferentes en sus vocales (más de una)	<i>base/bias</i>

Tabla 1.

Una exploración concienzuda de los materiales de lectura de la asignatura correspondiente demostró que los materiales contenían en el interior de sus textos una porción sustancial de elementos léxicos cuyo aprendizaje en niveles sofisticados de desempeño podría verse obstaculizado por cuestiones de similitud morfológica, y que en esa abundante cantidad de términos afectados de esta complejidad, reflejaba la totalidad de las categorías delineadas por Laufer.

Una vez introducido y consolidado el tema teórico, al grupo de control se le suministró una lista de pares de palabras con similitudes morfológicas extraídos de los materiales

de lectura de la unidad de contenido “Medios de Comunicación”, que ya había sido desarrollada al momento de comenzar la investigación, y otro listado de igual extensión de elementos tomados de los materiales de lectura de la unidad de contenido “Artistic Expression”, que estaba siendo desarrollada al momento de iniciar la implementación de la herramienta escogida. La consigna de trabajo para los estudiantes en el grupo de control fue investigar las diferencias en *significado* y *uso* entre los componentes de los distintos pares de palabras, mediante la utilización de los recursos habituales que empleaban para el aprendizaje de contenidos léxicos. Los alumnos contaron con dos semanas para cumplir con los requisitos del proyecto y al cabo de dicho periodo, se dedicó una clase adicional al análisis, discusión, práctica y consolidación de los contenidos léxicos meta propuestos. Se comunicó a los alumnos que a la semana siguiente se llevaría a cabo una evaluación – con componentes tanto de reconocimiento como de producción – sobre los *synforms*.

Por otra parte, en el grupo experimental se procedió de la siguiente manera: se replicaron los pasos cumplimentados en el grupo de control, con la diferencia de que la consigna estuvo acompañada por la descripción y ejemplificación visual de un registro de contenidos léxicos (*vocabulary notebook*) con sus distintas aplicaciones y alcances. Dicho registro tenía el formato de una tabla en la que se insertaban los contenidos léxicos meta, organizados según nueve (9) de las categorías de Laufer, ya que se unificaron las categorías 1 y 2. El registro contenía una explicación de cada categoría y espacio para incluir definiciones de los términos; ejemplos tomados de fuentes adicionales a los materiales de clase, con espacio para consignar tales fuentes; observaciones personales sobre dificultades específicas; y recursos mnemotécnicos sugeridos e individuales, con autorreflexión sobre posibles soluciones a las problemáticas presentadas. Se hizo énfasis en la importancia de incluir y poner en práctica una estrategia mnemotécnica personal para la posterior retención del ítem léxico. También se aclaró que el registro de muestra debía convertirse en una herramienta de uso personal, por lo que estaba sujeta a las ampliaciones, simplificaciones y/o rectificaciones que demandaran sus necesidades, intereses y/o preferencias en términos de estilos de aprendizaje y abordaje de dificultades específicas. Habiéndose respetado los mismos plazos otorgados al grupo de control, se fijó la fecha para una evaluación idéntica a la administrada en el grupo de control. Las evaluaciones fueron diseñadas con el fin de dilucidar si la herramienta había influido positivamente en la adquisición de léxico con dificultades específicas ligadas a la similitud morfológica. Una vez administradas y corregidas las evaluaciones, se compararon los resultados con otros datos, tales como el empleo espontáneo de los *synforms*, y su grado de precisión, en la producción escrita de los participantes en evaluaciones parciales y finales.

Evaluación de *synforms* relacionados con los campos léxicos tratados en las unidades referidas a “Medios de comunicación” y “Expresión Artística”

La evaluación escrita constó de cuatro ejercicios que evaluaban los términos con similitud morfológica y demandaba distintos tipos de actividades cognitivas, todas ellas incluidas en la gama de actividades que se llevan habitualmente a cabo en la asignatura como parte del proceso de enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje léxico. El primer ejercicio consistía en la elección de un ítem apropiado para ser insertado en una oración contextualizadora, en la que el ítem, disponible en una caja de palabras, con alguno

distractores, debía ser además modificado en su categoría gramatical. Es decir, el ejercicio combinaba lectura comprensiva global y conocimiento de reglas de afijación. La lectura comprensiva se practica de manera constante en la asignatura donde se llevó a cabo el experimento, y en cuanto a las reglas de afijación, los alumnos ya habían sido expuestos a ellas con anterioridad a los diversos pasos del procedimiento aquí descrito. En el segundo ejercicio, se proporcionó una serie de oraciones con *synforms* sombreados, para que los alumnos trazaran un círculo en torno al elemento que consideraban correcto en cada caso. Para el tercer ejercicio, se reproducían oraciones auténticas tomadas de una variedad de fuentes, y en ellas se destacaba una palabra que conformaba uno de los pares de algunos de los *synforms* meta. En este caso, los alumnos debían demostrar conocimiento del significado del término articulando una definición o una explicación, o apelando a cualquier otro recurso de producción, como la escritura de una oración ejemplificativa o un párrafo breve que revelara el sentido del léxico en cuestión. Por último, el cuarto ejercicio requería no sólo la explicación de las diferencias entre los elementos de un par de *synforms* determinado, sino también la producción escrita de oraciones autoexplicativas (*self-explanatory sentences*) propias para acreditar conocimiento efectivo de la explicación teórica.

Análisis y discusión de los resultados (parciales) obtenidos

Los resultados obtenidos de las pruebas para el grupo de control y el experimental se encuentran en la siguiente tabla:

Ejercicio	Resultado grupo de control	Resultado grupo experimental
1- Formación de familia palabras	14 alumnos con 50% o más de respuestas correctas	20 alumnos con 50% o más de respuestas correctas
2- Identificación de la palabra correcta en el par de <i>synforms</i>	11 alumnos con 100% de palabras correctas.	18 alumnos con 100% de palabras correctas.
3- Explicación del significado del <i>synform</i>	15 alumnos con 60% de palabras definidas correctamente	22 alumnos con 60% de palabras definidas correctamente
4- Elección de una estrategia para contrastar el significado de un par de <i>synforms</i>	12 alumnos con 60% de palabras definidas correctamente	20% con 60% de palabras definidas correctamente.

Tabla 2.

