

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

VOLUMEN

LENGUAS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS
Homenaje a Inés Kuguel



Daniela Moyetta, Carlos Raffo y Susana Rezzano

EDITORES

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 V

LENGUAS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

Homenaje a Inés Kuguel

Daniela Moyetta, Carlos Raffo y Susana Rezzano

Editores

Lenguas con propósitos específicos / Ana María Granata ... [et al.] ; editado por Mario López Barrios ... [et al.]. - 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 978-950-33-1386-2

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 2. Lenguas. I. Granata, Ana María II. López Barrios, Mario, ed.
CDD 407



Contenido

Evaluadores de Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior	08
Inés Kuguel, in memoriam	12
Introducción	14
<i>Daniela Moyetta, Carlos Raffo y Susana Rezzano</i>	
Sub-eje “Lectocomprensión: diseño de materiales e intervenciones pedagógicas”	
Capítulo 1	20
La sustitución oracional en textos de especialidad en inglés en las carreras de ingeniería	
<i>Inés Amaduro, Susana Company y Ana María Jiménez</i>	
Capítulo 2	35
Reseñas on-line de textos académicos como material de lectura para estudiantes de lectocomprensión en alemán	
<i>Fernanda Aren, Martina Fernández Polcuch y Silvina Rotemberg</i>	
Capítulo 3	46
Géneros académicos y profesionales en inglés en el área de Ciencias Químicas en la UNC	
<i>Natalia Busso y Luciana López</i>	
Capítulo 4	64
Los géneros académicos en inglés prototípicos del área de las Ciencias Económicas	
<i>Graciela Delfederico y Gabriela Weht</i>	
Capítulo 5	78
Los géneros académicos en inglés en la carrera de Medicina de la UNC	
<i>Natalia Cardini y Mónica Soliz</i>	

Capítulo 6	89
Diseño de materiales de lectocomprensión del inglés para Medicina: de la teoría a la práctica	
<i>Paula Del Castillo y Mariana Emma y Gottero</i>	
Capítulo 7	114
Lenguas con propósitos específicos – De la lectura a la escritura	
<i>Gabriela Di Gesú y Rosa María Colucci</i>	
Capítulo 8	125
Dificultades en la lectocomprensión de textos narrativos en la universidad: propuesta superadora desde un enfoque genérico	
<i>Marcela Engemann y Cecilia Gago</i>	
Capítulo 9	146
Propuesta de actividades para la lectocomprensión del inglés en contextos académicos	
<i>Analy García y Noelia Mana</i>	
Capítulo 10	164
Evaluación de la lectocomprensión en lenguas extranjeras con fines académicos	
<i>Analy García y Carlos Raffo</i>	
Capítulo 11	178
Dificultades de comprensión de abstracts escritos en inglés	
<i>María Susana González, María Claudia Albini y Ana María Rocca</i>	
Capítulo 12	189
La enseñanza de <i>synforms</i>, homónimos y falsos cognados en cursos universitarios de lectocomprensión en inglés	
<i>Marcela González de Gatti, Cecilia Cad y Noelia Mana</i>	
Capítulo 13	204

Abordaje de actividades de poslectura en cursos de grado en lectocomprensión en inglés lengua extranjera

Ana Granata y Sara Oliva

Capítulo 14 **225**

Tipologización de géneros académicos en inglés en el ámbito del Diseño Industrial

Daniela Moyetta

Capítulo 15 **241**

Estudio del aprendizaje colaborativo y cooperativo en ESP mediante la técnica thinkaloud

Edith Murúa, Carlos Buadas y Marcela Acevedo

Sub-eje “Perspectivas en el contexto actual”

Capítulo 16 **255**

Inquietudes y certezas acerca del papel de la gramática en la enseñanza del inglés

Inés Kuguel

Capítulo 17 **262**

Competencias comunicativas en inglés para el ámbito académico y laboral en países hispanoparlantes

Laura Mandatori, Marcela Acevedo y Lidia Aguirre

Capítulo 18 **276**

¿Cuál es el rol del docente de Lenguas con Propósitos Específicos en la era postmétodo?

Gabriela Tavella y Carina Fernández

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 Orgnero 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

Este volumen está dedicado a la memoria de Inés Kuguel

“Nos enseñó a caminar.”

El presente volumen temático, que pertenece a la colección de trabajos presentados en las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Córdoba en noviembre de 2015, está dedicado a alguien que dejó su impronta en el estudio de las lenguas, la Dra. Inés Kuguel.

Es difícil sintetizar la prolífica carrera de Inés. Graduada de la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires, llevó a cabo sus estudios de doctorado en la misma casa de altos estudios, donde también se desempeñaba como profesora regular de Gramática. De reconocida trayectoria en la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde, además de ser profesora regular, fue directora del Programa de Enseñanza de Lenguas extranjeras (PROELE), coordinó el Profesorado en Lengua y Literatura, y codirigió el Museo de la Lengua.

Dictó numerosos cursos de posgrado sobre temas de léxico, gramática formal, textos especializados y terminología en distintas universidades del país y del extranjero. Dirigió diversos proyectos de investigación, tesis de posgrado, becas, y obras didácticas y lexicográficas.

Entre sus innumerables publicaciones se incluyen artículos, capítulos y libros sobre gramática y léxico, semántica léxica, discurso especializado, gramática contrastiva y aspectos sociales del lenguaje.

Más allá de su valioso aporte a la lingüística, de su rigor profesional y de su inagotable capacidad de trabajo, deseamos destacar la huella que dejó en nuestras vidas.

Con su mirada aguda, su exquisito sentido del humor y su afabilidad, Inés fue quien nos introdujo y condujo en los caminos de la investigación. Su sabiduría, conocimiento generoso e ideas inspiradoras estrecharon vínculos entre equipos del área de las lenguas con fines específicos de la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional del Comahue y la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Quienes hemos tenido el placer y el honor de trabajar junto a ella la reconocemos como una incansable trabajadora, una persona muy comprometida con la universidad en su conjunto y con la realidad social de nuestro país. En el aspecto más personal, nos distinguió con su cálida conversación, sus historias que reflejaban su pasión por los viajes, las pequeñas pero fundamentales anécdotas de la cotidianidad familiar y laboral, sus preguntas justas, y sus comentarios afectuosos. Inés tenía la capacidad de ponerse en el lugar del otro y compartir las alegrías como si fuesen propias o brindar apoyo en momentos difíciles.

Reconocemos en ella a una persona que con total generosidad nos enseñó a caminar por varios senderos de la vida.

Y como ya lo dijera Alberto Cortez, “cuando un amigo se va, queda un tizón encendido que no se puede apagar ni con las aguas de un río”.

¡Gracias por habernos abierto tu corazón, Inés! Te extrañamos.

Cristina Magno (UNGS), Daniela Moyetta (UNC) y Andrea Scagnetti (UNGS)

Introducción

Daniela Moyetta, Carlos Raffo y Susana Rezzano

El presente volumen temático se dedica a un campo de estudio que se encuentra en constante crecimiento: las lenguas con fines específicos. Una característica clave de los cursos que tienen como propósito que los estudiantes usen un idioma en un dominio en particular es que, tanto el contenido como los objetivos están orientados a satisfacer, principalmente, necesidades disciplinares específicas de los aprendices. En consecuencia, la identificación de estas necesidades, la naturaleza de los géneros que los estudiantes necesitan abordar y producir, el modo en que los docentes pueden corroborar si los estudiantes han tenido éxito en el abordaje y la producción de estos géneros, y las distintas estrategias de las que pueden hacer uso, son temas centrales en estas clases (Paltridge y Starfield, 2013)¹. Éstos y otros temas son los que ocupa este conjunto de comunicaciones, producto de las presentaciones en las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, llevado a cabo en noviembre de 2015 en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Los temas de este volumen se agrupan en dos sub-ejes: i. Lectocomprensión: diseño de materiales e intervenciones pedagógicas y ii. Perspectivas en el contexto actual.

Lectocomprensión: diseño de materiales e intervenciones pedagógicas

En “La sustitución oracional en textos de especialidad en inglés de las áreas de las Ingenierías”, Amaduro, Company y Jiménez relevan, a través del uso de una herramienta computacional de concordancia y sustentándose, principalmente, en los conceptos de Halliday y Hasan, 1976², ejemplos de recursos cohesivos en la bibliografía en inglés de circulación frecuente entre los estudiantes de las carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de Salta. El objetivo final de este relevamiento es diseñar material didáctico para que los estudiantes tengan acceso a la práctica de recuperación de información sustituida o elidida en textos de especialidad.

Aren, Fernández Polcuch y Rotemberg presentan en “Reseñas on-line de textos académicos como material de lectura para estudiantes de lectocomprensión en alemán” los resultados de una experiencia piloto con estudiantes de la cátedra de Alemán-Lectocomprensión del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Las autoras confeccionaron un dossier con reseñas de textos académicos de las áreas de filosofía, historia y estudios literarios y lingüísticos en publicaciones on-line, en lengua alemana y en español. Luego de un trabajo descriptivo del género llevaron a cabo la implementación de actividades de lectura de estos textos de manera progresiva a lo largo de los tres niveles existentes. Asimismo, las autoras realizan una

1 Paltridge, B. y Starfield, S. (2013). *The handbook of English for Specific Purposes*. U.K.: John Wiley and Sons, Inc.

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

propuesta a raíz de los resultados obtenidos hasta el momento.

Las contribuciones “Géneros académicos y profesionales en inglés en el área de Ciencias Químicas en la UNC” y “Los géneros académicos en inglés prototípicos del área de las Ciencias Económicas” de Busso y López, y Delfederico y Weht respectivamente, hacen referencia a dos estudios descriptivos y exploratorios de géneros discursivos que circulan en el contexto de las carreras de Farmacia y Licenciatura en Química por un lado y las carreras de Contaduría y Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas por otro, ambas pertenecientes a la Universidad Nacional de Córdoba. Luego de un tratamiento de las bases teóricas subyacentes, las autoras presentan los resultados obtenidos del relevamiento y la caracterización de los géneros con el fin de determinar las similitudes y diferencias. Este valioso aporte contribuye no solo al trabajo áulico sino también a la producción de material didáctico para los campos disciplinares mencionados y a la caracterización de géneros de especialidad.

Por otra parte, Cardini y Soliz exponen en su trabajo “Los géneros académicos en inglés en la carrera de Medicina de la UNC” un relevamiento de géneros académicos en la carrera de Medicina basándose en la tipología de géneros médicos propuesta por Muñoz Torres (2003)³. Esta comunicación arroja resultados preliminares de una investigación aún mayor y presenta algunas consideraciones finales junto con propuestas de aplicación, resultado de un trabajo comparativo de géneros presentes en los programas de las asignaturas y la instrumentalización de encuestas a expertos y estudiantes del área.

Del Castillo y Emma y Gottero, en su contribución “Diseño de materiales de lectocomprensión del inglés para Medicina: de la teoría a la práctica”, exponen las prácticas de selección textual y elaboración de materiales para cursos de lectocomprensión en inglés con fines específicos en el área de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba. Luego de explicitar las bases teóricas que fundamentan su práctica, a saber, las concepciones psicosociolingüísticas de género (Parodi, 2008⁴), las tipologías textuales de Werlich (1982)⁵, y los desarrollos para la lectura en lengua extranjera en la universidad desde una visión socio constructivista (Dorronzorro y Klett 2006)⁶, las autoras brindan ejemplos de actividades que ilustran cómo estas nociones fueron plasmadas en la ejercitación propuesta en los manuales de cátedra diseñados para el área mencionada, para los géneros *abstract* y Artículo de Investigación Científica.

Di Gesú y Colucci presentan su trabajo en “Lenguas con propósitos específicos - de la lectura a la escritura”. Se trata de una propuesta didáctica desde la perspectiva sociocultural y el enfoque de géneros discursivos para el desarrollo de las cuatro macrohabilidades. Esta propuesta, cuyo objetivo fue que los estudiantes pudieran producir tanto discursos escritos como orales, se llevó a cabo con estudiantes de la carrera Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional de General Sarmiento y se basó en el estudio del género biodata. Asimismo, las autoras presentan las limitaciones al momento de definir criterios de evaluación.

En “Dificultades de lectocomprensión de textos narrativos en la universidad: propuesta

3 Muñoz Torres, C. (2003). Hacia una tipología de géneros médicos inglés español. En *Actas de I Jornada Internacional sobre la Investigación en Terminología y Conocimiento Especializado* (pp. 65-71). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

4 Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

5 Werlich (1982). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

6 Dorronzorro, 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: Facultad de Filosofía y Letras. UNT

superadora desde un enfoque genérico”, Engemann y Gago presentan una experiencia áulica llevada a cabo en la Universidad Nacional de General Sarmiento, en la que se puso en práctica una adaptación del ciclo originalmente diseñado para la enseñanza de la lectoescritura de la pedagogía basada en géneros propuesto por la Escuela de Sidney (Martín y Rose, 2005)⁷ con el objetivo principal de superar la tendencia de los estudiantes a traducir palabra por palabra. Luego de la aplicación de la propuesta, las autoras concluyen que el abordaje de los textos a partir de este tipo de pedagogía redundaría en beneficios en la comprensión lectora en general, en el descubrimiento del propósito comunicativo de los géneros discursivos y en el proceso de aprendizaje.

El trabajo de García y Mana, “Propuesta de actividades para la lectocomprensión del inglés en contextos académicos”, se enmarca en las cátedras de Lectocomprensión en Inglés de las Facultades de Ciencias Médicas y Odontología pertenecientes a la Universidad Nacional de Córdoba. Se presenta una propuesta de actividades para la enseñanza-aprendizaje del género “reporte de caso”, género seleccionado por su relevancia en las disciplinas mencionadas. También, se tienen en cuenta los aportes de Swales (2004)⁸ con respecto a la supremacía del inglés en revistas y textos científicos.

La comunicación “Evaluación de la lectocomprensión en lenguas extranjeras con fines académicos” de García y Raffo se centra en el diseño y la implementación de instrumentos de evaluación en el contexto de la lectocomprensión en lengua extranjera en dos universidades de Argentina. A través de la descripción exhaustiva de los instrumentos de evaluación y en el marco del Modelo Interactivo de Lectura (Carrell, Devine y Eskey, 1998) y la Didáctica Contextual (Dorronzoro, 2005)⁹, se instala la reflexión sobre esta instancia con el objetivo de mejorar las herramientas aplicadas.

En el artículo “Dificultades de comprensión de *abstracts* escritos en inglés”, González, Albini y Rocca de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, se plantean como objetivo relevar qué tipos de recursos lingüísticos utilizados en las conclusiones de los *abstracts* favorecen la focalización y recuperación de información. Luego de un relevamiento sobre una muestra de doscientos *abstracts* de dos disciplinas, las autoras identifican los tres recursos más frecuentes que los autores seleccionan para introducir las Conclusiones: metáforas ideacionales, conjunciones conclusivas o sin marca lingüística evidente. Mediante un instrumento de lectocomprensión las autoras verifican en qué medida estas selecciones facilitan o dificultan la focalización de esta sección del *abstract* en un grupo de estudiantes de grado que cursan el nivel Medio de Inglés. Los resultados permiten a la autora reflexionar sobre los tipos de intervención pedagógica que optimizan la lectura comprensiva de este género.

En “La enseñanza de *synforms*, homónimos y falsos cognados en cursos universitarios de lectocomprensión en inglés”, González de Gatti, Cad y Mana se enfocan en la enseñanza

de palabras que aparentan ser transparentes: *synforms* (Laufer, 1988)¹⁰, homónimos y falsos cognados en las clases de lectocomprensión en inglés. Después de identificar este tipo de palabras en el material de estudio de la materia Inglés Médico I de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba, las investigadoras registran las dificultades de comprensión que plantean ciertas palabras durante actividades tales como resumir, parafrasear y redactar respuestas en español. Una vez identificados los patrones de errores, las autoras proponen la elaboración de material didáctico en el que se identifica y enseña de manera explícita estas formas y así contribuir a evitar errores en la comprensión lectora en lengua extranjera.

En su artículo “Abordaje de actividades de poslectura en cursos de grado en lectocomprensión en inglés lengua extranjera”, Granata argumenta sobre la necesidad de la enseñanza de estrategias en el proceso de lectocomprensión en inglés como lengua extranjera. Tomando como base la taxonomía de Oxford (1990)¹¹, la autora analiza comparativamente las estrategias involucradas en las actividades de poslectura que presentan los manuales elaborados por el equipo docente para de las carreras de Licenciatura en Psicología y Bioquímica y afines de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Asimismo, aplica una encuesta a estudiantes de ambas facultades a fin de corroborar si ellos están empleando conscientemente las estrategias enseñadas en clase. Los resultados sobre el uso de determinadas estrategias informado por los propios estudiantes permiten a la autora reflexionar sobre su incidencia en el proceso de lectura y su impacto en la tarea docente.

La contribución de D. Moyetta, “Tipologización de géneros académicos en inglés en el ámbito del Diseño Industrial”, informa los resultados de un trabajo empírico de recopilación, identificación, clasificación y descripción de los géneros escritos en lengua inglesa que circulan en el ámbito del Diseño Industrial, bajo la premisa de que la tipologización basada en géneros contribuye a la secuenciación textual en un corpus con fines pedagógicos. A partir de una base de datos construida con todas las referencias bibliográficas en inglés incluidas en los programas de estudio de esta carrera en la Universidad Nacional de Córdoba, la autora identifica los géneros de mayor frecuencia en el ámbito del Diseño Industrial. Luego, selecciona cinco textos representativos de los géneros más frecuentes, a los que aplica un análisis multinivel basado en Ciapuscio y Kuguel (2002)¹², a fin de obtener una descripción exhaustiva de los textos en sus niveles funcional, situacional, semántico y formal. Tal como argumenta la autora, el análisis en base al modelo de múltiples niveles permite integrar información de diferentes dimensiones textuales que pueden informar la práctica pedagógica y el diseño de materiales destinados a facilitar la lectura en lengua inglesa de textos de especialidad.

El trabajo “Estudio del aprendizaje colaborativo y cooperativo en ESP mediante la técnica *thinkaloud*” de Murúa, Buadas y Acevedo proponen el uso de la técnica “pensar en voz alta” (Young, 2005)¹³ como estrategia para contribuir a la mejora de la comprensión lectora en un curso de inglés técnico. Luego de la experiencia áulica, los autores concluyen que la verbalización y la negociación aplicadas en la resolución de

7 Martin, J.R. y Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. En J. Webster, C. Matthiessen, y R. Hasan, (Eds.), *Continuing discourse on language* (pp. 251-280). London: Continuum. Recuperado de <https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Designing-Literacy-Pedagogy.pdf>

8 Swales, J. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. New York: Cambridge University Press.

9 Carrell, P., Devine, J., y Eskey, D. (1998). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: CUP.

Dorronzoro, M. I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En E. Klett (Dir.), *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual* (pp. 13-30). Buenos Aires: Araucaria.

10 Laufer, B. (1988). The concept of ‘synforms’ (similar lexical forms) in L2 vocabulary acquisition’. *Language and Education*, 2, 113-132.

11 Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Reading, MA: Heinle and Heinle Publishers.

12 Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. T. Fuentes Morán, (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-73). Salamanca: Ediciones Almar.

13 Young, K. (2005). Direct form the source: the value of ‘think aloud’ data in understanding learning. *Journal of Educational Enquiry*, 6, (1), 19-33.

tareas redundan en beneficios para los estudiantes.

Perspectivas en el contexto actual

En “Inquietudes y certezas acerca del papel de la gramática en la enseñanza del inglés”, Kuguel revisa el papel que tienen los conocimientos gramaticales en la enseñanza de lenguas extranjeras. La investigadora selecciona tres ámbitos específicos de la gramática –la morfología, la sintaxis y la interfaz léxico-sintaxis– para ilustrar los problemas observados en docentes a la hora de identificar contrastes entre lenguas (inglés-español). El objetivo final del trabajo es repensar cómo incorporar temas gramaticales relevantes en cursos de lectocomprensión en lengua extranjera.

Mandatori, Acevedo y Aguirre, de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina, en su artículo “Competencias comunicativas en inglés para el ámbito académico y laboral en países hispanoparlantes” informan los resultados de una indagación sobre los requisitos de competencias comunicativas en inglés solicitadas a graduados universitarios técnico-científicos para obtener títulos de posgrado o incorporarse al mercado laboral en países americanos donde se hablan lenguas romances y en España. Con este propósito, las autoras realizan una exploración a través de numerosos enlaces, comenzando con el portal de cada universidad, continuando con la oferta académica, posgrados, identificación de carreras técnico científicas y planes de estudios hasta llegar a la reglamentación de carreras. Además, examinan una muestra de ofertas de trabajo on-line, en las que analizan los requerimientos y niveles de inglés solicitados para cada una de las ofertas. Sus resultados comprueban la indiscutible necesidad de propiciar la preparación de los estudiantes en todas las competencias, tanto para posgrados como para posicionarse en el mercado laboral.

Tavella y Fernández, en su trabajo “¿Cuál es el rol del docente de Lenguas con Propósitos Específicos en la era postmétodo?” abordan la cuestión del rol docente desde una nueva perspectiva. A partir de la observación de la incidencia de nuevas variables en el contexto actual sobre su propia práctica docente, y apoyándose en las ideas de Kumaravadivelu (2006, 2012)¹⁴ sobre la enseñanza de las lenguas en la era “postmétodo”, las autoras reflexionan acerca del rol del docente de Lenguas con Propósitos Específicos (LPE) en instituciones de nivel superior en la República Argentina. En esta perspectiva el docente trasciende el rol de transmisor de conocimientos, para transformarse en un pensador estratégico que puede teorizar desde su práctica, desde su experiencia, desde su saber personal, procedimental y profesional. Acompañan su reflexión con los resultados de una encuesta realizada a docentes Lenguas con Propósitos Específicos de instituciones de nivel superior de la Argentina.

Esperamos que la variedad de los trabajos aquí recopilados favorezca la visibilización y difusión las prácticas e investigaciones en el ámbito de las lenguas con fines específicos que tienen lugar en la actualidad en Argentina. Asimismo, confiamos en que estos trabajos promuevan la reflexión entre los profesionales del área y que su lectura sirva como punto de partida para nuevos estudios que contribuyan a mejorar las prácticas pedagógicas en este ámbito.

¹⁴ Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
Kumaravadivelu, B. (2012). *English language teaching for a global society*. New York: Routledge.

Referencias bibliográficas:

Bajtín, 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). Bajtín 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.), *Vygotski. 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 y San Luis, abril de 2017

Capítulo 1

La sustitución oracional en textos de especialidad en inglés de las áreas de las Ingenierías

Inés Amaduro

inesamad@yahoo.com.ar

Susana Company

susana_company@yahoo.com.ar

Ana María Jiménez

jimenezana43@hotmail.com

Universidad Nacional de Salta, Facultad de Ingeniería
Salta, Argentina

Resumen

Un lector experimentado comprende el sentido total de un texto cuando puede reconocer en él diferentes elementos que le confieren unidad. El reconocimiento de las relaciones entre las distintas partes del texto permite al lector construir su unidad de sentido. Durante un tiempo prolongado, este equipo de trabajo, integrado por docentes de lectocomprensión en inglés de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), hemos recolectado datos empíricos acerca de la dificultad de los estudiantes para conferir sentido al texto en aquellos segmentos donde se presentan casos de recursos cohesivos de sustitución y elipsis. A fin de promover una lectura comprensiva más eficiente en lengua extranjera inglés (LEI), en el marco del Proyecto de investigación N° 2.183 “Recursos de cohesión gramatical en textos académico-científicos de las áreas de Ingeniería: un análisis lingüístico de corpus” (Consejo de Investigación de la UNSa – 2014/2015), nos planteamos como propósito general, a partir de un análisis de un corpus de textos especializados, el relevamiento de ejemplos que den cuenta del funcionamiento de tales recursos cohesivos en bibliografía en inglés de circulación corriente entre los estudiantes de las carreras de Ingeniería. Este material se compilará y estará disponible para docentes y alumnos de cursos de lecto-comprensión en LEI. El propósito de este trabajo es mostrar algunos ejemplos de un tipo específico de cohesión gramatical: la sustitución clausal u oracional. Asimismo, se mostrarán ventajas y desventajas que encontramos en la aplicación de una herramienta computacional de concordancia para su recolección, los criterios empleados en la selección de estos ejemplos, y su tratamiento lingüístico-didáctico. Los ejemplos relevados se analizan bajo la perspectiva del marco teórico emergente de la Lingüística sistémico-funcional. Finalmente, se mostrarán estadísticas de recurrencia de distintos exponentes lingüísticos propios de la sustitución oracional en los textos de especialidad estudiados.

Introducción

El reconocimiento de las relaciones intratextuales a nivel gramatical y semántico permite al lector experimentado conferir unidad de sentido a su lectura. Una recolección de datos sobre los problemas de estudiantes de grado para asignar sentido durante el proceso de lectocomprensión en inglés (LEI) de textos académicos permitió observar que éstos derivan, en gran medida, de la dificultad que tienen dichos lectores para establecer relaciones de significado en segmentos de texto donde aparecen casos de recursos cohesivos de sustitución y elipsis. Es por ello que este equipo de trabajo, integrado por docentes de lectocomprensión en Inglés de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), hemos diseñado y trabajado en el Proyecto de investigación N° 2.183 “Recursos de cohesión gramatical en textos académico-científicos de las áreas de Ingeniería: un análisis lingüístico de corpus” (Consejo de Investigación de la UNSa – 2014/2015), con el fin de promover un mejor nivel de competencia lectora en inglés. Se partió de la confección de un corpus integrado por textos especializados del área de las Ingenierías. A través de una herramienta computacional de concordancia se relevaron ejemplos de recursos cohesivos de sustitución y elipsis de los textos del corpus. Estos ejemplos fueron compilados en un material didáctico en el que se clasificaron según el marco teórico de la lingüística sistémico-funcional. Algunos de ellos se modelizaron y didactizaron mostrando su abordaje lingüístico a fin de que los alumnos comprendan cómo recuperar información sustituida o elidida; mientras que otros se incluyeron en una sección de ejercitación para proveer de práctica adicional a los estudiantes. En este trabajo se presentarán ejemplos de un tipo específico de cohesión gramatical: la sustitución clausal u oracional. Se incluirán los criterios de búsqueda empleados para su recolección al utilizar el programa de concordancia, y algunas de las ventajas y desventajas del software computacional elegido. Asimismo, se presentarán estadísticas de recurrencia de distintos exponentes lingüísticos propios de la sustitución oracional en los textos de especialidad estudiados.

Objetivos generales del proyecto CIUNSa. N° 2.183

Los objetivos generales planteados para este proyecto de investigación son:

- a partir de un análisis de un corpus de textos especializados, relevar ejemplos a fin de dar cuenta del funcionamiento de la sustitución y de la elipsis como elementos de cohesión gramatical en bibliografía en lengua extranjera inglés (LEI) de circulación corriente en las carreras de Ingeniería;
- elaborar un material lingüístico-didáctico en base al relevamiento de ejemplos de sustitución y de elipsis en textos académico-científicos disponible para docentes y alumnos de cursos de lectocomprensión en LEI.

Objetivos de esta presentación

El propósito de este trabajo es mostrar:

- algunos ejemplos de un tipo específico de cohesión gramatical: la sustitución clausal u oracional;
- la metodología de recolección de estos ejemplos a través de una herramienta computacional de concordancia y los criterios empleados para la selección de estos ejemplos;
- algunas ventajas y desventajas observadas en la aplicación de tal herramienta computacional;
- la clasificación de los ejemplos recogidos según la estructura gramatical en la que aparecen;
- y su tratamiento lingüístico-didáctico.

Asimismo, se mostrarán estadísticas de recurrencia de distintos exponentes lingüísticos propios de la sustitución oracional en los textos de especialidad estudiados.

Fundamentación

Esta investigación se lleva a cabo a través del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, y está específicamente dirigida para aplicarse en la Facultad de Ingeniería de esta universidad, en las carreras de Ingeniería Civil, Ingeniería Química, Ingeniería Industrial, Ingeniería Electromecánica y en la Tecnicatura en Tecnología de Alimentos. Asimismo, el material didáctico-pedagógico a confeccionarse puede ser empleado en otras carreras afines con la Ingeniería y las llamadas ciencias duras.

Los alumnos de grado de todas las carreras arriba mencionadas deben acreditar competencia lingüística en lectocomprensión de textos académicos en inglés ya sea a través de un examen libre; o al final del cursado de un módulo cuatrimestral de Inglés, de 4 horas semanales, en el que se aborda la problemática morfosintáctica, léxico-semántica y discursiva de la lengua meta. Este módulo se ofrece en dos modalidades: presencial y semi-presencial. La mayoría de los estudiantes con escaso o nulo conocimiento de esta lengua extranjera optan por el cursado en vez del examen libre. Las carreras de Ingeniería Química, Ingeniería Electromecánica e Ingeniería Industrial, además de este primer nivel en inglés, tienen un segundo nivel de lectocomprensión en LEI. En este módulo se tiende al desarrollo de estrategias lectoras para que los alumnos resuelvan actividades de demandas cognitivas de diferente grado de complejidad y lleven a cabo tareas comunicativas específicas. Los materiales didácticos para este fin fueron realizados por miembros de este equipo de investigación en proyectos anteriores (CIUNSA N° 1.834 y 1.969). Se espera que en este curso los alumnos desarrollen destrezas que les permitan aprehender la información leída en textos académicos en LEI de manera tal que puedan llegar a estudiar de material bibliográfico en esta lengua.

Aunque la problemática de la cohesión gramatical se aborda en el módulo del primer nivel de inglés (y se refuerza en aquellas carreras que tienen un curso de Inglés II), los estudiantes encuentran dificultades al recuperar la información sustituida o elidida

del texto de lectura. En consecuencia, es frecuente la confusión en los lectores para recuperar frases y/o palabras no dichas, lo que se manifiesta en un impedimento para reconstruir significado durante la lectura de textos de especialidad. En muchos casos, en las instancias evaluativas del módulo, especialmente en la etapa inicial del cursado de Inglés I, se ha recurrido a incluir, dentro de un glosario, el significado de un fragmento de texto que presenta estos elementos cohesivos, como se muestra en el ejemplo a continuación, extraído de un texto de un trabajo de evaluación diseñado para los estudiantes que cursan Inglés I.

Ejemplo: abordaje de un caso de sustitución en una evaluación de Inglés I

Is it possible to reverse the flow of heat? Can it be made to go from a cooler region to a warmer region? Yes, but to make that happen, work is required. Air conditioners and refrigerators are known as heat pumps. They reverse the natural flow of heat. To do so requires work. An air conditioner uses the energy of electricity to operate a motor that moves heat from inside the home to the outside. (Tiner, 2008: 64)

Glosario:

1- *To do so* = hacer eso (hay que referirse a la cláusula anteriormente mencionada: revertir el flujo natural de calor)

A fin de proveer ejercitación para que los estudiantes aprendan a recuperar la información elidida o sustituida en un texto, nos abocamos a la elaboración de un material didáctico-pedagógico construido a partir de los ejemplos relevados del corpus, y en línea con el enfoque de la lingüística sistémico-funcional. Al respecto, Halliday y Hasan (1976) afirman que los vínculos de cohesión forman una unidad que no es sólo estructural sino que se constituye en una relación semántica entre elementos en un texto, la cual es absolutamente crucial para su interpretación.

Marco teórico de la investigación

a) Lingüística sistémico-funcional

La lingüística sistémico-funcional estudia el lenguaje en su contexto social y considera a la cohesión como el recurso lingüístico que diferencia un texto de una secuencia desconectada de oraciones. De este modo, es posible definir a la cohesión como las “relaciones de significado que existen dentro del texto y que lo definen como texto” (Halliday y Hasan, 1976: 4). Desde esta perspectiva, la cohesión se torna un aspecto gramatical fundamental ya que brinda los recursos necesarios tanto para la transmisión como para la interpretación apropiada de un mensaje. Siempre que la interpretación de un elemento en el discurso dependa de otro, se está recurriendo a la aplicación de elementos cohesivos. Al respecto, Hoey (1991:3) sostiene que la cohesión es “el modo en el que ciertas palabras o aspectos gramaticales de una oración pueden conectar esa oración con otras anteriores en un texto.”

Los miembros de este equipo de investigación tenemos como propósito abordar el estudio de la cohesión gramatical en textos de especialidad de las áreas de las Ingenierías, centrándonos específicamente en “recursos para evitar la repetición innecesaria de palabras o frases en el habla o la escritura” (Foley & Hall, 2003: 328): la sustitución

y la elipsis. Estos elementos cohesivos, además de contribuir a la cohesión textual, confieren coherencia a un texto y permiten su producción o interpretación como un continuum de ideas y pensamientos. La sustitución y la elipsis *alivianan* el texto y evitan que contenga repeticiones redundantes. En estudiantes de lectocomprensión la capacidad de recuperar la información omitida o sustituida es primordial para dar sentido completo y cabal a la información leída.

En otras palabras, la sustitución y la elipsis son relaciones que se establecen con el fin de evitar la repetición de una forma lingüística. En la sustitución se evita la repetición a través del reemplazo de elementos relacionados gramaticalmente. El elemento que actúa como sustituto tiene la misma función estructural que el elemento sustituido. Se distinguen tres tipos de sustitución: nominal, verbal y proposicional o de cláusula. Esta clasificación es gramatical y no semántica ya que el criterio es la función gramatical del ítem sustituido (Halliday y Hasan, 1976: 88-91). Los sustitutos de la sustitución nominal en inglés incluyen los siguientes exponentes lingüísticos: *one/ones* y *same*. En cuanto a la sustitución verbal, el verbo sustituto es *do/does/did*. Finalmente, las palabras *so* y *not* señalan casos de sustitución de cláusula. Los criterios para la selección de ejemplos de sustitución en textos de especialidad se analizan más adelante en el trabajo.

b) Lingüística de corpus

Un corpus puede definirse como una “colección de textos que ocurren naturalmente en una lengua, elegidos para caracterizar un estado o variedad de una lengua” (Sinclair, 1991: 171). En la actualidad, la lingüística de corpus hace uso de herramientas computacionales para el estudio de exponentes de lengua en uso recogidos de textos orales y/o escritos que conforman un corpus. Una de sus finalidades es identificar patrones lexicales o gramaticales recurrentes; y cómo estos patrones se manifiestan en diferentes variedades textuales y registros.

Algunos especialistas consideran a la lingüística de corpus como una metodología de trabajo para el estudio y la enseñanza de una lengua. En uno de sus trabajos, la lingüista Charlotte Taylor hace referencia a distintas definiciones relacionadas con esta especialidad de la lingüística, y las compila en un enunciado definiéndola como “una herramienta, un método, una metodología, un enfoque metodológico, una disciplina, una teoría, un enfoque teórico, un paradigma (teórico o metodológico), o una combinación de todos” (Taylor, 2008: 180).

Los que conciben a la lingüística de corpus como una metodología ponen el énfasis en el empleo de las herramientas de recolección de datos empíricos para la descripción y/o ejemplificación de fenómenos lingüísticos de textos reales. Por su parte, otros investigadores insisten en la necesidad de contar con lineamientos teóricos para enmarcar tanto el uso de tales herramientas como los encuadres de análisis de los datos recogidos. Este es un debate que aún se mantiene abierto. De todas maneras, más allá de la posición adoptada al respecto, es posible identificar características centrales de este tipo de investigación, las cuales han sido descritas por Biber, Conrad y Reppen (1998: 4) de la siguiente manera:

- es empírica y analiza patrones reales de uso en contextos naturales;
- utiliza una gran colección (regida por un principio) de textos naturales como la base para el análisis;
- hace amplio uso de la computadora para el análisis, y

- depende de técnicas analíticas cuantitativas y cualitativas.

Para conformar un corpus es necesario definir y establecer parámetros teniendo en cuenta aspectos tales como: variedades lingüísticas, modos oral o escrito, áreas de uso, y áreas de conocimiento, entre otros. En nuestro proyecto, los parámetros guía para la selección de los textos del corpus incluyen: área de conocimiento (textos afines con las carreras de Ingeniería), áreas de uso (textos académico-científicos), y que sean de circulación corriente entre estudiantes de carreras de grado. Dentro de estos textos, se analizan dos variables principales: la ocurrencia de la sustitución gramatical (en sus diferentes casos) y de la elipsis.

Una vez definidos los parámetros para la selección de los textos, y delimitadas las categorías de análisis lingüístico, se procede a la elección de un software informático para un rápido relevamiento de datos. Es decir, se deben tener en cuenta dos aspectos para llevar a cabo un estudio de corpus: el corpus y el software informático para la detección de los datos. Para la exploración de los datos del corpus se utilizan los así llamados programas de concordancias, “aunque su función excede de la extracción de concordancias, y por eso preferimos llamarlos programas de análisis de corpus” (Alcina Caudet, 2005: 97).

Metodología de trabajo

Si bien las herramientas computacionales empleadas en la lingüística de corpus han sido generalmente aplicadas para la detección de colocaciones y selecciones léxicas recurrentes en determinados tipos textuales y discursivos, nuestro proyecto recurre a este tipo de software computacional para identificar, seleccionar y clasificar instancias de uso de determinados ítems gramaticales. La herramienta computacional elegida para el relevamiento de muestras de sustitución y elipsis en textos de especialidad de las Ingenierías es la llamada *AntConc* la cual, además de ser un software de descarga gratuita, permite reunir y clasificar rápida y fácilmente un gran número de ocurrencias de los exponentes lingüísticos a analizar.

En lo que concierne a los textos de especialidad, se han descargado versiones en formato PDF de libros de las Ingenierías de circulación corriente entre los estudiantes de nuestra universidad. Éstos fueron convertidos en archivos con formato .txt (texto plano) para que el programa *AntConc* pueda procesarlos.

Una vez arrojados los resultados, se procede a la distinción de los ejemplos del recurso de cohesión a estudiar, para la elaboración del presente trabajo, la sustitución oracional. Los ejemplos relevados se clasifican según categorías de análisis que hemos diseñado en base a la función sintáctico-gramatical en la que aparecen. Esta clasificación y sus correspondientes ejemplos se incluirán en un apartado posterior.

La Fig. 1 ilustra un ejemplo de búsqueda de instancias de uso de *do so* como sustituto oracional. En la captura de pantalla se observan las ocurrencias de *do so* en los libros *Thermodynamics: An Engineering Approach*, de Y. Cengel & M. Boles, y *University Physics with Modern Physics* de H. D. Young & R. A. Freedman. La distribución vertical de las ocurrencias de uso de *do so* y su presentación en su entorno lingüístico inmediato permiten la rápida detección visual de las diferentes funciones sintáctico-gramaticales en las que ocurre.

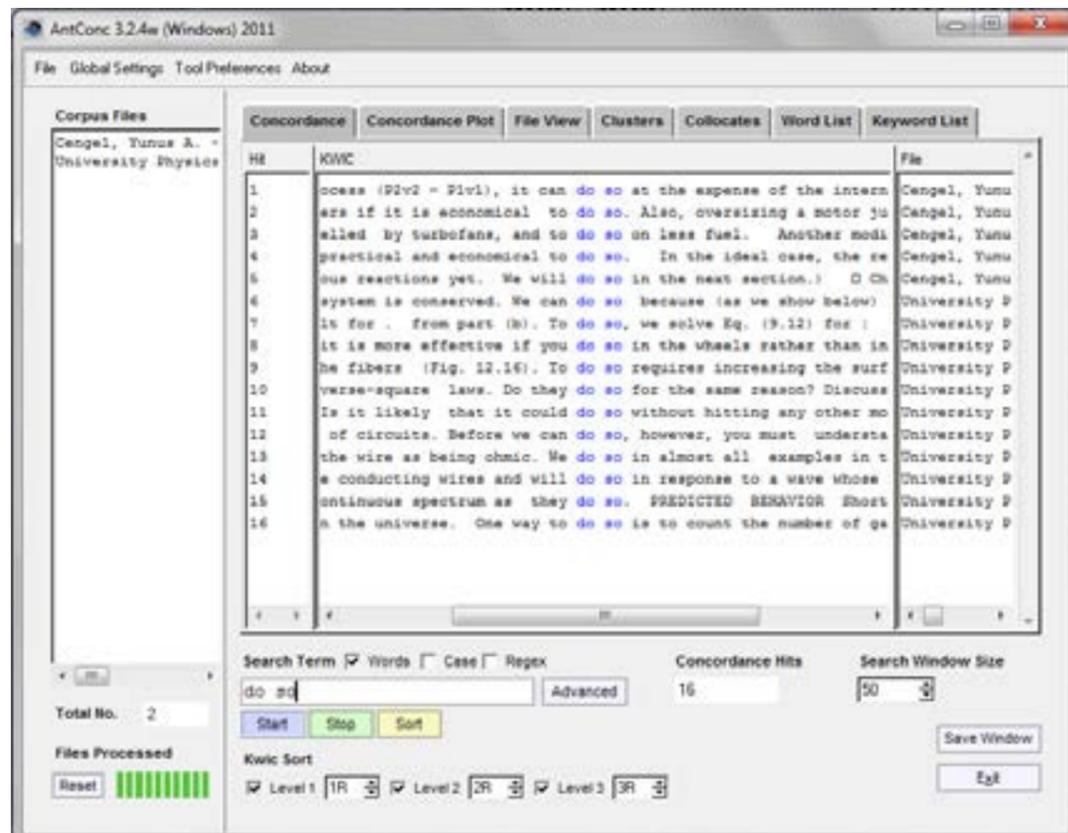


Figura 1: Ocurrencias de uso de *do so* en los libros *Thermodynamics: An Engineering Approach*, de Y. Cengel & M. Boles, y *University Physics with Modern Physics* de H. D. Young & R. A. Freedman.