En el grupo de control, en el primer ejercicio de la evaluación, catorce (14) alumnos tuvieron más del cincuenta por ciento (50%) de respuestas correctas, mientras que en el grupo experimental fueron veinte (20) los que respondieron acertadamente el mismo porcentaje mínimo de preguntas. En el caso de los alumnos que respondieron correctamente, se pudo observar la presencia de errores de ortografía que no

impidieron constatar que de hecho, los alumnos habían podido identificar la palabra que correspondía. En el segundo ejercicio, en el grupo de control, once (11) alumnos obtuvieron un puntaje perfecto al haber seleccionado la palabra correcta en la totalidad de oraciones, en tanto que en el grupo experimental lo hicieron dieciocho (18) sujetos. Con respecto al tercer ejercicio, en el grupo de control, quince (15) alumnos pudieron definir correctamente al menos el sesenta por ciento (60%) de los términos evaluados, mientras que en el grupo experimental fueron veintidós (22) sujetos los que así se desempeñaron. Se identificó un error recurrente en la explicación del término *humane*, que demandó una breve indagación entre los alumnos participantes, debido a que aparentemente, la palabra no presenta demasiada complejidad. De acuerdo con los comentarios vertidos, los docentes asumen que el error se debió a que los alumnos de ambos grupos que no lograron una adecuada explicación no valoraron el contexto en el que estaba situada la palabra y por lo tanto fallaron al definirla. Por último, en el cuarto ejercicio, en el que los alumnos contaban con la libertad de elegir la estrategia que más útil les resultara, en el grupo de control, doce (12) alumnos proveyeron las diferencias de al menos el sesenta por ciento (60%) correctamente. La estrategia más utilizada por los alumnos fue la oración autoexplicativa, seguida por concordancia y por último el uso de palabra clave. En el grupo experimental, veinte (20) registraron más del sesenta por ciento (60%) de respuestas correctas. Las estrategias utilizadas se corresponden con las del grupo de control. A partir de estos resultados parciales, el equipo de investigación concluye que, al menos en esta experiencia, el impacto del uso del registro de términos fue positivo, ya que en todos los ejercicios de la evaluación, los resultados en el grupo experimental fueron mejores que los del grupo de control.

En el caso de los resultados recogidos a partir de la evaluación de *synforms* correspondientes a los campos semánticos relacionados con los contenidos de “Expresión Artística”, no variaron demasiado con respecto a los resultados que se analizan y discuten en la sección anterior. En este caso, y con el propósito de sintetizar los resultados, en el grupo de control, y en promedio general, diecisiete (17) alumnos resolvieron correctamente más del cincuenta por ciento (50%) de la prueba, mientras que en el grupo experimental, así lo hicieron veintitrés (23) alumnos. Nuevamente, se observó un número mayor de respuestas certeras en los alumnos del grupo experimental por sobre los del grupo de control, lo cual corrobora la conclusión expresada más arriba.

Si bien estos resultados obtenidos son parciales, al momento de elaborar este informe comienzan a llegar datos de resultados obtenidos en otras comisiones, tanto en el nivel avanzado como en el nivel post-intermedio. Aunque estos datos están siendo procesados, las primeras observaciones dan cuenta de una reiteración de los resultados que habilitaría la presunción de que en todos los casos la conclusión general será que el empleo de un registro de contenidos léxicos especialmente diseñado para contemplar las dificultades específicas de aprendizaje planteadas por el fenómeno de *synformy* es pragmáticamente efectivo. En la próxima etapa de análisis de los resultados, el equipo prevé indagar sobre cuáles han sido las categorías más o menos complejas en los distintos grupos, en términos tanto de reconocimiento como de producción; qué términos plantean dificultades especiales no respondidas o respondidas sólo parcialmente por el empleo de la herramienta; y también qué grado de transferencia existe de los resultados obtenidos en estas pruebas especiales a los que se producen en instancias espontáneas en evaluaciones parciales y finales no focalizadas en esta temática especial del área del vocabulario, entre otros aspectos relevantes. El equipo también prevé la observación de algunos registros confeccionados por los alumnos, seleccionados de manera aleatoria y duplicados para su posterior inspección, con la convicción de que tal tarea arrojará

información reveladora sobre estrategias mnemotécnicas de preferencia entre el alumnado, los recursos digitales o no digitales que emplean con mayor asiduidad, y el grado de compromiso que adoptan con respecto a la incorporación de la producción personal al proceso integral de aprendizaje de un contenido léxico nuevo, entre otros aspectos quizás no contemplados por el equipo.

Heteropercepción del procedimiento: evaluación de los alumnos

Al concluir todas las etapas del procedimiento, los alumnos que participaron del grupo experimental respondieron a una encuesta que intentaba recabar información sobre las apreciaciones y percepciones de su participación en la experiencia de aplicación de un registro léxico para términos con similitud morfológica. El setenta y tres por ciento (73%) encontró el uso del registro muy útil, y el treinta y siete por ciento (37%) restante lo encontró útil. En cuanto a las características salientes de este registro, el setenta y dos por ciento (72%) valoró la facilitación de conocimiento y aprendizaje de las diferencias entre los pares de *synforms* y, en menor medida, valoraron la posibilidad de cometer menos errores en futuras pruebas de redacción escrita. La encuesta también contemplaba un espacio para que los participantes propusieran modificaciones en el instrumento empleado. Con respecto a las mejoras que realizarían en el registro, los alumnos propusieron insertar el equivalente en español, los sinónimos y antónimos y la correspondiente familia de palabras de cada término en cuestión. Con referencia a las estrategias que utilizaron para diferenciar los pares de términos y retener su significado, los alumnos mencionaron, en primer lugar, el uso de un diccionario monolingüe, y en segundo lugar, ubicaron la incorporación al registro de *collocations*, imágenes y oraciones autoexplicativas. Luego se refirieron a la relación entre el uso del registro léxico y la mejora en su predisposición cognitiva y afectiva hacia el conocimiento de vocabulario, es decir lo que conocemos como *conciencia léxica*, a lo que el ciento por ciento (100%) de los alumnos respondió que fue una relación estrecha y positiva. Finalmente, el setenta y tres por ciento (73%) de los alumnos consideró que el conocimiento específico de ítems léxicos con similitud morfológica es muy importante en su rendimiento escrito, en tanto que el treinta y siete (37%) lo consideró importante. A modo de cierre de la encuesta, los alumnos compartieron sus apreciaciones y entre ellas resaltaron que el uso del registro les ayudó a mejorar su trabajo de búsqueda en diccionarios y que verían con agrado que el registro se implementara en todas las unidades de contenido de la materia.