Como puede observarse, es sencillo y rápido distinguir los diferentes casos de uso de la colocación *do so*:

- 9 casos de *do so* como verbo principal, ya sea en *present simple* o después de un verbo auxiliar modal;
- 1 caso de *do so* como sujeto de oración;
- 2 casos de *do so* como sujeto postpuesto;
- 2 casos de *do so* como infinitivo de propósito o finalidad;
- 2 casos de *do so* como frase de infinitivo (después de ciertos verbos, adjetivos o sustantivos)

Como ventajas de esta herramienta computacional destacamos la flexibilidad de seleccionar cualquier texto para conformar el corpus, siempre que esté disponible en formato .PDF (el cual luego es convertido en .txt). Otra ventaja es el veloz procesamiento de los textos y la muestra de datos en una distribución vertical que permite la rápida selección visual de los ejemplos en categorías de análisis diseñadas por los investigadores. Finalmente, es importante observar que en la búsqueda inicial de concordancias, los

resultados son ordenados por libro de texto, lo que favorece la fácil identificación de la fuente de la que provienen, en caso de ser necesario buscar el apartado completo en el texto de origen (el texto completo .PDF).

Análisis de los ejemplos relevados

A fin de proveer a los estudiantes de un compendio lingüístico-didáctico de muestras de los recursos cohesivos objeto de este estudio, si bien nuestro trabajo de análisis de tales recursos se basa en instancias de uso de sustitución y elipsis extraídas de un corpus conformado por textos de circulación corriente entre alumnos de las Ingenierías de la UNSa., en los casos en que ciertos ejemplos no fueron relevados de los textos del corpus, se recurrió a su búsqueda en otras fuentes. Es decir, hemos priorizado la inclusión de ejemplos de las categorías creadas por sobre la estricta adhesión a la metodología de la lingüística de corpus en lo referido a las fuentes de donde provienen los datos.

- Las colocaciones más frecuentes que marcan sustitución de cláusula son *do so* y *do this*. Las ocurrencias de *do so* han sido clasificadas según su función sintáctico-gramatical en:

- *to do so* como sujeto de la oración,
- *to do so* en ejemplos de sujeto postpuesto,
- *do so* como verbo principal (como único verbo en *present simple*, o después de un verbo modal o auxiliar, o como imperativo).
- *to do so* como frase de infinitivo (después de ciertos verbos, adjetivos o sustantivos)
- *to do so* en ejemplos de infinitivo de finalidad o de propósito

Ejemplos:

a- *to do so* como sujeto de la oración:

It also explains why hot, soapy water is used for washing. To wash clothing thoroughly, water must be forced through the tiny spaces between the fibers (Fig. 12.16). To do so requires increasing the surface area of the water, which is difficult to achieve because of surface tension. (Young & Freedman, 2012: 382)

En el material lingüístico-didáctico elaborado para los estudiantes de lectocomprensión, explicamos que para recuperar la información del sujeto de la oración, debemos remitirnos a la acción mencionada previamente: forzar el agua a través de los diminutos espacios entre las fibras.

To do so requires increasing the surface area of the water, ... / Hacer eso (forzar el agua a través de los diminutos espacios entre las fibras) requiere incrementar la superficie del agua), b- to do so en ejemplos de sujeto postpuesto:

The efficiency at part-load conditions can be improved greatly by installing variable voltage controllers if it is economical to do so. (Cengel & Boles 2005: 397)

En este ejemplo se guía al estudiante a observar que *do so* aparece luego de un sujeto

anticipatorio *it*, por lo tanto, se puede parafrasear el final de esta oración como:

... *it is economical to do so. / to do so is economical*

Asimismo, se indica que una vez hecha la paráfrasis hay que buscar a qué sustituye *to do so*, mencionado previamente en el cotexto. Al leer la cláusula anterior se observa que se está hablando de instalar controladores de voltaje variable; por lo tanto, lo que es económico o eficiente es esta instalación.

... *to do so. / hacer eso: instalar controladores de voltaje variable*

c- *do so* como verbo principal (como único verbo en *present simple*, o después de un verbo modal o auxiliar, o como imperativo):

Besides, we have not learned how to deal with simultaneous reactions yet. We will do so in the next section. (Cengel & Boles 2005: 802)

Como en los casos anteriores, se busca la frase verbal que precede a *do so* y se determina el referente (*learn how to deal with simultaneous reactions* - aprender cómo abordar reacciones simultáneas). Se indica que *will* marca futuro, por lo tanto, al recobrar la información del cotexto, se debe traducir como: aprenderemos cómo abordar reacciones simultáneas.

We will do so... / Aprenderemos eso (cómo abordar reacciones simultáneas)

d- *to do so* como frase de infinitivo (después de ciertos verbos, adjetivos o sustantivos)

Commercial airplanes of medium size and range propelled by propfans are expected to fly as high and as fast as the planes propelled by turbofans, and are expected to do so on less fuel. (Cengel, 2005: 527)

Se determina el significado de la frase verbal en la que se encuentra: *are expected to do so* (se espera que hagan eso); y se busca la frase verbal anterior para determinar el referente: *to fly as high and as fast as the planes propelled by turbofans* (volar tan alto y veloz como los aviones propulsados por turboventiladores).

... *and are expected to do so on less fuel.* / ... y se espera que hagan eso (que vuelen tan alto y veloz como los aviones propulsados por turboventiladores) con menos combustible.

e- *to do so* en ejemplos de infinitivo de finalidad o de propósito

We know (we measured) the values of T_a and T_w , but we don't know V or P_{crown} . We have two equations and two unknowns, and we would like most of all to solve for P_{crown} . To do so, we divide these two equations by one another to eliminate the V :

$$\frac{T_w}{T_a} = \frac{P_{crown} - P_{water}}{P_{crown}}$$

$$T_a \quad P_{crown} \quad \text{(Brown, 2013: 362-3)}$$

Nuevamente, guiamos al alumno a remitirse a la acción previa a *to do so* mencionada en el cotexto: *to solve for P_{crown}* (resolver la densidad de la corona — P_{corona} — [en el ejemplo de este libro se busca establecer ciertas medidas de una corona]; por lo tanto:

To do so, / Para resolver la densidad de la corona.

- Otros tipos de sustitución de cláusulas están presentes en las siguientes colocaciones: *does so, did so, done so, doing so.*

Ejemplo:

Notice that during the phase-change process, we did not remove any weights. Doing so would cause the pressure and therefore the temperature to drop [since $T_{sat} = f(P_{sat})$] and the process would no longer be isothermal. (Cengel & Boles 2005: 121)

Nos referimos a la frase verbal del cotexto anterior: quitar ningún peso. Esta es la frase reemplazada por el sustituto: *doing so*.

Doing so would cause ... / Quitar los pesos haría / causaría que ...

- Asimismo, *do this, do that* pueden comportarse de manera similar a *do so* señalando sustitución.

Ejemplo:

The system can be shut down manually during nonproduction periods to save energy, but installing a timer (with manual override) is preferred to do this automatically since it is human nature to put things off when the benefits are not obvious or immediate. (Cengel, 2005: 399)

... *is preferred to do this automatically since ...* / ... es preferible / se prefiere para hacer esto / apagar o cerrar el sistema durante períodos no productivos automáticamente dado que ...

- Con menor frecuencia se registran casos de sustitución de cláusula con los exponentes: *so do, so does, so did.*

Ejemplo:

It is obvious from Eq. 6-18 that the efficiency of a Carnot heat engine increases as T_H is increased, or as T_L is decreased. This is to be expected since as T_L decreases, so does the amount of heat rejected, and as T_L approaches zero, the Carnot efficiency approaches unity. (Cengel & Boles 2005: 306)

so does the amount of heat rejected, / como así también lo hace / decrece la cantidad de calor rechazada,

- El sustituto *so*, puede usarse con otros verbos que no sean *do/does/did*, tales como *say, believe, think, suppose, seem...* etc. En general, estos usos son más frecuentes en lenguaje coloquial que en lenguaje académico.

Ejemplos con estos verbos arriba mencionados no se relevaron en los libros del corpus, por lo que recurrimos otra fuente para incluir un ejemplo de este tipo en el material elaborado.

Do you think it desirable that any scholarships should be awarded to encourage the study of physics? – I think so, because that may determine at an earlier period of the university course the students to direct their attention to physics. (Edward & Spottiswoode, 1872: 279)

– *I think so...* / – Pienso eso / que sí (que alguna beca debería ser asignada para fomentar el estudio de la Física) ...

- La palabra *so* puede reemplazar una cláusula luego de la conjunción de condición *if* (*if so* = de ser así). Su forma negativa es *if not* (de no ser así).

Monochromatic coherent light passing through two thin slits is viewed on a distant screen. Are the bright fringes equally spaced on the screen? If so, why? If not, which ones are closest to being equally spaced? (Young and Freedman, 2012: 1183)

If so... / De ser así (que los bordes brillantes estén igualmente espaciados en la pantalla), ...

If not,... / Si no (que los bordes brillantes NO estén igualmente espaciados en la pantalla), ..

- A veces, la palabra *not* puede ser usada como sustituto de cláusula equivalente al uso de *so* en afirmativo.

We tend to think that positive and negative charges are natural intrinsic properties of particles; but suppose not. (Esfeld: 2001, en línea)

... but suppose not. / ... pero suponga que no (que las cargas positivas y negativas NO son propiedades intrínsecas naturales de las partículas)

- Finalmente, *so* y *not* pueden sustituir una cláusula luego de adverbios modales (*certainly, probably, definitely, perhaps ...* etc.).

En lenguaje coloquial, es común encontrar ocurrencias de adverbios de modo (o modales) seguidos de los sustitutos de cláusula *so* o *not*. Sin embargo, en lenguaje científico, este tipo de ejemplos es raro. Se incluye uno a continuación:

Now, although $\delta E / \delta t$ may be very much smaller than $\delta E / \delta R$ (estimates for some typical cases are given in Table XI), one cannot assume that Δt is small for a pair of neighboring isotopes, even though ΔR is probably so. (Baranger&Vogt, 1969: 368)

... even though ΔR is probably so. / ... aunque ΔR probablemente lo sea así (pequeño para un par de isótopos vecinos).

Frecuencia de ocurrencia de algunos casos de sustitución oracional

De los dos libros más frecuentemente empleados para análisis y búsqueda de ejemplos con el programa de concordancia, *Thermodynamics: An Engineering Approach* (Y Cengel & M. Boles) de 906 páginas, y *University Physics with Modern Physics* (H. D. Young & R. A. Freedman) de 1598 páginas, hemos observado las siguientes frecuencias de ocurrencia de sustitución clausal:

Exponentes lingüísticos	<i>Thermodynamics: An Engineering Approach</i>	<i>University Physics with Modern Physics</i>
<i>do so</i>	5	11
<i>does so</i>	0	3
<i>did so</i>	0	1
<i>done so</i>	0	2
<i>doing so</i>	8	3
<i>do this</i>	4	63
<i>do that</i>	0	5
<i>so do</i>	0	0
<i>so does</i>	3	3
<i>so did</i>	0	0
<i>so doing</i>	1	0
<i>suppose/d so</i>	0	0
<i>think / thought so</i>	0	0
<i>believe/d so</i>	0	0
<i>say / said so</i>	0	0
<i>if so</i>	0	61
<i>if not</i>	8	38
<i>manner adverbs + so</i>	0	0

Tabla 1: Casos de sustitución clausal en los libros: *Thermodynamics: An Engineering Approach* (Y. Cengel & M. Boles) y *University Physics with Modern Physics* (H. D. Young & R. A. Freedman)

En el caso de *do this* seleccionamos manualmente aquellas instancias que correspondían a sustitución clausal, ya que en algunos resultados relevados, *this* funciona como adjetivo demostrativo. En total, relevamos 70 ocurrencias de uso de *do this*, 5 de ellas en *Thermodynamics: An Engineering Approach*; y 65, en *University Physics with Modern Physics*. 67 de estas ocurrencias son ejemplos de sustitución; en las otras 3, *this* funciona como adjetivo demostrativo. A modo de ilustración, se presentan dos ejemplos:

Ejemplo de *do this*, en el que *this* funciona como adjetivo demostrativo:

It's easiest to do this calculation if we assume that the screen is far enough away that all the rays from various parts of the slit to a particular point on the screen are parallel. (Young & Freeman, 2012: 1.193)

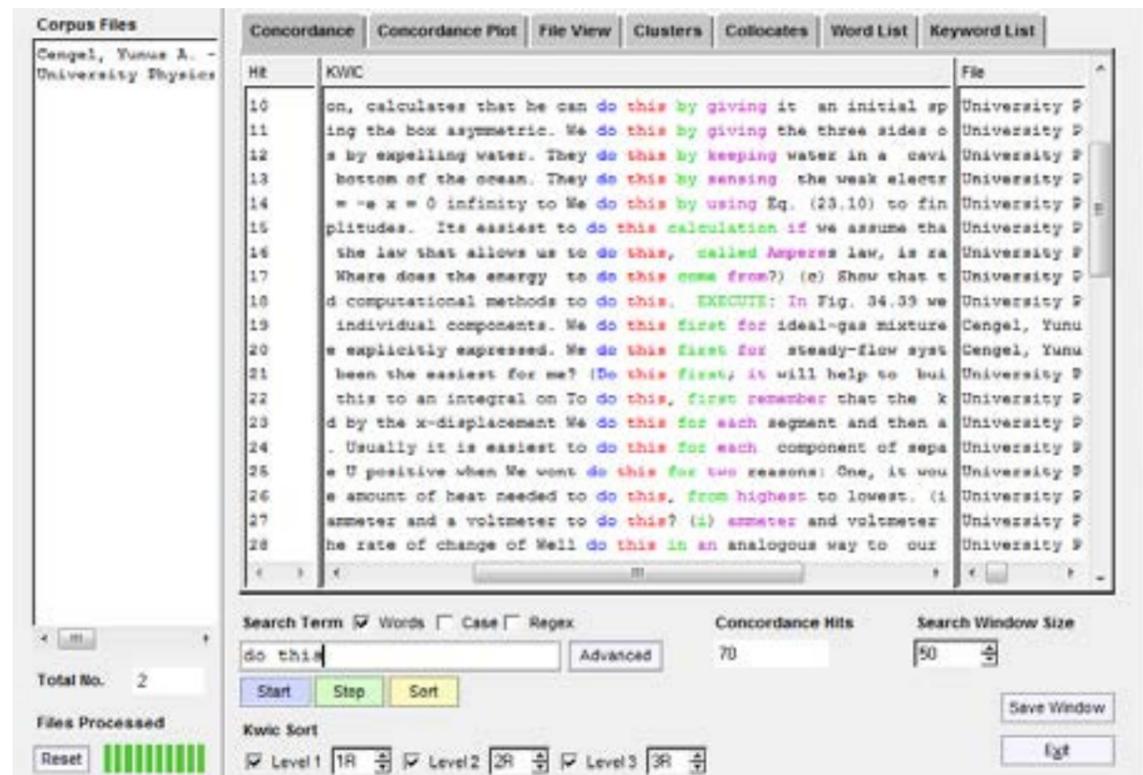


Figura 2: Ocurrencias de uso de *do this* en los libros *Thermodynamics: An Engineering Approach*, de Y. Cengel & M. Boles, y *University Physics with Modern Physics* de H. D. Young & R. A. Freedman.

Ejemplo de *do this* como instancia de sustitución:

In this book we always print vector symbols in boldface italic type with an arrow above them. We do this to remind you that vector quantities have different properties from scalar quantities; the arrow is a reminder that vectors have direction. (Young & Freeman, 2012: 11)

We do this... / Hacemos esto (escribimos símbolos vectores en tipo negrita cursiva con una flecha encima)

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos en la búsqueda de *do this*, una de las colocaciones más frecuentes en los datos relevados.

<i>do this</i>	<i>Thermodynamics: An Engineering Approach</i>		<i>University Physics with Modern Physics</i>		Total	
	Adj. demost.	Sustitución	Adj. demost.	Sustitución	Adj. demost.	Sustitución
	1	4	2	63	3 = 4%	67 = 96%

Tabla 2: Casos de ocurrencia de *do this* en los libros: *Thermodynamics: An Engineering Approach* (Y Cengel & M. Boles) y *University Physics with Modern Physics* (H. D. Young & R. A. Freedman)

Si bien un análisis similar se puede aplicar a la colocación *do that*, la cantidad de ejemplos relevados es mucho menor: sólo 6 ejemplos; entre los cuales, 1 corresponde a *that* como adjetivo demostrativo, y 5, a casos de sustitución.

Conclusiones

La selección de contenidos para un curso de lengua con propósitos específicos circunscripto a la lectocomprensión de textos académicos puede verse favorecida luego de una detección de ocurrencias de ciertos exponentes lingüísticos; en este trabajo de investigación, casos de sustitución y elipsis. Herramientas computacionales favorecen un rápido relevamiento de los casos estudiados. Como objetivo de nuestro proyecto una vez recogidos los datos estamos en la fase final de elaboración de un material didáctico-lingüístico para que potenciales alumnos de nuestros cursos tengan acceso a la práctica de recuperación de información sustituida o elidida en textos de especialidad. Este material consta de una sección en la que se modelizan casos de cómo recuperar información elidida o sustituida. En otra sección se proveen ejemplos para que los alumnos realicen solos este tipo de tarea, y en el último apartado se incluye la clave de corrección de dichos ejemplos. Cabe destacar que si bien los programas de concordancia suelen emplearse para estudiar regularidades de colocaciones léxicas, en nuestro proyecto hemos utilizado un software de análisis de corpus para relevar y analizar casos de ítems gramaticales. Por último, mientras es posible aplicar estos programas a la detección de algunos casos de elipsis, al tratarse de segmentos de texto omitidos, el relevamiento de los ejemplos ha sido realizado mayormente de forma manual.

Referencias bibliográficas

- Alcina Caudet, M. A. (2005). La implementación del concepto de género textual en los corpus electrónicos para traductores. En I. García Izquierdo, (Ed.), *El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas* (pp. 93-114) Berna: Peter Lang.
- Biber, D.; Conrad, S. y Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cengel, Y. A. y Boles, M. A. (2005). *Thermodynamics: An engineering approach, 5th Edition*. Boston: McGraw-Hill College. [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.ebooksdownloadz.com/2014/02/thermodynamics-engineering-approach.html>, 05-07-2012
- Foley, M. y Hall, D. (2003). *Advanced learners' grammar*. Harlow: Longman.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Taylor, C. (2008). What is corpus linguistics? What the data says. *ICAME JOURNAL Computers in English Linguistics*, 32, 179-200 [Revista virtual]. Recuperado de <http://icame.uib.no/ij32/index.html>, 10-10-2013

Young, H. D. y Freedman, R. A. (2012) *University physics with modern physics*. Reading, MA: Addison-Wesley

Capítulo 2

Reseñas on-line de textos académicos como material de lectura para estudiantes de lectocomprensión en alemán

Fernanda Aren

ferbearen@yahoo.com.ar

Martina Fernández Polcuch

martinaferpol@gmail.com

Silvina Rotemberg

silvinarotemberg@yahoo.com.ar

Departamento de Lenguas Modernas

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

CABA, Argentina

Resumen

En el marco de la cátedra de Alemán-Lectocomprensión trabajamos con un corpus de reseñas de textos académicos de las áreas de filosofía, historia y estudios literarios y lingüísticos en publicaciones on-line, en lengua alemana y en español, con el fin de realizar una descripción diferenciada del género atendiendo a las variables de lengua, carácter de la publicación, campo disciplinar, sitio de publicación, país de origen, etc. La elección del género “reseña” radica en su carácter intertextual –que remite por naturaleza explícitamente a un texto previo– y polifónico, así como en su complejidad discursiva marcada por rasgos descriptivos y argumentativos, estos últimos portadores ostensibles de la subjetividad del enunciador. Dichas características lo convierten en objeto de lectura adecuado para los tres niveles (elemental, medio y superior), ya que en cada uno de ellos se trabaja en profundidad alguno de los rasgos mencionados. La descripción del género constituye un punto de partida para la elaboración de actividades en los cursos de lectocomprensión, adaptadas a cada nivel. La utilización de un mismo texto en los diversos niveles de dominio del idioma extranjero nos permitirá afinar las consignas para establecer objetivos diferenciados de lectura. Además, entrenar al alumno en la lectura de estos textos es de gran relevancia porque le permitirá mantenerse informado sobre bibliografía actualizada de su especialidad.

Introducción

El objeto de enseñanza de las cátedras del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) es la lectura de textos académicos en lengua extranjera. Con el objetivo de ejercitar la lectura de estos textos, en el marco de la cátedra de Alemán-Lectocomprensión incluimos recientemente el trabajo con un corpus de reseñas del ámbito de las humanidades. El género “reseña” nos interesa por un lado por su carácter polifónico e intertextual: remite explícitamente a un texto previo y se inscribe en un tipo de intertextualidad denominada por Krause “cooperativa” (cit. en Adamzik, 2015: 194). Por el otro, a su complejidad discursiva contribuyen también los rasgos descriptivos, informativos, valorativos y argumentativos, estos dos últimos portadores ostensibles de la subjetividad del enunciador. Dichas características lo convierten en objeto de lectura adecuado para los tres niveles del curso, ya que en cada uno de ellos se trabaja en profundidad alguno de los rasgos mencionados. Además, entrenar al alumno en la lectura de estos textos es de gran relevancia porque le permitirá mantenerse informado sobre bibliografía actualizada de su especialidad. La utilización de un mismo texto en los diversos niveles de dominio del idioma extranjero nos permite afinar las consignas para establecer objetivos diferenciados de lectura.

Marco de trabajo

La presente comunicación forma parte de un Proyecto de Reconocimiento Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El género estudiado en este proyecto, la reseña académica, se destaca por su naturaleza intertextual y polifónica: el carácter intertextual está dado por su inscripción en esta red discursiva y su razón de ser se justifica meramente por la existencia del texto reseñado –al punto que se la puede clasificar como “clase textual derivada” (Gläser, 1990: 50) o “secundaria” (Göpferich, 1995: 124)–; la polifonía es consecuencia de la intertextualidad y de la orientación argumentativa del género.

Por su parte, Domínguez Vázquez (2008) señala como características propias de la “reseña científica” el carácter determinante del órgano de publicación –que delimita el destinatario del texto–, los rasgos de contenido estandarizados, la particularidad de que entre los destinatarios del texto se encuentra uno privilegiado –el autor del texto reseñado–, la predominancia de secuencias descriptivas y la presencia de argumentativas. Lo determinante, a su juicio, que diferencia a la reseña de otros géneros académicos, es la valoración y crítica argumentada del objeto reseñado (Liang, 1991: 313; Ripfel, 1998: 489; Raffo, 2014: 308).

Con respecto al estudio contrastivo, Domínguez Vázquez, autora que realiza un estudio contrastivo entre las reseñas en español y en alemán, destaca que en estas últimas está presente una dimensión perlocutiva, ausente en los textos paralelos en español. En su análisis de los macrobloques (perspectiva macroestructural) no detecta diferencias en la existencia de estos bloques pero sí en el espacio concedido a cada uno de ellos o a cada temática/función al interior de ellos.

El proyecto de investigación en el que estamos trabajando en la cátedra tiene como objetivo arribar a una descripción diferenciada del género atendiendo a las variables

de lengua, carácter de la publicación, campo disciplinar, sitio de publicación, país de origen, entre otros. La descripción tiene un doble propósito: a) la producción de conocimiento, en diálogo con los estudios previos sobre el tema; b) el diseño de actividades y la elaboración de material didáctico para el trabajo con este género en el aula de lengua extranjera, en particular, en los cursos de lectocomprensión.

Considerando el perfil del alumno actual –que debe “reconstruirse como lector, [...] apropiarse de su lugar de lector” (Pasquale, Quadrana y Rodríguez, 2010: 12)– partimos de la hipótesis general de que es posible apelar a estrategias pedagógicas que promuevan que los alumnos recuperen aquellos conocimientos que no constituyen un punto de partida generalizado y, por lo tanto, no son compartidos por la mayoría de los estudiantes. En ese sentido, la hipótesis de nuestra investigación es que el trabajo contrastivo dará como resultado elementos que serán de utilidad para orientar al alumno en la lectura del género en lengua extranjera, pero también reforzará sus conocimientos para la lectura en lengua materna.

Con respecto al propósito de diseñar actividades para el trabajo con el género en clase, nos interesa la lectura escalonada de acuerdo con diferentes grados de comprensión. Así, sostenemos que la utilización de un mismo texto en los diversos niveles de dominio del idioma extranjero nos permitirá afinar las consignas para establecer objetivos diferenciados de lectura con la mira puesta en una tarea concreta a desarrollar.

En cuanto a la lectura escalonada –grados complementarios de comprensión del texto a los que puede acceder el alumno por nivel–, partimos de las siguientes hipótesis:

- En el nivel elemental los estudiantes podrán realizar una lectura paratextual y global que les permita establecer el texto reseñado, el tema, los subtemas, los datos editoriales y la evaluación general (mayormente positiva o negativa).
- En el nivel medio, podrán realizar una lectura selectiva que los llevará a comprender la perspectiva teórica desde la que se reseña el texto y la evaluación particular que realiza el reseñista.
- Finalmente, en el nivel superior, podrán dar cuenta del carácter polifónico del texto y de sus rasgos intertextuales.

A continuación, presentamos un dossier pensado para los tres niveles a partir de una misma reseña.

El dossier que hemos confeccionado incluye textos extraídos del sitio literaturkritik.de, donde se publican semanalmente reseñas de textos teóricos y literarios del ámbito de las humanidades. Además, cada mes se publican ediciones especiales dedicadas a un tema en particular. En 2000, con motivo de los cien años de la muerte de Friedrich Nietzsche, se publicó una edición especial dedicada a este filósofo que goza de cierta predilección entre nuestros estudiantes. De las encuestas realizadas entre los años 2011 y 2012 se desprende que un 40% de los alumnos de nivel elemental declara haber leído algo de Nietzsche anteriormente. Así, ocupa un segundo lugar después del filósofo Immanuel Kant. El hecho de que la figura del filósofo en cuestión despierte interés en diversos grupos de estudiantes (no solo de filosofía, sino también de letras, historia, artes, las carreras más representadas en nuestros cursos) vuelve más productivo el trabajo con este material en el aula. Nos centraremos aquí en el trabajo con el texto “*Nietzsche als Feminist und Christ. Eine Kulturgeschichte durchs 20. Jahrhundert: Steven E. Aschheims Nietzsche und die Deutschen*” [Nietzsche como feminista y cristiano. La historia de un culto a lo largo del siglo XX: ‘Nietzsche y los alemanes’ de Steven E. Aschheim], del germanista Roland Kroemer (2000).

Ejercitación: progresión léxica, gramatical y discursiva

A los ejercicios que presentamos subyace, por un lado, una definición de texto en la que nos basamos y, por otro, la metodología de trabajo propia de la cátedra. Partimos ante todo de la importancia del rol activo de los alumnos a la hora de enfrentarse con un texto; consideramos que la lectura involucra operaciones cognitivas. Para ello tomamos como guía la definición de texto planteada por Heinemann y Viehweger: "(...) el texto es una estructura multidimensional, en la cual se manifiestan los sistemas de conocimientos de los hablantes: el conocimiento lingüístico, el conocimiento enciclopédico, el conocimiento accional (pragmático) y el conocimiento sobre clases textuales" (1991 citado en Ciapuscio y Kuguel 2002: 38). Nos interesa que los alumnos se centren en el nivel de la microestructura textual (Van Dijk: 1996) para que relacionen las unidades léxicas y gramaticales con los factores funcional-comunicativos y temáticos que las condicionan.

En la enseñanza de la lectocomprensión en alemán empezamos en el nivel elemental familiarizando a los alumnos con estructuras léxicas y gramaticales a partir de collages compuestos en su mayoría por títulos de obras fundamentales dentro de la bibliografía de las distintas carreras, como por ejemplo *Die Theorie des Romans* [La teoría de la novela] de Georg Lukács y *Die fröhliche Wissenschaft* [La gaya ciencia] de Friedrich Nietzsche. El título de Lukács aparece cuando los objetivos gramaticales son aprender el artículo determinado en nominativo y sufijos típicos de sustantivos, mientras que el de Nietzsche se presenta luego de que se han visto sufijos típicos de adjetivos y se aprende la declinación de los mismos en el caso nominativo. Estos ejemplos dan cuenta, a la vez, de algo con lo que se enfrentan los alumnos una y otra vez durante el aprendizaje del léxico en alemán: la convivencia de palabras de origen latino con aquellas típicamente germanas. Tratamos de que estas últimas las deduzcan por contexto tanto gramatical como textual. En el caso de la obra de Nietzsche pueden tratar de deducir qué título de su producción tiene un artículo, un adjetivo y un sustantivo y en otros casos tratamos de que infieran el significado de la o las palabras desconocidas a través del contexto textual en que aparecen.

En el nivel elemental, entonces, el foco está puesto ante todo en la adquisición de elementos gramaticales y léxicos propios del alemán para pasar paulatinamente a relacionar estos elementos microestructurales con los temas que aparecen a nivel de la macroestructura textual (Van Dijk: 1996). Trabajamos mucho, sobre todo en el nivel medio y en el superior, con la identificación de temas por partes o párrafos. Un típico ejercicio de trabajo práctico a partir del nivel medio es el de dividir el texto en partes y asignarles títulos. Así, por ejemplo, presentamos en ese nivel la siguiente consigna referida a un prólogo seleccionado por cada uno de ellos: "Divida el texto en partes y escriba en castellano para cada una de ellas la idea principal (construya una oración de sujeto y predicado)". Este trabajo de relación entre la microestructura y la macroestructura se completa con el vínculo con los factores funcional-comunicativos propios del género discursivo en cuestión. La interacción entre el conocimiento lingüístico y el del género "reseña" en el caso que nos ocupa será fundamental para comprender el texto presentado. Pero antes de entrar en esta interacción partimos en clase siempre, en todos los niveles, del conocimiento enciclopédico de los alumnos. Damos lugar a un momento para reunir lo que ya saben sobre el tema o los autores tratados en el texto que van a leer.

La configuración de los ejercicios para los distintos niveles -elemental, medio y superior- varía según los objetivos lingüísticos y gramaticales perseguidos en cada uno de ellos y según la extensión de los textos con los que trabajan. Esta se puede observar bien en los textos que abordan en los trabajos prácticos y/o parciales domiciliarios: en el elemental, el índice de un libro, en el medio un prólogo o introducción (de un máximo de dos páginas) y en el superior un artículo académico o capítulo de libro de hasta seis páginas de extensión. Esto pone de manifiesto que el énfasis en el nivel elemental está puesto en el trabajo con la frase nominal y que en los dos niveles siguientes se amplía el abanico léxico y gramatical que los lleva a poder sumergirse en textos cada vez más complejos y extensos.

Pero los ejercicios no se reducen solamente a adaptarse al nivel de conocimiento léxico y gramatical sino que apuestan también a que los alumnos involucren en su resolución el conocimiento que poseen sobre la reseña como clase textual. Dado que se trata de la reseña de un libro sobre la figura de un filósofo, consideramos que el texto presentado forma parte del género discursivo de reseñas de textos académicos. El hecho de que en ella aparezca vocabulario de especialidad, por ejemplo, "*Expressionisten*" [expresionistas] y "*Dekonstruktivist*" [deconstructivista], contribuye a identificarlo; pero más allá de esto creemos que posee una retórica propia de esa clase textual.¹⁵

Siguiendo a Ciapuscio y Kuguel (2002), consideramos que el conocimiento sobre la clase textual consiste en "representaciones prototípicas en los distintos niveles o módulos de los textos" (41). Por niveles o módulos estas autoras entienden los siguientes: funcional, situacional, semántico y formal. Nos centramos en el nivel funcional y en su correlato formal partiendo de que los niveles se condicionan mutuamente. Nos interesa que a lo largo de la lectura los alumnos puedan advertir en cuanto al primer módulo que la clase textual de la reseña se distingue por la confluencia de la función de informar sobre lo expuesto en el libro reseñado con la de dirigir, esta última destinada a crear una actitud positiva o negativa del lector respecto del contenido textual, el libro reseñado. Esto se plasma a nivel formal en nuestro texto, por ejemplo, mediante el uso de adjetivos (por ejemplo, al calificar los conocimientos del autor con la expresión "mit beeindruckender Detailkenntnis" [con un impresionante conocimiento de los detalles]). Nos interesa especialmente el nivel semántico que incluye en la definición de las autoras el tipo de desarrollo temático: secuencias narrativas, expositivas, descriptivas, argumentativas. Como dijimos anteriormente, la reseña se destaca por la predominancia de secuencias descriptivas y argumentativas.

La lectura de una reseña, en efecto, es propicia para reflexionar sobre el género -un género que creíamos familiar para los estudiantes-, por un lado, y, por el otro, nos permite proponer una serie de actividades que apuntan a profundizar en algún aspecto según el nivel. En el nivel elemental, la idea general es introducir a los alumnos en la lectura de reseñas en alemán. Este es un género textual que no se trabaja dentro del cuadernillo correspondiente al primer nivel. Allí predominan textos pertenecientes a géneros de características textuales y paratextuales más fáciles de identificar, como por ejemplo, artículos enciclopédicos con breves biografías de autores que circulan dentro de las carreras de la facultad, índices de libros, catálogos de editoriales y cartas. Tanto los elementos paratextuales como la superestructura en términos de Van Dijk (1996: 53), preparan a los alumnos a entender estos textos. Por ejemplo, en el caso

15 Véase al respecto Ciapuscio y Kuguel (2002: 41). Allí consideran que los textos especializados responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas. El concepto de "clase textual" remite a clasificaciones cotidianas, empíricas -es decir, no científicas-, "tal cual son realizadas por los miembros de una comunidad lingüística" (Ciapuscio 1994: 25).

de una breve biografía, pueden llenar el esquema abstracto asignando contenido a las categorías “fecha de nacimiento y muerte”, “obras principales”, etc., según de qué autor se trate.

En general la primera consigna de lectocomprensión para los tres niveles apunta a que presten atención a los elementos paratextuales y digan a qué clase textual pertenece el texto en cuestión. En este caso particular, para comenzar la lectura de “*Nietzsche als Feminist und Christ. Eine Kulturgeschichte durchs 20. Jahrhundert: Steven E. Aschheims Nietzsche und die Deutschen*” de Roland Kroemer, una vez identificado por los alumnos el género discursivo, reunimos ideas sobre el contenido que esperan encontrar en una reseña. Es el momento para hablar de la presencia de un autor que reseña un libro de otro, del que brinda información y sobre el que emite juicios de valor, características en las que nos centraremos en este nivel. En cuanto al trabajo con los elementos paratextuales, preguntarles qué asocian con el título de esta reseña y la mención del siglo XX en el subtítulo sirve para promover la elaboración de las primeras hipótesis de lectura en forma colectiva.

Para construir o activar conocimientos previos en torno a la figura de Nietzsche, intercalamos la lectura de una contratapa en castellano del libro *Perspectivas nietzscheanas. Reflexiones en torno al pensamiento de Nietzsche* de Rivero Weber y Rivara Kamaji (UNAM, 2003), sobre la amplia diversidad en la recepción de Nietzsche. La lectura de la contratapa nos permite construir un conocimiento compartido a partir del cual abordar el texto en alemán.

El encuentro de interpretaciones que encontramos en este libro subraya el carácter multifacético con el que desde siempre se ha estudiado y analizado el pensamiento de Nietzsche en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En este sentido, los temas que se abordan son desde los más clásicos de su pensamiento, como el nihilismo, la muerte de Dios y el problema de la razón, hasta aquellos menos conocidos e interpretados, como la gran política, las cartas desde la locura e incluso la posición de Nietzsche frente a las mujeres, acompañada de una reflexión de los estudios de género.

Los ejercicios confeccionados para el nivel elemental están pensados para trabajar en clase en la segunda mitad del cuatrimestre, cuando los alumnos ya están familiarizándose un poco más con la nueva lengua extranjera. En este nivel se trabaja con algunos fragmentos seleccionados de la reseña. Decidimos omitir el primer párrafo original por dos razones: para que el texto no sea tan extenso y porque se trata de un párrafo que presenta elementos gramaticales complejos que todavía no aprendieron. Como es usual, junto al texto presentamos un pequeño glosario bilingüe con términos centrales para la comprensión, pero aún desconocidos para ellos, como, por ejemplo, *Verehrung* [veneración], *niemals* [nunca] y *versperren* [obstruir].

En los ejercicios correspondientes al cuerpo textual, nos centramos en el trabajo con las frases nominales –tema central del nivel elemental–, presentes con fuerza ya desde el segundo párrafo (destacamos en negrita las que son solicitadas en el ejercicio):

*Steven E. Aschheim hat die zahlreichen, häufig verschlungenen Wege der **Nietzsche-Verehrung** bis in die Gegenwart verfolgt. Mit beeindruckender **Detailkenntnis**, die niemals die Sicht auf das **Wesentliche** versperrt, stellt er die Heiligensprechungen und **Mythenbildungen** vor, zu deren zweifelhafte Ehre der Philosoph im Laufe der Zeit gekommen ist. Aschheim widersteht der Versuchung, die dargestellten **Nietzsche-Bilder** zu bewerten: ihm*

*geht es ausdrücklich nur um die Sichtung und Zusammenstellung des umfangreichen Materials. So ist es denn auch weniger ein Buch über Nietzsche selbst als vielmehr eine **Kulturgeschichte** - oder besser: eine **Kultgeschichte** - der Deutschen in diesem Jahrhundert. Gerade das macht den Reiz aus. [Steven E. Aschheim rastreó los numerosos y a menudo imbricados caminos de la veneración de Nietzsche hasta el presente. Con un impresionante conocimiento de los detalles, que nunca obstruye la mirada de lo esencial, presenta las santificaciones y formaciones de mitos, que el filósofo tuvo el dudoso honor de adquirir con el correr del tiempo. Aschheim se resiste a la tentación de valorar las imágenes de Nietzsche que presenta: solo le importa expresamente la selección y reunión del amplio material. Así se trata menos de un libro sobre el propio Nietzsche que de una historia de la cultura, o mejor dicho: una historia del culto, de los alemanes en este siglo. Eso es justamente lo que constituye su encanto]*

Les pedimos entonces que identifiquen sustantivos compuestos y un adjetivo sustantivado para determinar cuáles utiliza el autor de la reseña para caracterizar la recepción de la figura de Nietzsche (se trata de *Nietzsche-Verehrung*, veneración de Nietzsche, y *Mythenbildung*, formación de mitos), cuáles para calificar la calidad del libro (*Detailkenntnis*, conocimiento de los detalles, y *das Wesentliche*, lo esencial) y cuáles para sintetizar el objetivo del libro (*Nietzsche-Bilder*, imágenes de Nietzsche, *Kulturgeschichte*, historia de la cultura, y *Kultgeschichte*, historia del culto). De este modo, los alumnos se concentran en dos de las dimensiones pragmáticas del género reseña destacadas por Domínguez Vázquez (2009: 45): por un lado, informar y, por otro, valorar.

En el segundo párrafo que les presentamos, a partir de la transcripción de construcciones en genitivo, van identificando los grupos que tradicionalmente leyeron a Nietzsche (los expresionistas y los soldados en la Primera Guerra Mundial):

*Vieles ist wohlbekannt: Der Nietzsche **der Expressionisten** etwa (Götterdämmerung, Aufbruch, Neuer Mensch) oder der Nietzsche **der Soldaten im Ersten Weltkrieg** (Neben der Bibel war der „Zarathustra“ das meistgelesene Buch an der Front). Dem Komplex Nietzsche/Nationalsozialismus widmet Aschheim gar drei Kapitel. [Muchas cosas son bien conocidas: por ejemplo el Nietzsche de los expresionistas (El ocaso de los dioses, Partida, El hombre nuevo) o el Nietzsche de los soldados en la Primera Guerra Mundial (junto a la Biblia, “Zarathustra” fue el libro más leído en el frente). A la compleja relación entre Nietzsche y el nacionalsocialismo Aschheim le dedica tres capítulos enteros.]*

En una lectura más de barrido de los siguientes párrafos los alumnos deben identificar otros grupos seguidores/adeptos de la filosofía de Nietzsche, menos conocidos habitualmente, rasgo de la obra reseñada destacado por el reseñista. Durante la lectura de estos párrafos les pedimos que tengan en cuenta lo visto previamente en la contratapa en español. De este modo esperamos que puedan relacionar el *Nationalsozialismus* [nacionalsocialismo] con la referencia a la “gran política” y Nietzsche como *Feminist* [feminista], con lo dicho sobre la relación con las mujeres.

Al inicio del nivel medio, se comienza a profundizar en el estudio de proposiciones subordinadas (sustantivas, adverbiales y adjetivas) y en el de las formas verbales (*Präteritum* y voz pasiva, especialmente). En cuanto a la lectura, también en este nivel

hay un avance notorio porque comienzan a abordarse textos de mayor extensión y complejidad que presentan secuencias expositivas y argumentativas.

Así, dada la misma reseña, proponemos en primer lugar, como se viene haciendo en el nivel elemental, partir de la descripción del paratexto que a su vez servirá para consensuar ciertos rasgos genéricos que orientarán el primer acercamiento al texto, esto es, se comparten en clase las expectativas acerca de qué tipo de texto se leerá y qué información se espera encontrar. Si bien las características de las reseñas en alemán y en castellano pueden diferir (no nos detendremos en este momento sobre este punto), es posible no obstante encontrar algunos puntos en común que serán de apoyo para la lectura. Por ejemplo, el uso de citas extraídas del libro reseñado que pueden apuntar a reforzar la argumentación del que reseña, o bien, como en este caso, una cita del propio Nietzsche, que abre el texto con el mismo objetivo, a saber, plantear el eje argumental, y además le sirve al reseñista para demostrar competencia en el área del saber en cuestión (Domínguez Vázquez, 2009: 49). El trabajo con esta cita y otras nos sirve para centrarnos en el carácter por un lado argumentativo y por otro, polifónico e intertextual del género “reseña”. Les sumamos en este nivel medio a los alumnos el desafío de distinguir la voz del reseñista de la voz del propio Nietzsche y del autor, Aschheim, que implica un esfuerzo adicional al de la transcodificación lingüística. Para esto planteamos una primera consigna centrada en la identificación de voces dentro del primer párrafo –omitido en el nivel elemental– para luego pasar a desglosar el contenido de la cita en cuestión:

Ich will keine „Gläubigen“, schrieb er kurz vor Ausbruch des Wahnsinns, „Ich habe eine schreckliche Angst davor, dass man mich eines Tages heilig spricht: man wird erraten, weshalb ich dies Buch vorher herausgebe, es soll verhüten, dass man Unfug mit mir treibt“ [No quiero “creyentes”, escribió poco antes de que se desatara su demencia, “Tengo un temor horroroso de que algún día me canonicen: se adivinará por qué motivo publico este libro con anterioridad, la intención es prevenir que hagan disparates conmigo”].

Con los estudiantes podemos centrarnos en el contenido de esta primera cita que, desde el punto de vista gramatical, no presenta dificultades (verbos modales –*will*–, adverbios pronominales –*davor*– y proposiciones con “*dass*” son temas de este nivel). Consideramos importante detenernos en esta cita porque no solo abre la reseña sino que también prepara el hilo argumentativo, a saber, que Nietzsche fue objeto de variados grupos adeptos a los que él mismo se refiere como “creyentes”. También en este momento volver a leer el título de la reseña, “Nietzsche als Feminist und Christ”, y del libro, *Nietzsche und die Deutschen*, cobra sentido o, mejor dicho, se resignifica.

A continuación, proponiendo una lectura global del resto de la reseña, los alumnos pueden leer a partir de un eje de búsqueda: qué objetivo persigue el autor en su libro y, en conexión con esto, rastrear en el texto qué grupos son los que retoman la figura de Nietzsche (por ejemplo: expresionistas, soldados de la Primera Guerra Mundial, feministas, teólogos, entre otros). En los párrafos cuarto y quinto, en los que el autor de la reseña caracteriza el vínculo de alguno de esos grupos con el filósofo, proponemos una lectura en detalle. Así, por ejemplo, ponemos énfasis en la lectura de ciertos conectores/conjunciones (*auch*, también, *sowohl...wie*, tanto... como, *selbst*, incluso) que establecen relaciones o comparaciones a un mismo nivel entre los elementos implicados:

*Wie kein anderer Denker wurde Nietzsche **auch** von den gegensätzlichsten politischen Gruppen und Ideologien beansprucht. **Sowohl** Zionisten **wie** Antisemiten, **sowohl** Kommunisten **wie** Nazis machten ihn zur Galionsfigur. **Selbst** Theologen scheuten nicht davor zurück, das Denken des „Antichristen“, wie sich Nietzsche selbst nannte, für ihre Lehren auszuschlachten. [Como ningún otro pensador, Nietzsche fue reclamado incluso por los grupos políticos y las ideologías más opuestas. Tanto sionistas como antisemitas, tanto comunistas como nazis lo convirtieron en mascarón de proa. Incluso los teólogos no retrocedieron ante la posibilidad de sacar provecho del pensamiento del “anticristo”, tal como Nietzsche se denominaba a sí mismo, para sus propias teorías].*

Los alumnos, entonces, podrán completar el amplio espectro de seguidores del filósofo, por un lado, y también observar qué recorrido armó el autor de la reseña para centrarse especialmente en los múltiples accesos a la figura de Nietzsche.

¿En qué sentido pueden continuar afinándose las consignas en el último nivel de alemán? Los conocimientos de lengua alemana adquiridos en este nivel y las prácticas de lectura ejercitadas permiten, desde luego, leer en mayor detalle el texto, pero también trabajar especialmente sobre las dimensiones hipotética y evaluativa del texto como así también continuar el trabajo con la polifonía textual, un eje central del nivel superior. Por ese motivo, podrían formularse las siguientes consignas de lectura:

Con respecto al primer párrafo, se pregunta por su enunciador, omitiendo la cita de Nietzsche –y de ese modo se completa la lectura del párrafo iniciada en el nivel medio–, para indagar cuál sería la reacción de Nietzsche ante la recepción de su obra en el siglo XX. Nos centramos en los siguientes pasajes: “*Nietzsche hat es vorausgesehen. „[...]“, schrieb er kurz vor Ausbruch des Wahnsinns, [...] Mittlerweile ist mehr als ein Jahrhundert vergangen, und selbst ein Visionär wie er könnte über das Ausmaß des angestellten Unfugs nur noch staunen!*” [Nietzsche lo previó: [...] escribió poco antes de que se desatara su demencia [...] Entretanto ha pasado más de un siglo e incluso un visionario como él no podría más que asombrarse de la dimensión de los disparates resultantes].

A partir de la identificación de las formas verbales de esos pasajes (*hat vorausgesehen*, previó; *schrieb*, escribió; *ist vergangen*, ha pasado, *könnte staunen*, podría asombrarse) se pone en relación la referencia a la actitud de Nietzsche en el pasado –Nietzsche imaginando la futura recepción de su obra– con una potencial reacción en el presente, que confirmaría esos temores.

Retomando el conocimiento sobre el género, pedimos que busquen en el texto el párrafo en que se explica la diversidad de lecturas de la obra y la figura de Nietzsche. Para analizar luego de qué manera se da esa explicación deben identificar la cita al final del párrafo y rastrear la línea argumentativa a partir de los conectores y participios con función atributiva presentes en todo el párrafo. Se trata del siguiente párrafo:

*Wie waren derart verschiedene Auslegungen möglich? **Zum einen** sicherlich durch Nietzsches eigener Wandlung im Laufe seines Lebens. Den Nietzsche hat es nie gegeben. Immer wieder überwand er sein Denken und legte es wie eine zu eng gewordene Haut ab. Entscheidender **aber** ist sein Stil. Nie hat er seine Philosophie als ganzes System dargelegt, sie setzt sich **vielmehr** wie ein riesiges Puzzle aus zahllosen Aphorismen und Gedankensplittern zusammen. **So** war es seinen Anhängern ein leichtes, aus diesem*

Angebot das Passende zu wählen: „Unter den jeweiligen Vorgaben wurde Nietzsches Werk selektiv so lange gefiltert, bis die erwünschten Elemente in ihm hervortraten und die störenden entfernt oder in ihrer Bedeutung heruntergespielt waren. [¿Cómo fueron posibles esas interpretaciones tan diversas? Por un lado, seguramente por la propia transformación de Nietzsche a lo largo de su vida. Nunca hubo un solo Nietzsche. Superaba continuamente su pensamiento y se lo quitaba como una piel demasiado estrecha. Pero lo más decisivo fue su estilo. Nunca expuso su filosofía como un sistema completo, más bien se compone como un enorme rompecabezas de infinitos aforismos y máximas. De este modo fue fácil para sus adeptos elegir de esta oferta lo adecuado: “Bajo las respectivas directivas, la obra de Nietzsche se pasó por tantos tamices selectivos hasta que surgieran los elementos deseados y los molestos se alejaron o se desdibujara su relevancia”].

La identificación de los conectores les permite a los alumnos seguir el hilo argumentativo de la siguiente manera: ver uno de los motivos para las distintas interpretaciones señalado a través del conector “zum einen” [por un lado] y arribar a la razón principal destacada con el “aber” [pero] desarrollada de manera enfática con el conector “vielmehr” [más bien]. El “so” [de este modo] marca una consecuencia lógica relacionada con el motivo principal para las distintas interpretaciones del pensamiento de Nietzsche. Por otro lado, el análisis de los participios con función atributiva (*erwünschten* y *störenden*) permite identificar la valoración de la recepción de la obra de Nietzsche que se expresa a través de ellos. Estos dos participios les permiten arribar a que en la recepción se han conservado los elementos deseados (*die erwünschten Elemente*) y alejado los que molestan (*die störenden*). El análisis detallado de los elementos microestructurales les facilita a los alumnos una comprensión cabal de la macroestructura temática de este párrafo: la explicación de las distintas interpretaciones.

Conclusión

Dado que partimos de una concepción de la lectura como práctica social, es decir, como una actividad relacionada con las necesidades e intereses del individuo en tanto miembro de una comunidad sociolingüística determinada, sabemos que, como toda práctica, se precisa de entrenamiento para que resulte efectiva y que el lector se vuelva un actor competente. De ahí que el género “reseña” se presente como especialmente productivo porque, por un lado, nos permite trabajar no solo con un código lingüístico sino también y fundamentalmente con el reconocimiento de las redes textuales e intertextuales en las que se inserta un texto académico (Rastier, 2001; Poulain, 1988). De hecho, la relevancia de las relaciones entre textos es considerada como el principal foco de interés en la lingüística textual de la última década (Adamzik, 2015: 192). Sin embargo, la experiencia piloto con este dossier puso al descubierto la falta de familiaridad de los estudiantes con el género. Nos proponemos, entonces, elaborar una encuesta que nos permita relevar los conocimientos de los alumnos en torno a este tema, para poder afinar mejor el abordaje de los textos. Por otro lado, como mencionamos, sostener un trabajo a lo largo de los tres niveles del curso nos garantiza la recursividad, la progresión y la profundización de los contenidos. Finalmente, creemos que el trabajo con este género en particular (y podríamos hacerlo extensivo a otros) reforzará también los conocimientos de los alumnos en la lectura en lengua materna.

Referencias bibliográficas

- Adamzik, K. (2015). *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Enciclopedia Semiológica. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M.T. Fuentes Morán, (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-74). Salamanca: Almar.
- Domínguez Vázquez, M. J. (2012). La reseña científica en español y alemán: estructuras conceptuales y marcadores textuales metalingüísticos centrales y periféricos, en el sitio de publicaciones de la Universidad Goethe de Fráncfort del Meno [pdf]. Recuperado de <http://publikationen.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/25714>
- Gläser, R. (1990). *Fachtextsorten des Englischen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Göpferich, S. (1995). *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kroemer, R. (2000). Nietzsche als Feminist und Christ. Eine Kultgeschichte durchs 20. Jahrhundert: Steven E. Aschheims „Nietzsche und die Deutschen“. Recuperado de http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=1478&ausgabe=200009
- Liang, Y. (1991): Zu soziokulturellen und textstrukturellen Besonderheiten wissenschaftlicher Rezensionen. Eine kontrastive Fachtextanalyse Deutsch/Chinesisch. *Deutsche Sprache*, 4, 289-311.
- Pasquale, R., D. Quadrana y S. Rodríguez (2010). *La lectura en lengua extranjera: perspectivas teóricas y didácticas*. Módulo de autoformación para docentes I. Ministerio de Educación del GCBA.
- Poulain, M. (dir.) (1988). *Pour une sociologie de la lecture, Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. París: Editions du cercle de la librairie.
- Raffo, C. (2014). Análisis de géneros textuales para la clase de lectocomprensión en alemán. En L. R. Miranda et al. (eds.), *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión*. Actas de las XIV JELENS y del I CLELENS (pp. 305-311). Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas.
- Rastier, F. (2001) *Arts et science du texte*. París : PUF.
- Ripfel, M. (1998) Die wissenschaftliche Rezension. En L. Hoffmann, et al. (eds.), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch der Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (pp. 488-492). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Rivero Weber, P. y Rivara Kamaji, G. (2002). *Perspectivas nietzscheanas. Reflexiones en torno al pensamiento de Nietzsche*. México: UNAM.
- van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso* (Myra Gann y Mari Mur, trads.). México: Siglo XXI.

Capítulo 3

Géneros académicos y profesionales en inglés en el área de Ciencias Químicas en la UNC

Natalia Busso

nataliabusso@gmail.com

Luciana Lopez

lucianaalopez@gmail.com

Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA)

Facultad de Lenguas, UNC.

Córdoba, Argentina

Resumen

Como docentes de lectura comprensiva del inglés en el ámbito universitario, nos enfrentamos cotidianamente con los desafíos que implica para nuestros estudiantes el abordaje de textos académicos y profesionales de distintos grados de especialización en esta lengua extranjera. En ese sentido, creemos que para enseñar lectocomprensión de manera eficaz es necesario conocer previamente los textos característicos de cada disciplina, para poder desarrollar así materiales didácticos que sean representativos de las necesidades de los estudiantes. De lo expuesto, se desprende la importancia de llevar a cabo estudios descriptivos y exploratorios de los géneros discursivos que circulan en el contexto universitario, a los fines de dotar a los estudiantes de un conocimiento genérico que les permita el acceso a la comunidad académico-científica en general y a un área disciplinar en particular.

El presente trabajo tiene como objetivo central contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de la lectocomprensión en inglés en el campo de las Ciencias Químicas en la Universidad Nacional de Córdoba. En primer término, se hará referencia al enfoque teórico que sustenta este estudio basado en conceptos provenientes de la lectura en el nivel superior, la lingüística textual germánica y los estudios de género. En segundo lugar, se relevarán los textos en inglés que integran la bibliografía de las asignaturas obligatorias en las carreras de Farmacia y Licenciatura en Química; se determinarán los géneros que predominan en estas carreras; y se realizará una caracterización de los mismos en base al marco teórico seleccionado. Por último, se establecerán similitudes y diferencias en relación a los géneros relevados en una y otra propuesta académica. Consideramos que estudios de esta naturaleza pueden aportar datos valiosos para el diseño curricular de cursos de lectura comprensiva en inglés en la universidad, como así también informar la práctica áulica y el diseño de materiales en un campo disciplinar dado.

Introducción

La identificación de los géneros académicos y profesionales que vehiculan el conocimiento especializado de un determinado campo disciplinar constituye una preocupación creciente en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior. En nuestro carácter de docentes de lectocomprensión del inglés en el ámbito universitario, observamos diariamente los desafíos y dificultades que supone para nuestros estudiantes la lectura de textos académicos y profesionales de distintos grados de especialización en esta lengua extranjera. En ese sentido y siguiendo a autores como Bhatia (1993) y Hyland (2002), entendemos que conocer previamente cuáles son los textos prototípicos de una esfera de especialidad es un requisito fundamental para el desarrollo de materiales didácticos que sean representativos de las necesidades de los estudiantes y, por ende, para una enseñanza más eficaz de la lectura comprensiva en el entorno universitario. De lo expuesto anteriormente, se vuelve evidente la importancia de realizar estudios de corte descriptivo y exploratorio con una base empírica sólida de los géneros discursivos de circulación frecuente en el nivel superior, a los fines de dotar a los estudiantes de grado de un conocimiento y manejo genérico que les posibilite el acceso a la comunidad académico-científica en general y a un área disciplinar en particular (Hyland, 2004).

El presente trabajo, que se enmarca dentro de un proyecto mayor de investigación con aval de SECyT titulado “Hacia una tipología de géneros académicos en lengua extranjera en el ámbito de la UNC”, tiene como objetivo principal contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la lectocomprensión en inglés en el campo disciplinar de las Ciencias Químicas en la Universidad Nacional de Córdoba. En primer lugar, se hará referencia al enfoque teórico que sustenta este estudio, el cual se basa en aportes y conceptos provenientes de la lectura en el nivel superior, la lingüística textual de orientación germánica y los estudios de análisis del género. En segundo término, se llevará a cabo un relevamiento de los textos en inglés que se incluyen en la bibliografía de las asignaturas obligatorias en Farmacia y Licenciatura en Química; se identificarán los géneros que prevalecen en estas carreras; y se emprenderá una caracterización de los mismos en base al marco teórico seleccionado. Por último, se determinarán similitudes y diferencias en relación a los géneros relevados en una y otra oferta académica. Creemos que investigaciones de esta índole pueden aportar datos de suma utilidad para el diseño curricular de cursos de lectura comprensiva en inglés en el contexto universitario como así también informar la práctica áulica y el diseño de materiales en un campo disciplinar dado.

Marco teórico

Este trabajo aborda la problemática planteada desde un enfoque que articula aportes provenientes de tres corrientes teóricas, a saber: la lectura en el nivel superior, la lingüística textual de base germánica y los estudios de análisis del género.

Desde la Didáctica de la Lengua Extranjera, las especialistas Dorrnoro y Klett (2006) entienden la lectura en lengua extranjera en el ámbito universitario como un proceso de construcción de conocimientos llevado a cabo por un lector, el estudiante, que es miembro 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” (59). En la universidad, el rol que se le asigna a la lectura es, primordialmente, el de propiciar la adquisición y construcción de conocimientos dentro de un campo del saber dado, lo que se denomina *lectura para aprender* (Dorronzoro y Klett, 2006). La lectura en lengua extranjera debe ser considerada al servicio de la transformación, reelaboración y apropiación de saberes disciplinares determinados por la institución universitaria y será este contexto académico el que establezca los textos con que se articule dicha práctica, los propósitos con que estos se aborden y la forma que adopte la práctica de la lectura (Dorronzoro y Klett, 2006).

En este punto y acorde a los propósitos del presente trabajo, resulta necesario adoptar una definición operativa tanto de texto como de texto de especialidad. Desde la Lingüística Textual de corte germánico, Heinemann y Viehweger (1991: 67, citados en Ciapuscio 2003: 22) conceptualizan al objeto complejo *texto* como:

el resultado de una variedad de operaciones psíquicas interrelacionadas; (...) el texto es una estructura multidimensional, en la cual se manifiestan los sistemas de conocimientos de los hablantes: el conocimiento lingüístico, el conocimiento enciclopédico, el conocimiento accional (pragmático) y el conocimiento sobre clases textuales.

En consonancia con la noción anterior, Ciapuscio (2003) concibe los *textos especializados* como:

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

A los fines de caracterizar los ejemplares textuales que se identifiquen en el relevamiento de la bibliografía en inglés de las carreras abordadas en este estudio y en coherencia con la noción de texto de especialidad adoptada, se empleará una tipología de análisis textual de múltiples niveles elaborada por Ciapuscio y Kuguel (2002). Este modelo de *impronta cognitivo-comunicativa*, que es una reformulación de la tipología de textos de Heinemann y Viehweger (1991, citados en Ciapuscio 2003) y Heinemann (2000, citado en Ciapuscio 2003), parte de la hipótesis básica de que el saber sobre clases textuales se origina a través de ordenamientos multidimensionales de representaciones prototípicas en distintos niveles: el nivel situacional, el nivel funcional, el nivel semántico y el nivel formal. Los diversos niveles o módulos que se utilizan para caracterizar los textos se vinculan entre sí, es decir, se establece entre ellos un condicionamiento estrecho y recíproco. Las dimensiones superiores determinan los aspectos microestructurales; en tanto que los rasgos microestructurales son aquellos aspectos que permiten describir con fundamento al texto en sus niveles globales (Ciapuscio, 2003: 24). Esta tipología tiene la finalidad no solo de ofrecer criterios útiles para caracterizar el discurso especializado en tanto tipo textual, sino también para clasificar los textos del corpus en función de su grado de especialización.

Como se mencionara previamente, en el ámbito universitario cada esfera disciplinar posee un repertorio característico de géneros académicos y profesionales. Se vuelve

necesario entonces adherir a una noción de género discursivo. Desde la Lingüística Aplicada Anglosajona y dentro del Inglés con Fines Específicos, Swales (1990) define a los *géneros discursivos* como:

Eventos comunicativos cuyos participantes comparten algunos propósitos. Estos son reconocidos por los expertos de la comunidad discursiva y, en consecuencia, constituyen la base fundacional del género. La misma da forma a la estructura esquemática del discurso e influencia y limita las elecciones de contenido y estilo (58). (Traducción propia)

En esta misma línea, Bhatia (1993, 2004) elabora la noción de género a partir del postulado teórico de Swales y coincide en los aspectos centrales de su definición: evento comunicativo, propósitos comunicativos, estructura, convenciones y nomenclatura de la comunidad discursiva. Sin embargo, Bhatia añade los factores psicolingüísticos a su propuesta ya que sostiene que estos revelan la estructura cognitiva de los géneros y las estrategias retóricas utilizadas por los autores.

Atendiendo al contexto específico de circulación de los géneros explorados en esta investigación, otro concepto central es el de *comunidad discursiva*. Swales (1990) afirma que estas comunidades se caracterizan, entre otras cosas, porque tienen objetivos comunes y mecanismos de intercomunicación, participación y retroalimentación entre sus miembros, usan diversos géneros para el logro de sus objetivos, han adquirido un léxico específico y sus miembros tienen un grado adecuado de contenidos relevantes y experiencia discursiva.

Relevamiento de la bibliografía en inglés

Una vez adoptados los lineamientos teóricos y establecida la metodología de trabajo, en una primera etapa se procedió a relevar los textos en inglés incluidos como parte de la bibliografía en los programas de las asignaturas obligatorias de dos de las carreras de la Facultad de Ciencias Químicas: Farmacia y Licenciatura en Química. Se accedió a la totalidad de las propuestas programáticas de manera digital ya que las mismas están disponibles en la página oficial de la facultad. Cabe aclarar que un número reducido de materias no hacía referencia a la bibliografía utilizada en las cátedras. Se generó luego una tabla *ad hoc* para cada carrera (ver tablas debajo) donde se registraron las distintas asignaturas agrupadas por año de cursado, la inclusión o no de bibliografía en inglés y el listado de los ejemplares textuales en lengua inglesa en el orden en que aparecen en los respectivos programas.

Carrera de Farmacia		
Tercer año		
Asignatura	Bibliografía en Inglés	Títulos
Anatomía, Fisiología y Fisiopatología Humana I	No contiene	
Elementos de Estadística	Programa sin bibliografía	
Cuarto año		
Farmacotecnia I	Sí contiene	<p>Bibliografía general</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Allen, L.; Popovich, N. and Ansel, H. (1999). <i>Introduction to Pharmaceutical Dosage Forms and Drug Delivery Systems</i>. 7th Ed. Baltimore, USA: Lippincott Williams & Wilkins. ■ Avis, Kenneth; Lieberman, H. and Lachman, L. (1998). <i>Pharmaceutical Dosage Forms: Parenteral Medications</i>. 2nd Ed. Vols 1-3. New York: Marcel Dekker, Inc. ■ Banker, G. and Rhodes, Ch. (Eds). (1996). <i>Modern Pharmaceutics</i>. 3rd Ed. Marcel Dekker Inc. ■ Cartensen, J. (1973). <i>Theory of Pharmaceutical Systems</i>. Vols 1 y 2. Academic Press. ■ Lieberman, H.; Rieger, M and Banker, G. (1998). <i>Pharmaceutical Dosage Forms: Disperse Systems</i>. Vols 1-3. New York: Marcel Dekker, Inc. ■ Martin, A.; Swarbric, J. and Cammarata, A. (1993). <i>Physical Pharmacy</i>. 4th Ed. Philadelphia, USA: Williams & Wilkins. ■ Polderman, J. (Ed). (1977). <i>Formulation and Preparation of Dosage Forms</i>. Elseviere. North Holland: Biommedical Press. ■ Shotton, E. and Ridway, K. (1974). <i>Physical Pharmaceutics</i>. Oxford: Clarendon Press. ■ Swarbrick, J. (2009). <i>Encyclopedia of Pharmaceutical Technology</i>. 3rd Ed. Informa Healthcare Group.

(Farmacotecnia I)		<p>Códigos oficiales, compendios, manuales y colecciones de avance</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Bean, H.; Beckett, A. and Carless, J. (Eds). (1982). <i>Advances in Pharmaceutical Sciences</i>. New York, USA: Academic Press. ■ <i>British Pharmacopoeia</i>. (2007). London: Stationery Office. ■ Connors, K.; Amidon, G. and Kennon, L. (1979). <i>Chemical Stability of Pharmaceuticals. A handbook for pharmacists</i>. New York, USA: J. Wiley & Son. ■ Florey, K. (1984). <i>Analytical Profiles of Drug Substances</i>. New York: Academic Press. ■ <i>Handbook of Adverse Drug Interactions</i>. (1987). The Medical Letter. ■ <i>International Pharmacopoeia</i>. World Health Organization. ■ <i>International Nonproprietary Names (INN) for Pharmaceutical Substances</i>. (1989). World Health Organization. ■ <i>The Merck Index</i>. 10th Ed. Rahway, USA: Merck & Co Inc. ■ <i>United States Pharmacopoeia</i>. (2007). The National Formulary and Dispensing Information (USP-NF). Wade A. and Weller P. (1994). ■ <i>Handbook of Pharmaceutical Excipients</i>. 2nd Ed. American Pharmaceutical Association. <p>Publicaciones científicas originales de interés</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ AAPS Journal of Pharmaceutical Technology. ■ International Journal of Pharmaceutics. ■ Journal of Pharmaceutical Sciences. ■ Journal of Pharmacy and Pharmacology. ■ Journal of Parenteral Science and Technology. ■ Latin American Journal of Pharmaceutics (ex. Acta Farmacéutica bonaerense). ■ Pharmaceutical Acta Helvetiae. ■ Pharmaceutical Research.
-------------------	--	---

Carrera de Licenciatura en Química		
Tercer año		
Asignatura	Bibliografía en Inglés	Títulos
Química Industrial	Si contiene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chenier, P. (1999). <i>Survey of Industrial Chemistry</i>. 2nd Ed. John Wiley & Sons. ▪ Chenier, P. (2002). <i>Survey of Industrial Chemistry</i>. New York: Kluwer Academic-Plenum. ▪ Clausen, C. and Matson, G. (1978). <i>Principles of Industrial Chemistry</i>. New York: Wiley. ▪ Pletcher, D. and Walsh, F. (1990). <i>Industrial Electrochemistry</i>. 2nd Ed. Springer. ▪ Seymour, R. (1987). <i>Polymers for Engineering Applications</i>. ASM International. ▪ Wittcoff, H. and Rueben, B. (1980). <i>Industrial Organic Chemicals in Perspective. Part One: Raw materials and Manufacture</i>. John Wiley & Sons. ▪ Wittcoff, H. and Rueben, B. (1980). <i>Industrial Organic Chemicals in Perspective. Part Two: Technology, Formulations and Uses</i>. John Wiley & Sons. ▪ Publicaciones periódicas de <i>Chemical and Engineering News</i> (American Chemical Society) y <i>Journal of Chemical Education</i>.
Cuarto año		
Química Física III	Programa sin bibliografía	

Determinación de géneros discursivos predominantes

En la segunda etapa, en base a los datos recolectados mediante el análisis bibliográfico realizado por carrera y a la información provista por una bibliotecaria de la Facultad de Ciencias Químicas en el marco de una entrevista no estructurada, se determinaron los géneros discursivos más frecuentes en inglés en una y otra propuesta académica.

En la carrera de Farmacia se detectaron que predominan los siguientes géneros: el libro de texto universitario, el artículo de investigación científica, el manual de buenas prácticas y la farmacopea. Mientras tanto, en la Licenciatura en Química prevalecen el libro de texto universitario y el artículo de investigación científica.

Caracterización de los géneros discursivos más frecuentes

Luego de identificados los géneros con mayor frecuencia en ambas carreras, se procedió a la caracterización de los mismos utilizando como instrumento de análisis la tipología textual multinivel propuesta por Ciapuscio y Kuguel (2002).

Para la selección de los títulos a analizar como representantes de los géneros discursivos hallados se emplearon los criterios de frecuencia, relevancia y accesibilidad. En relación al criterio de frecuencia, se eligieron obras que, al menos, aparecieran mencionadas dos veces en el listado de bibliografía. Para establecer la relevancia de los textos en inglés se apeló a la información provista por un informante especialista en el contexto de una entrevista no estructurada.¹⁶ En cuanto al parámetro de accesibilidad, se optó por trabajar con textos que estuvieran disponibles en formato digital.

A. Farmacia

Si bien se llevó a cabo la caracterización de todos los géneros discursivos detectados (ver sección Determinación de géneros discursivos predominantes), en esta ponencia se decidió focalizar la descripción en el manual de buenas prácticas y la farmacopea por tratarse de géneros discursivos no explorados según surge la revisión bibliográfica realizada.

Manual de Buenas Prácticas de Laboratorio

Uno de los géneros identificados en la carrera de Farmacia es el denominado manual de buenas prácticas que puede versar sobre temáticas diferentes tales como buenas prácticas de manufactura de productos farmacéuticos, de laboratorio, de almacenamiento de productos farmacéuticos y afines, entre otras. Estos manuales proporcionan un conjunto de reglas y procedimientos establecidos por organismos como la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), la FDA (Administración de Medicamentos y Alimentos) y la EPA (Agencia de Protección Ambiental). La mayoría de esta clase de manuales tiene carácter normativo, es decir, tiene fuerza de ley.

Para la etapa de la caracterización genérica, se tomó la decisión de trabajar con el *Good Laboratory Practice Regulations* editado por Sandy Weinberg ya que es uno de los tres manuales de este tipo citado en la bibliografía de la asignatura Farmacia Industrial. Este texto se considera de cumplimiento obligatorio y tiene como propósito central asegurar la calidad e integridad de los datos obtenidos en estudios o investigaciones mediante el establecimiento de las condiciones bajo las cuales se planifican, realizan, controlan, registran, archivan e informan los estudios realizados por un laboratorio.

¹⁶ Se consultó a la profesora María Eugenia Olivera, Doctora en Ciencias Químicas y profesora titular de la cátedra Farmacotecnia I de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Nacional de Córdoba dado que colabora activamente con la Farmacopea Argentina desde el año 2004.

Nivel situacional

Este manual circula entre especialistas en la misma área, por consiguiente, se considera una instancia de *comunicación interna* a la disciplina. Los productores textuales son diez autores y un editor. Se considera relevante destacar que algunos de estos autores pertenecen a la Administración de Medicamentos y Alimentos de los Estados Unidos (FDA). En relación a los destinatarios de este libro, en el prefacio se especifica que el manual “proporcionará conocimientos al profesional de laboratorio con experiencia, directrices para el profesional iniciático y asistencia a todos aquellos entre ambos extremos” (Weinberg, 2007: iv) (traducción propia). La relación que se establece entre los interlocutores es *simétrica* dado que tanto los productores textuales como los destinatarios son especialistas.

Nivel funcional

La función textual que predomina en este texto es la de *dirigir* debido a que en él se establecen una serie de reglas, procedimientos operacionales y prácticas a ser cumplimentadas en un laboratorio.

En este manual se identifica la función subsidiaria de *informar* ya que provee un conjunto de ensayos que definen y explican las buenas prácticas de laboratorio. En cuanto a las secuencias textuales y en relación con la función principal, se puede observar una marcada presencia de secuencias instructivas.

Nivel del contenido semántico

La perspectiva temática que adopta este manual es *aplicada*, por tratarse de un texto que proporciona normas y procedimientos a ser seguidos por los profesionales de los laboratorios.

El tema del texto queda claramente explicitado en el título del manual, *Good Laboratory Practice Regulations*.

Respecto de la originalidad del contenido semántico, es esencialmente *referido* (forma derivada) puesto que el manual se basa en textos primarios emitidos por organismos como la FDA.

En relación a la estructura textual, se aprecian algunas *partes estandarizadas* tales como la división en capítulos, cada uno de estos identificado con un título, el nombre del autor y su afiliación institucional. La mayoría de los capítulos inicia con una introducción, continúa con subtítulos temáticos y finaliza con un resumen y en algunos se incluyen referencias bibliográficas.

Nivel formal

En este texto se aprecian máximas comunicativas propias del estilo científico: *economía, desagentivación y objetividad*.

Desde el punto de vista gramatical, se observan algunos rasgos típicos del estilo científico como ser el empleo de formas pasivas y nominalizaciones. En consonancia con su función directiva, se aprecia un uso marcado de verbos modales como indicadores de obligación.

En este manual se advierte una escasa presencia de recursos no lingüísticos. Por

ejemplo, se explota el uso de viñetas para la realización de listados y se incluyen algunas tablas pero se destaca la ausencia de imágenes.

En relación a los recursos léxicos, se registra una densidad terminológica intermedia con tratamiento de las unidades especializadas a través de reformulaciones, aclaraciones entre paréntesis y expansión de siglas.

Farmacopea

Otro de los géneros relevados en la carrera de Farmacia es la farmacopea entendida como un compendio de normas para fármacos y sustancias biológicas, formas de dosificación, preparaciones magistrales, excipientes, dispositivos médicos y suplementos dietarios. Estas compilaciones revisten un carácter normativo y persiguen como propósito central establecer estándares de calidad, pureza, identidad y potencia de medicamentos, ingredientes alimenticios y suplementos dietarios. Los distintos países publican su propio código oficial o, en su defecto, adoptan como referencia a la Farmacopea Internacional de la Organización Mundial de la Salud, la cual no tiene fuerza de ley.

Para este trabajo se eligió caracterizar la *US Pharmacopoeia 30-NF25* (conocida como USP-NF) dado que forma parte de la bibliografía en inglés de las asignaturas Farmacotecnia I y Farmacotecnia II y que es empleada como código de referencia en otros países.

Nivel situacional

La *US Pharmacopoeia 30-NF25* es un texto que circula entre especialistas, para la *comunicación interna* de la disciplina donde tanto el productor textual (un colectivo conformado por 900 expertos) como los destinatarios (profesionales y científicos de la industria farmacéutica en los Estados Unidos y en otros países que se adopta como referencia) son especialistas. Por lo dicho, se presupone una relación *simétrica* entre los participantes.

Nivel funcional

La función textual predominante es la de *dirigir* ya que se establecen estándares que deben ser adoptados por la comunidad farmacéutica del país en cuestión. Se detecta la función subsidiaria de *informar* debido a que este texto proporciona guías e información farmacéutica completas en las secciones *General Notices* (Advertencias generales) y *General Chapters* (Capítulos generales). En estrecha relación con la función textual que prevalece, se advierte una marcada presencia de secuencias instructivas y, en menor medida, secuencias expositivas y descriptivas.

Nivel del contenido semántico

La perspectiva temática adoptada es *teórico-aplicada* dado que, por un lado, se ofrece información que tiene como objetivo actualizar el conocimiento sobre un tema y, por otro lado, se establecen normas que deben ser cumplimentadas por los profesionales farmacéuticos.

En cuanto a su estructura textual, la *US Pharmacopoeia 30-NF25* presenta las siguientes *partes estandarizadas*: *Front Matter* (Páginas preliminares), *General*

Notices (Advertencias generales), *General Chapters* (Capítulos generales), *Monographs* (Monografías), *Glossary* (Glosario), entre otras. Resulta necesario destacar que en el contexto farmacéutico, una monografía incluida en una farmacopea presenta rasgos que la diferencian notablemente de una monografía producida en el ámbito académico. Su función es la de describir un ítem (sea un medicamento, un ingrediente de una droga o una sustancia química para alimentos) y proporcionar la siguiente información: el nombre del ingrediente o preparación, su definición, los requisitos de envasado, almacenamiento y etiquetado y la especificación, la cual consiste en una serie de pruebas, procedimientos y criterios de aceptación.

En relación a la originalidad del contenido presentado se trata de una *forma primaria* ya que no se basa en textos subyacentes.

Nivel formal

En este texto se aprecian máximas comunicativas propias del estilo científico: *economía, desagantivación y objetividad*.

Desde el punto de vista gramatical, se observan algunos rasgos típicos del estilo científico como ser el empleo de formas pasivas y nominalizaciones.

Debido a la función directiva de este ejemplar textual, se detecta un profuso uso de formas imperativas.

Respecto a los recursos léxicos, es posible identificar una alta densidad terminológica y la ausencia de tratamiento de los términos.

En relación al uso de recursos no lingüísticos, hay una abundante presencia de fórmulas y símbolos químicos.

B. Licenciatura en Química

Libro de texto universitario

Uno de los géneros discursivos de circulación más frecuente en el ámbito universitario es el libro de texto, por constituir una de las fuentes principales para la adquisición de conceptos, metodologías, normas, valores y supuestos ideológicos de los distintos campos disciplinares (Cubo de Severino, 2007; Hyland, 1999 y Parodi, 2010). Teniendo en cuenta los destinatarios previstos para los libros de texto incluidos en la bibliografía, se han podido identificar dos grandes grupos. El primero de ellos constituido por aquellos libros de texto que están dirigidos fundamentalmente a estudiantes de grado. Mientras que el segundo grupo está conformado por libros de texto que contemplan una audiencia más amplia, integrada no solo por estudiantes universitarios sino también por profesionales del área disciplinar y de áreas afines.

Como representante de los libros de texto dirigidos a una audiencia más restringida, se eligió caracterizar *General Chemistry, 9th Edition* escrito por Ebbing y Gammon dado que forma parte de la bibliografía obligatoria de al menos dos asignaturas del plan de estudios de la carrera Licenciatura en Química (Química General I y II). Las mismas son materias troncales de la carrera. Se considera oportuno aclarar que si bien en la

bibliografía se citan la 4^a y 5^a edición de este manual, se trabajó con una versión más reciente por encontrarse disponible en versión digital.

Nivel situacional

Este texto se ubica dentro de lo que se denomina *comunicación interna* a la disciplina ya que está dirigido a un público restringido, los estudiantes universitarios de Química. Estos destinatarios quedan comprendidos en la categoría de semiespecialistas (aprendices de especialistas). Los productores textuales son un par de especialistas que se desempeñan como docentes en dos universidades de los Estados Unidos. Por consiguiente, la relación que se establece entre los interlocutores es de naturaleza *asimétrica*.

Nivel funcional

En este libro de texto es posible reconocer con claridad un predominio de la *función informativa* debido a que su lectura hace posible la adquisición de informaciones nuevas. Este propósito informativo se materializa mediante secuencias expositivo-explicativas en las que se definen o explican conceptos propios de la disciplina.

Además de informar, los autores tienen una manifiesta intención didáctica. Cada capítulo del libro inicia con un título y una imagen que anticipan la temática a tratar, seguidos de una tabla donde se explicitan los contenidos y conceptos a desarrollar. En la totalidad de los capítulos se observa una gran presencia de tablas, esquemas y gráficos, la inclusión de un resumen de conceptos centrales, un listado de ítems a revisar, objetivos de aprendizaje, preguntas de autoevaluación y revisión, ejercicios, problemas de distinto tipo y secciones especiales. Al final del texto, se proporcionan apéndices, un glosario y respuestas a los ejercicios y problemas planteados.

La presencia de ejercitación y de situaciones problemáticas para la realización de distintas clases de actividades permite detectar la función subsidiaria de *dirigir*.

Nivel de contenido semántico

El tema del texto se evidencia en el título del mismo, *General Chemistry* (Química General). Según el grado de originalidad de los contenidos, este libro representa una forma textual *derivada* por basarse en textos subyacentes (formas textuales primarias como artículos de investigación). Como es de esperar en textos académicos, *General Chemistry* adopta una perspectiva temática *didáctica*, que se manifiesta en el prefacio y que se puede advertir, además, en los recursos gráficos a los que se apela en el paratexto icónico y en la inclusión de distintos elementos paratextuales verbales (glosario, apéndices, bibliografía, etc.). En cuanto al entramado textual, se identifican *partes estandarizadas* tales como la división en partes numeradas, capítulos y secciones con subtítulos temáticos.