Conclusión

A partir de los resultados parciales que aquí se informan, al igual que de las observaciones preliminares de los datos aún sin procesar de manera completa, es posible concluir que el fenómeno de *synformy* resulta interesante a los alumnos de niveles post-intermedio y avanzado de ILE porque trae al foco de su atención dificultades que los docentes y supervisores detectan en la producción escrita de los alumnos, pero de los cuales no siempre son conscientes los propios alumnos. La utilización de herramientas tales como un registro de *synforms* como complemento de la instrucción formalizada en el aula

para alcanzar objetivos de aprendizaje léxico en general tiene buena recepción entre los alumnos debido a la posibilidad que éste brinda por su diseño simple (el formato básico es el de una tabla), abierto (permite la incorporación de nuevas categorías, definiciones, ejemplos, y hasta imágenes) y compatible con las tecnologías y los recursos virtuales de los que hacen uso frecuente los alumnos (por tratarse el registro de un elemento *blando*, facilita su construcción paulatina con posibilidades de hipervinculación con los diversos sitios y recursos disponibles *online*). En general, la herramienta puede resultar ser facilitadora del desarrollo de mayor *conciencia léxica* al permitir que los alumnos se involucren de manera personal, y por lo tanto afectiva, con el proceso de construcción personalizada del registro, que sumada a las innumerables posibilidades que le ofrece la Internet y la dexteridad de los alumnos en su manejo, potencia no sólo su grado de autonomía y control de su propio aprendizaje, sino que los predispone para un mayor entusiasmo en el abordaje del aprendizaje léxico, cuya centralidad en el crecimiento de las competencias lingüísticas es incuestionable. Por otro lado, para docentes y supervisores, el fenómeno de *synformy* resulta igualmente interesante, y el empleo de un registro de contenidos léxicos facilita la presentación para su práctica y consolidación de aquellos términos cuya similitud morfológica puede conducir a posibles confusiones o expresiones erróneas. La existencia de este registro es también un permanente recordatorio para los instructores de vocabulario de que los elementos allí consignados contienen una complejidad reconocida y que, por lo tanto, requieren de suficientes instancias de práctica que ayuden a discriminar las diferencias entre los elementos de los pares de *synforms* y la ampliación de las posibilidades de exposición de los alumnos a tales complejidades más allá de los contextos – en muchos casos únicos – en los que emergen los ítems léxicos en los materiales específicos de la asignatura. Por último, es preciso recalcar que la construcción de un registro de contenidos léxicos para dificultades específicas bien podría abordarse como una actividad de tipo colaborativo para ser desarrollada colectivamente por los participantes de un curso mediante las adecuadas herramientas que brindan las plataformas virtuales que, en un contexto de aprendizaje mixto o híbrido – es decir, *blended learning* – se elaboran como complementos para la enseñanza presencial en las aulas.

Referencias bibliográficas

Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fowle, C. (2002). Vocabulary notebooks: implementation and outcomes. *ELT Journal*, 56 (4), 380-388.

Graves, M. F. y Watts-Taffe, S. M. (2002). The place of word consciousness in a research-based vocabulary program. En E. Farstrup, y S. J. Samuels, (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 237-298). Newark, DE: International Reading Association.

Holec. H. (1980). *Autonomía y aprendizaje en lengua extranjera*. Madrid: Publicaciones del Consejo de Europa.

Knowles, M. (1990). *The adult learner: a neglected species*. Houston, TX: Gulf.

Knowles, M. y Knowles, H. (1972). *Cómo desarrollar mejores directores*. México, D.F.: Diana.

Laufer, B. (1991). How much lexis is necessary for reading comprehension? En P. J. L. Arnaud y H. Bejoint, (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126–132). Basingstoke: Macmillan.

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. En J. Coady y T. Huckin, (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 20–34). Cambridge: Cambridge University Press.

Laufer, B. (2008). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En N. Schmitt y M. McCarthy, (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp.140-155). Cambridge: CUP.

Laufer, B. y Nation, I. S. P. (2013). Vocabulary. En S. M. Gass y A. Mackey, (Eds.), *The Routledge handbook of Second Language Acquisition* (pp.163- 181). New York: Routledge.

Lewis, M. (2000). *Teaching collocation*. London: Thomson Heinle.

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: OUP.

McCrostie, J. (2007). Examining learner vocabulary notebooks. *ELT Oxford Journal*, 61 (3), 246-255.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H. y Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.

Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, MA: Newbury House.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. En A. Wenden y J. Rubin, (Eds.), *Learner strategies in Language Learning* (pp15-19). Englewood: Prentice-Hall

Ruddell, M.R., y Shearer, B.A. (2002). "Extraordinary," "tremendous," "exhilarating," "magnificent": Middle school at-risk students become avid word learners with the vocabulary self-collection strategy (VSS). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 352-363.

Schmitt, N y Schmitt, D. (1995). Vocabulary Notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *English Language Teaching Journal*, 49 (2), 133-143.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En N. Schmitt y M. McCarthy, (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-228). Cambridge: CUP.

Tezgiden, Y. (2006). *Effects of instruction in vocabulary learning strategies*. [Tesis sin publicar] Universidad de Bilkent, Ankara. Recuperado de: <http://fle.metu.edu.tr/node/164>

Uzun, L. (2013). Promoting vocabulary learning through teaching and learning strategies and gender. *Journal of Academic Language & Learning*, 7 (1), 1-13.

Vermeer. A. (1992). Exploring the second language learner lexicon. En L. Verhoeven y J. A. L. de Jong, (Eds.), *The construct of language proficiency* (pp.147-162). Amsterdam: John Benjamins.

Walters, J. y Bozkurt, N. (2009). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition. *Language Teaching Research*, 13 (4), 3-23.

Wenden, A y Rubin, J. (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood: Prentice-Hall

Capítulo 11

“El Juego de la Vida”: la lengua como instrumento de poder

Castiñeira, Beatriz.

bcastineira@gmail.com

Mucci, María Rosa.

maromucci@yahoo.com.ar

ISFD N° 11, ISFD N° 24, ISFD N° 100, Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional de Quilmes.

Buenos Aires, Argentina

Resumen

El trabajo integrado de lengua, estudios culturales y en especial discurso académico motivan la alfabetización académica a nivel superior. Es fundamental la enseñanza de la lengua atendiendo al impacto que producen los diversos discursos sociales que se ven afectados por el contexto cultural en el que nos encontramos inmersos. A través del juego, en este caso “El juego de la vida”, los alumnos se reconocen reflejados por su propia ideología, sus expectativas y sentimientos. El juego permite la posibilidad de dinamizar la lengua y, a su vez, la cultura se define fácilmente por la intensidad y la dimensión de éste. En el juego se evidencian experiencias personales que dan cuenta de las diversas individualidades que son externalizadas a través de la lengua, ya sea como aportes reflexivos y/o como bienes estructurados cultural y socialmente, los cuales operan como referencia tanto dentro de la comunidad universitaria como de la sociedad en general. En este contexto entendemos que es fundamental una mirada a la alfabetización lingüística y discursiva en el nivel superior desde una visión reflexiva que permita comprender el alcance de la lengua como forma de expresión cultural.