Nivel formal

Por su intención didáctica, este texto presenta numerosas definiciones, explicaciones y ejemplificaciones. Asimismo, se identifica un uso marcado de la voz pasiva como un rasgo prototípico del discurso científico.

En el nivel léxico, se observa que la terminología incluida es objeto de abundante tratamiento (definición, reformulación y expansión).

Se advierte una marcada presencia de recursos no lingüísticos tales como imágenes, tablas y gráficos en función del propósito didáctico del texto.

Para la caracterización del género libro de texto universitario destinado a una audiencia más amplia, se optó por analizar el ejemplar titulado *Survey of Industrial Chemistry* debido a que en la bibliografía de la asignatura Química Industrial se incluyen dos ediciones sucesivas de esta misma obra.

Nivel situacional

Esta obra tiene como productor textual a un solo autor, Philip Chenier, quien es profesor emérito de la Universidad de Wisconsin-Eau Claire en los Estados Unidos. En cambio, los destinatarios constituyen un grupo numeroso conformado tanto por estudiantes de grado avanzados como por estudiantes de posgrado de Química. Asimismo, en el prefacio el autor manifiesta que este libro puede servir como obra de referencia para aquellas personas que trabajan en industrias químicas y afines, como por ejemplo los ingenieros químicos. Teniendo en cuenta esto, el texto se ubica principalmente dentro de una *comunicación interna* a la disciplina. Por lo dicho, la relación que se entabla entre los interlocutores se supone *asimétrica*.

Nivel funcional

En este libro puede reconocerse con claridad el predominio de la función textual *informativa* ya que el propósito último es que los distintos perfiles de destinatarios puedan adquirir conocimientos y consultar la obra como fuente de referencia. La intención de informar se realiza mediante secuencias descriptivas, expositivas y narrativas en las que se describen procesos, definen y explican nociones y clasifican conceptos propios de la disciplina.

Nivel de contenido semántico

El núcleo temático de este texto se anticipa en el título, un estudio sobre la industria química (*Survey of Industrial Chemistry*). El contenido semántico es fundamentalmente *referido* (forma derivada), puesto que el especialista se refiere a contenidos incluidos originalmente en artículos de revistas especializadas, documentos gubernamentales como informes, entre otros. Esta obra adopta una *perspectiva didáctica* porque tiene como objeto la transmisión de conocimientos en un contexto de enseñanza. Este texto se estructura en base a *partes estandarizadas* tales como la inclusión de un prefacio, una tabla de contenidos, capítulos identificados con títulos temáticos, un apéndice y un índice temático.

Nivel formal

Este estudio hace uso de recursos gramaticales que reflejan la preocupación del autor por incluir al destinatario en el discurso. Así, se recurre a la primera persona del plural. Además, se apela a la inclusión de formas interrogativas e imperativas y esto constituye

una evidencia lingüística de la función didáctica del texto.

En cuanto al léxico empleado, se observa una densidad terminológica intermedia y las unidades léxicas especializadas reciben algún tipo de tratamiento. Se identifican numerosas instancias de ejemplificación y algunas instancias de aclaración.

En relación al uso de recursos no lingüísticos, se advierte una marcada presencia de tablas y fórmulas.

Artículo de investigación

El artículo de investigación científica (AIC) es otro de los géneros que surgen en la exploración programática. Su inclusión en la bibliografía de las diversas asignaturas se puede atribuir a que es un género que vehicula el conocimiento más reciente en las distintas áreas disciplinares. El objetivo primordial de esta clase textual es la difusión y construcción de saberes (Cubo de Severino, 2007).

Se eligió caracterizar el artículo de investigación científica titulado *Sensitized non-coherent photon upconversion by intramolecular triplet-triplet annihilation in a diphenylanthracene pendant polymer* que apareció el año pasado en la revista especializada *Chemical Physics Letters*. La revista, publicada por la editorial científica *Elsevier*, alberga AICs que cubren todas las áreas de la Físicoquímica. Esta publicación especializada forma parte de la bibliografía de la asignatura Química Física Ambiental.

Nivel situacional

El artículo analizado aparece en la publicación arbitrada *Chemical Physics Letters* de circulación entre especialistas. Por ende, constituye una instancia de *comunicación interna* a la disciplina entre un grupo numeroso de personas. El texto supone una relación *simétrica* entre los participantes en tanto que los cuatro destinatarios como a su vez los destinatarios son expertos en el área disciplinar.

Nivel funcional

En este texto se cumplen dos funciones comunicativas básicas. En primer lugar, la función comunicativa que predomina es la de *informar* dado que este género tiene como propósito central presentar los resultados de una investigación a la comunidad científica. En segundo término, la función subsidiaria que se identifica es la de *dirigir* debido a que los autores del artículo de investigación persiguen, además, el objetivo de lograr la aceptación, validación y uso de los resultados del estudio en cuestión por parte de la comunidad de pares. En consonancia con las funciones identificadas, las secuencias textuales que se explotan son expositivas, narrativas y descriptivas (función informar) y secuencias argumentativas (función dirigir).

Nivel de contenido semántico

La temática de este texto es la conversión ascendente de fotones sensibilizados no coherentes y se encuentra explicitada en el título bajo la forma de una construcción

nominal extensa especializada (Adelstein y Kuguel, 2005). En relación a la originalidad de sus contenidos, este ejemplar textual representa una forma *primaria* por el hecho de no basarse en textos subyacentes y exponer resultados noveles a la comunidad académico-científica. Este artículo de investigación responde a la *estructura canónica* propia de este género en las ciencias experimentales: Introducción, Experimentación (Materiales y Métodos), Resultados y Discusión y Conclusiones.

La perspectiva temática adoptada en el AIC es teórica dado que se persigue el objetivo de expandir el saber sobre la temática planteada, es decir, “lograr conocimiento nuevo, que modifique el estado de conocimientos previos” (Ciapuscio y Kuguel, 2002: 47).

Nivel Formal

A nivel de superficie textual, en este artículo se observa el empleo de diferentes recursos sintácticos cuyo objetivo es generar un efecto de objetividad tales como el uso de formas pasivas y la utilización de sintagmas nominales no humanos en posición de sujeto sintáctico. Además es posible identificar la inclusión de numerosos sintagmas nominales extensos especializados.

El artículo exhibe una densidad terminológica alta y las unidades léxicas especializadas reciben muy escaso tratamiento.

Se identifica la presencia de numerosas siglas que se proveen entre paréntesis luego de mencionada la forma completa. En las instancias sucesivas solo se emplean las siglas y, de este modo, se respeta la máxima estilística de economía de expresión, característica del discurso científico.

En relación a los elementos paratextuales, este artículo está organizado en apartados que reciben títulos funcionales (paratexto verbal), es decir, adelantan la función del segmento que encabezan.

En las secciones Experimentación y Resultados y Discusiones se recurre a la incorporación de tablas, gráficos y fórmulas (paratexto icónico), lo que permite la condensación de gran cantidad de información en poco espacio y plasmar resultados de pruebas empíricas.

Similitudes y diferencias en los géneros relevados en las carreras de Farmacia y Licenciatura en Química

La identificación de los géneros de circulación frecuente en cada una de las carreras examinadas y la posterior caracterización de los mismos en cuatro niveles de análisis posibilitaron determinar ciertas similitudes y diferencias en relación al repertorio de géneros académicos y profesionales que explotan Farmacia y Licenciatura en Química.

Una primera semejanza que se pudo establecer es que ambas propuestas académicas exhiben en su bibliografía géneros discursivos en común: libros de texto dirigidos fundamentalmente a estudiantes universitarios, libros de texto destinados a una audiencia más amplia y artículos de investigación científica.

Otra similitud detectada es que tanto en Farmacia como en Licenciatura en Química se incluyen géneros cuyos destinatarios previstos originalmente son especialistas

y no estudiantes universitarios de grado, tales como el artículo de investigación, la farmacopea y el manual de buenas prácticas.

En la misma exploración bibliográfica, se pudieron advertir algunas diferencias con respecto a los géneros discursivos empleados en estas dos carreras. En primer lugar, se apreció una mayor variedad de géneros en la carrera de Farmacia que puede ser atribuida al amplio campo de acción de los profesionales en esta disciplina. En segundo término, en Farmacia se observó una presencia más marcada de géneros profesionales de base instructiva, como por ejemplo la farmacopea y el manual de buenas prácticas, en general con valor normativo. Por último, en el análisis de la bibliografía de las asignaturas de Licenciatura en Química no se identificaron géneros específicos de esta disciplina mientras que en Farmacia se pudo reconocer dos géneros propios de este campo disciplinar (farmacopea y manual de buenas prácticas) que, según surge de la revisión de la literatura disponible hasta el momento no han sido sometidos a una caracterización genérica.

Conclusión

La fase inicial de este trabajo que consistió en el relevamiento de las propuestas programáticas de Farmacia y de Licenciatura en Química permitió establecer que la mayoría de las asignaturas de ambas carreras contemplan una abundante bibliografía en inglés. Un interrogante que, aunque no es objeto de la presente investigación, surgió luego de concluida esta etapa es si los estudiantes de las ofertas académicas involucradas consultan efectivamente dicha bibliografía en lengua inglesa, con qué frecuencia y con qué propósitos. Queda planteado para ser respondido en futuras investigaciones.

Las etapas siguientes (la determinación de los géneros discursivos predominantes en las dos carreras y la caracterización de los mismos mediante el análisis multinivel de ejemplares textuales) han arrojado datos que consideramos pueden resultar valiosos para el diseño curricular de cursos de lectura comprensiva en inglés en el área de las Ciencias Químicas, como así también informar la práctica áulica y el diseño de materiales en este campo disciplinar.

A la luz de la información recogida y de la descripción genérica realizada, nos permitimos sugerir una revisión y una ampliación del repertorio de géneros discursivos trabajado en los materiales de lectura comprensiva del inglés al español en el área de las Ciencias Químicas. Consideramos importante abordar una mayor variedad de géneros profesionales y dentro de ellos géneros de tipo instructivo que son prototípicos en esta esfera disciplinar. Creemos en la relevancia de diseñar secuencias didácticas que promuevan una mayor concientización en los estudiantes sobre las características representativas y diferenciadoras de los géneros académicos y profesionales que circulan en la comunidad discursiva a la que aspiran acceder e integrar.

Deseamos destacar además que, tipologías de análisis multinivel como la adoptada en este trabajo se constituyen en herramientas que ofrecen criterios fundados al momento de la selección de textos ya sea para el diseño de materiales de lectura o de instancias evaluativas en cursos de lectocomprensión del inglés en áreas de especialidad en el nivel universitario.

A modo de cierre de esta ponencia, queremos hacer referencia a la afirmación de la

especialista española Hurtado Albir (2011: 492) que se convirtiera en eje rector de este trabajo de investigación: “Para poder enseñar lectocomprensión en una lengua materna o extranjera, es necesario conocer previamente los textos que circulan en cada disciplina y las convenciones que rigen su funcionamiento”.

Referencias bibliográficas

Adelstein, A. y Kuguel, I. (2005). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bhatia, V. (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.

Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Londres: Continuum.

Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA. Universitat Pompeu Fabra.

Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. T. Fuentes Morán (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp.37-73). Salamanca: Ediciones Almar.

Cubo de Severino, L. (2007). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.

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: Facultad de Filosofía y Letras. UNT.

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

Hyland, K. (1999). Talking to students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks. *English for Specific Purposes*, 18 (1), 3-26.

Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go? *English for Specific Purposes*, 21, 385-395.

Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Parodi, G. (2010). Rhetorical organization of textbooks. En G. Parodi (Ed.), *Academic and professional discourse genres in Spanish* (pp. 634-651). John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.

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

Corpus de textos analizados

Chenier, P. (2002). *Survey of Industrial Chemistry* (3rd Edition). New York: Kluwer Academic-Plenum.

Ebbing, D. y Gammon, S. (2009). *General Chemistry* (9th Edition). Boston: Houghton Mifflin Company.

Tilley, A.; Robotham, B.; Steer, R. and Ghiggino, K. (2015). Sensitized non-coherent photon upconversion by intramolecular triplet-triplet annihilation in a diphenylanthracene pendant polymer. *Chemical Physics Letter*. 618, 198-202.

United States Pharmacopeial Convention (2007). *United States Pharmacopoeia 30 - National Formulary 25. The Official Compendia of Standards*. Rockville, MD.: United States Pharmacopeial Convention Inc.

Weinberg, S. (Ed.). (2007). *Good Laboratory Practice Regulations* (4th Edition). New York: Informa Healthcare USA, Inc.

Capítulo 4

Los géneros académicos en inglés prototípicos del área de las Ciencias

Económicas.

Delfederico, Graciela

gracieladelfederico@hotmail.com

Weht, Gabriela

gabrielaweht@hotmail.com

Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA)

Facultad de Lenguas, UNC.

Córdoba, Argentina

Resumen

El conocimiento de los géneros discursivos ha contribuido en gran medida a comprender la manera en que el discurso es usado en contextos académicos. (Bhatia, 2004: 29-30). Según Cassany (2008: 10), los miembros de una comunidad discursiva comparten conocimientos y habilidades lingüísticas con una mirada determinada sobre la realidad, que acaba constituyéndose en una marca de identidad frente a comunidades de otros ámbitos. Podemos decir, entonces, que la manera en que los textos se construyen e interpretan en el ámbito universitario está directamente relacionada con el contexto en el cual los géneros circulan. El objetivo de la presente comunicación es presentar los resultados preliminares de un trabajo de investigación sobre los géneros discursivos que discurren en las carreras de Contaduría y Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. La metodología de trabajo se dividió en dos etapas. En un primer momento, se relevaron los diferentes géneros académicos prototípicos de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Economía. En la segunda instancia, se aplicó el Modelo Multinivel (Ciapuscio y Kuguel, 2002: 108) para analizar los géneros relevados, y se procuró obtener similitudes y diferencias mediante la comparación y el contraste de los resultados obtenidos. Este trabajo finaliza con una reflexión sobre la contribución de este estudio al mejoramiento de los criterios de selección textual para confeccionar manuales de cátedra en el área del Departamento de Idiomas con Fines Específicos de la Facultad de Lenguas (UNC) y para optimizar las prácticas áulicas en los cursos de lectocomprensión en inglés en el nivel superior.

Introducción

El lenguaje escrito es el medio preferente mediante el cual se crea, fija y transmite el conocimiento disciplinar, específicamente, a través de géneros prototípicos que refuerzan la construcción de saberes especializados y van consolidando la integración de una comunidad discursiva particular. (Parodi, 2008: 30). La manera en que los textos se construyen e interpretan en el ámbito universitario está directamente relacionada con el contexto discursivo en el cual los géneros circulan y esos modos de construcción e interpretación de los textos acaban siendo una marca de identidad frente a otras comunidades discursivas. (Cassany, 2008: 10). En el presente estudio nos proponemos exponer los resultados preliminares de un trabajo de investigación sobre los géneros discursivos prototípicos que circulan en las carreras de Contador Público y Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Marco Teórico

El propósito de nuestro trabajo es abordar la circulación de los géneros académicos prototípicos y la frecuencia con que ellos discurren en el ámbito universitario de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se hace necesario, entonces, explicitar la concepción teórica a la cual adherimos, relacionada con los géneros discursivos, el proceso de comprensión del texto y la caracterización de los textos especializados.

Los géneros discursivos

En el presente trabajo compartimos la noción de género desde la perspectiva teórica de Swales (1990) quien sostiene que:

El género remite a una clase de eventos comunicativos en los que los participantes comparten una serie de propósitos comunicativos, que son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva. Además, los ejemplares de los géneros comparten patrones estructurales, de estilo, contenido y posible audiencia. Si se cumplen todas las expectativas, el ejemplar es considerado por la comunidad discursiva como prototípico. (58).

Podemos decir, entonces, que el conocimiento de los géneros discursivos contribuye en gran medida a comprender la manera en que el discurso es usado en contextos académicos, profesionales y en variados ámbitos institucionales. El género posee múltiples potencialidades discursivas sostenidas desde los conocimientos previos de los hablantes y escritores, oyentes y lectores a partir de parámetros contextuales, sociales y cognitivos. Los géneros se manifiestan concretamente como variedades de una lengua que se ajustan lingüísticamente en razón de propósitos comunicativos, los participantes implicados, los contextos de producción y uso, los modos de organización discursiva, soportes y medios. Estos rasgos lingüísticos se pueden identificar en textos

concretos en los que se pueden encontrar uniformidades prototípicas que caracterizan a un determinado género. Parodi (2008: 30)

La Comunidad Discursiva

La evolución del conocimiento es una característica de la sociedad actual, en la cual el uso generalizado del idioma inglés como lengua de la ciencia y la tecnología condiciona a los estudiantes universitarios para que desarrollen habilidades de lectocomprensión en la lengua inglesa con el propósito de abordar los géneros prototípicos de su área disciplinar en este idioma. En este marco, coincidimos con la forma de entender la lectura en lengua extranjera en el nivel superior propuesta por Dorrnזורo y Klett (2006):

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

Es en el proceso de relación de la información del texto con los conocimientos disciplinares propios cuando el lector logra construir el sentido del texto. Una comunidad discursiva se distingue como un grupo humano que comparte unas prácticas comunicativas particulares, que usa unos textos particulares, para conseguir unas finalidades específicas, entre autores y lectores que asumen roles predeterminados. Es a partir de esas prácticas y de sus textos que los miembros de la comunidad pueden compartir conocimientos específicos, habilidades cognitivas para procesar esos conocimientos, actitudes y visiones específicas de la realidad, que se constituyen en marcas de identidad frente a profesionales y comunidades de otros ámbitos. Pertenecer a una comunidad significa conocer los mecanismos de producción, transmisión y recepción del conocimiento que manejan sus miembros, dominar los géneros discursivos con que se materializa la comunicación entre sí y la construcción de dicho conocimiento, poder (des) codificar los diferentes sistemas de representación del conocimiento empleados, asumir los roles, el estatus y la identidad que se adopta, además de haber adquirido los recursos lingüísticos específicos como la terminología, la fraseología y la estructura del texto. (Cassany, 2008:10).

El texto: el proceso de comprensión

Según Heinemann y Viehweger (1991) en concordancia con el enfoque cognitivo-comunicativo de la lingüística textual alemana, al analizar, corroborar, producir o comprender un texto se ponen en juego variados sistemas de conocimientos interrelacionados: conocimiento enciclopédico, conocimiento lingüístico, conocimiento interaccional situacional y conocimiento sobre clases de textos. Producir un texto puede concebirse como un proceso complejo, básicamente un proceso de solución de problemas de distinto orden que implica para el productor o hablante realizar elecciones y tomar decisiones de diferente naturaleza. Dentro de esta concepción teórica, el texto, ya sea como resultado de esos procesos de selección en los que interactúan los diversos

sistemas de conocimiento o como objeto de análisis, puede concebirse y analizarse como un sistema modular. Se trata de un sistema dinámico en el que, por un lado, las unidades y relaciones en el nivel de la microestructura, léxico y gramática, están condicionados por factores de tipo textual superior, básicamente factores funcional-comunicativos y temáticos. Estos autores proponen una tipología multinivel que pueda explicar la variabilidad histórica y cultural de las clases textuales. Por consiguiente, es posible describir al texto como un sistema de múltiples niveles o como un sistema modular: el nivel situacional, el nivel funcional, el nivel semántico y el nivel formal. Es así que en el proceso de comprensión lectora los distintos niveles de análisis textual no son módulos aislados ni independientes, sino que se relacionan entre sí y, a su vez, con los distintos sistemas de conocimientos que se activan durante la lectura. La comprensión de un texto implica activar y relacionar distintos sistemas de conocimientos, el enciclopédico (conocimiento sobre el mundo), el lingüístico (de gramática y de vocabulario), aquel relativo al área temática, el que se relaciona con los géneros textuales, la meta cognición y los conocimientos relativos al contexto de lectura.

Los textos especializados

La actividad de lectocomprensión en lengua extranjera en el nivel superior se desarrolla en un contexto que determina, entre otras cuestiones, los textos que allí circulan. De aquí se desprende que es necesario que los textos seleccionados para las prácticas docentes se encuentren dentro del continuo de textos especializados. Según Ciapuscio y Kuguel (2002: 107), se denomina texto especializado a productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, que se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad, y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas. Los textos especializados se realizan en clases textuales específicas del discurso de especialidad: el artículo de investigación, el artículo de divulgación científica, los comunicados científicos a la prensa, etcétera. El término clase textual, asociado conceptualmente con el de género, acuñado por Bakhtin (1982: 294-323), es empleado por la Lingüística Textual para referirse a las clasificaciones de los textos que realizan intuitivamente los hablantes y que pueden describirse y sistematizarse con las herramientas teórico-metodológicas de la lingüística, con el fin de construir tipologías. La distinción entre los textos especiales y los no especiales (denominación que las autoras dan a textos especializados y no especializados) puede a veces, no ser muy nítida; por lo tanto, es necesario plantear la existencia de un continuum con transiciones (Ciapuscio y Kuguel, 2002: 108). Los distintos grados de especialidad textual hacen necesario un análisis que contemple el texto en los niveles funcional, situacional, de contenido semántico y formal.

Metodología de trabajo

A partir de este escenario teórico hemos llevado a cabo un trabajo empírico de recopilación, identificación, clasificación y descripción de los géneros en inglés que circulan en el ámbito disciplinar de las Ciencias Económicas en la Universidad Nacional de Córdoba.

Nuestra investigación consistió de dos etapas fundamentales: un primer momento en el que se relevaron los diferentes géneros académicos prototípicos de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Economía, y una segunda instancia en la cual se aplicó el Modelo Multinivel (Ciapuscio y Kuguel, 2002:107) para realizar el análisis de los géneros relevados. Ciapuscio y Kuguel (2002) proponen un análisis multinivel del texto especializado siguiendo la perspectiva de la lingüística textual alemana.

Tipología de múltiples niveles

El modelo de texto de múltiples niveles adoptado en este estudio considera a los textos como objetos dinámicos y complejos. Dinámicos, ya que constituyen estaciones intermedias para la creación de otros textos y puntos de partida para el procesamiento receptivo del conocimiento (Antos 1997, en Ciapuscio 2003: 23) y complejos, en tanto son estructuras multidimensionales en las que se manifiestan los sistemas de conocimientos de los hablantes. (Heinemann & Viehweger, 1991, en Ciapuscio 2003: 22). La perspectiva dinámica es particularmente productiva en el estudio de textos científicos si se los piensa, también, como recursos para la constitución del conocimiento especializado. La complejidad, por su parte, surge de entender el texto como una estructura multidimensional en la que se manifiestan los sistemas de conocimientos de los hablantes involucrados tanto en la comprensión como en la producción discursiva (Kuguel, 2005: 43). La presente propuesta incorpora los resultados de un proceso de clasificación de textos especializados dentro de una clase textual con el propósito de ofrecer criterios de selección de textos para los manuales de comprensión de textos en inglés en el área de la economía.

Primer momento

En la primera etapa de la investigación, se buscó recolectar información sobre el material escrito en lengua inglesa que aparece como parte de la bibliografía en las propuestas programáticas de las materias que conforman el plan de estudios de cada carrera. Para ello, se confeccionó una ficha en la que constan todas las referencias bibliográficas obligatorias y de consulta incluidas en los programas de estudio de las carreras de Contador Público y de Licenciatura en Economía. Se recolectaron datos bibliográficos del tercer y cuarto año de las carreras de Contador Público y de la Licenciatura en Economía. A partir de los datos pudimos reconocer los géneros de mayor circulación en las carreras mencionadas y los resultaron arrojar una serie de géneros prototípicos de mayor circulación tales como el libro disciplinar, el artículo de investigación, el resumen, el diccionario, el proyecto de investigación, la conferencia y el ensayo. Una vez confeccionadas las fichas bibliográficas, se procedió a la recolección de los textos. Por cuestiones de acceso a estas fuentes, no se persiguió una recolección exhaustiva. Dado que el objetivo principal en esta primera etapa de la investigación fue construir un panorama general de los géneros discursivos escritos prototípicos de la disciplina, el foco de atención estuvo en conseguir los títulos mencionados en los programas de las asignaturas que estuvieran disponibles en la biblioteca de la unidad académica o en formato electrónico.

Segundo Momento

En la segunda instancia, nos propusimos identificar las características discursivas propias de los géneros relevados y, a partir del corpus de textos coleccionados, aplicar el Modelo de Análisis Multinivel propuesto por Ciapuscio y Kuguel (2002: 107). Para realizar el análisis se seleccionaron, entonces, dos géneros de circulación frecuente: el artículo científico y el libro de texto y se procuró obtener similitudes y diferencias mediante la comparación y el contraste de los resultados obtenidos.

Resultados

El estudio de los textos recolectados permitió detectar los géneros discursivos prototípicos que circulan en las carreras de Contaduría y Licenciatura en Economía. Los géneros identificados fueron caracterizados a partir del análisis textual y de la revisión de estudios previos. Los resultados revelaron que los géneros de mayor circulación en las dos carreras mencionadas son los siguientes: el libro de texto, el artículo de investigación científica, el abstract, el diccionario, el ensayo, el proyecto de investigación, la conferencia, el folleto y las revistas de semi divulgación. A continuación del reconocimiento de los géneros prototípicos, se procedió a seleccionar los textos y se realizó un análisis de estos para lograr una descripción más específica de cada género. Se aplicó, entonces, la tipología multinivel de Ciapuscio y Kuguel (2002: 107) para analizar los géneros seleccionados en los niveles funcional, situacional, semántico y formal.

Cabe resaltar que existe una cantidad significativa de compilaciones de artículos de investigación científica que circula en el campo disciplinar objeto de nuestro estudio, editadas bajo el nombre de libro cuya organización corresponde a libro de texto pero que en definitiva los textos que los componen son característicos de otro género. Este hallazgo podría ser materia de un futuro estudio.

Análisis Multinivel: Artículo de investigación: *International Trade and Commercial Policy*. Julio Berlinski. (2003)

Nivel situacional

El texto del artículo de investigación *International Trade and Commercial Policy* integra el capítulo del libro producido y supervisado por los académicos Della Paolera y Taylor *A New Economic History of Argentina* y puede considerarse un texto especializado de circulación restringida al ámbito académico. El autor pertenece al Instituto y la Universidad Torcuato Di Tella. Los indicios que evidencian el contexto condicionante de circulación del texto los podemos encontrar en el paratexto lingüístico. Elementos como la biografía del autor, los editores pertenecientes a instituciones académicas del nivel superior como la American University of Paris y la University of California, las referencias bibliográficas que sirvieron como base, un apéndice con datos estadísticos

históricos y un índice temático referencial. En cuanto a los participantes de la comunicación el productor es individual y los destinatarios son los miembros de la comunidad académica tanto profesionales como alumnos avanzados del nivel superior. Con respecto al rol social de los participantes, los indicios sobre la relación entre los productores y los destinatarios se dan en dos direcciones: presentan una relación simétrica entre destinatarios y destinatarios especialistas y asimétrica entre los destinatarios especialistas y destinatarios semi especialistas. (Esta terminología la utilizan las autoras Ciapuscio y Kugel para referirse a destinatario como receptor y destinatario como emisor) El artículo es de circulación académica e integra una colección de artículos de especialización organizados didácticamente como libro de estudio. En lo referente a la situación ambiental podemos decir que es un texto escrito, publicado en la primera década del siglo XXI en una publicación de circulación restringida al ámbito académico. A partir de la evidencia analizada para los diferentes parámetros del módulo situacional como son la pertenencia institucional, el tipo de publicación, el ámbito de circulación, etc., podemos afirmar que el texto posee un productor textual especializado en el estudio de las ciencias económicas.

Nivel Funcional

La función que predomina en el artículo que analizamos es aquella de informar y demostrar acerca de conocimientos disciplinarios reconocidos y aceptados por la comunidad científica. El objetivo primario es obtener información nueva y transmitir esa información. La función subsidiaria es aquella de dirigir, demostrar a través de la narración de hechos que contribuyen al logro de la meta principal. De esta manera se intenta que el destinatario se convenza acerca de la verdad de la información presentada. Las ilocuciones informativas se construyen mediante secuencias descriptivas en las que predominan verbos de estado y el presente imperfecto. El texto presenta ilocuciones narrativas paralelas a las secuencias descriptivas. Las secuencias descriptivas se refieren a las tendencias económicas relacionadas con el comercio internacional y las políticas comerciales predominantes en Argentina durante el siglo XX. Las secuencias narrativas subsidiarias se insertan en las secuencias descriptivas para establecer un hilo cronológico del desarrollo del tema principal.

Nivel Semántico

El texto fue producido dentro del dominio de las Ciencias Económicas, de la Economía, de las variables económicas. El subdominio temático es el comercio internacional y las políticas comerciales a lo largo del siglo XX. La temática del texto aborda básicamente los cambios exógenos y endógenos en las exportaciones e importaciones que han afectado el comercio internacional en Argentina durante el siglo XX y las consecuentes políticas internas que esos cambios han provocado. El tema se desarrolla a partir de una introducción en la cual el autor explica el propósito del artículo y las diferentes secciones de discusión temática como son los diferentes períodos, instrumentos y factores de intercambio comercial a nivel internacional en Argentina. Si consideramos

la perspectiva teórica, el texto intenta expandir el conocimiento sobre el comercio internacional en Argentina, lo inserta en diferentes períodos de la historia económica del país y muestra sus tendencias y movimientos a lo largo del siglo XX. Desde una perspectiva didáctica el texto apela a recursos gráficos que ejemplifican datos básicamente estadísticos. La originalidad del contenido semántico se relaciona con la información actualizada que el texto provee, la definición de términos relacionados con el área temática y los recursos que cubren aspectos de la actividad económica. El autor desarrolla los núcleos temáticos a partir de la secuencia descriptiva y se apoya en gráficos que comunican datos y características de diferentes políticas económicas. La secuencia narrativa tiene el propósito de validar el tratamiento del tema en una línea de tiempo, a lo largo del siglo XX. La secuencia argumentativa no se presenta en el texto a nivel de la estructura que la caracteriza, pero el autor argumenta a través de los juicios que surgen de los análisis de situación.

Nivel Formal

Si analizamos las características de la superficie textual podemos reconocer que el texto se ajusta a las máximas retóricas del artículo de investigación científica. En cuanto a los recursos o indicios lingüísticos se observa un uso del léxico definitorio, específico e ilustrativo para caracterizar el comercio internacional en Argentina. Hay una actitud didáctica en el texto mediante el recurre a formas interrogativas y negativas. Se advierte la asimetría entre el destinatario y destinatario. El texto ha sido producido dentro del campo de las Ciencias Económicas. El subdominio temático son los ciclos económicos y las fluctuaciones en países latinoamericanos y más particularmente en Argentina en las últimas décadas del siglo XX. El tema tiene una perspectiva científica y se desarrolla a partir de una introducción en la cual el autor, mediante una pregunta retórica, presenta el contexto, explica el propósito del artículo y su estructura. En la primera sección, se presenta evidencia utilizada en el pasado para respaldar la interpretación que los ciclos económicos en países latinoamericanos que han sido manejados por factores nominales. Se argumenta que hay razones para dudar de la solidez de estos hallazgos y se sugiere que los datos necesitan ser estudiados en más profundidad antes de determinar su naturaleza. En la segunda se lleva a cabo una comparación de las estadísticas utilizadas para describir los ciclos de negocios de Argentina y se los compara y contrasta con los de EEUU y países europeos. Por último, en la conclusión los autores sientan posición respecto de la naturaleza de los ciclos económicos y las causas de las fluctuaciones económicas en Argentina.

Si consideramos las características de la superficie textual podemos reconocer que el texto se ajusta a las máximas retóricas de un artículo de investigación. En cuanto a los recursos o indicios lingüísticos se observa un uso de la primera persona del plural, la pregunta retórica, conectores lógicos de causa- consecuencia, de contraste y de verbos modales. El tipo de subtítulos así como la gráfica empleados son típicos de los artículos de investigación. En cuanto al despliegue temático se anticipa el contenido temático a partir de los títulos y subtítulos y ellos adquieren un valor resuntivo. El empleo de gráficos y tablas permite condensar gran cantidad de información, presupone la competencia del destinatario necesaria para descifrar este tipo de elementos icónicos que siguen pautas de codificación específicas en un ámbito especializado.

Libro de texto: *Cost Benefit Analysis*. Richard Layard y Stephen Glaister. (1994)

Nivel Situacional

Tal como sostiene acertadamente Bhatia (2004:30), los géneros discursivos pueden cruzar transversalmente al discurso académico desde una o varias disciplinas. El libro de textos es uno de los géneros de mayor circulación académica que cumple no sólo funciones informativas sino también didácticas. El objeto de nuestro análisis, en este caso, es el libro disciplinar *Cost Benefit Analysis* de Richard Layard y Stephen Glaister (1994). El libro es un volumen compendio, una colección de ensayos sobre el desarrollo económico de Argentina desde finales del siglo XIX los cuales fueron presentados en el *Congreso sobre la Nueva Historia Económica de Argentina* realizada en la ciudad de Bariloche en noviembre del año 2000. Respecto de las condiciones de producción y recepción el ámbito de circulación del libro es el académico universitario. Los recopiladores son académicos renombrados en el ámbito de la Universidad Estadounidense de París y la Universidad de California. Ambos autores Della Paolera y Taylor pertenecen a centros y equipos de investigación en Economía de reconocidas universidades de Estados Unidos. El libro está especialmente dirigido a los participantes del Congreso sobre la Nueva Historia Económica Argentina y a la comunidad académica e intenta complementar la literatura existente sobre la temática de la historia económica argentina. Los indicios sobre la circulación interna al campo científico específico se encuentran en el paratexto que detalla la biografía de los autores, el prólogo, la nómina de colaboradores y de sponsors. En cuanto al número de participantes es variado ya que el libro está constituido por una serie de artículos, en los cuales los productores de los textos comparten la característica de ser participantes en un congreso de especialización académica sobre una temática única. El destinatario es parte de una comunidad científica, lectores y asistentes a congresos de las Ciencias Económicas. La relación entre el productor textual y el destinatario es básicamente una relación simétrica, ambos son especialistas y eso se evidencia básicamente en la perspectiva temática y en el tratamiento del léxico. Por su parte la función primordial en algunos artículos parece ser aquella de demostrar ya que se observa mucha inserción de cuadros, gráficos y tablas.

Nivel Funcional

La función ilocutiva predominante en el libro de textos *A New Economic History of Argentina* se resume básicamente en aquella de apelar. Mediante ella los productores textuales de los diferentes artículos de divulgación científica recopilados en el libro manifiestan su intención de influir sobre el destinatario para que adhiera a una creencia, a una posición teórica. La función de dirigir o apelar presupone otras funciones subsidiarias como la de informar sobre conocimientos disciplinarios ya reconocidos por la comunidad científica. Las funciones de los diversos artículos que componen el libro se relacionan con el contenido temático y se revelan en los tipos de secuencias mediante las cuales se organizan los textos. Las secuencias más recurrentes y dominantes son las narrativas, por la temática, son textos relacionados con la historia

económica argentina. La función de las secuencias narrativas es aquella de organizar discursivamente las acciones y los acontecimientos en un orden secuencial integrador que muestre la unidad de acción y se oriente hacia un fin. Las ilocuciones informativas se manifiestan en secuencias expositivas y descriptivas, secuencias subsidiarias que contribuyen a convencer sobre la veracidad de los datos y resultados presentados y que generalmente explican conceptos propios de la disciplina en una relación simétrica entre el destinador y el destinatario. Su función no es de dominancia en el discurso, sino que se las utiliza para caracterizar a objetos, personas, situaciones, o procesos relacionados con un período de la historia económica argentina.

Nivel Semántico

Todos los textos pertenecientes a la recopilación del libro *A New Economic History of Argentina* comparten la misma área temática, la historia económica argentina desde finales del siglo XIX hasta el presente y se han producido en el subdominio específico de la historia económica. En cuanto al tema textual todos ellos abordan la historia económica de Argentina y analizan aspectos relacionados con la economía en el período mencionado. La originalidad de los temas propuestos en los artículos tiene que ver con los modos en que se presentan los temas. Los textos de los artículos pueden considerarse formas primarias ya que contribuyen de manera original al área del subdominio específico. Algunos artículos analizan la historia económica de Argentina desde perspectivas político-económicas, otros desde visiones más objetivas relacionadas con las estadísticas históricas. Todos los artículos comparten perspectivas relevantemente teóricas y originales. Los textos de los artículos pueden considerarse formas primarias en cuanto a su originalidad, por cuanto son parte de exposiciones en un congreso, toman un tema y lo expanden para modificar los contextos de enseñanza académica o para transmitir contenidos especializados. Se encuentra una textualización similar en la mayoría de los textos que manifiestan un desarrollo argumentativo, con introducción, desarrollo y conclusión, formas estilísticas propias del ámbito en el que se han producido los textos. En cuanto a los procedimientos utilizados para el despliegue de los núcleos temáticos la mayoría de los artículos utilizan secuencias narrativas introductorias para delimitar el contexto histórico, para proceder después a secuencias descriptivas y explicativas que expanden el contenido temático y concluir con secuencias argumentativas que expresan la opinión del autor o autores respecto del tema.

Nivel Formal

El libro *A New Economic History of Argentina* de Gerardo Della Paolera y Alan Taylor (2003) responde a los principios de formulación del género libro en relación a las formas lingüísticas y no lingüísticas y también al uso de los recursos sintácticos y léxicos presente en los textos que lo constituyen. El libro se organiza con un despliegue tanto de formas verbales como no verbales: la presentación de los autores, un índice temático, un prólogo de agradecimientos y presentación del material, una lista referencial de ilustraciones y tablas y un primer capítulo a manera de introducción temática producido por los recopiladores. Los textos incluidos en la recopilación respetan las convenciones

estilísticas del artículo de investigación académica y los aspectos estilísticos generales de presentación de artículos en congresos de especialidad. La macro estructura, género textual al que pertenecen los textos, el artículo de investigación, determina aspectos relacionados con la micro estructura general de los textos de los artículos. En ese sentido observamos que la mayoría de los textos comparten elementos sintácticos y léxicos muy similares. A nivel sintáctico predominan recursos que buscan la objetivación del contenido: la preponderancia de la tercera persona, las formas verbales impersonales, el uso de la voz pasiva. Respecto del modo en que se despliega el tema, en la mayoría de los artículos apelan al uso de conectores de contraste, de consecuencia y razón, propios de las secuencias argumentativas como así también hay evidencia del uso de marcadores temporales propios de la secuencia narrativa. A nivel del léxico no hay gran profusión de definiciones o reformulaciones, esto se produce por la relación de simetría entre destinadores y destinatarios. En general la mayoría de los artículos que integran el compendio manifiestan una organización textual de la temática muy similar: se despliegan los temas a partir de títulos y subtítulos que anticipan la función y el contenido textual y comunican procesos de análisis, metodología, conclusiones, resultados y apéndices y manifiestan también la simetría entre los participantes de la comunicación. Del mismo modo la mayoría de las tablas y gráficos que se incluyen en los textos exigen destinatarios expertos con amplio conocimiento de la disciplina y el dominio temático que esté en condiciones de interpretar los resultados de análisis.

Comparación de resultados

Una vez que seleccionamos un corpus de textos pertenecientes a dos de los géneros de mayor circulación en el contexto de nuestro estudio: el artículo científico y el libro de texto, procedimos a aplicar el Modelo de Análisis Multinivel propuesto por Ciapusio y Kuguel (2002: 107). Entonces, nos abocamos a la tarea de comparar los rasgos distintivos y diferenciadores que caracterizan a cada uno de los géneros. Nuestro objetivo fue determinar patrones comunes y diferenciadores que en el futuro nos posibiliten clasificar más precisamente los textos ya clasificados de acuerdo al enfoque multinivel con los criterios de análisis situacional, funcional, semántico y formal. Los criterios abarcan aspectos en relación a la interacción de los participantes, la función comunicativa, las estructuras textuales y la temática que caracterizan a los textos recolectados.

Patrones comunes

Entre los rasgos comunes que caracterizan al libro y al artículo de investigación científica podemos destacar la alta especialización de los textos, lo que demuestra la manera en que la institución académica, Facultad de Ciencias Económicas de la UNC, organiza el conocimiento y el acceso al mismo posibilitando a sus alumnos acercarse paulatinamente a comunidades discursivas expertas. En el aspecto situacional ambos textos están destinados una comunidad académica y científica determinada: profesionales y alumnos avanzados del nivel superior universitario. Con respecto a la situación ambiental, ambos textos son de circulación restringida al ámbito académico.

En relación al nivel funcional, ambos textos intentan influir sobre el destinatario respecto de una posición teórica determinada, su objetivo no es solamente informar sino también apelar al destinatario para que se convenza de la verdad que se presenta en el texto. A nivel del contenido semántico ambos textos comparten una perspectiva didáctica ya que intentan expandir un tema para contribuir a la transmisión de contenidos especializados. Desde una perspectiva formal y en lo referente a la superficie textual los dos textos se ajustan a las convenciones estilísticas acordadas para el género al que pertenecen. A nivel de la sintaxis tanto en el libro de textos como el artículo de investigación se destacan recursos como el uso de formas verbales impersonales, la desagentivación y el uso de la voz pasiva que posibilitan la objetividad. Entre los recursos lingüísticos los dos textos comparten una alta densidad léxica que puede explicarse por la presunta relación simétrica entre destinador y destinatario. Otra característica que comparten los textos analizados es el uso de gráficos y tablas, un recurso que apela a la capacidad del destinatario para interpretar códigos determinados en un ámbito especializado.

Patrones diferenciadores

Entre los rasgos que diferencian al libro del artículo de investigación objeto de nuestro estudio, se pudo observar en el nivel situacional que en el artículo de investigación el rol social de los participantes se da de manera tanto simétrica, entre los destinadores y destinatarios especialistas como asimétrica entre los destinadores especialistas y destinatarios semi especialistas. A nivel formal la diferenciación se da en torno a la organización del contenido temático. El libro realiza el despliegue de temas a partir de la presentación de los autores, un índice, un prólogo, una lista de ilustraciones y tablas y un primer capítulo a manera de introducción mientras que en el artículo de investigación el texto se despliega a partir del título, el autor y la comunidad académica de pertenencia, en una estructura textual muy sencilla. Otro aspecto diferenciador entre los dos textos analizados se observa en el nivel funcional. En el artículo de investigación la función preponderante es la informar y la función subsidiaria es la de dirigir, la información se construye a partir de secuencias descriptivas y en ellas se insertan secuencias narrativas que establecen la cronología temporal del tema que se desarrolla. Por su parte en el libro de textos las secuencias dominantes son las narrativas y las secuencias discursivas descriptivas subsidiarias y se insertan en las secuencias narrativas. De este modo el libro muestra secuencias que muestran los acontecimientos de la historia económica argentina de manera cronológica a través de la narración y caracteriza situaciones y procesos de esos acontecimientos por medio de la secuencia descriptiva.

Conclusión

Para lograr que los alumnos del Módulo de Lectocomprensión del Inglés de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC se desempeñen eficazmente en la lectura de textos de especialidad en inglés es esencial que los materiales didácticos que se empleen en los cursos utilicen textos que sean representativos de los géneros que los alumnos necesiten leer tanto en su actividad académica como profesional. Coincidimos con Hurtado Albir (2011: 492), en que para poder enseñar lectocomprensión en una lengua

materna o en una lengua extranjera, es necesario conocer previamente los textos que circulan en cada disciplina y las convenciones que rigen su funcionamiento. En ese sentido, en consonancia con Parodi y Gramajo (2003), las autoras convenimos en que:

El discurso especializado se constituye a partir de un grupo de textos centrados en tópicos prototípicos de un ámbito específico del conocimiento. Estos textos presentan una serie de rasgos distintivos que revelan adecuaciones a convenciones lingüísticas, retóricas y estilísticas propias de las tradiciones de una comunidad discursiva determinada y se generan en situaciones comunicativas particulares. (2).

El reconocimiento de las características lingüísticas de los géneros que circulan en el área de las Ciencias Económicas ha llevado a las autoras de este trabajo a considerar la aplicación del Modelo de Análisis Multinivel postulado por Ciapuscio y Kuguel (2002: 107) como una herramienta de gran importancia al momento de recolectar y analizar los textos para conformar un corpus textual o manual, elaborar evaluaciones e innovar las prácticas áulicas. Este breve recorrido se considera un punto de partida a retomar en una investigación posterior y pretende analizar los textos desde la perspectiva de los múltiples niveles para determinar la importancia y la frecuencia de la circulación de revistas de semi divulgación que circulan en este campo del saber.

Referencias Bibliográficas

Antos, G. (1997). Texte als Konstitutionsformen von Wissen. En G. Antos & T. Heike (Eds.), *Die Zukunft der Textlinguistik: Traditionen, Transformationen, Trends* (pp.43-63). Tübingen: Max Niemeyer.

Bakhtin, M. (1982). El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas. Ensayo de análisis filosófico. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Berlinski, J. (2003). International trade and commercial policy. En G. della Paolera, y A. Taylor, (Eds.), *A New Economic History of Argentina* (Capítulo 7). Cambridge: Cambridge University Press.

Bhatia, V. (1993). *Analyzing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.

Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse*. Londres: Continuum.

Cassany, D. (2008). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Ciapuscio G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA. Universidad Pompeu Fabra.

Ciapuscio, G. & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios & M. T. Fuentes Morán (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-73). Salamanca: Ediciones Almar.

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: Facultad de Filosofía y Letras.

Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.

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

Kuguel, I. (2005). *La semántica del léxico especializado: los términos en los textos de ecología*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.

Layard, R. y Glaister, S. (1994). *Cost Benefit Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Parodi, G y Gramajo, A. (2003). Los tipos textuales del corpus técnico profesional: una aproximación multiniveles. Chile: *Signos*. 2003, 36(54), 207-223.

Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y Géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

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

Capítulo 5

Los géneros académicos en inglés en la carrera de Medicina de la UNC

Cardini, María Natalia
nataliacardini@yahoo.com.ar
Soliz, Mónica E.
monisol2001@yahoo.com
Departamento de Idiomas con Fines Académicos
Facultad de Lenguas - UNC
Córdoba, Argentina

Resumen

La lectura de géneros académicos escritos en inglés con el fin de acceder al conocimiento especializado del área disciplinar se plantea como un requisito para la formación de los estudiantes universitarios. Nuestro trabajo se desprende de una investigación mayor, iniciada en el año 2014, que busca relevar los géneros académicos en lengua extranjera en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). A raíz de nuestra participación como investigadoras, en este trabajo nos proponemos presentar algunos resultados preliminares obtenidos durante la primera etapa exploratoria – descriptiva de dicha investigación. Para tal fin, se describe el proceso de relevamiento de bibliografía en inglés incluida en los programas de las asignaturas del plan de estudios de la carrera de Medicina. Luego, se comparan y contrastan nuestros resultados con los géneros profesionales que circulan en la comunidad médica y que deben abordar los futuros médicos para su actualización profesional. A fin de realizar tal análisis, recurrimos a la consulta a expertos del área y nos basamos en la tipología de géneros médicos en inglés – español propuesta por Muñoz Torres (2003). A partir de los datos bibliográficos relevados y analizados, se puede advertir una significativa diferencia entre la escasa variedad de géneros académicos presentes en los programas relevados y la amplia diversidad de géneros profesionales de circulación frecuente en la comunidad médica. Así, proponemos una línea de investigación que contemple los géneros académicos que ciertamente se abordan en la práctica áulica de las asignaturas de la carrera, a pesar de no estar propuestos en sus programas. De esta manera, esperamos contribuir al mejoramiento de la enseñanza de lectocomprensión en inglés de los alumnos de la carrera de Medicina de la UNC.

Introducción

La lectura en lengua extranjera en la universidad se ha convertido en un significativo medio de acceso a información disciplinar actualizada. En relación a esto, Dorronzoro y Klett (2006) afirman que el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en el ámbito universitario constituye un paso imprescindible para la adquisición de conocimientos disciplinares específicos. Estas autoras conciben la lectura como una *práctica social* enmarcada en un contexto determinado, cuyos lectores comparten una actividad determinada y usan el lenguaje de un modo establecido por cada una de esas prácticas. Asimismo, al considerar la lectura como una práctica social en el ámbito de la universidad, el proyecto lector se relaciona con “la construcción, producción y difusión de conocimientos dentro de un determinado campo disciplinar y mediante formas de discurso propias” (Dorronzoro y Klett, 2006: 56). Por otra parte, resulta pertinente mencionar que el establecimiento del inglés como lengua franca para el intercambio de conocimientos a nivel internacional (Grabe y Kaplan, 1996; Swales, 2004) promueve la lectura de textos escritos en ese idioma en el ámbito universitario. En consecuencia, el desarrollo de habilidades de lectocomprensión en inglés en el nivel superior se ha convertido en un requisito imprescindible. En este contexto y a fin de facilitar a los estudiantes el acceso a bibliografía especializada en inglés, se incorpora el módulo de lectocomprensión en este idioma como materia en el plan de estudio de diferentes carreras de grado de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Numerosas investigaciones sobre prácticas lectoras en el nivel superior dan cuenta de la importancia de la inclusión de cursos de lectura en lengua extranjera en los planes de estudio de diversas carreras (Dorronzoro, 2005; Carlino, 2005). Atendiendo a la importancia de la lectura académica en inglés en el nivel superior como vía de acceso a información especializada y actualizada, la Facultad de Medicina incorporó tres niveles obligatorios de lectocomprensión, los cuales se cubren con el dictado de las materias Inglés Médico 1, Inglés Médico 2 e Inglés Médico 3 con un régimen de cursado semestral. De esta manera, se brinda a los estudiantes una herramienta valiosa y esencial tanto para su formación académica como para su futuro desempeño profesional.

La enseñanza de lectocomprensión en el ámbito universitario con frecuencia implica, entre otras cuestiones, el diseño de materiales didácticos, lo que, a su vez, requiere de textos auténticos y representativos de los géneros que los estudiantes leen en su disciplina universitaria y de los que abordarán en el ámbito laboral (Bhatia, 1993; Hyland, 2002). Por lo tanto, resulta necesario conocer los textos de circulación frecuente en una disciplina a fin de poder enseñar lectocomprensión en lengua extranjera en esa área (Hurtado Albir, 2011). En consecuencia, este conocimiento es el que permitirá realizar la selección de textos necesaria para la construcción de un corpus de textos especializados con fines pedagógicos y así poder diseñar los materiales de enseñanza de lectocomprensión. En relación a esto, Cassany (2003) expresa que en inglés, como en otros idiomas, existe una relación “variada y completa de corpus lingüísticos de discursos especializados” (47), presentes en diferentes contextos profesionales. Esta realidad no sólo hace posible la descripción de los textos de diversas disciplinas sino que además contribuye a la difícil tarea de ofrecer materiales auténticos de aprendizaje en el contexto de enseñanza de las lenguas extranjeras (Cassany, 2003).

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación avalado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT) de la UNC e iniciado en el año 2014. El proyecto titulado “Hacia una tipología de géneros académicos en lengua extranjera en el ámbito

de la UNC” tiene como objetivo relevar los géneros académicos escritos en inglés de diferentes disciplinas en el ámbito académico de la UNC. Resulta pertinente mencionar que las áreas disciplinares que hasta ahora están siendo estudiadas son Ciencias Económicas, Ciencias Químicas, Derecho, Diseño Industrial y Ciencias Médicas. En consecuencia, no solo debido a la orientación del proyecto de investigación original, sino también en virtud de nuestra realidad como docentes y diseñadoras de materiales para la carrera Medicina de la UNC es que decidimos abordar el presente trabajo en el área de Ciencias Médicas. Esta investigación se propone comparar los resultados de un relevamiento bibliográfico realizado a partir de los programas de las materias del plan de estudios de la carrera de Medicina con una tipología de géneros médicos propuesta por Muñoz Torres (2003) y con una consulta realizada a expertos y a estudiantes de la carrera. Debido a que la selección textual involucrada en el diseño de materiales se suele llevar a cabo de manera intuitiva y basada en las preferencias del docente-diseñador, el relevamiento bibliográfico y las consultas a especialistas y estudiantes de este estudio tienen como objetivo conocer los géneros de circulación frecuente y más representativos de la disciplina en el ámbito de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC, para realizar una selección de textos de manera fundamentada y basada en las necesidades de los estudiantes.

La presente publicación se estructura en seis secciones. En primer lugar, se abordarán las principales nociones teóricas que sustentan nuestro trabajo de investigación. Luego, se procederá a describir el diseño metodológico, más precisamente se hará referencia a un proceso de relevamiento de bibliografía en inglés llevado a cabo en los programas de las materias del plan de estudios de la carrera de Medicina. Posteriormente, se expondrán los resultados del proceso de relevamiento bibliográfico y se los comparará con la tipología de géneros médicos propuesta por Muñoz Torres (2003) y con una consulta realizada por las autoras a expertos y estudiantes de la disciplina. Finalmente, se expondrán las conclusiones relacionadas con el relevamiento bibliográfico y se incluirán algunas consideraciones finales junto con propuestas de aplicación.

Marco Teórico

El marco de referencia que sirve de fundamento para nuestro trabajo se sustenta en las siguientes nociones teóricas: lectura en lengua extranjera, género y comunidad discursiva. Para los fines de este trabajo, en primer lugar, coincidimos con la definición de lectura en lengua extranjera en el nivel universitario propuesta por Dorrnoro y Klett (2006):

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

Es decir, de acuerdo con las autoras, el lector construirá el sentido del texto cuando pueda relacionar la información de éste con sus propios conocimientos disciplinares. En nuestro contexto, el lector del módulo de lectocomprensión de la carrera de Medicina es un alumno universitario inmerso en una comunidad disciplinar específica,

y que, por lo tanto, posee conocimientos relacionados con su especialidad, conforme a su nivel de formación. En este sentido, es importante destacar que los grupos de estudiantes que cursan los distintos niveles de lectocomprensión se caracterizan por ser heterogéneos dado que estos se pueden cursar en cualquier año de la carrera, a pesar de estar ubicados en los primeros tres años. Esta heterogeneidad surge no sólo por sus conocimientos sobre la disciplina relacionados con las distintas etapas en la carrera en las que se encuentran sino también por la diferencia en los conocimientos previos de la lengua extranjera. Esta situación permite que los estudiantes más expertos desempeñen funciones de andamiaje cuando se suscitan problemas desde el punto de vista conceptual, lo cual puede enriquecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura.

Otro punto de referencia es la noción de género, concepto relevante para nuestro trabajo ya que este estudio se relaciona con la lectura de géneros académicos pertenecientes a una comunidad disciplinar específica, la de medicina en nuestro caso. Swales (1990) define el concepto de género de la siguiente manera:

Evento comunicativo reconocible caracterizado por un conjunto de propósito(s) comunicativos identificado(s) y conocido(s) por los miembros de una comunidad profesional/académica, donde regularmente ocurren. La mayoría de las veces es un evento comunicativo altamente estructurado y convencionalizado con limitaciones en contribuciones permisibles en relación a su intención, posicionamiento, forma y valor funcional. Sin embargo, estas limitaciones son a veces manipuladas por los miembros expertos de la comunidad discursiva para lograr intenciones propias, “privadas”, dentro del marco de propósitos socialmente reconocidos (58). [Traducción propia]

Podría decirse que el reconocer los géneros de una disciplina y sus propósitos comunicativos permite el ingreso y la permanencia a una comunidad discursiva específica. Es por esto que la enseñanza de lectocomprensión en lengua extranjera “implica abandonar las propuestas didácticas que la plantean sólo como una excusa para la adquisición del idioma” (Dorrnoro, 2007: 119). En este sentido, Hyland (2009) expresa que los cursos de lenguas extranjeras con fines específicos encuentran su principal justificación en el hecho de que estos cursos no implican simplemente la enseñanza de estructuras lingüísticas del idioma, sino que constituyen fundamentalmente una especie de inducción a una cierta comunidad académica o laboral. En consonancia con esta afirmación, Dorrnoro (2007) expresa que en el nivel superior el estudiante necesita leer textos académicos para construir conocimientos disciplinares y que, para este fin, necesita aprender “más que cuestiones lingüísticas, discursivas o estratégicas, prácticas lectoras propias de una comunidad científico académica, que produce y comunica un determinado saber de un modo particular” (119). Si consideramos a los procesos de comprensión y de producción de textos como una relación entre “sistemas de conocimientos interrelacionados” (Heinemann & Viehweger, 1991 en Ciapusio y Kuguel, 2002), condicionados por el contexto (Parodi, 2008; Cassany, 2008a), entonces, un corpus textual con fines pedagógicos debería promover el reconocimiento de los propósitos comunicativos y la manera en que la información es organizada en virtud de esos propósitos. La construcción del conocimiento y de la identidad del profesional a través del reconocimiento y la producción de los diferentes géneros discursivos, constituye uno de los ejes mediante el cual se desenvuelve la actividad profesional, académica y científica de una disciplina (Cassany, 2008a). En consecuencia, identificar y conocer los géneros académicos de circulación frecuente en

nuestro contexto nos permitirá construir un buen repertorio de textos representativos de la comunidad disciplinar en la cual están inmersos nuestros estudiantes y, así, ayudarlos a ingresar y a permanecer en ella.

De lo anteriormente expuesto, se puede advertir la relevancia del concepto de comunidad discursiva, la última noción teórica en la que se ha decidido enmarcar este estudio. Cassany (2008b) define este concepto de la siguiente manera:

Una comunidad discursiva es un grupo humano que comparte unas prácticas comunicativas particulares, usando unos textos particulares, para conseguir unas finalidades específicas, entre autores y lectores que asumen roles predeterminados. A través de esas prácticas y de sus textos, los miembros de la comunidad llegan a compartir conocimientos específicos, unas habilidades cognitivas para procesarlos, unas actitudes y una determinada mirada sobre la realidad, que son exclusivas del grupo y que acaban constituyéndose como una marca de identidad frente a profesionales de otros ámbitos y frente a comunidades de otros ámbitos (10).

Para nuestro contexto de enseñanza, resulta sumamente beneficiosa la lectura en inglés de géneros académicos de la disciplina médica, ya que a través de esa actividad los estudiantes no sólo construyen sus propios conocimientos disciplinares sino que además comienzan a formarse como miembros de una comunidad disciplinar específica. De acuerdo con Cassany (2008b), para poder pertenecer a una comunidad disciplinar es necesario tener conocimiento sobre:

los mecanismos de producción, transmisión y recepción del conocimiento que manejan sus miembros; dominar los géneros discursivos con que se materializa la comunicación entre sí y la construcción de dicho conocimiento; poder (des) codificar los diferentes sistemas de representación del conocimiento empleados; asumir los roles, el estatus y la identidad que se adopta, además de haber adquirido los recursos lingüísticos específicos (...) (10).

Es decir, ser miembro de una comunidad disciplinar implica no sólo adquirir conocimientos lingüísticos sino que requiere aprender “los aspectos socioculturales, pragmáticos y retóricos propios de cada práctica comunicativa: qué se comunica, cómo, de qué manera, para qué y con quién” (Cassany, 2008b: 10).

Como cierre de esta sección, se desprende de lo expresado hasta aquí la estrecha relación que presentan las tres nociones teóricas expuestas en el presente trabajo de investigación: lectura en lengua extranjera, género y comunidad discursiva. Se evidencia, además, la significativa relevancia que cobra la lectura de los géneros discursivos para aprender a formar parte de una determinada comunidad discursiva y para poder permanecer en ella.

Diseño metodológico

Se realizó un proceso de relevamiento bibliográfico llevado a cabo en cuatro etapas. En primer lugar, se procedió a descargar el plan de estudios y los programas de cada materia de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (UNC). La descarga de los documentos en línea se realizó desde el sitio web oficial de la facultad en octubre de 2014, por lo que el relevamiento se efectuó en base al plan de estudios y a los programas vigentes en ese momento. Se analizaron los programas de las diferentes materias del

plan de estudios con el propósito de verificar si estos incluían bibliografía en inglés. Con la información que arrojó el análisis de los programas, se confeccionó una ficha de relevamiento bibliográfico en la cual se incluyeron los siguientes datos: las asignaturas agrupadas por cada año de la carrera, la inclusión o no de bibliografía en inglés y, en caso de incluir bibliografía en inglés, la información de esa bibliografía según lo que se detalla en el programa consultado. Para concretar la última etapa del relevamiento, se realizó, en primer lugar, una búsqueda de la bibliografía en inglés mencionada en los programas en la biblioteca de Ciencias Médicas y, luego, otra búsqueda en la web. Finalmente, se analizaron los materiales bibliográficos encontrados con el objetivo de determinar qué géneros en inglés se incluyen en la bibliografía de los programas. Para realizar el análisis antes mencionado se hizo una caracterización de los textos según los parámetros del modelo textual multinivel o de múltiples dimensiones (Ciapuscio y Kuguel, 2002). Es decir que se analizaron los textos desde los niveles situacional, funcional, semántico y formal de este modelo textual, con el objetivo de determinar el género de cada uno, basándonos en el análisis realizado.

Por otra parte, se diseñaron dos encuestas no estructuradas con el fin de comparar los resultados obtenidos a partir del relevamiento bibliográfico con los datos arrojados por las encuestas. La encuesta dirigida a médicos tuvo como objetivo recabar información respecto a los géneros que consultan habitualmente y a la frecuencia con la que lo hacen. En esta encuesta se incluyó la tipología de géneros médicos propuesta por Muñoz Torres (2003) y se solicitó al encuestado que indicara cuáles de todos los géneros incluidos en esa propuesta consultan efectivamente para su actualización profesional. En cuanto a la encuesta realizada a estudiantes de la carrera de Medicina, este instrumento se diseñó con el propósito de indagar los géneros que consultan en su recorrido académico y las materias en las que realizan esas consultas. Se decidió no incluir la tipología de géneros de Muñoz Torres (2003) ya que en la práctica docente se pudo advertir que los estudiantes demuestran conocer cómo identificar y nombrar distintos géneros médicos.

Resultados del proceso de relevamiento

El relevamiento bibliográfico llevado a cabo arrojó los resultados que se detallan a continuación. El programa de estudios de la carrera contempla el dictado de 38 asignaturas de las cuales solamente dos materias incluyen bibliografía en inglés. Las asignaturas en cuestión, Medicina Antropológica y Farmacología Aplicada, pertenecen al primer y al cuarto año de la carrera, respectivamente. Como se puede apreciar, sólo un 5,2% de la totalidad de las materias que conforman el plan de estudios incluye bibliografía en inglés en sus programas. En este sentido, un elevado porcentaje de asignaturas (76,3%, lo que equivale a 29 materias) no incluye bibliografía en inglés en sus programas; por otra parte, cinco asignaturas (13,1%) no detallan la bibliografía empleada y dos asignaturas (5,2%) no presentaban sus programas en el sitio web al momento de realizar la descarga de programas.

Los datos obtenidos fueron, sin duda, sorprendentes ya que nuestra expectativa, fundada en la experiencia docente en el área, era relevar un número significativo de asignaturas que contarán con bibliografía en inglés en sus programas. A partir de lo informado en forma oral por los estudiantes de medicina a lo largo de nuestra práctica docente, sabemos que efectivamente se abordan textos especializados en inglés en

diversas materias de su recorrido académico. Se hará referencia a este último aspecto en el análisis de la encuesta tomada a los estudiantes en la sección Comparación.

La asignatura Medicina Antropológica presenta tres títulos en inglés, uno de ellos dentro de la bibliografía general de la materia, los dos restantes corresponden a bibliografía ampliada. Tal como se mencionó anteriormente, para determinar el género de cada uno de los títulos encontrados en el relevamiento, se procedió a realizar un análisis multinivel de los tres artículos provenientes de reconocidas revistas especializadas (*Journals*) de medicina. En este caso, mediante el análisis se pudo determinar que los tres títulos corresponden al género ensayo médico. Por otra parte, en la asignatura Farmacología Aplicada, el análisis multinivel permitió identificar que el género del único ejemplar en inglés citado en la bibliografía recomendada es el libro de texto. Se puede afirmar, entonces, que el relevamiento bibliográfico y el análisis multinivel permiten identificar sólo dos géneros de la disciplina: el libro de texto y el ensayo médico. Dada la escasa bibliografía citada en los programas, se decidió comparar estos resultados con la tipología de géneros médicos propuesta por Muñoz Torres (2003) y con la consulta a expertos y estudiantes de la disciplina.

Comparación

Como se anticipa anteriormente, la siguiente etapa en nuestro trabajo consistió en realizar una comparación entre los resultados obtenidos en el relevamiento, la tipología de géneros médicos propuesta por Muñoz Torres (2003) y las encuestas respondidas por especialistas y estudiantes de la carrera. Se hará referencia, en primer lugar, a la tipología de géneros médicos, para luego describir los resultados de las encuestas.

Se presenta, a continuación, la tipología de géneros médicos propuesta por Muñoz Torres (2003) en su trabajo de investigación.

- | | |
|---|---|
| 1. Artículo de investigación | 19. Tratado |
| 2. Artículo de opinión médica | 20. Prospecto de medicamento |
| 3. Editorial médico | 21. Artículo comercial |
| 4. Ensayo médico | 22. Folleto publicitario |
| 5. Cartas al editor | 23. Anuncio publicitario |
| 6. Trabajos de investigación académicos | 24. Publitreportaje |
| 7. Resumen de investigación | 25. Protocolo clínico |
| 8. artículo de divulgación | 26. Normas para protocolos |
| 9. Resultados de experimento | 27. Clasificación médica |
| 10. Enciclopedia médica | 28. Plan de estudios |
| 11. Diccionario médico | 29. Manual de instrucciones (para aparato médico) |
| 12. Base de datos bibliográficos | 30. Recomendaciones clínicas |
| 13. Historia clínica | 31. Página web |
| 14. Informes de alta | 32. Chat médico |
| 15. Resultados de pruebas | 33. Foro de discusión médica |
| 16. Informe anual | 34. Lista de distribución médica |
| 17. Casos clínicos | 35. Reseña médica |
| 18. Cuestionario | |

Fuente: Muñoz Torres, C. (2003). Hacia una tipología de géneros médicos inglés español. En *Actas de I Jornada Internacional sobre la Investigación en Terminología y Conocimiento Especializado*, pp. 65-71. Universitat Pompeu Fabra: Barcelona. Recuperado de <http://www.julia.upf.edu/repositori/mu031.pdf>

Evidentemente, la tipología propuesta por Muñoz Torres (2003) resultó ser un antecedente sumamente valioso que muestra la elevada diversidad de géneros presentes en el área disciplinar. No obstante, en palabras del autor, su trabajo presenta un corpus meramente “representativo del ámbito médico; no exhaustivo” (68), dada la posibilidad de que puedan surgir nuevos géneros que revelen cierta frecuencia en este entorno específico. A los fines de la presente investigación, el trabajo de Muñoz Torres (2003) resulta sumamente relevante en virtud de las características del corpus recopilado y analizado en su investigación, y cuya tipologización sirve de sustento para nuestro trabajo. Son de destacar, además, tanto los criterios de identificación como los requisitos previstos por el autor para la identificación de géneros en su trabajo, entre los cuales podemos mencionar: ámbito de uso, carácter repetitivo, frecuencia de aparición (tanto en la lengua, español-inglés, como en la fuente de publicación en el ámbito médico), destinatarios, finalidades, entre otros.

Si bien el trabajo del mencionado autor se realizó en base a un corpus de 300 textos médicos escritos en inglés y en español, del total de textos compilados, sólo la cuarta parte corresponde a trabajos escritos en español. Es importante destacar que el resto de los textos pertenecientes a este corpus fueron recogidos de bibliotecas médicas, centros de atención primaria, farmacias, sitios de Internet. Entre las publicaciones escritas en inglés se contó con revistas especializadas reconocidas, tales como *The Lancet*, *The British Medical Journal*, *The New England Medical Journal*, entre otras. Este es un dato ciertamente significativo para los fines de nuestra investigación, que se puso de manifiesto al momento de realizar la comparación con los géneros y las fuentes que consultan los alumnos de la carrera y los especialistas encuestados, puesto que, al mencionar ejemplos de fuentes citadas, nuestros encuestados coincidieron con las publicaciones relevadas por el autor de nuestro trabajo de referencia.

Dado que la tipología releva 35 géneros médicos teniendo en cuenta diversos contextos académicos y profesionales, se decidió encuestar a médicos y a estudiantes de medicina para determinar cuáles de toda esa diversidad de géneros son relevantes y representativos en el ámbito universitario de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC y en el entorno laboral de graduados de la UNC.

A continuación, se hará referencia a los resultados de las encuestas obtenidas de los estudiantes y especialistas. Se tomaron encuestas a 100 alumnos de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba, pertenecientes a dos comisiones del Módulo de idioma inglés, Nivel II, asignatura obligatoria del plan de estudios de la carrera, materia que organiza y dicta el Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) de la Facultad de Lenguas. La elección del mencionado nivel para los fines de la investigación se fundamentó en dos razones; en primer lugar, el Nivel II es la materia que dictaban las investigadoras en el momento de realizar las encuestas; en segundo lugar, los alumnos que cursan esta etapa ya han abordado en este nivel y en el anterior diferentes géneros representativos del área disciplinar, conocimiento relevante para responder una de las preguntas de la encuesta. Los encuestados se encontraban en diferentes años de la carrera, desde segundo a quinto, la mayoría de ellos entre tercero y cuarto año. Los alumnos fueron encuestados durante el segundo semestre del ciclo lectivo 2015 y respondieron dos preguntas que nos permitieron conocer las asignaturas de la carrera en las que consultaban textos escritos en inglés y los géneros que consultaban. Las respuestas de los estudiantes mostraron que leían bibliografía en inglés en 20 materias, dato que se esperaba encontrar en el relevamiento de los programas de las materias. Las materias en las que realizaban

consultas con mayor asiduidad son Fisiología Humana, Física Biomédica, Clínica Médica I, Farmacología Aplicada I y II, Informática Médica, Biología Celular, Histología y Embriología, Semiología I, Clínica Infectológica I. Las asignaturas en las que se les solicitaba consultar bibliografía en inglés con menor frecuencia son: Anatomía Normal, Bioquímica y Biología Molecular, Medicina Psicosocial, Clínica Ginecológica, Clínica Oftalmológica, Clínica Quirúrgica, Parasitología y Micología, Bacteriología y Virología Médica. Entre los géneros consultados más asiduamente, los estudiantes mencionaron: artículos de investigación, casos clínicos, manuales, entre otros. A partir de estos datos, puede advertirse una discrepancia entre lo que informan los estudiantes y los datos obtenidos a partir del relevamiento. Entre las asignaturas mencionadas por los estudiantes, no se hace referencia a Medicina Antropológica, a pesar de que en esta materia sí se incluye bibliografía general y ampliada en inglés en su programa.

En cuanto a la encuesta dirigida a especialistas, cabe mencionar que la misma fue tomada a 10 médicos que no sólo leen sino que también publican en inglés. Se tuvo en cuenta, además, que los profesionales fueran egresados de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC. Los encuestados pertenecen a distintas especialidades: radiología, ginecología, urología, cardiología y pediatría. Se envió la encuesta por correo electrónico para que el encuestado pudiera responderla a su tiempo. Teniendo en cuenta las respuestas de los especialistas, se pudo determinar que los géneros que consultan con frecuencia son: artículo de investigación, artículo de opinión médica, editorial médico, resumen de investigación, enciclopedia médica, bases de datos bibliográficos, historias clínicas, casos clínicos, protocolos clínicos, normas para protocolo, recomendaciones clínicas, páginas web.

Se podría afirmar que la triangulación de datos aportados por especialistas y estudiantes le otorga a la presente investigación una mayor fiabilidad, ya que nos permitió recoger y relevar información necesaria que sustituiría a la mera intuición del profesor-diseñador, en el caso que, tal como se propone en la sección Consideraciones finales de este trabajo, se usara la información recabada para el (re)diseño de materiales, por ejemplo. Asimismo, al tomar en cuenta los datos aportados por ambos encuestados, se considera la situación presente del alumno como la situación meta, es decir, los discursos, géneros textuales y actividades en las cuales el alumno deberá poder actuar y desenvolverse en el futuro. La pluralidad de fuentes pertinentes consultadas contribuye a aumentar la validez y objetividad de los resultados obtenidos. Por otra parte, la divergencia existente entre el resultado del relevamiento de bibliografía en los programas frente a la diversidad informada en las encuestas de los estudiantes dará lugar a un análisis futuro más profundo, capaz de contemplar relaciones y aspectos no observados en este momento.

Conclusión

A partir del análisis de los datos recabados se puede advertir una significativa diferencia entre la escasa variedad de géneros académicos presentes en los programas relevados de la carrera Medicina (UNC) y la amplia diversidad de géneros profesionales de circulación frecuente en la comunidad médica. Si bien el relevamiento bibliográfico de los programas no arrojó los datos que se esperaban, con la encuesta realizada a los estudiantes se pudo corroborar que son diversas las materias en las que se consulta

bibliografía en inglés. Esta situación hace suponer que muy probablemente los programas de las asignaturas no estén actualizados y que, por lo tanto, no reflejan lo que ocurre efectivamente en la práctica áulica con la consulta bibliográfica en inglés.

Al considerar los resultados del presente trabajo proponemos, en primer lugar, la profundización en la clasificación de los géneros académicos que ciertamente se abordan en la práctica áulica de las asignaturas de la carrera de Medicina, a pesar de no estar propuestos en sus programas. Para esta profundización resulta fundamental la información que los estudiantes puedan aportar a la investigación. De este modo, consideramos que involucrar a los estudiantes mediante distintas consultas sobre los géneros que consultan, proporciona un elemento altamente motivador ya que promueve su participación responsable y los ayuda a adoptar una mirada más consciente de lo que ese contexto discursivo demanda de ellos. En consecuencia, esta profundización llevada a cabo en colaboración con los estudiantes, sin duda, brindará la posibilidad de contar con información fehaciente tendiente a la construcción de un corpus basado en las necesidades reales de los alumnos de la carrera, según se manifiestan en los diferentes años de cursado. Además, el valioso aporte de especialistas del área permite contemplar en la compilación de textos aquellos géneros de consulta frecuente en el ámbito laboral.

Como se puede advertir en esta investigación, nuestro trabajo se apoya en los lineamientos de la Escuela de inglés para objetivos específicos (IOE), pionera en el análisis y descripción de los rasgos formales y prototípicos de los géneros. Indudablemente, las propuestas de esta corriente conforman un instrumento sumamente conveniente para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa escrita dentro de un contexto académico y profesional. Precisamente, en consonancia con Dudley-Evans (1986), uno de los representantes más distinguidos de esta escuela, sostenemos que uno de los aportes más valiosos de un enfoque basado en el análisis de los géneros discursivos reside en su potencial pedagógico. En relación a esto, proponemos, en segundo lugar, la elaboración de un corpus de textos especializados con fines pedagógicos para la revisión de materiales existentes y para el diseño de nuevos materiales didácticos. Esto contribuirá a beneficiar varios aspectos de nuestras prácticas áulicas, entre ellos, la posibilidad de renovar nuestros actuales manuales de cátedra con textos que pertenezcan a los géneros de circulación frecuente en el ámbito de formación de nuestros estudiantes.

A modo de cierre, consideramos que este trabajo tiene como objetivo final realizar aportes significativos que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza de lectocomprensión en inglés de los alumnos de la carrera de Medicina de la UNC.

Referencias bibliográficas

- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Cassany, D. (2003). La Lectura y la Escritura de Géneros Profesionales en ENFE. En *Actas del II Congreso Internacional de Español con Fines específicos*, noviembre 2003, Amsterdam.

Cassany, D. (2008a). *Taller de textos, Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Cassany, D. (2008b). Metodología para trabajar con géneros discursivos. En P. Salaburu y I. Ugarteburu, (Eds.), *Espezialitateko Hizkerak Eta Terminologia III*. País Vasco: Universidad del País Vasco.

Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Entre la terminología, el texto y la traducción. En J. García Palacios y M. Teresa Fuentes (Eds.), *Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados* (pp. 37-73). Salamanca: Almar.

Dorronzoro, M. (2007). La selección de contenidos para un curso de lectura en lengua extranjera: una perspectiva posible. En E. Klett et al. (Eds.), *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras* (pp. 113-120). Buenos Aires: Araucaria.

Dorronzoro, M. 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: Facultad de Filosofía y Letras. UNT.

Dorronzoro, M. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En E. Klett (Ed.), *Didáctica de las lenguas extranjeras: Una agenda actual* (pp. 13-30). Buenos Aires: Araucaria.

Dudley-Evans, T. (1986). *Genre analysis: An approach to text analysis for ESP. Advances in written text analysis* (pp. 219-228). London: Routledge.

Grabe, W. y Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*. London: Addison Wesley Longman.

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

Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go? *English for Specific Purposes*, 21, 385-395.

Hyland, K. (2009). Specific Purpose Programs. En M. H. Long, y C. J. Doughty, (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 201-217). Oxford: Wiley- Blackwell.

Muñoz Torres, C. (2003). Hacia una tipología de géneros médicos inglés español. En *Actas de I Jornada Internacional sobre la Investigación en Terminología y Conocimiento Especializado* (pp. 65-71). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

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

Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulo 6

Diseño de materiales de lectocomprensión del inglés para Medicina: de la teoría a la práctica

Del Castillo, Paula

paulacastillo@yahoo.com

Emma y Gottero, Mariana

marianaemma@gmail.com

Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C)

Córdoba, Argentina

Resumen

Las comunidades disciplinares se desarrollan a partir de prácticas de lectura y escritura particulares, con géneros discursivos propios, reconocidos por sus miembros y que condicionan las convenciones para construir conocimientos y los usos del lenguaje (Swales, 1990; Bhatia, 1993; Cassany & Morales, 2008). Debido a que en el ámbito universitario circulan textos académico-científicos, sus usuarios deben adquirir las herramientas lingüísticas necesarias que les permitan el acceso y la integración a su comunidad científico-discursiva, lo que incluye el dominio de los géneros y de las convenciones discursivas de la comunidad científica a la que pertenecerán. En respuesta a la necesidad de permitir a los estudiantes del nivel superior el acceso a materiales bibliográficos escritos en inglés, surgen cursos instrumentales de lectura comprensiva. En este contexto, sostenemos que los materiales empleados en estos cursos, deben ser diseñados a partir de textos representativos de los géneros que los estudiantes leen en su disciplina universitaria y de los que deberán comprender y producir a nivel profesional (Bhatia, 1993). Así, la presente comunicación tiene como objetivo principal exponer las prácticas de selección textual y elaboración de materiales para cursos de lectocomprensión con fines específicos en el área de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba. En primer lugar, se presenta el enfoque teórico que sustenta las decisiones tomadas durante el diseño de los Manuales de Lectocomprensión para Medicina Nivel I, II y III, basadas en el concepto psicosociolingüístico de género (Parodi, 2008) y en las tipologías textuales de Werlich. Luego, se brindan ejemplos que ilustran cómo estas nociones teóricas fueron plasmadas en la ejercitación propuesta en los manuales. De esta manera, intentamos contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de IFE y propiciar el análisis de la relación entre teoría y práctica en el campo de la lectocomprensión en lengua extranjera.

Introducción

Debido a que vivimos en un mundo caracterizado por la vertiginosidad del cambio y la evolución del conocimiento, los profesionales competentes deberían contar con herramientas que les permitan mantenerse informados y actualizados. Es indiscutible que, como señala McNamara (2004: 19) “comprender y aprender a partir del material escrito es hoy una de las habilidades más importantes en la sociedad”. Si tenemos en cuenta que el inglés se ha establecido como lengua internacional para el intercambio de conocimientos entre expertos a nivel mundial (Grabe y Kaplan, 1996; Swales, 2004) y que la mayor parte de las publicaciones internacionales se realizan en esta lengua y solo algunas son traducidas al español, la capacidad de leer comprensivamente en este idioma se ha tornado una exigencia académica ineludible. De ahí la importancia que tiene la enseñanza y el aprendizaje del inglés en relación con los procesos de comprensión textual.

En este contexto, la lectura comprensiva en lengua extranjera (específicamente inglés) en la universidad se plantea como medio necesario que permite a los estudiantes el acceso a publicaciones en este idioma. Con este objetivo, el Consejo Superior de la UNC en el año 1999 creó el *Módulo de Lectocomprensión en Inglés*, concebido inicialmente como una asignatura optativa que se dictaría en ciertas unidades académicas. Paulatinamente, debido a los cambios en los planes de estudio de las carreras que lo habían adoptado, el *Módulo optativo* pasó a ser *obligatorio*. Con el transcurso de los años se ha ido incrementando no sólo la cantidad de unidades académicas que sumaron el dictado de esta asignatura sino también el número de comisiones y de alumnos que asisten. Este gran crecimiento derivó en la necesidad de crear el Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) para poder optimizar y también coordinar el dictado y organización de este Módulo en distintas facultades y escuelas de esta universidad.

Por su parte, la Facultad de Medicina, en su último cambio de plan de estudios, incluyó tres niveles obligatorios de lectocomprensión en idioma inglés a fin de que el estudiante lleve a cabo su estudio con mayor profundidad, y, en el futuro, no sólo pueda perfeccionarse como profesional sino también participar como miembro activo de la comunidad académico-científica internacional. El objetivo de la presente comunicación es exponer—aunque de manera parcial y limitada— los aportes teóricos que sustentan el diseño de los tres manuales de lectocomprensión para Medicina y contextualizarlos en la práctica áulica a través de ilustraciones. De esta manera, intentaremos contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la lectocomprensión en lengua extranjera.