Introducción

La alfabetización académica en el nivel superior ha sido una preocupación de docentes universitarios e investigadores en el marco de la promoción de la investigación. Considerando que el discurso debería ser un tema de análisis más allá de las disciplinas involucradas, es importante prestar atención a conceptos tales como: significado, interacción, cognición y contexto. Tomando el contexto como punto de partida, se aprecia que no existe una teoría acerca de él aunque es un término relacionado con la alfabetización y utilizado ampliamente dentro del ámbito académico y con diferentes acepciones.

Siguiendo la perspectiva de la gramática funcional-sistémica, Halliday (1978) ubica al

contexto de situación y al contexto cultural en la estructura central de su teoría. El autor utiliza tres elementos que describen y a la vez determinan una instancia comunicativa en cada contexto. El primer elemento es el campo que se refiere al tema sobre el cual se desarrolla la comunicación. El campo responde a preguntas como qué, a quién, dónde, cuándo y por qué. El segundo elemento es el tenor. Este término está conectado con la interacción social y es el que determina elecciones lingüísticas en función de grados de formalidad, afecto y poder. El tercer elemento es el modo, el cual contempla la forma en que se usa el lenguaje. Esto mayormente se refiere a la elección de formas retóricas, incluyendo los tipos textuales (siempre desde una perspectiva funcional, como lo son la exposición, la persuasión, etc.) y también al medio (escrito, oral, etc.)

Lo que aparece como relevante en la teoría de Halliday es la función primaria del lenguaje como comunicación de significados en contextos particulares. Las interacciones sociales en un contexto definido por la situación y la cultura determinan nuestras elecciones en el uso de la lengua. En un marco acotado, se habla de contextos educativos. Los contextos educativos son factores que pueden funcionar a favor o en contra del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un contexto adecuado es esencial en el caso de la alfabetización académica.

Este concepto de alfabetización académica se viene desarrollando desde hace mucho tiempo y se refiere, en palabras de Paula Carlino (2002), al 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 para aprender en la universidad. Además designa el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000). Por su parte, Kalman (2000) también señala la importancia de la lectura, la escritura y la capacidad comunicativa como habilidades claves para el éxito académico y también como “una de las herramientas culturales más poderosas para participar en el mundo actual, comprender y explicar nuestro entorno y relacionarnos con otros seres humanos” (1).

Considerando que el contexto es un elemento importante dentro del proceso de alfabetización académica y siguiendo la línea de pensamiento de van Dijk (1992), en relación con el contexto como uno de los ejes que determina la cultura y los tipos de discurso, éste se refiere a “una estructura que contiene todas las propiedades de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso” (2). Dentro de este marco, es relevante considerar ciertas variables: ubicación, circunstancias, participantes, intenciones y propósitos. Es decir que, a fin de analizar el impacto de la lengua y los discursos sociales, es imperante considerar estas variables y, al hacerlo, estamos considerando diversos aspectos de la sociedad y su cultura. En todos los niveles del discurso podemos encontrar las “huellas del contexto” (van Dijk, 1992).

El discurso está influenciado por los cambios culturales y a su vez el análisis del discurso tiene una influencia interdisciplinaria, es decir que tiende a la integración y como tal debe ser estudiado como parte de su situación socio-cultural. Ahora bien, si nos centramos en el concepto de cultura, nuestra visión para este proyecto focaliza en entender la cultura como un conjunto de modos de vida y costumbres, conocimiento y desarrollo artístico, científico e industrial de un grupo social en una determinada época.

A partir de una experiencia lúdica en el ámbito universitario, pudimos comprobar que la impregnación cultural es tan profunda que los rasgos que hacen a la pertenencia a una cultura suelen aflorar en las conductas humanas de una forma automática, es decir, sin

que medie un control consciente. En síntesis, la mente humana es comparable con un iceberg, con un nivel consciente en el cual es fácil identificar elementos culturales y un nivel inconsciente que permanece sumergido y, por lo tanto, es difícil determinar el movimiento que estos elementos promueven en el inconsciente. Esta metáfora del iceberg nos llevó a la conclusión de que los valores, creencias religiosas, juicios, conceptos, actitudes, sentimientos e intereses más genuinos están allí alojados y pueden aflorar mediante el juego.

Cabe recordar que los juegos de mesa han sido parte del desarrollo humano y que han permitido a los individuos comunicarse, expresarse y crear cultura. A partir de su uso, es fácil determinar que estos juegos son fieles reflejos de las culturas que los crean y contienen.

Los juegos han tenido una relevancia fundamental a lo largo de la historia y se han consolidado como una herramienta de impacto social. Durante la Revolución en Rusia de 1917, Lenin calculó que la mejor manera de transformar un país de campesinos y obreros en una potencia que pudiese controlar Europa del Este y Asia central era a través de un juego: el ajedrez. Jugar ajedrez creaba un lenguaje común que cambiaría el entramado social. El ajedrez fue durante cuarenta años uno de los motivos por los que la URSS se transformaría en el opositor principal de los Estados Unidos y el régimen capitalista.

El impacto del juego en el ser humano es profundo porque no son los jugadores los que juegan un juego sino que solemos olvidar que también el juego es quien los juega (Gadamer, 2001)²⁵. Lo que resulta una incógnita es que tan poderoso es el juego que hace que se transforme en una actividad cultural y simbólica; un espacio socio-cultural. Diversos autores hacen referencia a esta idea. Huizinga (1954), en su libro *Homo Ludens* plantea la tesis de que la cultura surge en forma de juego. De acuerdo con esta tesis, la cultura se juega y, paulatinamente, el elemento lúdico se transforma y desarrolla pero, para este autor, lo lúdico nunca desaparece sino que queda en el trasfondo de la actividad cultural.

A partir de este marco teórico, consideramos que es fundamental prestar atención al impacto de la enseñanza de la lengua en la producción de discursos sociales que se vean afectados por el contexto cultural. Para este objetivo, entendemos que un recurso lúdico, en este caso, “El Juego de la Vida”²⁶, nos permite analizar el grado en que es posible manifestar la ideología de los participantes y el uso que ellos hacen de la lengua como elemento que les permite expresar su percepción de la realidad en el mundo occidental en el que están inmersos. El juego posibilita traer a la superficie experiencias personales que son externalizadas a través de la lengua, ya sea como resultado de la reflexión o como bienes estructurados cultural y socialmente instalados en su ser.