Marco Teórico

El presente trabajo aborda el enfoque teórico que sustenta el diseño de los manuales de lectocomprensión del inglés para Medicina en los tres niveles que se dictan en la U.N.C, articulando la lectura en lengua extranjera en el nivel superior, la concepción de género y el concepto de secuencias textuales.

Entendemos la enseñanza de la lectura de textos escritos en inglés vinculados a un área disciplinar específica en el ámbito universitario, como una rama de la lingüística

aplicada, con anclaje en Inglés con Fines Específicos (ESP en inglés). Partimos de los principios delineados por Dudley- Evans y St. John (1998) referidos a las necesidades específicas de los estudiantes, los métodos y actividades propias de una disciplina, y el lenguaje, habilidades y géneros propios de dichas actividades; como también a los relativos a características variables como la metodología empleada, el diseño de cursos para disciplinas específicas, el contexto de enseñanza y el nivel del dominio de la lengua de los estudiantes. En este marco, nos interesa la perspectiva de Dorronzoro y Klett (2006) con respecto al concepto de lectura en Lengua Extranjera (LE) en el ámbito universitario:

Un proceso de construcción de sentido llevado a cabo por un lector, que forma parte de una determinada comunidad disciplinar, a partir de un texto escrito en un idioma que no es el materno, y mediante el diálogo con el autor, con el propósito de construir conocimientos dentro de un área específica. (Dorronzoro y Klett, 2006:59)

Es decir, estas autoras consideran la LE como un medio para propiciar la construcción de conocimientos a los que el estudiante - como miembro de una comunidad específica - debe acceder. A su vez, esta concepción de lectura se basa en el interaccionismo social, el cual postula que el lector está fuertemente determinado por los escenarios culturales, históricos e institucionales en los cuales lleva a cabo su actividad (Vygotsky, 1988, 1995, citado en Dorronzoro y Klett, 2006). En consecuencia, el contexto socio-histórico-cultural tiene un gran peso en esta concepción de lectura ya que condiciona absolutamente el sentido de lo dicho y de lo comprendido (Vygotsky, 1988, 1995, citado en Dorronzoro y Klett, 2006).

Cada área del conocimiento disciplinar conforma una comunidad discursiva particular que surge a partir de prácticas de lectura y escritura particulares, con géneros discursivos propios, reconocidos por sus miembros y que condicionan las convenciones para construir conocimientos, vocabulario y los usos del lenguaje (Swales, 1990; Bhatia, 1993; Cassany y Morales, 2008). Entonces, la formación de los estudiantes universitarios conlleva la inserción dentro de su comunidad discursiva a través de la adquisición de las herramientas lingüísticas necesarias, lo que incluye el dominio de los géneros y de las convenciones discursivas de la comunidad científica en general y del área disciplinar en particular.

Estas demandas, exigidas a los estudiantes dentro de una determinada disciplina, permiten la aplicación del enfoque basado en los géneros desde la perspectiva psicosociolingüística que propone Parodi (2008). Este autor concibe a los géneros de manera *integral y multidimensional*:

El género constituye una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/ escritores y oyentes/hablantes (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos. (Parodi, 2008:26)

Según este autor, tres dimensiones fundamentales interactúan en la construcción de los géneros: la dimensión social, la lingüística y la cognitiva. Así, los géneros emergen y se desempeñan como prácticas sociales en contextos que modelan e imponen restricciones, y permanecen por medio de representaciones cognitivas, ya que es el sujeto quien almacena en su mente información y la emplea según el caso. Estas dimensiones (social y cognitiva) se articulan por medio de la dimensión lingüística.

Dentro de los géneros prototípicos, que andamian la construcción de saberes especializados y que van cimentando la integración paulatina del estudiante a una comunidad discursiva particular, se encuentran los géneros académicos y profesionales más frecuentes. Éstos se organizan a través de un *continuum*, en el que se van concatenando progresivamente los diversos géneros que se constituyen en accesos a la construcción de conocimientos especializados.

En estrecha conexión con la noción de “género discursivo” se encuentra la noción de “tipología textual”. Entre las clasificaciones surgidas de los distintos enfoques teóricos, la de Werlich ha sido considerada como una de las mejores y más fundamentadas (Ciapuscio, 1994). La propuesta de este autor se organiza en torno de un “foco contextual.” Werlich distingue cinco prototipos ideales, que están estrechamente relacionados con las actividades cognitivas llevadas a cabo por los seres humanos. Así, (i) la percepción del espacio, sus ocurrencias y cambios dan lugar a la base textual *descriptiva*. (ii) La percepción del tiempo, sus ocurrencias y cambios constituyen la base *narrativa*. (iii) La comprensión de conceptos generales y de conceptos particulares a través del análisis o síntesis da forma a la base *expositiva*. (iv) El razonamiento, entendido como creación de relaciones de similitud, contraste o transformación entre conceptos, forma la base *argumentativa*. (v) Por último, la planificación de acciones futuras compone la base *instructiva o directiva* (Ciapuscio, 1994). Adam retoma el concepto de foco contextual de Werlich pero cambia la base de la tipología partiendo de las funciones del discurso (acertar, convencer, ordenar, predecir, cuestionar, etc.) (Adam, 1992, 1995 y Werlich, 1975 citados en Bassols y Torrent, 1997). Así, en 1995, presenta una propuesta de cinco tipos textuales: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y dialógico e introduce la noción de *secuencias prototípicas* para justificar la dificultad de determinar la presencia de un tipo textual. Estas formas básicas definen a un género como predominantemente descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo o instructivo. Estos tipos textuales permiten un ordenamiento del material de lectura en términos de secuencias predominantes, en una sucesión que va de la más simple a la más compleja (Bassols y Torrent, 1997).

Sumado al aporte de Parodi (2008), el modelo de Swales (1981, 1990) nos ha servido como marco referencial ya que, como bien señala Bhatia (2012), el análisis de género es “quizás la herramienta más útil y popular para analizar los géneros académicos y profesionales con aplicaciones en ESP” (la traducción es nuestra). En este contexto es fundamental destacar el concepto de “*move*” (movida, movimiento, segmento textual) propuesto por Swales (1981, 1990): un segmento estructural que tiene una función y propósito comunicativo específico para analizar la estructura textual (Maswana, Kanamarub, y Tajino, 2015, la traducción es nuestra). Este concepto permite identificar la estructura organizacional y las características lingüísticas principales de cada género. Según Parodi (2010), la forma particular de organización de las movidas o movimientos retóricos de un determinado género es justamente lo que lo distingue de otros géneros. En concordancia con Chang and Kuo (2011) y Stoller and Robinson (2013) (citados en Maswana, *et al.* 2015), consideramos que incluir el análisis de los movimientos retóricos en el diseño de materiales didácticos de enseñanza-aprendizaje permite una mayor comprensión de un género específico.

A partir de estos fundamentos teóricos, se procedió al análisis del contexto universitario (carrera de Medicina). Luego, se realizó la búsqueda y selección del corpus textual que conformaría los tres manuales, su posterior jerarquización y diseño de las guías de estudio.

Contexto didáctico

A fin de conformar un corpus textual con fines pedagógicos para cada nivel, se analizó el contexto didáctico. En sintonía con Dorrozo y Klett (2006:58), entendemos el contexto como “la esfera de la actividad humana específica con la que se articula la actividad discursiva verbal de los sujetos”. En nuestro caso en particular, la práctica lectora se realiza en el ámbito universitario, específicamente en la Facultad de Medicina de la UNC y en concordancia con estas autoras, podemos decir que será este contexto académico - formado por docentes, investigadores y estudiantes - el que determine los textos con los que se lleve a cabo dicha práctica y los propósitos con que éstos se abordan.

En esta unidad académica, los tres niveles de lectocomprensión en inglés son obligatorios, todos de cursado cuatrimestral. La carga horaria de los niveles I y II es de 75 h. cátedra respectivamente, distribuidas en 4 horas semanales y la carga horaria del nivel III es de 35 h., distribuidas en 2 horas semanales.

Por otro lado, el grupo de estudiantes con que nos encontramos es heterogéneo en lo que respecta a su conocimiento de la lengua extranjera. Además, difieren en su conocimiento disciplinar ya que en un curso hay estudiantes de distintos años de la carrera. Esta situación permite que los estudiantes más expertos desempeñen funciones de andamiaje cuando se suscitan problemas desde el punto de vista conceptual, lo cual puede enriquecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura.

Recopilación, selección y ordenamiento textual. Fundamentos.

Como hemos mencionado anteriormente, la lectura comprensiva en inglés en la universidad se ha convertido en una herramienta necesaria para tener acceso a publicaciones en este idioma, que favorece la construcción de conocimiento especializado. Es por ello que los materiales didácticos empleados en el nivel superior requieren textos que sean representativos de las comunidades disciplinares y de los ámbitos profesionales (Bathia, 1993; Hyaland, 2002). En consecuencia, “para poder enseñar lectocomprensión en lengua materna o en lengua extranjera, es necesario conocer previamente los textos que circulan en cada disciplina y las convenciones que rigen su funcionamiento” (Hurtado Albir 2011:492). Con este trasfondo y a la luz del listado de los géneros frecuentes en Medicina propuesto por Muñoz Torres (2003), se consultó a expertos (médicos) y estudiantes; al mismo tiempo, se analizaron los programas de la carrera de Medicina con el objetivo de recopilar información sobre los textos que circulan en la disciplina y clasificarlos. Esto nos permitió seleccionar contenidos temáticos y conformar un corpus textual que comprendiera los géneros prototípicos representativos de esta área del conocimiento para satisfacer las necesidades de los tres niveles de lectocomprensión en inglés. A partir de la selección de los contenidos temáticos y géneros prototípicos, se buscaron y eligieron los textos para cada nivel. Teniendo en cuenta que un texto es un “sistema de múltiples niveles o como un sistema modular” (Ciapuscio, 2003, citada en Adelstein y Kugel, 2005:17), cada texto fue analizado y caracterizado a partir del modelo multinivel o de múltiples niveles debido a que es un modelo flexible y permeable a los cambios, que permite

integrar diferentes enfoques teóricos, además de aspectos lingüísticos, discursivos y cognitivos con aspectos sociales y culturales propios de una comunidad discursiva. Los niveles que permiten analizar el texto en sus variadas dimensiones son: el *nivel situacional* corresponde a los elementos integrantes del contexto de producción, al propósito comunicativo y al ámbito de uso; el *nivel funcional* incluye la función del texto, las partes textuales funcionales y las secuencias textuales; el *nivel semántico* se refiere a la temática y la organización de la información y el *nivel formal* se representa en la superficie textual mediante los recursos lingüísticos y no lingüísticos.

Este modelo de múltiples niveles nos permitió clasificar los textos en términos de un continuum cuyos polos varían de textos menos especializados a textos altamente especializados.

Posteriormente se realizó la jerarquización de los géneros a partir del orden propuesto por Werlich (1982) explicado anteriormente: textos de base descriptiva, textos de base narrativa, textos de base expositiva y textos de base argumentativa, cuyo orden obedece a la manera en la que un hablante organiza su repertorio verbal, lo cual nos permitió establecer un ordenamiento del material de lectura en términos de secuencias predominantes, que va de la más simple a las más compleja. A continuación daremos una breve caracterización de ellas: las secuencias *descriptivas* se realizan, por lo general, en tiempos verbales que resaltan el aspecto durativo de las acciones, como el presente o el imperfecto. Además, hay gran cantidad de adjetivos y adverbios que indican lugar. (Bassols y Torrent, 1997). En la secuencia *narrativa* los rasgos lingüísticos más frecuentes son los verbos en tiempo pasado que indican una secuencia de acciones ordenadas cronológicamente y adverbios que indican tiempo. La secuencia *expositiva* se elige para expresiones textuales sobre la descomposición o composición de representaciones conceptuales del hablante (Ciapuscio, 1994: 79). El tiempo verbal propio de esta secuencia es el presente, pero también pueden aparecer distintos tiempos pasados que apoyan la explicación. Se utilizan, también, adjetivos y adverbios para precisar el objeto que se pretende explicar. Las relaciones lógicas entre los enunciados de la explicación se establecen mediante conectores causales, ilativos, finales, adversativos, condicionales y concesivos (Bassols y Torrent, 1997). Por último, en la *argumentación*, generalmente, predominan los verbos relacionados con la causalidad y la consecuencia. Los tiempos verbales varían según la naturaleza de los hechos: se utiliza el pasado para todo aquello hecho y terminado y el presente para todo lo universal. Para estructurar sus proposiciones, las argumentaciones hacen uso de: a) marcas de orden que introducen párrafos, b) nexos que expresan causa o consecuencia, c) sinonimia, d) paralelismos, e) verbos modales y estructuras de escudamiento, entre otros elementos del lenguaje (Bassols y Torrent, 1997).

Entonces, una vez seleccionado y jerarquizado el corpus textual, se procedió a la estructuración de los manuales.

Estructura de los manuales

Pensar en tres niveles de inglés implicó un replanteo en el diseño de los materiales didácticos, principalmente en relación con los géneros a trabajar en cada nivel.

Teniendo en cuenta el criterio de selección textual mencionado anteriormente, la carga

horaria de cada nivel, y el grado de conocimiento disciplinar que el estudiante tendría en cada módulo, se realizó una distribución y organización del corpus textual seleccionado para estructurar los tres niveles. Exponemos a continuación esta estructura, dando luego una breve definición y caracterización de cada género.

En el manual del nivel I se incluyeron textos con predominio de secuencias *expositivo-descriptivas* (género manual) y *expositivo-narrativas* (género caso clínico: sección presentación del caso).

El manual es definido por Parodi (2008:60) como:

género discursivo cuyo macro propósito comunicativo es instruir acerca de conceptos y/o procedimientos en una temática especializada. Su contexto de circulación ideal es el ámbito pedagógico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector semi lego o lego. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva descriptiva y de recursos multimodales.

Por su parte, el *caso clínico*, es definido como:

la presentación comentada de un paciente, o grupo de pacientes, que se convierte en «caso», en realización individual de un fenómeno más o menos general, en un ejemplo o modelo que ilustra algún componente clínico peculiar, bien por su poder docente, bien por su singularidad o rareza. (Gervas Camacho, 2002:405).

En este caso la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto o semilego.

En el nivel II, se incluyeron textos con predominio de secuencias *expositivo-narrativas*, para lo cual se retomó el género caso clínico (el artículo completo) y textos con predominio de secuencias argumentativas como *artículo de revisión* y *editorial*.

El *artículo de revisión* es considerado como un estudio detallado, selectivo y crítico que integra la información esencial en una perspectiva unitaria y de conjunto (Icart y Canela, 1994). Este tipo de artículo no es una publicación original y su finalidad es examinar la bibliografía publicada y situarla en cierta perspectiva (Ramos, Ramos y Romero 2003). La utilidad de éste es múltiple y es muy leído en la comunidad científica principalmente porque resume información sobre un tema o problema, permite ahorrar tiempo y esfuerzo en la lectura de documentos primarios y ayuda al lector a preparar comunicaciones, clases, protocolos, etc.

El *editorial* en revistas científicas es un escrito en el que un especialista o alguien cuya autoridad es reconocida, expresa un punto de vista particular con respecto a una cuestión de actualidad. Lo importante en él no es la información o los datos que se comentan sino lo que el autor opina de ellos. Tiene como objetivo expresar un sentir personal sobre cualquier publicación científica que el autor toma como referencia, para lo cual interpreta la información y, apoyándose en evidencias científicas, justifica su opinión.

En el nivel III, se decidió trabajar, principalmente, con textos cuya secuencia predominante fuera la argumentativa, por lo tanto el corpus textual está conformado por los géneros *abstract* y *artículo de investigación científica (AIC)*.

El *abstract* es la primera sección de un artículo de investigación pero constituye en sí mismo un género altamente estructurado. Este género proporciona un breve resumen de toda la información que aparece en el AIC y permite al lector decidir si necesita

leer el texto completo. El *abstract* tiene una longitud limitada y un ordenamiento de la información convencionalizado que se repite en casi todas las disciplinas de manera similar (Weissbeg y Buker, 1990).

Por su parte, el *artículo de investigación científica* (AIC):

es un texto escrito que informa por primera vez de los resultados de una investigación, y que es redactado y publicado siguiendo unas normas muy concretas, aceptadas por la comunidad científica internacional, cuyo uso asegura la comunicación efectiva de la información científica en todo el mundo (Day, 2005).

A su vez Parodi (2008) agrega que

es un género discursivo cuyo macro propósito comunicativo es persuadir respecto de un determinado punto de vista, asumido en una revisión teórica o respecto de los resultados obtenidos en un estudio empírico. Idealmente, su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva, predominantemente, argumentativo y con apoyo de recursos multimodales (53).

Sintéticamente, es definido como un informe claro, estructurado, original y veraz que presenta los resultados de una investigación que ha aplicado el método científico (Venegas, 2005, citado en Sánchez Upegui, 2011).

Como se puede observar, se comenzó con el género menos especializado (manual), con secuencia textual predominante más simple (secuencia expositiva-descriptiva) para trabajar, al final, el AIC (secuencia textual predominante: argumentativa), el cual es considerado el género más especializado, ya que está dirigido a un lector experto, tiene alta densidad terminológica y abundan mecanismos de cohesión (léxica, gramatical y discursiva) característicos de este género.

En relación con los contenidos temáticos, partimos de la premisa de que el conocimiento disciplinar previo es fundamental para la lectocomprensión; por ello, tomamos como base el conocimiento disciplinar de un estudiante de segundo año. Así, el manual del nivel I está conformado por unidades temáticas que están relacionadas con los contenidos de los programas de primero y segundo años; los del nivel II y III, con los contenidos de tercer año. De este modo, en el primer nivel hemos incluido temas como célula, tejidos, sistemas de los órganos, tipos de prevención (de primer año) y el sistema digestivo, endocrino y urinario, entre otros (de segundo año). En el nivel II, los núcleos temáticos son fisiología de la circulación y de la respiración (de segundo año), y bacteriología y virología (de tercer año). Finalmente, en el nivel III se incluyeron patologías gastrointestinales y endócrinas relacionadas con contenidos de asignaturas de tercero.

Diseño de las guías de estudio

Cada guía se diseñó en torno a un texto principal y todas comparten los siguientes aspectos: objetivos y propósitos de lectura al inicio; actividades de prelectura, lectura y poslectura; actividades sobre elementos del lenguaje y vocabulario; tarea/s de cierre; un texto de lectura complementaria; y, en el nivel I, un apéndice gramatical sobre los aspectos presentados. Al

finalizar cada unidad temática, se incluyó una guía de consolidación con el fin de favorecer la revisión de los contenidos presentados. Es de destacar que se han diseñado actividades orientadas al reconocimiento del género, de secuencias prototípicas y de partes constitutivas como también de los elementos discursivos y lexicogramaticales característicos de cada género en particular.

El diseño de las guías del nivel III merece un párrafo aparte, dadas sus diferencias con los niveles anteriores. La decisión de incluir el *abstract* y AIC implica trabajar con textos de mayor longitud y con secciones canónicas claramente diferenciadas: *Introducción, Métodos, Resultados y Discusión*. Por esta razón, se dedicaron dos guías para abordar las características macro y micro estructurales del *abstract* y en el resto de las guías se trabajó cada sección del AIC en forma separada del mismo modo. El abordaje en el diseño es similar al enfoque en los niveles anteriores pero con mayor énfasis en la macro estructura de cada sección, los segmentos textuales que la componen y los elementos lexicogramaticales que los caracterizan. Las últimas guías de este manual permiten consolidar los conocimientos con ejercitaciones similares a las evaluaciones.

Ilustraciones

En Cardini, Emma y Gottero y Soliz (2015) se ilustran actividades presentes en los manuales de diversas áreas/disciplinas y nos permite observar ejemplos de algunos de los ejercicios para activar el conocimiento previo del estudiante tanto temático como formal y funcional, actividades de lectura global y detallada (como corroborar predicciones, indicar si ciertas ideas o conceptos se encuentran o no en el texto, contestar preguntas, indicar si los enunciados son verdaderos o falsos según la información del texto, completar un cuadro o esquema, hacer un resumen, etc.); ejercitación sobre elementos del lenguaje (referencia textual, frases sustantivas, conectores, entre otros) y sobre vocabulario (dar el equivalente en español de los términos destacados en inglés, buscar sinónimos/antónimos, identificación de categoría gramatical mediante morfología e inferencia de significado, inserción de términos en contexto de uso, etc.). (Véase Cardini, *et al* 2015, para ejemplos específicos). Si bien en los tres niveles se han diseñado actividades relacionadas con el *abordaje del género, el desarrollo de la conciencia genérica y la presentación y práctica de los elementos léxico gramaticales característicos de cada género*, hemos elegido ilustrar este tipo de actividades solo del manual de Medicina, nivel III por cuestiones de organización.

Cada género tiene sus características y convenciones lo que facilita que el lector pueda distinguir un género de otros (Bathia, 1993). Por esta razón, se comenzó con actividades que tomen el texto como un todo y se realizó un análisis a nivel superestructural donde se analizaron los elementos paratextuales que nos indican el contexto situacional y función comunicativa para luego realizar un análisis más pormenorizado utilizando las movidas y pasos como punto de partida. Para ello se diseñaron actividades para trabajar el nivel semántico y formal y se siguieron los lineamientos propuestos por Nwogu, (1997) para la identificación de las características y funciones de cada sección con sus correspondientes segmentos textuales (*moves*) y elementos microtextuales característicos.

A continuación ilustramos y describimos actividades que reflejan el enfoque pedagógico que hemos adoptado para abordar los géneros *abstract* y AIC. Las mismas han sido extraídas de distintas guías de estudio, del manual *Lectocomprensión del inglés, Manual para Medicina. Nivel III* (Cardini, Del Castillo, Emma y Gottero, y Soliz, 2015).

Actividades que abordan el género abstract

En el primer ejemplo se parte del paratexto para activar conocimientos previos temáticos y genéricos. Se trabajan los niveles situacional y semántico.

1. Observe los elementos paratextuales, para responder las preguntas a continuación.

a. Según el título, ¿con qué áreas de la medicina relaciona el tema del texto?

- Endocrinología
- Inmunología
- Urología
- Emergentología
- Diagnóstico por imágenes
- Gastroenterología
- Otras, ¿cuáles?

b. ¿Dónde puede aparecer este género? ¿Qué indicios hay en el paratexto?

- Editorial
- Reporte de caso
- Artículo de investigación
- Artículo de revisión

c. ¿Qué propósito cumple este género?

.....

Ejemplo 1: Guía 1, p. 5.

La siguiente actividad apunta a identificar los segmentos textuales del *abstract*, orden propuesto por Weissberg y Buker (1990). Para ello se pide a los alumnos que lean el *abstract* para luego identificar los segmentos textuales y las oraciones que corresponden con cada segmento. (Antecedentes, Propósito, Metodología, Resultados y Conclusión). En esta actividad se trabajan los niveles funcional y semántico del ACI.

4. Lea el siguiente abstract, para completar la tabla que se encuentra a continuación del texto. Para completar la tabla, deberá:

- identificar si aparecen los **segmentos textuales** del cuadro anterior.
- identificar las oraciones que corresponden a los segmentos textuales **B, P, M, R, y C**. El primero está resuelto a modo de ejemplo.

B | Diarrhea Etiology in a Pediatric Emergency Department: A Case Control Study

	SI / NO	ORACION/ORACIONES
Antecedentes	(0)	(1)
Propósito		
Metodología		
Resultados		
Conclusión		

Adaptado de Weissberg, R. y S. Buker. (1990). Writing up research. Experimental research report writing for students of English. New Jersey. Prentice Hall Regents. [Traducción propia]

Ejemplo 2 (Guía 1, p.7- 8.)

A continuación, la actividad plantea un trabajo a nivel formal, que implica la identificación de los tiempos verbales y sus funciones en cada sección del *abstract*.

8. Lea los siguientes ejemplos, para identificar y subrayar los verbos. Luego, complete los espacios en blanco.

Para presentar el problema central o la hipótesis, el tiempo verbal usado es:

- The main problem, however, is ...
- We examine why these models have difficulty with ...
- However, this assumption is not valid when ...
- However, this assessment cannot be based solely on ...
- Although it is known that ...

Cuando se hace referencia al tema tratado o a los objetivos del artículo de investigación, se usan verbos en:

- This paper presents a new methodology for ...
- In this paper we apply ...
- This study reports an improved design for ...
- In this paper we extend an existing approach to ...
- We consider a novel system of ...

Ejemplo 3 (Guía 2, pp.11-12)

El siguiente ejercicio nos permite ilustrar otro modo de reconocer las distintas secciones del *abstract* a partir de palabras claves y desarrollar conciencia sobre el uso de los tiempos verbales en cada sección. Niveles funcional, semántico y formal.

14. Lea los siguientes pasajes, para determinar a qué parte de un abstract pertenecen. Resalte las palabras que sean de ayuda. Luego, identifique los tiempos verbales usados.

- a. These results are useful to build up the world map of goiter prevalence in non-endemic areas.
Sección:
Tiempo verbal:
- b. We conducted a randomized trial in which pregnant women at a gestation of 15 weeks 6 days or less provided blood samples for measurement of thyrotropin and free thyroxine (T4).
Sección:
Tiempo verbal:
- c. An on-treatment analysis showed similar results.
Sección:
Tiempo verbal:
- d. Our data showed no positive correlation between tobacco use, alcohol consumption, or obesity and thyroid cancer risk.
Sección:
Tiempo verbal:

Ejemplo 4 (Guía 2, p. 29)

En esta actividad se requiere que los estudiantes comprendan y analicen no solo el contenido temático sino también las estructuras lexicogramaticales para poder ubicar los fragmentos propuestos en los espacios en blanco del *abstract*. Niveles semántico y formal.

2. Las siguientes oraciones o fragmentos han sido extraídas del abstract. Teniendo en cuenta lo trabajado, ubique cada oración donde corresponda. Hay una oración extra, que no necesita ser usada.

Oración	Lugar
1. These data suggest consideration of a more conservative approach for most patients with thyroid nodules.	
2. The gene-expression classifier correctly identified 78 of the 85 nodules as suspicious (92% sensitivity; 95% confidence interval [CI], 84 to 97), with a specificity of 52% (95% CI, 44 to 59).	
3. We performed a 19-month, prospective, multicenter validation study involving 49 clinical sites, 3789 patients, and 4812 fine-needle aspirates from thyroid nodules 1 cm or larger that required evaluation.	
4. Analysis of 7 aspirates with false negative results revealed that 6 had a paucity of thyroid follicular cells, suggesting insufficient sampling of the nodule.	
5. A novel diagnostic test that measures the expression of 167 genes has shown promise in improving preoperative risk assessment.	
6. After inclusion criteria were met, a gene-expression classifier was used to test 265 indeterminate nodules in this analysis, and its performance was assessed.	
7. Thyroid disorders induced by CHC and/or Peg-IFN- α were common in our patients, more prevalent in females and the majority are autoimmune.	

Ejemplo 5 (Guía 2, p. 31)

Actividades que abordan el género AIC y sus secciones

El siguiente ejercicio apunta al reconocimiento del género a partir de elementos paratextuales. Nivel situacional.

1. Observe la organización del texto que se encuentra al comienzo de esta unidad. Preste especial atención a los elementos paratextuales. Luego, responda en forma oral las siguientes preguntas.



a. ¿Qué género aparece al comienzo del texto, en letra más pequeña? ¿Qué secciones presenta?

b. ¿Cuáles son las secciones que puede identificar en el texto completo?

c. ¿A qué género pertenece el texto? ¿En qué se basa para responder esta pregunta?

Artículo de revisión
 Reporte de caso
 Artículo de investigación
 Editorial

d. ¿Ha consultado/leído este tipo de género en algún momento de su carrera? Si su respuesta es afirmativa, ¿para qué materia ha realizado la consulta?

e. ¿Cuál es el objetivo general de este género?

Resaltar presentaciones o aspectos únicos de procesos de una enfermedad que pueda expandir el diagnóstico diferencial y mejorar el cuidado del paciente.
 Informar sobre investigaciones originales para actualizar la práctica clínica o la comprensión del proceso de una enfermedad.
 Examinar, resumir e interpretar los estudios científicos más relevantes y fiables.

Ejemplo 6 (Guía 3, p. 41)

En la siguiente ilustración, se pide a los alumnos que analicen los elementos paratextuales que indican el contexto situacional, destinador-destinatario, relación entre los participantes, contexto social -situacional, tipo de comunicación y propósito comunicativo del género a analizar. Se utiliza metalenguaje pero se aclara entre paréntesis y/o se proporcionan opciones lo cual posibilita la resolución del ejercicio. Se trabaja el nivel situacional del AIC.

4. Observe los siguientes elementos paratextuales del AIC de esta guía. Luego, elija una respuesta para cada aspecto de la tabla.

Patients' perceptions of nutrition care provided by general practitioners: focus on Type 2 diabetes
Lauren Ball*, Roger Hughes, Ben Desbrow and Michael Leveritt

School of Public Health, Griffith Health Institute, Griffith University, Gold Coast 4222, Australia.
 *Correspondence to Lauren Ball, School of Public Health, Griffith Health Institute, Griffith University, Gold Coast 4222, Australia; Email: l.ball@griffith.edu.au
 Received 26 October 2011; Revised 21 February 2012; Accepted 24 February 2012.

Parámetros		Caracterización
Destinador (Autor)	Formación	a. Nutricionistas b. Médicos c. Equipo multidisciplinario (médicos y nutricionistas)

	Rol Social	a. Investigador, profesor universitario b. Becario de un hospital c. Director de un proyecto de investigación
Destinatario (Lector)	Formación	a. No especialista en el tema b. Especialista en el tema
	Rol Social	a. Pertenece al ámbito académico científico b. No pertenece al ámbito académico científico
Relación entre los Participantes	Relación	a. Simétrica (Especialista-Especialista) b. Asímetría (Especialista-Lector)
Situación Ambiental	Espacio y Tiempo	a. Comunicación oral b. Comunicación escrita
Contexto Social y Tipo de Comunicación	Ámbito de Circulación	a. Comunicación dirigida al público en general b. Comunicación disciplinar – Ámbito académico

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

Ejemplo 7 (Guía 3, pp. 43-44)

Seguendo la clasificación propuesta por Swales y Feak (2004) para describir la estructura retórica del AIC, la siguiente actividad apunta a que el alumno identifique el propósito comunicativo de cada sección canónica del AIC. Se analiza el nivel funcional de cada sección.

8. Cada sección del AIC tiene su función principal. ¿Cuál es el propósito de la sección Introducción? Trabaje con un compañero, para elegir una de las opciones propuestas. Luego, determine la función de las otras secciones (M, R y D).

<input type="checkbox"/>	Describir la metodología, los materiales, los sujetos y los procedimientos. Esta es la sección más estrecha del AIC.
<input type="checkbox"/>	Describir los hallazgos.
<input type="checkbox"/>	Proveer el fundamento de la investigación, que va desde un análisis general del tema al planteo de la pregunta o hipótesis de investigación.
<input type="checkbox"/>	Exponer de manera cada vez más generalizada lo que se ha aprendido con la investigación.

Ejemplo 8 (Guía 3, p. 48)

Luego de haber presentado en el ejercicio 9 los segmentos textuales, funciones y recursos lingüísticos propios de la Introducción, en la actividad a continuación, los alumnos tienen que poner en práctica lo leído para identificar los segmentos textuales con su correspondiente tiempo verbal predominante. Nivel funcional y formal.

10. Teniendo en cuenta la explicación del cuadro anterior, relea la Introducción del texto de esta guía, para identificar los segmentos textuales y el tiempo verbal que predomina en cada uno. Complete la siguiente tabla.

PÁRRAFO/S	SEGMENTO TEXTUAL	TIEMPO VERBAL
1, 2 y 3		<input type="checkbox"/> PRESENTE <input type="checkbox"/> PASADO
4		<input type="checkbox"/> PRESENTE <input type="checkbox"/> PASADO
5		<input type="checkbox"/> PRESENTE <input type="checkbox"/> PASADO

Ejemplo 9 (Guía 3, p. 51)

En los siguientes ejemplos se trabaja con las funciones de la sección Metodología. En el primer ejercicio los alumnos tienen que predecir las funciones correspondientes a esta sección para corroborar o corregir sus respuestas luego de leer la explicación extraída y adaptada de Weissberg y Buker (1990). Nivel funcional.

2. Lea las funciones que tienen las distintas partes del artículo de investigación científica (AIC), para tildar las que cree corresponden a la sección Metodología.

Función del discurso	
<input type="checkbox"/> Presentar antecedentes	
<input type="checkbox"/> Revisión de investigaciones relacionadas	
<input type="checkbox"/> Presentación de la nueva información	
<input type="checkbox"/> Descripción del procedimiento de recolección de datos	

<input type="checkbox"/> Descripción del procedimiento experimental	
<input type="checkbox"/> Descripción del procedimiento de análisis de datos	
<input type="checkbox"/> Indicar resultados consistentes	
<input type="checkbox"/> Indicar o presentar observaciones no consistentes	
<input type="checkbox"/> Resaltar los resultados generales de la investigación	
<input type="checkbox"/> Explicar los resultados específicos	
<input type="checkbox"/> Establecer las conclusiones	

Ejemplo 10 (Guía 4, pp.59-60)

En la sección Metodología, encontramos el siguiente ejercicio que aborda el tema de los verbos y sus características dentro de esta sección del IAC. Nivel formal.

6. Teniendo en cuenta las respuestas dadas en los ejercicios 2 y 3,

- tilde los verbos que pueden aparecer en esta sección;
- relea el texto y resalte los verbos que efectivamente ahí se encuentran;
- justifique las respuestas correctas;
- complete la columna de características (presente/ pasado, voz activa/voz pasiva, estado/ acción) sólo de los verbos que tildó al completar el punto a;

VERBOS	VERBOS QUE PUEEN APARECER EN LA SECCIÓN METODOLOGÍA	JUSTIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS CORRECTAS	CARACTERÍSTICAS (PRESENTE/PASADO – VOZ ACTIVA/VOZ PASIVA – ESTADO/ACCIÓN)
were conducted			
failed			
were included			
were used			
reported			
examines			
has been selected			
was observed			
may encourage			
improves			

Ejemplo 11 (Guía 4, pp. 63-64)

En esta actividad, luego de haber trabajado con las secciones Introducción, Métodos y Resultados se pide a los estudiantes que identifiquen en qué sección podrán encontrar las frases propuestas en esa actividad. Se agregan fragmentos de la sección Discusión. Se trabaja el nivel funcional y semántico.

1. En las guías anteriores se han presentado diversas secciones del Artículo de Investigación Científica (AIC).

- Lea las frases propuestas a continuación, para identificar en qué sección las podría encontrar.
- Tilde la columna correcta: Introducción (I), métodos (M), Resultados (R) o X para aquellas que no corresponden a ninguna de las anteriores.
- ¿A qué sección pueden corresponder las frases que tildó en la columna "X"?

	I	M	R	X
1. The final sample sizes for analyses ...				
2. Of the 106 evaluable patients..., 8 had total repression..., 15 had more than...				
3. In this study we describe a degeneration of rational ganglion cells...				
4. The study group consisted of 30 patients in district hospitals.				
5. This finding implies that certain HSV DNA sequences...				
6. The main purpose of the experiment reported here was to				

Ejemplo 12 (Guía 6, p.107)

En la siguiente ilustración se pide a los estudiantes que luego de haber leído la teoría sobre los segmentos textuales, funciones y elementos lingüísticos de la sección Discusión, identifiquen y establezcan correspondencias entre ciertos fragmentos y sus funciones. Niveles funcional y formal.

4. Al momento de presentar su investigación a la comunidad científica, todo investigador debe conocer y respetar la organización interna de cada una de las secciones que integran el Artículo de Investigación. En la sección presentada se pueden, según Nwogu (1997), encontrar 3 segmentos textuales (Moves) característicos. Mostraremos a continuación sus FUNCIONES principales y los ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS particulares de cada uno.

CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DE LA SECCIÓN DISCUSIÓN DEL AIC DE MEDICINA

SEGMENTO TEXTUAL 9: Resaltar los resultados de la investigación en general

Este es el primer segmento de información de la sección DISCUSIÓN. Su función primordial es confirmar o refutar el logro del principal objetivo de la investigación. Los elementos lingüísticos que lo caracterizan son:

- Enunciados preparatorios explícitos:
The result of this study suggests that OC use has no significant effect on the risk of breast cancer in women under 45 years of age.
- Uso de términos específicos:
The major aim of this trial - to show whether injection of paternal cells produced a result ... has been attained.

SEGMENTO TEXTUAL 10: Explicar los resultados específicos de la investigación

Enuncia las principales observaciones realizadas en la investigación, señala su importancia, las interpreta y justifica en referencia a los procedimientos adoptados en el estudio. En este

5. Los siguientes fragmentos están tomados de la Discusión presentada. Léalos, para identificar la función de cada uno de ellos. (El primero está resuelto a modo de ejemplo).

1) Our study shows results that are consistent with the meta-analysis by Ford [14] (r. 1)	En esta oración, el autor <u>Abre la sección con un enunciado preparatorio explícito</u>
2) ... although (considering the Rome criteria) our prevalence of GERD was somewhat higher than that of peptic ulcer, whereas malignancy rates were somewhat higher than those observed in that study. (r. 1-4)	En esta oración, el autor
3) It is possible that our most frequent alarm symptom (weight loss) was not specific for serious digestive tract diseases. (r. 12-13)	En esta oración, el autor

Ejemplo 13 (Guía 6, pp.110-111)

En esta actividad hay cuatro fragmentos con espacios en blanco y los estudiantes tienen que completar dichos espacios con palabras o frases propuestas en el lugar correcto. En el caso de los verbos, tanto el significado como sus características (tiempo verbal y voz) deberían facilitar la resolución del ejercicio. Luego se solicita a los estudiantes que reconozcan a qué sección de AIC pertenece cada fragmento. Niveles funcional, semántico y formal.

3. Complete los espacios en blanco de cada fragmento con palabras/frases del cuadro de la derecha. ¿A que sección del AIC pertenecen?

SECCIÓN:	
Of the 1211 children and adolescents who were ^A, 927 (76.5%) entered the run-in phase and 699 (75.4%) were ^B to a treatment group, for an overall ^C of 57.7%. The ^D of diagnosed type 2 diabetes was 7.8 months. The baseline demographic and clinical characteristics of this cohort have been reported in detail previously ^E and ^F in Section C in the Supplementary Appendix.	<ul style="list-style-type: none"> > are summarized > mean duration > screened > randomly assigned > enrollment rate
SECCIÓN:	
In addition, for patients with a positive rapid diagnostic test result, a filter-paper disk was dipped into fresh stool and placed in a microtube with two or three drops of normal saline solution (0.9% sodium chloride). Tubes	

Ejemplo 14 (Guía 6, p. 121)

Luego de haber incluido diversas actividades que ilustran el abordaje del género desde distintos niveles, incluimos a continuación una secuencia completa de actividades para brindar un panorama más claro del proceso de lectura que se propone a los estudiantes y de qué manera las diferentes actividades que ilustramos se insertan en este proceso. Hemos elegido la guía de estudio 5 por considerar que incluye la mayor variedad de actividades.

La presente guía comienza con los propósitos de lectura, los cuales son trabajar los niveles situacional, funcional, semántico y formal de la sección Resultados.

GUÍA DE ESTUDIO 5 CONTENIDOS	Propósitos de Lectura:
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la información que proporcionan los elementos paratextuales. • Indicar el género que se trabajará en la presente guía • Buscar información específica. • Analizar las características y los segmentos textuales prototípicos de la sección Resultados. • Reconocer el vocabulario de la especialidad

1. Observe los elementos paratextuales que acompañan al texto de esta unidad para completar la siguiente ficha bibliográfica.

↓ Género textual:
↓ Nombre de la revista:
↓ Fecha de publicación:
↓ Volumen: N° de artículo:
↓ Autores:
↓ Filiación institucional de los autores:

2. El texto que leerá en la presente guía es sobre DISPEPSIA. A modo de activación de conocimientos previos sobre el tema, conteste con un compañero las siguientes preguntas en forma oral:

	Sí/No
> ¿Qué es la dispepsia?	
> ¿Cuáles son sus síntomas?	
> ¿Qué diferencia a la dispepsia funcional de la orgánica?	
> ¿Para qué se utilizan los signos de alarma?	
> ¿Qué es el Helicobacter pylori ?	
> ¿Qué es lo que produce?	
> ¿Qué es el criterio de Roma III?	

3. Lea la sección *Introducción* del AIC de la Guía 3, para, corroborar qué respuestas ha podido encontrar. Subráyelas a medida que las encuentra y luego, complete la segunda columna de la tabla del ejercicio anterior con la palabra Sí o No, según haya encontrado la respuesta, o no.

4. Ahora lea la sección *Métodos* para determinar si las siguientes ideas son verdaderas (V) o falsas (F) con respecto al texto.

a. En el caso de ser falsas, subraye el error y corrijalo en español.

b. En el caso de ser verdaderas, indique en qué párrafo las encontró:

- 1) Pacientes y lugar del estudio, 2) Criterio de inclusión, 3) Criterio de exclusión, 4) Ética 5) Análisis estadístico.

V ó F	Ideas	Párrafo
<input type="checkbox"/>	a. Los pacientes dieron consentimiento informado por escrito luego de participar en el estudio.	
<input type="checkbox"/>	b. La curva de ROC se utilizó para determinar el punto de corte por edad.	

5. Antes de leer la sección *Resultados*, decida si las siguientes afirmaciones sobre esta sección son Verdaderas o Falsas.

AFIRMACIONES	V / F
En la sección <i>Resultados</i> ...	
a. Puede haber descripciones de la metodología.	
b. Se presentan los hallazgos representativos de la investigación.	
c. Puede haber tablas y/o gráficos.	
d. Se facilita la interpretación de los resultados de la investigación al lector.	
e. Se hacen generalizaciones sobre el tema investigado.	
f. Hay una fuerte presencia del autor a través de opiniones.	
g. Se relata el procedimiento de análisis de datos.	
h. Se describe la muestra/población en estudio (tamaño, características, etc.)	
i. Se relacionan los resultados con el objetivo de la investigación.	

6. Ahora lea la sección *Resultados* para corroborar o refutar las respuestas que dio en el ejercicio anterior.

7. Lea en forma detallada el texto, las tablas y gráficos de esta sección, para realizar la siguiente ejercitación:

- buscar la información que se encuentra en la tabla a continuación.
- marcar con una X el lugar donde encontró dicha información: en el texto, en las tablas/gráficos o en ambos, y
- mencionar el renglón o el número de tabla/gráfico donde encontró la información correspondiente.

Información sobre:	En el texto	En tablas y gráficos
a. Número de pacientes que incluyó el estudio (r....)N°....
b. Número de pacientes disponibles para la realización del estudio (r....)N°....
c. Razones por las cuales los pacientes no estuvieron disponibles (r....)N°....
d. Detalle de la información demográfica de los pacientes (r....)N°....

8. Luego de haber leído esta sección, y haber analizado y comparado la información contenida en el texto y tablas/gráficos, escriba brevemente qué información suele estar contenida en esta sección y qué características encuentra. Antes de escribir tenga en cuenta estas preguntas.

- ✓ ¿Se sigue algún tipo de secuencia en la presentación de los resultados en los textos, tablas y figuras?
- ✓ La información contenida en el las tablas y gráficos, ¿se encuentra siempre contenida en el texto? ¿Por qué?
- ✓ ¿Para qué se encuentra escrita la sección *Resultados*, en vez de dejar solo las tablas e imágenes como material probatorio?
- ✓ ¿Cómo aparecen los números en el texto y en las tablas?

9. A modo informativo lea las recomendaciones dadas por el *Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas* para escribir la sección *Resultado*. ¿Hay algo en común con lo que Ud. escribió?

- Presentar los resultados en una secuencia lógica (ordenada) en el texto, tablas y gráficos, dando primero los resultados principales o más importantes.
- No repetir en el texto todos los datos contenidos en las tablas o cuadros en el texto.
- Resaltar o resumir solo los hallazgos u observaciones más relevantes.
- Al resumir los datos en la sección resultados, facilite los resultados no solo como

10. Además de seguir las recomendaciones dadas para escribir esta sección, es necesario que el autor conozca y respete la organización interna de cada sección que compone el AIC. En la sección *Resultados* encontramos dos segmentos textuales prototípicos. A continuación se encuentran sus funciones principales junto con los elementos lingüísticos característicos de cada segmento.



CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DE LA SECCIÓN RESULTADOS EN LOS AIC DE MEDICINA

Segmento textual 7: *Presentación de los resultados*

Este es el **segmento inicial**. Contiene información sobre la comunicación de las observaciones generales. Informa sobre cualquier otra información importante para el logro del objetivo de la investigación y sobre los elementos visuales tales como tablas, gráficos. Este segmento también intenta explicar los ajustes hechos a los procedimientos

11. A fin de poner en práctica lo que acabamos de leer sobre los segmentos textuales, funciones y elementos lingüísticos de la sección *Resultados* complete la siguiente ejercitación:

a. En los siguientes fragmentos, extraídos del texto de la presente guía, se encuentran subrayados algunos elementos lingüísticos característicos del segmento textual 7. Léalos para establecer correspondencia entre los fragmentos y los elementos lingüísticos que se mencionaron en la explicación anterior (a,b,c,d,e). Tenga en cuenta que no todos los elementos lingüísticos se encuentran presentes. (Hay un elemento resuelto como ejemplo).

Fragmentos extraídos del texto	Elementos lingüísticos
1. Three hundred six patients were <u>included</u> , of which 282 were <u>available</u> for analysis; 8 patients <u>dropped</u> from the study, 5 <u>were excluded</u> , as they were using omeprazole at the time of the endoscopy. 4 <u>had</u> their endoscopy results <u>lost</u> , 3 <u>refused</u> to undergo endoscopy, 3 <u>underwent</u> the endoscopy after more than 30 days and one <u>had</u> a previous abdominal surgery. (r. 1-4)	a
Se corresponde con:	b
2. <u>there were</u> six cases (2%) of upper gastrointestinal cancer (r.6,7)	c
Se corresponde con:	

b. Lea las siguientes oraciones, para identificar qué **función** de las mencionadas en el segmento 7 (A,B,C) cumple cada una de ellas. Puede haber 2 funciones en la misma oración. La primera está resuelta a modo de ejemplo.

	A
<ul style="list-style-type: none"> • Patient demographic data are shown in Table 1 and symptoms are listed in Table 2. (r.5) 	
<ul style="list-style-type: none"> • GERD (18%) and peptic ulcer (13%) were the major causes of organic dyspepsia; there were six cases (2%) of upper gastrointestinal cancer (4 gastric carcinomas, 1 gastric lymphoma and 1 esophageal adenocarcinoma) characterising a total of 90 (24%) patients as having organic dyspepsia (Table 3). (r.6-8) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflux disease included cases of erosive esophagitis, Barrett's esophagus and esophageal ulcer. (r.6-9) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Organic dyspepsia (determined by the finding of reflux disease or peptic ulcer or malignancy) showed statistical significance with age, H. pylori positive status and smoking, but not with weight loss, symptom intensity and duration, gender and ethnicity (Table 5). (r.10-13) 	
<ul style="list-style-type: none"> • The specific findings on upper digestive endoscopy are summarized in Table 4 (r.9-10) 	
<ul style="list-style-type: none"> • The age of patients analyzed by ROC curve showed that the age of 46 years had a 0.42 positive and 0.72 negative predictive values for organic dyspepsia (Figure 1), suggesting this age is an alarm characteristic. 	
<ul style="list-style-type: none"> • The coefficients of multiple binary logistic regression of age, treated as a continuous variable, smoking status and positive H. pylori status (Table 6) allowed the construction of a score, where values lower than 46 (in a scale of up to 100 points) indicates the non- necessity of EGD with a high negative predictive value for organic dyspepsia (Figure 2). 	

c. ¿Encontró algún elemento lingüístico del segmento 8? En caso afirmativo, justifique su respuesta.

.....

12. Observe los tiempos verbales del texto de esta sección, para responder las siguientes preguntas en forma oral:

- ¿Qué tiempo verbal predomina?
- ¿Por qué predomina ese tiempo verbal?
- ¿Qué otro tiempo verbal es utilizado? ¿Cuándo es utilizado principalmente?

13. Vocabulario. En el texto a continuación (extraído de la sección Métodos del presente AIC) encontrará palabras/frases resaltadas relacionadas con: a) trabajos de investigación y b) gastroenterología o medicina en general. Agrúpelas en la columna correspondiente y luego, dé su equivalente en español.

Methods
Study patients and setting
This ⁽¹⁾ <u>prospective observational study</u> was carried out in a tertiary hospital, which provides open-access service to endoscopy. From September 2008 and September 2011, consecutive ⁽²⁾ <u>adult outpatients</u> who presented with uninvestigated dyspepsia were screened for eligibility. All

Trabajos de investigación		Gastroenterología y medicina en general	
Palabra/frase N°	Equivalente en español	Palabra/frase N°	Equivalente en español

14. Como tarea final, lea la sección Resultados del AIC de la guía 2, para identificar y analizar lo siguiente:

- ❖ **segmentos textuales y elementos lingüísticos característicos de esta sección.**
- ❖ **uso del tiempo pasado y presente.**

Ejemplo 15

Conclusión

La lectocomprensión se constituye en un eje fundamental del recorrido académico de un sujeto en formación. De este modo, los géneros disciplinares son los que le abren progresivamente al lector/estudiante el paso al conocimiento de la disciplina y actúan como andamios en su acceso paulatino a su respectiva comunidad discursiva.

En el presente trabajo hemos abordado el marco de referencia que sirve de sustento en el diseño de los materiales para la enseñanza de inglés en el área médica. Posteriormente se explicó cómo estas nociones teóricas fueron plasmadas en la selección de textos y diseño de los materiales. Por último, se proporcionaron ilustraciones de actividades para el reconocimiento del género, secuencias prototípicas y partes constitutivas, como así también de sus características lexicogramaticales.

Al abordar la lectocomprensión en idioma inglés en el nivel superior desde la perspectiva de la alfabetización disciplinar basada en el género nos proponemos ayudar a satisfacer la necesidad de los estudiantes de Medicina de comprender los textos de su especialidad y de esta manera, contribuir a que tengan un mejor desempeño académico y profesional, y que, eventualmente, puedan participar en la comunidad científica-disciplinar a la que pertenecerán.

Desde la implementación en clase de los manuales, hemos recibido comentarios positivos por parte de los estudiantes en cuanto a los núcleos temáticos y los géneros incluidos, ya que (aquellos más avanzados en la carrera) pueden establecer relaciones entre lo visto en las otras asignaturas y lo leído en nuestros materiales. Sin embargo, creemos que es necesario profundizar en los resultados del uso de estos manuales.

Finalmente, esperamos con este trabajo contribuir al mejoramiento de las prácticas

pedagógicas en la enseñanza de Inglés con Fines Específicos y propiciar el análisis de la relación entre teoría y práctica en el campo de la lectocomprensión en lengua extranjera.

Referencias Bibliográficas

- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2005). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bassols, A. y Torrent, M. (1997). *Modelos textuales*. Barcelona: Octaedro.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. (2012). Critical reflections on genre analysis. *Ibérica* 24, 17-28.
- Cardini, M. N., Del Castillo, P., Emma y Gottero, M. y Soliz, M. (2015). *Lectocomprensión del inglés, Manual para Medicina .Nivel III*. (D. Moyetta, Ed.). Córdoba: Editorial Brujas.
- Cardini, M.N., Emma y Gottero, M. y Soliz, M. (2015). Lectocomprensión en inglés con fines académicos: propuesta de sistematización para el diseño de materiales. En: *VII Congreso Internacional Cátedra Unesco. Lectura y escritura: Continuidades, rupturas y reconstrucciones*, Vol. 7 (pp. 33-42). [volumen digital]. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2313>
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia* (s/d). Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Day, R.A. (2006). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3° Ed.), Washington, DC: Organización Panamericana de Salud.
- 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: Facultad de Filosofía y Letras. UNT.
- Dudley-Evans, T. y St. John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gervas Camacho, J. (2002) El caso clínico en Medicina general. *Revista Atención Primaria*: 30 (6): 405-410.
- Grabe, W. y Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*. Harlow: Longman.
- Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y traductología* (5ta Ed.), Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091-1112.
- Icart Isern, M. T., y Canela Soler, J. (1994). El artículo de revisión. *Enferm Clin*, 4(4), 180- 184.
- Maswanaa, S. Kanamarub, T. y Tajino, A. (2015). Move analysis of research articles

across five engineering fields: What they share and what they do not. *Ampersand*, 2, 1-11.

McNamara, D. (2004:1) Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Signos* 37:19-20.

Muñoz Torres, C. (2003). Hacia una tipología de géneros médicos inglés-español. En C. Bach, y J. Martí, (Eds.), *Actas I Jornada Internacional sobre la Investigación en Terminología y Conocimiento Especializado* (pp. 65-71). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

Nwogu, K. (1997). The medical research paper: structure and functions. *English for Specific Purposes*, 16 (2), 119-138.

Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Parodi, G. (2010). Rhetorical organization of textbooks. En G. Parodi (Ed.), *Academic and professional discourse genres in Spanish* (pp. 634-651). John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.

Ramos, M., Ramos, M. y Romero, E. (2003). Cómo escribir un artículo de revisión. *Revista de postgrado de la V Cátedra de Medicina*; 126. Recuperado de http://med.unne.edu.ar/revista/revista126/como_esc_articulo.htm.

Sánchez Upegui, A (2011). *Manual de redacción. Académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte. Fundación Universitaria.

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

Swales, J. (2004): *Research Genres – Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. y Feak, C. (2004). *Academic writing for graduate students: essential tasks and skills*, 2nd (Ed), USA: The University of Michigan Press.

Weissbeg, R y Buker, S. (1990). Writing up research. *Experimental research report writing for students of English*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Werlich (1982). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Capítulo 7

Lenguas con propósitos específicos - de la lectura a la escritura

María Gabriela Di Gesú

gdigesu@ungs.edu.ar

Rosa María Colucci

rcolucci@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento

Buenos Aires, Argentina

Resumen

Con esta comunicación, se presenta la implementación de una propuesta didáctica desde la perspectiva sociocultural y el enfoque de géneros discursivos. Se desarrolló en un curso de inglés con propósitos específicos de nivel cuatro para la carrera de Ingeniería Industrial en una universidad metropolitana del conurbano, ubicada en el noroeste de la provincia de Buenos Aires. Este curso estaba formado por estudiantes con distintos niveles de desarrollo de inglés debido a los cambios implementados en los planes de estudio. Se optó por el enfoque en los géneros discursivos porque habilita el análisis de textos auténticos con el objetivo de revelar al estudiante los modos en que la comunidad meta comunica sus ideas. Se diseñó una unidad sobre el género biodata con un abordaje a partir de la contextualización social de textos, la organización textual y el análisis léxico-gramatical. Se utilizaron textos auténticos extraídos de páginas webs institucionales y de firmas comerciales de distintos países de habla anglosajona. A partir del análisis del discurso se diseñaron actividades que sirvieron de andamiaje para el desarrollo de las cuatro macro habilidades. Se esperaba que, al internalizarse las convenciones, los estudiantes pudieran producir discursos escritos y orales que demostraran la adquisición de las herramientas. Algunos estudiantes pudieron apropiarse del lenguaje social, otros produjeron textos muy similares a los textos estudiados y un grupo reducido no logró utilizar los recursos lingüísticos propios del género. Como hallazgos no esperados, se observó que tanto los docentes como los estudiantes tomaron conciencia de la contribución de este enfoque en el desarrollo de la lengua. También, se reseñan las dificultades que experimentaron los docentes para definir criterios de evaluación y la necesidad de diseñar dispositivos de evaluación de producciones escritas y orales que den cuenta de los desarrollos individuales. Este trabajo se enmarca en el proyecto “Desarrollo de la literacidad académica en inglés” (IDH Cod 30-3208).

Introducción

La enseñanza de inglés con propósitos específicos en las carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de General Sarmiento data del año 2002. En ese momento, los estudiantes cursaban un trayecto de cuatro cursos curriculares de inglés, tres dedicados al desarrollo de la lectocomprensión y un cuarto enfocado hacia las cuatro macro habilidades. Esta oferta académica cambió en el año 2008 con la implementación de los nuevos planes de estudio. Los coordinadores de las carreras de ingeniería consideraron que los estudiantes necesitaban de herramientas que les permitieran comunicarse en inglés en forma eficaz. Esta reflexión redundó en el diseño de un trayecto denominado Inglés con Propósitos Específicos que hoy cuenta con cinco niveles dedicados al desarrollo de las cuatro macro habilidades. Al ser un requisito obligatorio, los estudiantes pueden cursarlos en cualquier momento de la carrera. Esta nueva flexibilidad devino en un período de transición entre un trayecto y otro más extenso que lo esperado. En los cursos de nivel cuatro, a la fecha de escritura de esta comunicación, pueden coexistir estudiantes que cursaron cualquiera de los recorridos mencionados, lo cual implica el desafío de diseñar actividades para grupos multinivel en el desarrollo de su competencia comunicativa en inglés y también en su identidad como estudiantes de ingeniería.

Desde el proyecto “Desarrollo de la literacidad académica en inglés” (IDH Cod 30-3208) dirigido por una de las autoras se generaron distintas propuestas, siendo ésta una de ellas. Esta experiencia didáctica se enmarca en la perspectiva ideográfica, es decir el estudio y la explicación de los sucesos o casos individuales. Las intervenciones en el aula implican descubrir la existencia de dificultades experimentadas por los estudiantes que buscan ser superadas. Nunan retoma la idea de Allwright quien define la investigación en el aula como aquella que analiza en forma crítica los acontecimientos que se llevan a cabo, con un foco tanto en los dispositivos que se utilizan como así también en los resultados (Nunan, 2005). En esta experiencia, se presenta una de las secuencias didácticas implementadas en un aula presencial de inglés con propósitos específicos de nivel A2¹⁷ en estudiantes de grado en la carrera Ingeniería Industrial. En un primer lugar, se reseñará el marco teórico elegido para informar la práctica. Luego, se mostrará la unidad didáctica – objetivos y contenidos - y su implementación en el curso. Para finalizar, se discuten los hallazgos y se delinearán las direcciones futuras.

El desarrollo de la lengua extranjera desde la perspectiva sociocultural

Diversos estudios dan cuenta de la necesidad de encontrar perspectivas teóricas que aborden la enseñanza y aprendizaje de una o varias lenguas distintas de la lengua 1 y aprendidas luego de ésta. Más allá de los distintos enfoques - comunicativo, léxico o basados en géneros discursivos - que puedan implementarse en el aula, se ve necesario ahondar en la perspectiva epistemológica de Vygotsky. Vygotsky se pregunta [...] cuál es la naturaleza de la relación entre el uso de herramientas y el desarrollo del lenguaje [...] (Vygotsky, 1978: 39). Para él, en el momento en el que el lenguaje y la actividad práctica *convergen* surgirían las formas más plenamente humanas. La unidad dialéctica de la inteligencia práctica y el uso de los signos en el ser humano adulto es [...] la esencia de la conducta humana compleja [...] (Vygotsky,

17 Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas.

1978: 47). En este sentido, plantea que el ser humano crea y utiliza los signos para la resolución de tareas, tales como el relato, la comparación o el recuerdo. Considera que el signo semiótico y las herramientas que posibilitan la actividad son análogas en tanto su función mediadora. Si bien, ambas permiten que el sujeto resuelva problemas, la diferencia entre ellas reside en su influencia en la conducta humana. La herramienta está orientada hacia el exterior, a cambiar el objeto, mientras que el signo se orienta hacia el interior, a regular la conducta humana. En el curso de la ontogenia y la filogenia, el hombre modifica la naturaleza y se modifica así mismo.

El desarrollo humano se da en un proceso de internalización y externalización. La internalización se da en tres pasos, una operación como actividad externa que se reconstruye al interior del individuo; la transformación del diálogo interpersonal en intrapersonal, la externalización, el proceso por el cual, el diálogo interpersonal se convierte en intrapersonal nuevamente como resultado del proceso evolutivo. [...] La internalización de las formas culturales implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos [...] (Vygotsky, 1978: 94). Si bien, pareciera que Vygotsky no ahonda en la influencia de los procesos históricos, culturales o institucionales en el desarrollo humano, sus últimos escritos evidencian que comenzó a analizar su importancia hacia el final de su vida (Wertsch, 1994).

Wertsch postula el carácter superador de la teoría de Bajtín a los constructos teóricos de Vygotski. Bajtín se centra en el estudio del enunciado como *verdadera unidad de comunicación verbal* y la acción mediada (Bajtín, 1988 cit. en Wertsch, 1994). La noción de enunciado se relaciona con la personalidad o la voz del hablante. Ésta solo existe en sociedad, el significado de lo hablado no emana de quien lo produce sino también a quien está dirigido. La direccionalidad es la esencia de la concepción bajtiana. El interlocutor puede ser [...] temporal, espacial o socialmente distante [...] (Wertsch, 1994: 72). La dialogicidad, constructo teórico primordial en Bajtín, puede darse de dos formas, la comunicación cara a cara y el habla interna, que como señalara Vygotsky, se construye en la interacción social.

Bajtín distingue dos tipos de orientaciones dialógicas, una [...] entre lenguajes sociales en un mismo lenguaje nacional y la otra [...] entre diferentes lenguajes sociales en una misma cultura [...] (Bajtín, cit. en Wertsch, 1994). Sin embargo, su investigación se centró más en el estudio de los tipos sociales de habla. Los lenguajes sociales y los lenguajes nacionales son independientes unos de los otros. Se concentra en los lenguajes sociales o tipos sociales de habla como el discurso propio específico de la sociedad -según la profesión, la edad, etc. (Bajtín, cit. en Wertsch, 1994) y no ahonda en los estudios sobre el contacto entre lenguajes nacionales. El hablante utiliza un lenguaje social para poder comunicarse y, a su vez, ese lenguaje social modela el enunciado. Bajtín argumenta:

Al construir nuestro discurso, siempre nos antecede la totalidad de nuestro enunciado, tanto en forma de un esquema genérico determinado como en forma de una intención discursiva individual. No vamos ensartando palabras, no seguimos de una palabra a otra, sino que actuamos como si fuéramos rellenando un todo con palabras necesarias. Se ensartan palabras tan sólo en una primera fase del estudio de una lengua ajena, y aun con una dirección metodológica pésima. (Bajtín, 2002: 273)

Bajtín ya hablaba de la enseñanza descontextualizada que se da en los cursos de LE o la lengua ajena como él llama. Junto con esto, la noción de *ventrilocución*, es decir una

voz habla a través de otra voz u otro tipo de voz en el lenguaje social. Para Bajtín, la palabra es del hablante cuando puede hacerla propia con su acento, adaptarla a su semántica y conferirle intención. No hay una palabra neutral. Emana de otros, en otros contextos y el hablante puede apropiarse de ella (Bajtín, cit. en Wertsch, 1994). Si bien esta idea ha sido escasamente explorada por la literatura que estas investigadoras han relevado, algunas tesis doctorales recientes revelan su pertinencia. En toda situación de aprendizaje, el estudiante es ventrílocuo del docente, repite aquello que le es enseñado, sin la posibilidad de aventurarse a utilizarlo en forma novedosa. Puede apropiarse de la palabra cuando puede otorgarle intención, conferirle su acento. Esto implica un desafío para el aprendiente de lenguas extranjeras, ya que el léxico a aprender le es ajeno, de otra lengua, de otra cultura y para apropiarse de ese repertorio, como dice Bajtín, tiene que transitar un proceso de interiorización y exteriorización. En ese desarrollo largo y costoso en términos cognitivos y afectivos, no solo “aprende” a hablar, a leer, escuchar o a escribir en otra lengua sino que también se reorganiza su estructura mental y surgen nuevas formas de pensamiento superior que emanan de la comparación entre dos sistemas de lenguaje.

Los géneros discursivos

En el apartado anterior, se presentó la teoría sociocultural como marco para el análisis de la actividad en el aula de lenguas extranjeras. Bajtín señala que los individuos utilizan la lengua para comunicarse en [...] las distintas esferas de la actividad humana. [...] Si bien existe una lengua nacional, los hablantes producen enunciados específicos según la actividad que están realizando y estas producciones se distinguen según el contenido temático, el estilo y la composición (Bajtín, op.cit: 245).

Los estudios sobre género pueden remontarse desde la retórica de Aristóteles. Hacia fines del siglo XIX, diversas disciplinas como la lingüística, la antropología y la sociología comienzan a interesarse por el estudio del discurso. Esto ha dado origen a distintas teorizaciones según el punto inicial. Los estudios emanados de la Escuela de Sidney y la Nueva Retórica proponen considerar la influencia de lo social en la comprensión de los géneros. Mientras la Escuela Australiana acentúa el análisis textual teniendo en cuenta la finalidad social y comunicativa, la Escuela Norteamericana se centra en la descripción de la retórica y las características etnográficas y sociológicas. Desde el campo de los estudios de Inglés con Propósitos Específicos, Swales considera a los géneros como eventos comunicativos en los que distingue tres conceptos claves: la comunidad discursiva, el género y las tareas inherentes al aprendizaje de la lengua (Swales, 1989). Su análisis de corte sociológico otorga relevancia a la comunidad discursiva como una entidad con objetivos comunes y con formas propias de comunicación entre sus miembros para informar y retroalimentarse. El grupo genera su propio léxico y puede disponer de uno o más géneros según sus propósitos comunicativos (Swales, 1989). Bahtia, discípulo de Swales, se centra en el análisis del discurso para desentrañar las características que tienen los géneros propios de una lengua con el objetivo de enseñarla a hablantes de otras lenguas (Bahtia, 1993). Postula que la forma en que las sociedades organizan y desarrollan ideas persiste cuando escriben en la lengua extranjera generando dificultades en la comprensión de los textos según la cultura del lector (Bahtia, 1993).

La didáctica centrada en la enseñanza de la lengua extranjera basada en el enfoque de los géneros discursivos es amplia y variada. Una miríada de estudios y experiencias han intentado demostrar su eficacia en el aula. Lantolf realiza un meta análisis de un trabajo de Ferreira en un grupo de inmigrantes con el objetivo de probar la eficacia de la implementación del enfoque. El curso diseñado por Ferreira se enfocaba en la escritura y consistía en el análisis de distintos géneros. Según la propuesta de Davydov, Ferreira desarrolla el modelo “*germ cell*” en el cual integra la cultura, el lenguaje y el contexto para el análisis de campo, modo y tenor propuesto en lingüística sistémico funcional. Los resultados fueron variados. Algunos estudiantes encontraron la tarea sin sentido, otros no reconocieron el valor del análisis del texto, un grupo logró comprender que la dinámica de análisis le permitía escribir más eficazmente según el logro del objetivo propuesto (conseguir empleo). Sin embargo, el análisis de los resultados demostró que no todos pudieron mejorar su habilidad de escritura en inglés (Lantolf, 2010).

La investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras

El aprendizaje de la lengua extranjera puede considerarse como un desarrollo en permanente relación dialéctica. El individuo controla la actividad mental hacia un objeto como es la LE con un objetivo específico – aprender a hablarla, leerla o escribir en ella. El aprendizaje está mediado por signos semióticos, los materiales, los textos y las actividades, que pueden actuar como catalizadores o inhibidores de su desarrollo (Di Gesú, 2015). El docente es la voz que representa a la lengua en el aula y es quien invita a las otras voces, tales como los audios y los videos para que sirvan de puente entre la lengua y los estudiantes. La relación dialéctica se establece con su docente quien marca las estructuras gramaticalmente correctas y las formas apropiadas de comunicación en la LE, cataliza o inhibe el desarrollo del aprendizaje. La visión que este docente tenga sobre la LE, la lengua nativa y sobre su tarea permea todas las etapas en el desarrollo del aprendizaje. Por su parte, el estudiante dialoga con los instrumentos, los libros de enseñanza de LE comerciales, los dispositivos de audio y video o los materiales diseñados por docentes. Los libros de texto muestran los contextos de uso de la LE, a veces estereotipados, que crean una ilusión de control – *si pregunto xxx, me contestan xxxv* - algo casi inexistente en la vida cotidiana. Los materiales diseñados por docentes, por su parte, reflejan la perspectiva epistemológica adoptada sobre la LE y sobre su tarea.

En este sentido, el surgimiento de las pedagogías críticas pos método para la enseñanza de LE propuestas por Canagarajah, Prabhu y Kumaravadivelu demuestra la necesidad de convertir al docente en un investigador de su propio trabajo que puede aplicar las estrategias necesarias según los contextos de aprendizaje. Estos autores promueven un docente que conoce su contexto y diseña metodologías que colaboran mejor en el aprendizaje.

Un modo de poder abarcar la investigación en el aula, se encuentra en los postulados de la psicología cultural que propone el estudio del individuo en su contexto. Para Valsiner, la investigación sociocultural tiene que especificar la naturaleza del sistema a investigar, sus afordancias y limitaciones específicas. Incluye las expectativas tanto de los individuos protagonistas del fenómeno, en este caso los estudiantes, como así también las que traen los demás integrantes, los docentes, los pares, las instituciones

y las relaciones que se dan entre el ambiente y el sistema, como así también la intencionalidad y las orientaciones de las personas (Valsiner, 2014). Esta manera de investigar no parcializa la acción, el pensamiento, el sentimiento y el valor, [...] y sus formas colectivas e históricas culturales de la actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa [...] (Lave, 1996: 19). En el aprendizaje de la LE, una multiplicidad de actores forma parte de una actividad en conjunto y entre ellos se dan relaciones de interdependencia, conflictos y relaciones de poder que necesitan ser visibilizados para poder analizar el éxito o no de las prácticas pedagógicas.

La intervención

Inglés con propósitos específicos (IPE) 4 se dicta en la carrera de Ingeniería Industrial con una carga horaria de 48 hs semestrales, repartidas en clases de 90 minutos dos veces por semana. Es un requisito obligatorio que no lleva calificación numérica. El estudiante obtiene un aprobado o desaprobado y por ende no impacta en su promedio general de carrera. El curso tiene como objetivo el desarrollo de las cuatro macro habilidades. Se espera que los estudiantes alcancen un nivel A2 según el Marco Común de Referencia para las lenguas. El eje temático circula sobre temas típicos de empresa y negocios con escasa especificidad sobre temas propios de la ingeniería.

El curso se dicta en una universidad del conurbano bonaerense ubicada a unos 26 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es una institución de educación superior con 20 años de presencia en la zona. Su población estudiantil está compuesta, en su gran mayoría, por estudiantes que son la primera generación en sus familias de origen que asiste a la universidad. Esto lleva a que los docentes busquen mejorar la calidad académica para favorecer la inclusión educativa y la retención como lo demuestra la cantidad de proyectos de investigación destinados al respecto en todas las disciplinas. El docente del curso tiene experiencia en el dictado de inglés con propósitos específicos y una actitud creativa hacia la implementación de actividades que lleven a mejorar los aprendizajes. Los programas y los materiales fueron diseñados y escritos por una coordinadora que trabajaba junto con el docente durante su administración. En cuanto al nivel de competencia comunicativa en inglés de los estudiantes, un 75 % proviene de los niveles previos a IPE 4 y exhiben un nivel A2 mientras que un 25% cursaron la modalidad de inglés lectocomprensión y demuestran un nivel usuario básico en su producción oral y escrita.

En la elección del corpus se tuvo en cuenta que los textos fueran auténticos y de autores variados provenientes de tres países de habla anglosajona, de Gran Bretaña, de Estados Unidos y de Australia. Fueron recuperados de páginas webs institucionales y de firmas comerciales. La decisión de que los textos sean de estas tres variedades del inglés ha permitido introducir a los estudiantes a la comunidad discursiva de cada país y facilitar la comprensión de la existencia de las distintas variedades dialectales del inglés que van más allá del binario americano/británico. También ha permitido mostrarles que el mundo del discurso es complejo y dinámico, que cambia constantemente y no es predecible. Según afirma Bhatia (2013), existen regularidades de diversos tipos, por ejemplo, el uso de recursos léxicos y gramaticales, recursos discursivos y del género; y, además, existen situaciones retóricas que a menudo se repiten, pero no exactamente de la misma forma.

El diseño de la secuencia didáctica tiene por objetivo general demostrarles a los estudiantes la complejidad de los géneros en contextos interculturales y se desea colaborar a que adquieran experticia y poder discursivo para construir, interpretar y sacar provecho del género biodata asociado al contexto disciplinario profesional y académico. La actividad completa tuvo una duración de un mes y se pensó en desarrollarla en grupos de estudiantes fijos durante toda la unidad.

En la primera actividad de esta secuencia, los estudiantes recibieron una serie de preguntas para reflexionar, en un intercambio grupal, sobre la importancia y el propósito del género. Las páginas webs de las compañías o de las universidades generalmente cuentan con una solapa (*tag*) en la que se pueden encontrar las biodatas de sus directivos más importantes, los miembros de los directorios o sus profesionales y de los académicos, en el caso de las universidades. En este intercambio, los estudiantes discutieron sobre el tipo de información que esperaban encontrar en esas biodatas y sobre la organización de los movimientos que integran su estructura.

A continuación, se realizó una actividad de lectura comprensiva arriba-abajo (*top-down*) dividida en cuatro momentos. En primer lugar, los estudiantes se concentraron en el campo y buscaron información en Internet sobre la compañía o la universidad en donde se desempeña el profesional cuya biodata iban a leer. Los géneros externos al texto que pudieron encontrar, por ejemplo, los textos institucionales, facilitaron la comprensión del contexto en el que circula la biodata. De esta manera pudieron percibir las distintas formas de comunicación de los participantes de las comunidades empresariales o académicas. Con estos conocimientos pudieron construir significados sobre el macro contexto de la institución u organización en particular, por ejemplo, producción, servicios, ubicación, etc.

En un segundo momento, los estudiantes leyeron la biodata y realizaron tres actividades diferentes de lectura comprensiva destinadas a resolver el tenor y modo según la lingüística sistémico funcional. Al ser usuarios básicos con un escaso repertorio léxico-gramatical, la posibilidad de comenzar el análisis desde el contexto social y los conocimientos previos les brindó mejores herramientas para la comprensión. Luego de la interpretación, la identificación y la sistematización de los movimientos del género en la variación formal, los estudiantes resolvieron las actividades por medio de trasposiciones didácticas, como por ejemplo, tablas para completar y líneas de tiempo. Luego, analizaron los elementos léxico-gramaticales, es decir, el uso específico de los recursos lingüísticos que brindan cohesión y su función específica en el género (el léxico especializado, los conectores y los marcadores de tiempo). Así pudieron observar la frecuencia de utilización de conectores de adición (*in addition/also/and*) y de determinados verbos según el contexto de uso. En las biodatas de organizaciones comerciales pudieron encontrar verbos tales como *assume/work/serve* y frases verbales tales como *was selected/was named/was appointed*. Mientras que en las biodatas académicas leyeron verbos tales como *hold/earn*. Es importante destacar, que al trabajar con la gramática del texto, los estudiantes pudieron entrar en contacto con elementos de la lengua que no suelen presentarse en cursos de nivel A2. A través de las actividades planteadas en las guías de lectura, los estudiantes desarrollaron el lenguaje social de este tipo de discursos. Esto permitió que internalizaran el vocabulario y una vez que éste formara parte de su léxico mental en la LE, pudieran recuperarlo y externalizarlo al construir sus propios discursos.

Además de las tareas de sistematización del vocabulario, se analizó la noción de tiempo según la metodología planteada por Larsen Freeman para marcos temporales (Larsen

Freeman, 2003). Según pudo detectarse en el corpus elegido, el autor del texto elige el marco temporal para organizar los movimientos. Al adoptar el marco temporal presente, coloca el énfasis en las actividades presentes y se pueden reconocer estos movimientos: “Cargo actual”, “Actividades que comenzaron en el pasado y aún continúan”, “Cargos y actividades anteriores” y “Antecedentes educativos y membresías”. Sin embargo, también se observó que en otros textos, el autor puede adoptar un marco temporal pasado porque desea hacer hincapié en su trayectoria. Entonces, los movimientos suelen ser: “Actividades anteriores al puesto actual”, “Descripción de su carrera profesional” e “Intereses y expectativas”. Advirtieron que en las páginas de firmas comerciales se observaba el marco temporal presente y que en el ambiente académico se privilegiaba el marco temporal pasado. Para poder integrar la oralidad y la comprensión auditiva en esta unidad didáctica, se introdujo la entrevista de trabajo como un género que pertenece a la misma familia de la biodata. Con un video de acceso libre posteo en You Tube, los estudiantes pudieron observar cómo se recupera el mismo contenido temático pero con un registro menos formal. Antes de mirar el video, los estudiantes reflexionaron sobre la información que ellos consideraban necesaria para presentarse y luego la compararon con la presentada en el video. Luego, resolvieron distintas actividades de comprensión auditiva desde un enfoque arriba-abajo, es decir según sus conocimientos sobre entrevistas laborales para poder así reconocer las diferencias entre lenguaje hablado y lenguaje escrito. Los estudiantes sostuvieron distintas entrevistas de trabajo en parejas que luego representaron voluntariamente ante la clase. Al finalizar la representación, la retroalimentación fue dada por los propios compañeros y por el docente.

Una vez trabajado el tema, tanto desde la lectura y la práctica intensiva como la oralidad, los estudiantes pudieron reconocer las regularidades de cada género y del registro. En un segundo momento, se los introdujo en distintas actividades de escritura. La primera consistió en una tarea guiada de jerarquización y organización de la información sobre un profesional, eligiendo uno de los marcos temporales trabajados y haciendo uso de los recursos lingüísticos propios del género biodata. En otra actividad se les pedía completar los espacios en blanco con los tiempos verbales según el marco temporal adoptado. Todos los ejercicios fueron textos recuperados de páginas webs intervenidos didácticamente. En un tercer momento de la tarea de escritura, los estudiantes debieron construir un discurso conforme a los posibles lectores, es decir si la biodata estaba destinada a una empresa comercial o al ambiente académico. Estos trabajos se socializaron en clase y se fomentó el debate entre los miembros para que aportaran sus puntos de vista sobre el trabajo de los compañeros. El docente editó los trabajos marcando los aciertos e invitando a la reflexión en caso de errores.

Después de un lapso de dos semanas de haberse finalizado la unidad, se les solicitó que escribieran sus propias biodatas. Según el diseño de esta unidad didáctica, se esperaba que los estudiantes ya hubieran adquirido las herramientas necesarias para poder realizarla. Ellos tuvieron que tomar ciertas decisiones acerca de qué información les interesaba incluir, los recursos lingüísticos a utilizar, la organización de la información según su relevancia y al marco temporal elegido. La corrección de estos trabajos fue hecha por el docente.

Las producciones de los estudiantes fueron luego clasificadas según la organización del discurso, el uso de los elementos léxico-gramaticales y la manera en que se apropiaron de los términos, le confirieron intención y los adaptaron a su semántica. Esto fue, en particular, difícil para los docentes que tuvieron que repensar sus representaciones sobre los textos producidos por los estudiantes.

Conclusión

Esta propuesta didáctica propone un recorrido distinto en las clases de inglés como LE. Los elementos léxico-gramaticales no se estudiaron en forma aislada ni tampoco se adaptaron los textos, por el contrario se optó por presentar los textos tal como fueron recuperados de la web y trabajar en la gramática del texto. Se introdujeron experiencias significativas e instancias de evaluación que permitieron a los estudiantes revisar las diferentes versiones de sus escritos desde una perspectiva crítica y sentar las bases para los desarrollos de escritura futuros. A partir de la inmersión en los textos, ellos pudieron reflexionar sobre sus producciones no solo teniendo en cuenta el campo en el que el texto circularía sino también sobre la comunidad discursiva que lo escribe. La sistematización de regularidades y diferencias los empoderó como escritores noveles porque amplió el repertorio léxico- gramatical y las estructuras que podían utilizar. Al analizar la gramática en el texto pudieron internalizar con mayor facilidad las estructuras que suelen abordarse en niveles superiores en los cursos convencionales. Hay que destacar que en el abordaje de los elementos léxico gramaticales, se minimizó el uso del metalenguaje (voz pasiva o activa, verbos frasales, etc.)

Las producciones escritas y orales fueron evaluadas según el nivel inicial de los estudiantes. Se pudo comprobar que la apropiación de las herramientas fue dispar. Pudo observarse que algunos se apropiaron de las distintas herramientas como dispositivo, otros lograron no solo además utilizarlas de manera creativa. Solo dos estudiantes no lograron interpretar ni el funcionamiento ni los recursos lingüísticos propios del género.

No obstante, tanto los docentes como todos los estudiantes manifestaron que pudieron tomar conciencia de la contribución de la enseñanza de la escritura a partir del enfoque de los géneros discursivos para su desarrollo profesional y académico. Los resultados de esta experiencia demuestran la fortaleza de este tipo de propuestas didácticas que conciben el desarrollo de las cuatro macro habilidades dentro de una familia de géneros (biodata/ entrevista laboral) y a la escritura como una práctica situada en un contexto. Esto también anima a diseñar intervenciones en el futuro que continúen esta línea de trabajo.

Otro beneficio de la propuesta fue la motivación. Los estudiantes consideraban que los géneros era los apropiados y pertinentes a su carrera. Se involucraron en la tarea y trabajaron con entusiasmo.