Metodología: Participantes y contexto

Para llevar a cabo nuestro propósito de explorar el potencial de un juego de mesa para hacer aflorar y reflejar la ideología y los rasgos de la cultura de los alumnos y cómo ésta se manifiesta a través del uso de la lengua, se realizó una experiencia en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Avellaneda. Los participantes eran alumnos

25 A través del juego, las subjetividades pierden su poder de dominación sobre los jugadores. Es así como el juego en definitiva se convierte en el Sujeto y el jugador se convierte en el Objeto.

26 El Juego de la vida es emblemático de la cultura norteamericana, particularmente en las versiones a partir de 1960. Es una herramienta interesante puesto que ha sobrevivido al paso de los años y los cambios sociales que han ocurrido.

de la carrera de Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa, diez en total, un grupo heterogéneo de tres hombres y siete mujeres, todos docentes graduados en Institutos de Formación Docente, algunos de la Provincia de Buenos Aires y otros de Buenos Aires Capital Federal. Cabe mencionar que los participantes habían obtenido su título de Profesor de Inglés en diferentes momentos en los últimos diez años y estaban cursando las materias Estudios Culturales 3 y Análisis del Discurso, ambas correspondientes al último cuatrimestre de la carrera.

El objetivo de la experiencia era utilizar el “Juego de la Vida” como catalizador de la cultura de los participantes y como disparador de una actividad de escritura académica (concretamente, la redacción de un *paper* de investigación), integrando las áreas de Lengua, Estudios culturales y Análisis del Discurso.

El juego de la vida es un juego de mesa, el cual presenta un recorrido a lo largo de una vida. Los participantes mueven sus fichas (pequeños automóviles) a lo largo del recorrido, que comienza con el egreso de la enseñanza media y finaliza con el retiro de la vida laboral. El avance sobre el tablero sucede por azar, ya que los participantes deben hacer girar una rueda (ruleta) para obtener un número del 1 al 10 y así conocer el número de casilleros que les corresponderá avanzar en el recorrido. El juego es inmensamente popular en todo el mundo y ha sido editado en al menos veinte idiomas. Ha cumplido cincuenta años en el mercado, desde su edición moderna en 1960. Por esta razón, es considerado altamente representativo de la vida familiar americana, o al menos de las familias de Estados Unidos de América. Desde hace algunos años, el Juego de la Vida es parte de la colección permanente del Museo Nacional de Historia Americana del Instituto Smithsonian, en Washington DC., integrando los Archivos de Familia.

Es importante tener en cuenta que algunos alumnos manifestaron conocer bien el juego, otros expresaron nunca haberlo jugado y otros sólo tenían un conocimiento parcial. Al momento de realizar la experiencia, los participantes no habían realizado lectura alguna sobre los juegos de mesa ni sobre el Juego de la vida en particular. Su información derivaba exclusivamente de la experiencia propia (no muy reciente, al menos ocho años atrás) de jugar el juego o de conocidos quienes les habrían hablado al respecto.

Procedimiento

Etapa 1: Encuesta inicial

Los participantes respondieron una encuesta sobre las posibilidades estimadas por ellos de utilizar un juego como herramienta en la formación en la escritura académica. Asimismo, se les pidió que considerasen la integración de distintas áreas a través del uso de un juego (Lengua, Estudios Culturales y Análisis del Discurso) y escriban comentarios al respecto en cuanto al grado de posibilidad u otros. Luego se les solicitó que escribieran acontecimientos esperables en la vida de una persona común.

Etapa 2: El Juego de la Vida

Los participantes jugaron el juego. Se dividieron en dos grupos al azar. Cada grupo jugó una versión distinta del juego. Un grupo jugó una versión en inglés del año 1994. El otro grupo jugó una versión en español del año 2004. Se utilizaron versiones diferentes, en dos idiomas distintos (la lengua materna y la lengua de estudio) para obtener información más amplia respecto del alcance del juego, su influencia y potencial como disparador de las manifestaciones culturales de los participantes.

Mientras se desarrollaba la actividad de juego, los participantes debían registrar en una grilla proporcionada por las docentes a cargo, el número de ocasiones en que sucedían ciertos eventos (por ejemplo, graduación universitaria, casamiento, compra de una propiedad, cobro de salario). El objetivo era lograr recoger datos cuantitativos, los cuales serían útiles oportunamente para la realización de gráficos.

Etapa 3: Pre-escritura

Los participantes tomaron nota de información surgida a partir de la observación de los tableros de juego. Cada grupo observó su tablero y luego comparó la información recogida con la expuesta en el tablero correspondiente a la otra versión, jugada por el otro grupo de participantes. Previamente les fue proporcionada una serie de preguntas relacionadas con la lengua y la cultura, con el objeto de facilitar la observación. De esta manera, se obtuvo información estática, derivada de los tableros abordados como textos de lectura.

Las preguntas proporcionadas por las docentes fueron las siguientes:

- a) ¿Qué variedad de la lengua observa usted en el juego?
- b) ¿Qué elementos, si los hubiere, de “Queer theory” (a menudo traducido como la teoría de Género) encuentra usted en el juego?
- c) ¿Qué relaciones encuentra, si las hubiere, entre el movimiento feminista y el Juego de la vida?

Etapa 4: Escritura del *paper* de investigación

Los participantes comenzaron a utilizar la información recogida y la experiencia del juego para realizar prácticas de escritura en distintas secciones de un *paper*. La primera sección fue Metodología. En segundo lugar, describieron Resultados. En el caso de datos cuantitativos, se les brindó una clase sobre graficación de resultados para facilitar la descripción de la sección de manera más clara y completa. Luego escribieron las secciones restantes (Discusión, Introducción, Conclusión). En cada caso, los participantes debían en primer lugar formular una hipótesis y/o preguntas adecuadas, así como también seleccionar y organizar la información para el desarrollo de la sección a escribir.

Finalmente, se procedió a la asignación de escritura de un *paper* completo, el cual podía partir de alguna de las hipótesis elaboradas en clase (y datos utilizados) y de la

sección correspondiente escrita en función de dicha hipótesis. Esta última etapa era tarea domiciliaria (post-curso) y la misma debía ser presentada dentro de los treinta días de finalizado el curso para ser defendida oralmente ante una mesa examinadora.

Etapa 5: Encuesta post-experiencia/ Reflexión final

En ocasión de la defensa oral, los participantes realizaron una nueva encuesta y una reflexión final, cuyo objetivo era tener acceso a su mirada sobre la experiencia realizada, en función de la encuesta inicial y el juicio de valor final.

Actividades por parte de las docentes

Mientras los participantes iban desarrollando las diferentes actividades, las docentes fueron observando: las reacciones de los participantes ante las situaciones de juego y luego sus manifestaciones verbales ante la observación de los tableros, el uso de la lengua y la visión cultural del juego. Finalmente, las docentes tomaron nota durante el proceso de escritura.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos aparecen en las tablas a continuación.

Preguntas	Encuesta inicial		Encuesta final	
	Si	No	Si	No
Es posible utilizar un juego como herramienta en la formación en la escritura académica	4	6	10	0
Es posible la integración de distintas áreas a través del uso de un juego (Lengua, Estudios culturales y Análisis del Discurso)?	7	3	10	0

Utilidad de un juego como herramienta para integrar las áreas	Encuesta inicial	Encuesta final
Motivación	6	10
Estimulación de la creatividad	2	10
Es difícil. Habría que estudiarlo.	1	0
Ni idea.	1	0
Para observar el modelo de representación elegido (en el material que se observa) y la ideología que sustenta al modelo.	0	10
Para trabajar en detectar la interferencia de la cultura propia en la observación e interpretación de acontecimientos.	0	10
Para elaborar hipótesis reales, es decir que deriven de una lectura objetiva del material objeto de estudio.	0	7
Para revisar la redacción de un <i>paper</i> académico en busca de elementos de la cultura propia que interfieran con el lenguaje académico.	0	5
Para designar con las palabras precisas los conceptos que definan variables.	0	10

Utilidad de un juego como herramienta para la formación en escritura académica	Encuesta inicial	Encuesta final
Motivación	4	10
Estimulación de la creatividad	1	0
Es difícil. Habría que estudiarlo.	1	0
Ni idea.	4	0
Para observar el modelo de representación elegido (en el material que se observa) y la ideología que sustenta al modelo.	0	10
Para trabajar en detectar la interferencia de la cultura propia en la observación e interpretación de acontecimientos.	0	10
Para elaborar hipótesis reales, es decir que deriven de una lectura objetiva del material objeto de estudio.	0	10
Para revisar la redacción de un <i>paper</i> académico en busca de elementos de la cultura propia que interfieran con el lenguaje académico.	0	8
Para designar con las palabras precisas los conceptos que definan variables.	0	10

Los resultados de la primera encuesta muestran que los participantes eran algo escépticos respecto de la posibilidad de utilizar un juego como herramienta para la formación en escritura académica. Sólo un 40% lo consideró posible. En cuanto a la integración de las áreas, los participantes se mostraron más dispuestos a considerar las posibilidades. Un 70% respondió afirmativamente. Sin embargo, en la encuesta final el 100% de los participantes veía factible ambas consideraciones.

En cuanto a la utilización de un juego para integrar las áreas, las posibilidades fueron mayormente relacionadas con la motivación (60%). Sólo un 20% consideró la posibilidad de estimular la creatividad. El 20% restante desestimó la integración de las áreas. En la encuesta final, una gran mayoría de los participantes consideraron posible la integración de las áreas. Las posibilidades elegidas corresponden, en un 100%, a habilidades relacionadas con la recepción (observación, interpretación, detección) en contraste con las habilidades de producción (70 y 80%).

En lo que refiere a la utilidad de un juego como herramienta para la formación en escritura académica, en la primera encuesta los participantes contemplaron la motivación prácticamente como única posibilidad (40%). La creatividad estuvo representada por un 10%. Entre ambas consideraciones, reunieron apenas el 50% de las respuestas. Sin embargo, la encuesta final muestra que el 100% de los participantes contempló todas las posibilidades de utilización señaladas, con un porcentaje un tanto menor en la revisión sostenida durante la producción de todo un *paper* (80%). Es de destacar que en esta instancia, la creatividad fue desestimada por los participantes como una posibilidad para el uso de un juego en la formación en escritura académica.

Estos resultados se vieron reflejados en los siguientes aspectos:

- Uso de la lengua en el juego y cultura reflejada.
- Mirada sobre la cultura: elementos comunes y diferencias entre las versiones.
- Reacciones de los alumnos.
- Proceso de escritura: dificultades
 - el yo
 - formulación de hipótesis

Uso de la lengua en el juego y cultura reflejada durante el juego

El Juego de la Vida (*The Game of Life*, en inglés) es producido y publicado por dos empresas emblemáticas en juegos de mesa, Milton Bradley (versión original, en inglés) y Hasbro (versión en español), con base en México. El uso de la lengua es estándar. No existe ningún modismo ni expresión alguna de sectores populares o variedades de la lengua reconocidas. En inglés, por ejemplo, no hay ninguna expresión del inglés afroamericano (Black English Vernacular) ni de Spanglish, ambas con una presencia importantísima entre la población de Estados Unidos de América. En cuanto a la versión en español, está escrita en el español denominado neutro. Ninguna de las dos versiones, ya sea en inglés o en español, contempla la diversidad lingüística existente en gran medida en América. La lengua utilizada en ambas versiones corresponde a un nivel socio-económico medio-alto.

Mirada sobre la cultura: elementos comunes y diferencias entre las versiones

El juego reproduce un modelo de vida tradicional²⁷, familiar, propio del sector socio-económico-cultural medio-alto, con eventos esperables: graduarse en la universidad o elegir una vida de trabajo en algún oficio; contraer matrimonio e ir en viaje de luna de miel; comprar un vehículo; concebir hijos; comprar una casa; pagar un seguro por la casa y el auto; percibir un salario con una frecuencia fija; realizar viajes en vacaciones, etcétera. El juego también incluye acontecimientos fortuitos, como un incendio, un accidente con el auto o un golpe de suerte con algún sorteo.

Ambos tableros reflejan una vida desde el egreso de la educación secundaria hasta el retiro de la etapa laboral. A su término, los participantes se retiran a una vivienda millonaria (en caso de haber alcanzado la suma de un millón de dólares o superior en su haber) o a albergues humildes (en el caso de no haber logrado reunir el monto millonario mínimo al momento de retirarse). El ganador es quien ha reunido la mayor cantidad de dinero. De hecho, el dinero es el elemento transversal del juego. Todo lo expresado en él, incluyendo las acciones humanitarias, de caridad o medioambientalistas, son valoradas en términos de una suma de dinero.

Si bien los tableros reflejan una concepción básica común, los participantes descubrieron diferencias interesantes entre ambos. Por ejemplo, el tablero de 1994 claramente hace referencia a la lucha contra las drogas (un casillero en rojo dice "SAY NO TO DRUGS"), mientras que la versión de 2004 no menciona el tema en lo absoluto. Por otra parte, la versión de 2004 hace hincapié a lo largo del recorrido en la conciencia sobre la ecología. Durante el juego, al caer en varios casilleros, los participantes padecían por temas ecológicos o recibían premios por haber actuado en favor del medio ambiente. Otra diferencia que llamó la atención fue que en el juego de 1994, cuando un participante contrae matrimonio, debe agregar a su vehículo una clavija del color del sexo opuesto al propio. Por el contrario, en la versión de 2004, esta información no se especifica.

²⁷ En la versión original del Juego de la vida (1860), un participante podía caer en un casillero de "Disgrace" o en uno de "Happiness" (en español, de "Desgracia" o "Felicidad" respectivamente). Se incluía el suicidio, asociado a la caída en desgracia. El recorrido abarcaba desde la infancia hasta la ancianidad. El objetivo era proporcionar lecciones sobre cómo llevar una vida ejemplar. Cien años después el juego fue editado para incluir versiones cada vez menos duras. Ruben Klamer hizo los primeros cambios, virando el juego hacia el consumismo. Klamer también agregó un momento de crisis de la mediana edad.

Reacciones de los alumnos durante el juego

Las reacciones de los alumnos, particularmente las reacciones verbales, fueron muy variadas. Sin embargo, e independientemente de la condición particular de cada participante (por ejemplo, edad, sexo, estado civil), el 100% de los alumnos manifestaron disconformidad con gran parte del estilo de vida que el juego propone. De esta manera, verbalizaron rasgos de la cultura a la que ellos pertenecen, en contraste con la cultura reflejada por el juego. Después de jugar el juego, los participantes lograron comprender en parte las razones por las cuales habían tenido ciertas reacciones adversas ante acontecimientos que el juego propone.

En primer lugar, la obligatoriedad del matrimonio y el viaje de luna de miel fue lo más repudiado. La libertad individual es un derecho inalienable que los participantes defendieron en cada ocasión que se les presentó como amenazada. Contraer matrimonio fue el elemento más disruptivo al respecto, mientras que la luna de miel sólo afectaba su economía innecesariamente a su juicio. Sin embargo, juntos (matrimonio y luna de miel) representaban un orden establecido que generó reacciones adversas. Asimismo, uno de los participantes de la versión más reciente, de 2004, notó que al acontecer su casamiento en el juego, las reglas no exigían que el jugador agregue a su vehículo una clavija del color del sexo opuesto, a lo cual reaccionó poniendo una clavija del mismo color que el cual tradicionalmente se asigna a (o asocia con) su sexo. El participante explícitamente manifestó haber ejercido la libertad de elección sexual en la actividad lúdica.

En segundo lugar, las carreras profesionales que se les asignaban al azar también fueron causa de reacciones verbales diversas. Esto se daba particularmente en relación con los salarios percibidos. La frecuencia de la percepción del salario también fue causa de reacciones por parte de los participantes, en relación con una vida tediosa y rutinaria o una vida de aventura. Por ejemplo, un participante que pasaba de una casilla de cobro de salario a otra igual, tenía una vida casi sin sentido, sin aventura. Además, no sabía qué hacer con tanto dinero, lo cual demostraba que el dinero no era la mayor preocupación en la vida, según la interpretaban los participantes. Por otra parte, ser docente de profesión (coincidentemente con la realidad de los participantes) los decepcionaba. Este sería un indicador de un interés mayor que el dinero en la cultura y el contexto actual de los participantes: la aventura (lúdica) de experimentar una vida diferente a la que llevaban. Sin embargo, la aventura tenía limitaciones, es decir, la ideología y valores irrenunciables por parte de los jugadores.

En tercer lugar, el aspecto económico despertó verbalizaciones varias. Los participantes se manifestaron desconcertados (hasta indignados) por la realización de viajes de placer cuando su situación económica, incluyendo su salario, era paupérrimo. En cuanto a la disposición del dinero efectivo, hubo una distinción importante: los alumnos más jóvenes inmediatamente convertían a dinero efectivo los "ladrillos" ("tiles", en inglés) obtenidos como premios por acciones realizadas, ya sea en favor del medio ambiente, o por obras de caridad y humanitarias. Por el contrario, los alumnos mayores conservaron los ladrillos hasta finalizar el juego. Esto puede reflejar varias cuestiones culturales: a) la situación económica global actual no es estable, y la concepción del ahorro puede ser diferente entre generaciones; b) los jóvenes están comenzando su carrera laboral, por lo cual tienen muchos proyectos y mayor necesidad de liquidez para llevarlos a cabo; c) los alumnos mayores tienen mayor solvencia y/o tienen la calma para disfrutar el valor de un reconocimiento

más allá del dinero que represente; d) la realidad es efímera y transcurre a alta velocidad, por lo cual los jóvenes tienden a no detenerse a ponderar algo por un lapso prolongado. Estas podrían ser sólo algunas de las causales de las diferentes reacciones. Lo cierto es que el juego mide absolutamente todo en dinero. En oposición nuevamente, en la realidad de los participantes el valor del dinero se relativiza.

También estaban pendientes de la situación de los otros participantes y expresaban su parecer al respecto. En todos los casos, se vio reflejada cierta disconformidad. Por ejemplo, si un participante tenía tres hijos o más, verbalizaba su frustración por la suma de responsabilidades, mientras que otros participantes le reprochaban que éste tenía (según asumían) una vida amorosa muy rica. Otra cuestión que llamó la atención es que ninguna vida en el juego se ve truncada tempranamente. Esto significa que nadie fallece en el juego y efectivamente llega a la edad de retiro. Sólo uno de los participantes, el más joven, había escrito esa posibilidad en la encuesta inicial. Las razones para tal pensamiento (formación literaria, condiciones generales particulares – físicas, psicológicas, etc. – del participante) escapan al campo delineado para este estudio, de modo que cualquier respuesta sería arbitraria en este punto.

Cabe mencionar que las reglas del juego fueron causa de cierta ansiedad por parte de los participantes. En ocasiones, ellos sentían que estaban actuando de manera equivocada y que habían asumido erróneamente conocer el juego. Esto lo solucionaron, sin mayor inconveniente, revisando rápidamente las reglas en el manual y acordando pautas antes de continuar el juego.

Última etapa. Proceso de escritura: dificultades

El proceso de escritura no presentó mayores inconvenientes una vez superados determinados obstáculos que se manifestaron primariamente en la elaboración de las hipótesis.

Los participantes elaboraban hipótesis o formulaban preguntas sobre el juego las cuales estaban impregnadas de supuestos de su propia cultura, en oposición a la cultura presente en el juego. Por lo tanto, carecían de veracidad y resultaban incorrectas. El ejemplo sobresaliente sobre la experiencia del juego fue la pregunta “¿Quién (de los participantes) tuvo una vida más feliz?”

Calificar la vida en términos de feliz/infeliz, positiva/negativa, etc. fue un trabajo arduo. De hecho, resultó imposible. En principio, el tablero contiene más casilleros con eventos desafortunados que afortunados. Sin embargo, y según se atribuye a la ley de probabilidad, el resultado final de todas las vidas fue que los participantes se retiraron siendo millonarios. En realidad, esto así sucede en las versiones de los últimos 20 años aproximadamente. Por otra parte, ningún casillero del juego contiene la palabra “feliz” ni ninguno de sus derivados. Como se mencionó anteriormente, el dinero es la medida de todo en la vida, según lo refleja el juego.

El proceso de escritura llevó en un primer momento a detectar áreas de conflicto entre la cultura de los participantes y la que presentaba el juego. La elaboración de preguntas o hipótesis requería una lectura objetiva del juego así como también su formulación clara e inequívoca. De este modo, la intrusión del ego (entendido como construcción social) en la lecto-escritura se pudo detectar y trabajar desde una etapa temprana en el proceso de escritura, lo cual facilitó la producción y el desarrollo del resto del *paper*. Cuando

los participantes lograron distinguir su cultura y voz de aquellas de los productores del juego, al tiempo que localizaron puntos de encuentro y de conflicto entre ambas miradas, su expresión escrita se tornó más clara (más organizada y precisa) y objetiva.

Muestra de los textos redactados por los alumnos

Extracto 1: Final de la introducción de un *paper* de investigación. El participante observó la aparente ausencia de libertad de elección sexual e integró la fundamentación de su *paper* de investigación con teoría sobre Feminismo.

In fact, what feminists and homosexuals attempt to do is to rethink and revalue texts, challenging the representations of themselves as “other” with the purpose of foregrounding their shadowed figures. The historical discrimination of these groups calls for a critical analysis that would expose androcentric practices that legitimate the position of women and homosexuals as inferior or simply nonexistent. Hence, the purpose of this study is to perform an analysis of The Game of LIFE based on Feminism and Queer Theory, with a view to exposing androcentric and heterosexist bias against those groups that have long since been muted.

Cuadro 1.

Extracto 2: Final de la introducción de un *paper* de investigación. El participante reconoció elementos del Sueño americano en el Juego de la vida.

The American Dream has been, indeed, widely discussed on a theoretical, historical and sociocultural basis. Though, in general, attention has been paid to the extent to which or the process by which some tenets of the American Dream are portrayed and/or promoted through mass media, social networks, novels, etc.

However, not much research has been carried out on the relation between the American Dream and board games. Although there is even a discipline entirely devoted to the critical analysis of games, most research related to them has been focused, lately, on video games, the load of violent content they have and the impact of this content in society (example of paper needed). Hence, in this paper we intend to re-direct the focus of study to board games and analyze the extent to which some tenets of the American Dream are present in the well-known board game “Life”.

Cuadro 2.

Extracto 3: Final de la introducción de un *paper*. El participante exploró la influencia del Capitalismo en el juego.

The influence of capitalism on people's lives has been studied before from different angles and for different purposes. The model of family and its lifestyle have also been a concern for many theorists from different fields such as Psychoanalysis, Feminism and Queer Theory. However, little attention has been devoted to the analysis of certain games that reflect capitalist imposed needs, views of life and the traditional model of family. On the basis that money exercises control over society and that family plays an important role as a reproductive cell of values and ideas, the present work aims at analysing up to which extent this is reflected on entertainment, particularly in *The Game of Life*. Therefore, the main goal of this study is to prove the following hypotheses.

- Regardless of very few changes, the overall view of life remains the same in two different editions of *The Game of Life* (1991 and 2004).
- i. In both editions, there is a direct association between financial progress and the sense of achievement.
- ii. The cornerstones of institutions, such as family and work, have not changed.

Cuadro 3.

Conclusión

Las reflexiones finales dieron cuenta del cambio de perspectiva, en comparación con la encuesta inicial. En la primera instancia, los alumnos veían los juegos de mesa sólo como un elemento de motivación y como un disparador de la creatividad. Sin embargo, en la encuesta y reflexión final señalaron haberse sorprendido con el poder de un juego familiar, tradicional y sumamente popular de transmitir, a través de su contenido y del uso de la lengua, un modelo de realidad el cual está impregnado de valores e ideologías sustentadas por el *establishment* y cómo esto se ha sostenido a través de los años, a pesar de los importantes cambios sociales que han tenido lugar.

Los juegos, incluyendo los juegos de mesa, son una parte importante del crecimiento de los jóvenes. Es importante tomar conciencia del poder que tienen de transmitir ideologías y valores a quienes los juegan. Un juego de mesa muestra la cultura y su visión que se difunde entre quienes lo juegan. En el caso del Juego de la Vida, la difusión es considerable puesto que el juego es inmensamente popular. Juegos de este tipo podrían utilizarse como una herramienta para integrar las áreas de Lengua, Estudios culturales y Análisis del Discurso, con miras a la producción de un escrito que refleje una percepción socialmente construida de la realidad vivida por los participantes, a la luz del modelo de realidad ofrecido por el juego. Detectar áreas de conflicto entre ambas miradas sobre la realidad y el contexto cultural en una etapa temprana de la producción puede ser de mucha ayuda para lograr un escrito que refleje una voz clara y tan acertada y objetiva como sea posible.

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, s/d, 57-67. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf>

Gadamer, H. G. (1990). *La herencia de Europa*, Barcelona, Península.

Halliday, M.A. K. (2004). *Introduction to functional grammar*. London: Arnold.

Halliday, M.A.K. 1982 [1978]. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Huizinga, J. (1954). *Homo Ludens*. (E. Imaz, trad.). Madrid: Alianza.

Kalman, J. (2000). ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de Alfabetización y sus consecuencias. En: S. Schmelkes, (Coord.), *Lecturas para la educación de los adultos* (pp. 91-148.). México: Noriega Editores.

Radloff, A. y de la Harpe, B. (2000). Helping Students develop their writing skills – a resource for lecturers. En *Flexible learning for a Flexible Society*, Actas de la ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference.

Van Dijk, T.V. (1992). *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Londres: Longman.

ISBN 978-950-33-1384-8



9 789503 313848