Sin embargo, como hallazgo inesperado, los docentes que conducían la actividad encontraron dificultades para evaluar los trabajos y se visibilizaron las distintas percepciones sobre el concepto “buen escritor” o “escritor ideal” que prevalece en la mente de quien enseña. Si bien habían trabajado convencidos sobre la validez de la propuesta, al momento de evaluar sólo se concentraban en los aspectos léxico-gramaticales. Estas ideas pudieron ser cuestionadas y, al tomar conciencia de esto, se diseñó un dispositivo de evaluación de la escritura que consistió en una grilla de evaluación simple que reflejaba con mayor fidelidad la actividad implementada para que cada estudiante fuera evaluado según su nivel de competencia lingüística en inglés. Desde una perspectiva sociocultural, una vez que la diada estudiantes- docente internalizó la actividad, su externalización provocó cambios tanto en el ambiente y como en los integrantes de la dupla. En suma, el proceso habilitó que todos los actores participantes modificaran su entorno.

Referencias bibliográficas

- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse*. New York: Continuum
- Canagarajah, S. (2004). Subversive identities, pedagogical safe houses, critical learning. En B. Norton & K Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp 116-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Gesú, G. (2015). Culture and affect in the teaching of English as a Second Language. En G. Marsico, V. Dazzani, M. Ristum y A.C. de Sousa Bastos, (Eds), *Educational Contexts and Borders through a Cultural Lens* (pp. 225-237). Cham: Springer.
- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres: Continuum.
- Engeström, Y. (1999). *Outline of three generations of Activity Theory*. Recuperado de <http://www.bath.ac.uk/research/liw/resources/Models%20and%20principles%20of%20Activity%20Theory.pdf>.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*. Vol 43 N°7 pp 960-974.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148–164.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, Vol. 28, 1, 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2003). Critical language Pedagogy. *World Englishes*, 22, 4, 539-550.
- J. Lantolf, & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. En. B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lantolf, J. (2012). Sociocultural theory. A dialectical approach to L2 research. En S.Gass & A. Mackey (Eds), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 207-226). New York y Londres: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language from Grammar to Gramming*. Boston: Heinle & Heinle.
- Lave, J. (1996). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y contexto* (pp. 15-45). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Martin, J. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. Londres: Continuum.
- Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- Nunan, D. (2005). Classroom research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 225-240). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Prabhu, N. S. (1990). There Is No Best Method — Why? *TESOL Quarterly*, 24, 2, 161-176.
- Swales, J. (2008). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Valsiner, J. (2014). *An invitation to Cultural Psychology*. Los Angeles, CA: Sage.

Vygotski, L. (1978). Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Cap. 1). Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

Wertsch, J. (1994). Más allá de la contribución de Bajtín. En *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción mediada* (pp. 65-86). Madrid: Visor.

Capítulo 8

Dificultades de lectocomprensión de textos narrativos en la universidad: propuesta superadora desde un enfoque genérico

Marcela Engemann

mengeman@ungs.edu.ar

Cecilia Gago

Universidad Nacional de General Sarmiento

mgago@ungs.edu.ar

Resumen

Los planes de estudio de muchas de las carreras que ofrece la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) incluyen tres niveles de Inglés Lectocomprensión (ILC) que los alumnos deben aprobar como requisito para graduarse. En los tres niveles se abordan textos auténticos a partir de guías organizadas en actividades de prelectura, lectura y poslectura que se responden por escrito en español. Las producciones de los estudiantes revelan una tendencia a realizar una traducción “palabra por palabra” de los textos, que no repara en la particularidad de ciertas estructuras léxico-gramaticales y que conduce a una distorsión del sentido general del texto. Esta dificultad, típica del primer nivel de inglés, muchas veces sigue presente en los otros niveles de ILC a pesar de la exposición de los alumnos a textos de complejidad gradualmente creciente y a actividades guiadas tendientes a la aplicación de estrategias de lectocomprensión. Este trabajo surge a partir de las conclusiones del recientemente finalizado proyecto de investigación *Lenguas en Contraste*.¹⁸ Un estudio áulico realizado por estas autoras con anterioridad analiza las posibles variables que ocasionan la dificultad aquí mencionada y presenta una intervención didáctica superadora desde una pedagogía basada en géneros en línea con la propuesta de la Escuela de Sidney. El objetivo de este trabajo es presentar una adaptación del ciclo originalmente diseñado por dicha Escuela para la enseñanza de la lectoescritura en primera lengua (L1) a los fines de la enseñanza de la lectocomprensión de textos en lengua extranjera (L2) a un grupo de estudiantes de UNGS. Partimos de la hipótesis de que la estructura genérica permite subsanar las dificultades léxico-gramaticales que determinados géneros textuales puedan presentar al aprendiente y, en consecuencia, logra revertir la traducción literal a partir de un conocimiento más profundo del sentido del texto.

18 Proyecto “Lenguas en contraste” (2011-2014) con dirección de la Dra. Inés Kuguel, Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Introducción

Una de las problemáticas más observadas entre los estudiantes de Inglés Lectocomprensión es la tendencia a traducir “palabra por palabra”. Existen trabajos relacionadas con diversos métodos de traducción que desarrollan este concepto y lo comparan con otros métodos. López García asegura que este tipo de traducción es lo mismo que la “traducción muerta”. Quienes traducen de esta manera toman la palabra como centro de interés y creen que el significado de la misma puede existir independientemente del contexto (López García, 1996: 381). El autor antes mencionado sostiene que traducir implica un buen conocimiento de la lengua extranjera y que muchos que lo ignoran consideran que para traducir bien sólo basta con el uso del diccionario (López García, 1996: 385).

Lo antes dicho es una clara pauta de que para poder traducir textos es necesario un buen conocimiento del sistema lingüístico de la L2. Nuestra universidad no forma traductores sino estudiantes de diversas carreras, futuros profesionales a desempeñarse en diferentes campos del saber y del hacer, que utilizarán el idioma inglés para acceder al conocimiento académico, científico y tecnológico internacional.¹⁹ No obstante esto, no se puede negar la necesidad de cierto conocimiento del sistema lingüístico de la L2 para que estudiantes cuya L1 es el español puedan comprender un texto de su especialidad. Sin lugar a dudas, gran parte del vocabulario científico y técnico contiene una enorme cantidad de cognados y palabras cuyos significados pueden deducirse con facilidad, pero esto no quita que se planteen problemas de lectura comprensiva, sobre todo cuando los géneros que se leen y analizan tienen una especificidad mayor así como también ciertas estructuras léxico-gramaticales asimétricas con respecto a sus equivalentes en español, como por ejemplo las frases nominales, las estructuras causativas, las expresiones idiomáticas y los verbos con partículas, entre otras.

Se presenta aquí el primer problema observado en nuestros estudiantes: no todos cuentan con el mismo nivel de proficiencia y quienes manejan el código lingüístico del inglés tienen la posibilidad de rendir exámenes libres o de acreditación a través de los cuales puedan obviar cursar la asignatura.

Luego de analizar los trabajos realizados por los alumnos de ILC II en la resolución de las actividades propuestas en instancias de evaluación, se detecta que su tendencia a la traducción “palabra por palabra” produce interpretaciones faltas de coherencia y cohesión, cuyo sentido muchas veces no logra entenderse. Dado que las estructuras lingüísticas de la L1 y de la L2 no son siempre simétricas, hay elementos léxico-gramaticales que no pueden trasladarse correctamente del inglés al español por medio de una lectura lineal que dependa solo del diccionario y sin considerar estructuras superiores a la palabra, como expresiones fijas y frases idiomáticas, colocaciones, frases nominales y verbos compuestos, entre otras.

Además del conocimiento del idioma inglés como L2 –que, como señalamos

¹⁹ Los cursos de ILC son de carácter obligatorio para las siguientes carreras de la UNGS: Tecnicatura Superior en Química, Tecnicatura Superior en Informática, Tecnicatura Superior en Sistemas de Información Geográfica, Tecnicatura Superior en Automatización y Control; Licenciatura en Economía Industrial, Licenciatura en Economía Política, Licenciatura en Educación, Licenciatura en Estudios Políticos, Licenciatura en Política Social, Licenciatura en Sistemas, Licenciatura en Urbanismo; Profesorado Universitario de Educación Superior en Economía, Profesorado Universitario de Educación Superior en Filosofía, Profesorado Universitario de Educación Superior en Física, Profesorado Universitario de Educación Superior en Geografía, Profesorado Universitario de Educación Superior en Historia, Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura, Profesorado Universitario de Educación Superior en Matemática.

anteriormente, se da de manera heterogénea en nuestro estudiantado- los aprendientes necesitan también tener un buen dominio de las técnicas de lectura comprensiva en su propio idioma y del código lingüístico de la L1. Dado que se solicita a los estudiantes que respondan las guías en español, las respuestas en L1 a las consignas planteadas constituyen el instrumento que permite a los docentes comprobar el grado de comprensión por parte de los estudiantes.

Por lo expresado anteriormente, son varios los factores que pueden influir en esta tendencia de los aprendientes a incurrir en errores de interpretación de la L2 que originan producciones poco coherentes en L1. A partir de una experiencia áulica que involucró a dos comisiones de estudiantes de ILC II, observamos que la aproximación a los textos desde el análisis de su estructura genérica permite subsanar algunas de las dificultades léxico-gramaticales que presentan determinados géneros textuales. Un enfoque tal permitiría, en consecuencia, revertir la traducción literal en tanto habilita un conocimiento más profundo del sentido del texto. A continuación, presentaremos el marco teórico que sustenta este trabajo y a partir del cual elaboramos una propuesta metodológica tendiente a superar las dificultades descriptas.

Marco teórico

Los problemas anteriormente planteados impiden en muchos casos la comprensión y, en consecuencia, el correcto traslado al español de la información del texto fuente. Un análisis de esta situación nos permite considerar las dos variables que nos parecen más relevantes. En una primera instancia, y tal como ya fue expresado por Engemann y Gago, observamos una falencia en la aplicación de estrategias de lectura tanto en la L2 como en la L1 (Engemann y Gago, 2014: 2). Si los problemas de interpretación tienen su origen en esta variable, la aplicación de una intervención didáctica sostenida en el tiempo, que respete una buena gradación y secuenciación de contenidos en los distintos niveles del trayecto formativo, podría dar como resultado la superación de estas falencias o bien un mejor desarrollo del proceso de lectura tanto en L1 como en L2.

Bernhardt y Kamil (1995) condujeron un estudio en el que intentaron determinar si la lectura en una segunda lengua (L2) es un problema lingüístico (*Linguistic Threshold Hypothesis*) o un problema de lectura (*Linguistic Interdependence Hypothesis*).²⁰ Según estos autores, esta pregunta debería responderse considerando el estudio del conocimiento gramatical lingüístico en la L2 además del de la habilidad lectora en L1. Cualquiera de estos dos factores serían los mejores indicadores de su desempeño en la lectura de la L2. Los resultados de este estudio indicaron que, si bien estos dos factores son realmente influyentes, ninguna de las dos hipótesis antes mencionadas refleja de manera completa el proceso de lectura en L2.

En nuestro caso particular, el trabajo en el aula con estudiantes de ILC provenientes de diferentes disciplinas y con conocimientos heterogéneos de la L2 nos lleva a plantearnos una propuesta metodológica que permita abarcar tanto el problema lingüístico como el de lectura. Con el propósito de considerar las diversas alternativas que, a nuestro criterio, favorecerían un avance en ambos sentidos, nos inclinamos hacia un abordaje

²⁰ Si bien Bernhardt y Kamil (1995) utilizan el término “segunda lengua” en su estudio, las autoras de este trabajo adoptan el término “lengua extranjera” para referirse al inglés que se enseña en UNGS, puesto que este idioma constituye una lengua diferente a la propia (L1) y a la lengua del país donde se aprende.

de textos en L2 desde una perspectiva sistémico-funcional. Proponemos la posibilidad de mejorar la comprensión lectora desde el conocimiento de las particularidades de un género determinado, sin dejar de lado el análisis contrastivo para los estadios de lectura detallada de fragmentos textuales específicos.

Tomamos como punto de partida la definición de género de Martin y Rose como proceso social que se lleva a cabo en pasos, necesarios para lograr un determinado propósito u objetivo (Martin y Rose, 2007: 8). Por su parte, Hyland argumenta que esta noción de género como proceso social se basa en la idea de que los miembros de una comunidad pueden reconocer, sin demasiados inconvenientes, las similitudes entre los textos que usan con frecuencia y, a partir de sus experiencias con esos textos, son capaces de leerlos, comprenderlos e incluso producir nuevos ejemplares sin dificultad. Según Hyland, las posibilidades de interpretar adecuadamente el sentido de un texto aumentan cuando el lector sabe de antemano qué esperar de un texto, lo cual es posible a partir de la lectura previa de otros textos que respondan a la misma estructura genérica. Vale decir, contamos con un esquema de conocimiento previo que compartimos con otros y que podemos utilizar para leer (y escribir) de manera eficiente y efectiva (Hyland, 2007: 149).

De acuerdo a lo expresado por Bathia, cada género utiliza el conocimiento convencionalizado de los recursos lingüísticos y discursivos con el fin de lograr, de manera satisfactoria, un propósito comunicativo específico. Dado que cada género estructura una porción de la experiencia o de la realidad de una manera específica, la misma experiencia o realidad requerirá una estructuración diferente si se concreta a partir de distintos géneros (Bathia, 2013: 53). Tomemos como ejemplo de lo antes dicho un avance de la ciencia que se divulga como noticia en una revista especializada o que se publica como artículo de investigación. Estos dos géneros estructuran la misma realidad de manera distinta. Del mismo modo, un manual de estudios, un artículo de divulgación en la web o un libro de texto altamente especializado pueden estructurar la misma realidad de diferente manera. Por ende, las convenciones de cada uno de ellos serán diferentes como así también su especificidad y complejidad léxico-gramatical.

Las pedagogías basadas en géneros suelen aportar beneficios reales para los estudiantes en tanto combinan lengua, contenido y contexto, a la vez que ofrecen a los docentes un medio para presentar y sistematizar los distintos modos en que la escritura funciona para comunicar. En un enfoque tal, la enseñanza explícita de las estructuras léxico-gramaticales se torna fundamental en tanto una determinada selección de estructuras lingüísticas permite producir un determinado género.

Estas pedagogías sostienen que los elementos lingüísticos no pueden desvincularse del texto, ya que son los que permiten construir un género determinado. En este sentido, Knapp y Watkins especifican que una enseñanza de la gramática basada en los géneros considera, en primer lugar, cómo el texto se estructura y organiza como un todo, el propósito que persigue, sus posibles destinatarios y el mensaje que intenta transmitir. En segundo lugar, toma en cuenta cómo las distintas partes del texto –como por ejemplo los párrafos, oraciones y frases- se estructuran y organizan de manera que el texto resulte efectivo como instrumento de comunicación escrita. Estos autores sostienen que la gramática no se entiende específicamente como el conjunto de reglas que permite el uso correcto de la lengua sino como el modo en que ésta funciona para comunicar experiencias y conocimiento del mundo (Knapp y Watkins, 1994: 8).

Por su parte, Koda hace referencia a la relación entre léxico y comprensión lectora y afirma que si bien se considera, de manera generalizada, que el conocimiento de

vocabulario facilita la lectocomprensión, la relación entre uno y otra es mucho más compleja puesto que ambos se necesitan y son funcionalmente interdependientes: el conocimiento de vocabulario es esencial para la lectocomprensión a la vez que el conocimiento de vocabulario se expande a través de la lectura (Koda, 2005: 68).

El ciclo de la enseñanza

Las pedagogías basadas en los géneros han demostrado ser un enfoque efectivo para el aprendizaje de la escritura en inglés como segunda lengua e inglés para propósitos específicos (IPE). En un análisis sobre el éxito de estas pedagogías, Hyland argumenta que han sido bien recibidas por los docentes de varios países en tanto han surgido en un periodo de considerable cambio social y demográfico. La afluencia a las universidades de un creciente número de estudiantes provenientes de grupos tradicionalmente excluidos ha dotado a las aulas de una diversidad cultural, social y lingüística sin precedentes. Hyland explica que frente a esta nueva heterogeneidad de los cursos universitarios, los docentes ya no pueden presuponer que las experiencias previas de aprendizaje de sus estudiantes les proporcionen los esquemas adecuados de escritura para sus estudios. Los enfoques genéricos, por su parte, proporcionan una pedagogía efectiva para el aprendizaje de la escritura porque hacen explícito lo que se enseña, proporcionan un marco coherente para estudiar tanto la lengua como sus contextos y crean los recursos para que los estudiantes comprendan el discurso significativo (Hyland, 2007: 149).

A nivel mundial, la diversidad sociocultural no es privativa del ámbito universitario. Desde un enfoque genérico, el programa escolar para la educación primaria y secundaria de Sidney, Australia, produjo varias representaciones gráficas del ciclo de la enseñanza/aprendizaje de la escritura (Martin y Rose, 2005: 1). La versión más difundida parece ser la que diseñó Rothery para los materiales de Inglés de 1994 para la escuela secundaria. La Figura 1 muestra un ciclo que se conforma de tres etapas principales de actividad, denominadas deconstrucción (*Deconstruction*), construcción conjunta (*Joint Construction*) y construcción individual (*Individual Construction*).

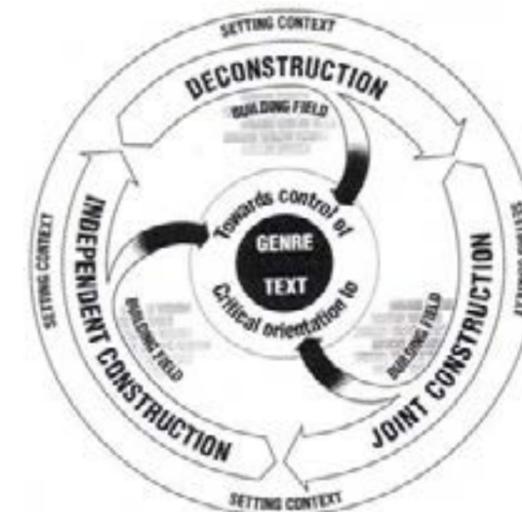


Figura 1: El ciclo de la enseñanza de Rothery

La etapa de deconstrucción consiste en la lectura de ejemplares modelo de un género determinado, sobre el que girará la totalidad del ciclo. La etapa de construcción conjunta se centra en la escritura de otro ejemplar del género a partir del trabajo colaborativo entre los estudiantes. Por último, la instancia de construcción individual promueve la escritura autónoma. Como lo indica la figura, la construcción del contexto atraviesa cada etapa del ciclo y se interpreta como una serie de actividades a partir de las cuales los estudiantes aprenden a delimitar el ámbito de producción y circulación del género en cuestión. El objetivo final del ciclo es lograr una conciencia crítica acerca de cómo los autores construyen un determinado género para poder producir nuevos textos de manera efectiva.

El ciclo de la enseñanza aplicado a la lectocomprensión

Los cursos de ILC de la UNGS presentan una realidad sociocultural y lingüística heterogénea, comparable a la descrita por Hyland (Hyland, 2007: 149). Estos cursos son de carácter obligatorio para la mayoría de las carreras que ofrece la UNGS y, dado que no están diseñados en torno a una sola disciplina, reúnen estudiantes provenientes de los diferentes ámbitos de estudio de la Universidad. Esta diversidad disciplinar impone la selección de un material obligatorio que incluye variedad de géneros y temáticas. En la necesidad de abarcar los intereses de las distintas carreras, la construcción de léxico específico suele convertirse en una dificultad, porque los textos seleccionados carecen de especificidad disciplinar.

En un intento por subsanar esta cuestión, se buscó, en primer momento, seleccionar los textos alrededor de ejes temáticos lo suficientemente amplios como para permitir la interdisciplinariedad. Esta decisión respondía también al criterio tipológico adoptado para la elaboración de los materiales obligatorios que se centraba en la lectura de textos explicativos, textos narrativos y textos argumentativos, en cada uno de los tres niveles de ILC respectivamente. Las producciones escritas en situación de examen parcial y final demostraban que los estudiantes continuaban manifestando dificultades en la lectocomprensión y una tendencia a la traducción palabra por palabra.

Frente a esta problemática, comenzamos a considerar la implementación de una pedagogía basada en géneros. Dado que en nuestros cursos el foco está puesto en la comprensión lectora y no en la escritura en inglés, fue preciso adaptar el ciclo de la enseñanza del modelo australiano en tres etapas que, si bien guardan cierta correspondencia con las del ciclo original diseñado por Rothery, adoptan sus particularidades locales. La primera etapa consiste en la deconstrucción de un texto modelo en inglés. Se busca identificar y analizar el paso a paso de la estructura genérica y se sistematizan los elementos léxico-gramaticales utilizados para su realización. En una segunda etapa de construcción cooperativa, los estudiantes analizan otros ejemplares del mismo género. Se trata de una instancia de trabajo colaborativo donde se aplica análisis del discurso para identificar patrones de semejanza así como también diferencias entre otros textos seleccionados por el docente. En una etapa final, se promueve la búsqueda y análisis autónomo de nuevos ejemplares del género. Así como en el ciclo original propuesto por los australianos, la construcción social del contexto –qué propósito persigue un género

determinado, quién lo produce, a quién está destinado, qué información presenta, etc. – resulta vital para distinguir universales entre las lenguas así como también para anticipar diferencias. La Figura 2 ilustra el ciclo según fue adaptado para la realidad de nuestros cursos de ILC.



Figura 2: El ciclo de la enseñanza para ILC

Metodología de trabajo

Para probar el enfoque antes desarrollado, se implementó la adaptación de una pedagogía basada en géneros adecuada a nuestro estudiantado, sus necesidades e intereses en la enseñanza de lectocomprensión de textos narrativos en dos comisiones de ILC II. En este trabajo, nos enfocamos en la enseñanza de lectocomprensión de textos narrativos, particularmente la biografía. Se siguieron los pasos antes mencionados, explicados sintéticamente de la siguiente manera:

Deconstrucción de ejemplar modelo

- Paso a paso de la estructura genérica
- Sistematización de los elementos léxico-gramaticales

Construcción cooperativa

- Exposición a otros ejemplares
- Análisis de otros ejemplares

- Identificación de semejanzas y diferencias

Construcción independiente

- Exposición a otros ejemplares
- Búsqueda y análisis autónomo

A continuación, mostramos la secuencia didáctica contenida en el material de trabajo vigente al momento de la realización de la experiencia. Por razones de extensión del trabajo, no se incluirán los textos leídos por los alumnos sino una referencia a la fuente de los mismos.

Unidad 2

Autores: Martín Califa, Cecilia Gago, Cristina Magno, Andrea Scagnetti

Textos narrativos

En esta unidad nos proponemos:

- explorar el género de la biografía, el relato histórico y la noticia periodística;
- describir cada género a partir de su estructura prototípica;
- presentar las estructuras léxico-gramaticales propias de esos géneros.

Trabajo práctico 2.1

Descriptor: el relato cronológico en la biografía; tiempos verbales de pasado; marcadores del discurso: relaciones temporales; cohesión léxica: vocabulario relativo a la tecnología radial

Introducción

Observe el texto que está a punto de leer y responda:

1. ¿Cómo lo clasificaría según su género? ¿Cuál parece ser el tema general?
2. ¿Qué elementos le permiten hacer las anticipaciones anteriores?

Primera aproximación al texto

Actividad 1

Formule 3 preguntas que espera que el texto pueda responderle.

.....

Texto del trabajo práctico 2.1



FM Radio

Biografía de Edwin Howard Armstron.

Texto disponible en <http://www.franklin.kyschools.us/Downloads/FM%20radio.pdf>

Lectura global

Actividad 1

Ahora lea el texto por primera vez en busca de las respuestas a las preguntas formuladas en la sección anterior.

Actividad 2

Lea nuevamente el texto aplicando la técnica de *skimming* y resuelva:

1. ¿Cuál es el tema de cada párrafo? Enúncielos con una frase nominal y justifique su enunciado con la elección de 4 ó 5 palabras claves (o frases), como se muestra en el ejemplo para el primer párrafo:

Párrafo 1: Interés por la tecnología (*inventor, wireless gadgets/technology, amplify signals, communication trasmission, engineering*)

Párrafo 2:

Párrafo 3:

Párrafo 4:

Párrafo 5:

2. Relea la primera oración de los párrafos 2 a 5. Subraye las frases iniciales y responda: ¿Qué tienen en común? ¿A qué noción refieren? ¿Aportan unidad al texto?

Actividad 3

La lectura mediante la técnica de *skimming* brinda una comprensión general del texto que resulta sumamente útil. La identificación del tema de cada párrafo permite, por ejemplo, anticipar dónde es posible localizar determinada información. Intente el siguiente ejercicio: ¿En qué párrafo espera encontrar la respuesta a estas preguntas?

1. ¿Cuáles fueron los primeros pasos de Armstrong en el área de la tecnología?
2. ¿Cómo dio origen a su primer gran invento?
3. ¿En qué medida este invento produjo cambios en la radiofonía?

4. ¿Qué relación existe entre su segundo gran invento y el contexto histórico en el que se produjo?
5. ¿Qué problemas legales tuvo que afrontar?
6. ¿Qué lo impulsó a desarrollar lo que se considera su invento mayor?

Corrobore sus anticipaciones volviendo una vez más al texto. Luego, responda las preguntas en forma breve y concisa.

Lectura detallada

La biografía

El texto que leímos es una biografía. Como hemos visto en la Unidad 1, identificar el género de un texto nos ayuda como lectores de lengua extranjera a esperar una determinada organización de la información y a anticiparnos al vocabulario y estructuras sintácticas propias de ese género. Los aspectos más relevantes ligados a un género discursivo tienen que ver con: el contenido, los aspectos léxico-gramaticales y su estructuración o composición. Los géneros responden a una clase bastante estable de enunciados que no se generan en el vacío sino que se dan a partir de una situación determinada y con una finalidad particular. La información que aparece en el cuadro puede ayudar a identificar el contexto de producción de los géneros, en este caso en particular, la biografía.

LA BIOGRAFIA	
¿Qué propósito persigue?	Narrar los sucesos fundamentales en la vida de una persona destacada en un ámbito de la ciencia o la cultura (inventores, científicos, artistas, pensadores, etc.).
¿Quién es el destinador o emisor?	Habitualmente, un especialista que pertenece al mismo ámbito en el que sobresale el personaje reconocido o bien un periodista o escritor que ha estudiado su vida.
¿Quiénes son los posibles destinatarios?	Personas interesadas en la vida y los aportes del personaje.
¿En qué lugares o soportes se publica?	En enciclopedias o diccionarios enciclopédicos, manuales de historia, en la solapa interior de un libro, en la página corporativa de una empresa, entre otros.

Una biografía, o historia de vida de una persona, suele organizarse siguiendo los siguientes pasos:

1. Presentación del personaje, donde se incluye la fecha y lugar de nacimiento, y una breve referencia a los logros o contribuciones que lo han convertido en una persona destacada:

Edwin Howard Armstrong, the "father of FM radio," was born on December 18, 1890 in New York City.

2. Narración cronológica de los hechos fundamentales de la vida de la persona que se relacionan con sus aportes a la ciencia o a la cultura. La cronología se estructura a partir de dos elementos lingüísticos:

- a. Verbos que indican tiempo pasado:

During his third year at Columbia, Armstrong came up with his first major invention: the first radio amplifier. He had learned how Lee DeForest's radio tube worked, then he redesigned it by taking the electromagnetic waves that came from a radio transmission and repeatedly feeding the signal back through the tube.

- b. Conectores y frases de temporalidad:

During his third year at Columbia, Armstrong came up with his first major invention: the first radio amplifier. He had learned how Lee DeForest's radio tube worked, then he redesigned it by taking the electromagnetic waves that came from a radio transmission and repeatedly feeding the signal back through the tube.

3. Últimos sucesos en la vida del personaje, donde puede incluirse una evaluación o apreciación del autor sobre la relevancia del personaje y la repercusión de sus aportes:

By the late 1960's, FM was established as the superior radio system, and is even used in earth-to-space communication.

Actividad 1

1. Relea el texto una vez más. Recuadre los verbos que indican hitos en la vida del personaje. Por ejemplo:

Edwin Howard Armstrong, the "father of FM radio," was born on December 18, 1890 in New York City.

Intente inferir su significado a partir del contexto antes de recurrir al diccionario.

2. Subraye los conectores y frases que indican tiempo y para cada uno, responda:

- a. ¿Qué posición ocupa en la oración?
- b. ¿Cuáles son sus componentes?
- c. Proporcione una interpretación en español.

Por ejemplo:

Edwin Howard Armstrong, the "father of FM radio," was born on December 18, 1890 in New York City.

- **ubicación:** a continuación del verbo y hacia el final de la oración (antes de la circunstancia de lugar)
- **estructura:** ON + fecha (mes + día + año)

- interpretación en español: el 18 de diciembre de 1890

Actividad 2

¿Conoce el significado del verbo subrayado? ¿Quién es el responsable de ejecutar la acción?

Soon after graduation, Armstrong was sent to Paris to serve in World War I.

.....
.....

Actividad 3

Elabore un pequeño glosario con palabras propias del área de la tecnología radial.

.....
.....

Trabajo práctico 2.2

Descriptores: la biografía; tiempos verbales de pasado; cohesión gramatical: la referencia; cohesión léxica: vocabulario relativo al área de la informática; morfología; voz pasiva

Introducción

La biografía que leerá a continuación fue extraída de un sitio de Internet que se denomina www.biographyonline.net. ¿Qué sabe usted sobre el personaje biografiado? Comente en pequeños grupos sus conocimientos previos.

Actividad 1

Primera aproximación al texto

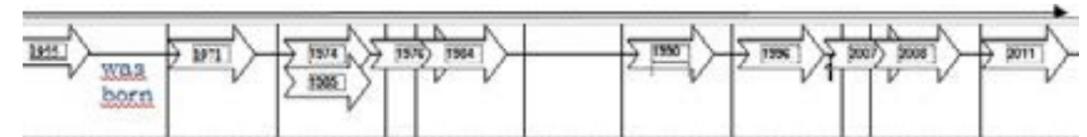
1. A partir de los subtítulos anticipe qué aspectos de la vida de Steve Jobs se abordarán en el texto.
2. Localice en el texto los siguientes índices tipográficos y suministre la información relacionada a cada uno de ellos:

Apple:
Reed College:
Wozniak:
\$429 m.:

Lectura global

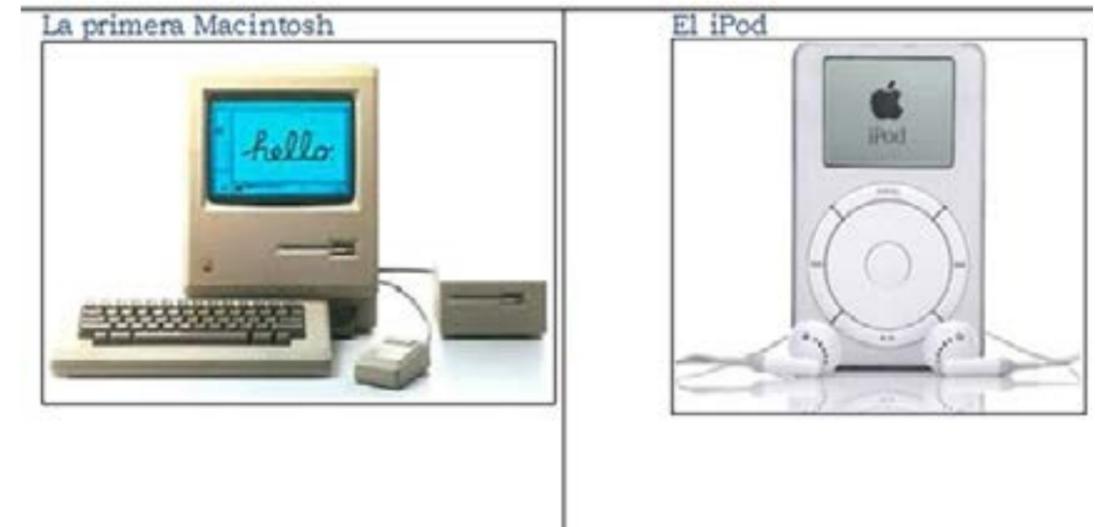
Actividad 1

Identifique los momentos de la vida de Jobs en el texto y luego indique en la línea de tiempo, por medio de una frase en inglés, qué hizo o qué (le) sucedió en ese período.



Actividad 2

1. Describa brevemente las características y propiedades de dos de sus inventos, la primera Macintosh y el iPod, que se mencionan en el texto.



- a. ¿Qué incidencia tuvo la empresa NeXT en la carrera de Jobs?
- b. ¿Qué otra u otras empresas se mencionan en el texto y qué relación tienen con Jobs?
- c. Explícite qué tipo de alusión se establece en referencia a la empresa Microsoft en el texto.

Lectura detallada

Actividad 1

Decida cuál es el referente de las palabras recuadradas en el contexto en el que aparecen:
Steven Jobs was born in San Francisco, 1955, to two university students Joanne Schieble and Syrian born John Jandali. They were both unmarried at the time, and Steven was given up for adoption.

La palabra *they* se refiere a:

- a. two university students
- b. Joanne Schielbe and Syrian
- c. Joanne and John

Steven was adopted by Paul and Clara Jobs, whom he always considered to be his real parents. Steven's father Paul encouraged him to experiment with electronics in their garage. This led to a life long interest in electronics and design.

La palabra *whom* se refiere a:

- a. Steven
- b. Paul and Clara Jobs
- c. Steven's father Paul

Steven was adopted by Paul and Clara Jobs, whom he always considered to be his real parents. Steven's father Paul encouraged him to experiment with electronics in their garage. This led to a lifelong interest in electronics and design.

La palabra *this* se refiere a:

- a) the fact that his father encouraged him to work with electronics
- b) the fact that he always considered Paul and Clara his real parents
- c) the fact that electronics and design are interesting

Actividad 2

Complete los cuadros con las palabras extraídas de texto que pudiera asociar con cada conjunto:

<p>Palabras en inglés asociadas a la idea de inventar</p> <ul style="list-style-type: none">• e.g.: experiment	<p>Palabras y frases que se refieren a un momento particular o que marcan un ordenamiento temporal</p> <ul style="list-style-type: none">• e.g.: at the time
--	--

Actividad 3

1. Reconozca las siguientes palabras en su contexto, indique qué prefijos, sufijos, flexiones contiene o bien a qué proceso de formación responde cuál es la palabra base, cuál es su equivalente en español y cuáles son las categorías gramaticales que reconoce:

- a) *Steve Jobs was an American businessman and inventor who played a key role in the success of Apple computers and the development of revolutionary new technology such as the iPod, iPad and MacBook.*

Ejemplo: development: develop (palabra base, verbo): desarrollar; + -ment (sufijo, sustantivo) = desarrollo

- b) *They were both unmarried at the time, and Steven was given up for adoption.*
- c) *It was the first commercially successful home computer to use a graphical user interface*
- d) *In the very beginning Apple computers were sold from Jobs parents' garage.*
- e) *In 2008, iTunes became the second biggest music retailer in US, with over 6 billion song downloads and over 200 million iPods sold.*
- f) *Steven was adopted by Paul and Clara Jobs, whom he always considered to be his real parents. Steven's father Paul encouraged him to experiment with electronics in their garage. This led to a lifelong interest in electronics and design.*

Actividad 4

Localice los verbos conjugados en las siguientes oraciones e indique quién o quiénes son los responsables de ejecutar la acción:

- a) *Steven was given up for adoption.*
- b) *At Reed College he attended a calligraphy course which fascinated him.*
- c) *Jobs, Wozniak and Ronald Wayne then set up Apple computers.*
- d) *In the very beginning Apple computers were sold from Jobs parents' garage.*
- e) *In 1985, removed from his managerial duties, Jobs resigned and left Apple.*
- f) *He was given post of chief executive.*

Texto del trabajo práctico 2.2



Biografía de Steve Jobs

Steve Jobs Biography

Steven Paul Jobs – (Feb 24, 1955 - October 5, 2011)

Steve Jobs Short Bio

Fuente: <http://www.biographyonline.net/business/steve-jobs.html>

Actividad complementaria de audiocomprensión opcional

Trabajo práctico 2.3

Descriptores: el pasado simple, tiempo y aspecto

Primera aproximación al texto

Actividad 1

Está a punto de leer la nota biográfica que acompaña a un libro. Échele un vistazo y consigne la información que se pide a continuación:

- Nombre del autor:
- Título:
- Género del texto:
- Editorial:
- Otros títulos del autor:

Actividad 2

- ¿Quién es Ann Charters?
- ¿Está familiarizado con los escritores *beat*?

Actividad 3

Teniendo en cuenta la organización del texto explique qué función cumple cada uno de los dos apartados.

Mientras lee

Actividad 1

Responda las siguientes preguntas focalizando su atención en el primer apartado:

- ¿Qué actividades de Kerouac en Lowell se describen?
- ¿Por qué se menciona a Sebastian Sampas y Jack London?
- ¿Cómo se relaciona su escritura con la vida del 'viajero norteamericano' y la generación *beat* de los '50?
- ¿Por qué resulta relevante su novela más larga?

Actividad 2

Lea el segundo apartado y complete las siguientes frases sobre la carrera de Ann Charters siguiendo los datos proporcionados:

El año 1956 fue cuando

Ya en su época como estudiante en Columbia
..... . Tras doctorarse,
..... . Después de

escribió su primera biografía y editó una colección póstuma. Escribió otros libros sobre artistas como....., y Asimismo,
..... de la enciclopedia *The Beats: Literary Bohemians in Postwar America*.

Actividad 3

Responda las siguientes preguntas:

- ¿Quién murió en la playa Anzio?
- ¿Quién lo influenció para recorrer Nueva York en muletas?
- ¿Quién dio una lectura de *Howl* que marcó a Anna Charters?
- ¿Quién tomó las fotos que se publicaron en el libro *Beat & Company*?

Después de leer

Actividad 1

- Interprete las siguientes oraciones:
 - Jack Kerouac roamed the streets of the city.*
 - He read the life of Jack London.*
- Ahora vuelva a hacerlo con la información extra que se añade:
 - Jack Kerouac roamed the streets of the city yesterday night.*
 - He read the life of Jack London every morning.*

En inglés las formas pasadas pueden traducirse de dos modos en español. Un verbo como *read* puede ser tanto "leyó" (pretérito perfecto) como "leía" (pretérito imperfecto). Es por ello que es importante prestar atención al contexto para poder interpretarlas acertadamente.

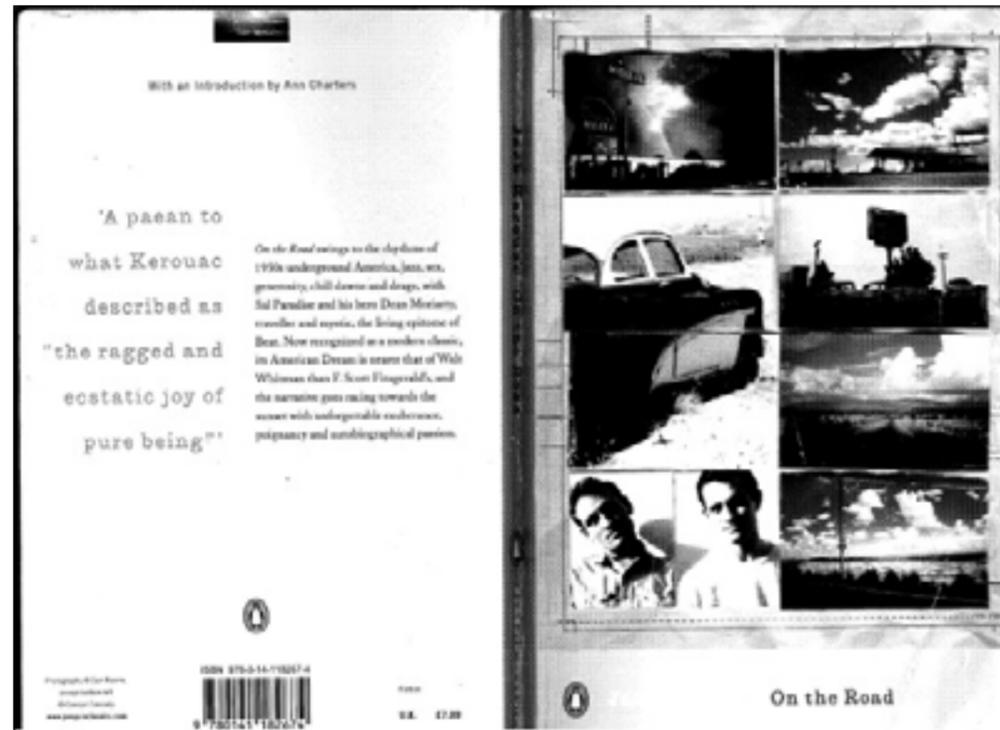
Actividad 2

Considere los siguientes ejemplos prestando especial atención al contexto y proporcione las traducciones correspondientes:

- Marvin worked from 8 to 12.*
 - Marvin worked from 8 to 12 every day.*
-
- When I was a child, I cycled to school.*
 - I cycled to school today.*
-
- As I left the place I saw my teacher.*
 - I left the place and I saw my teacher.*

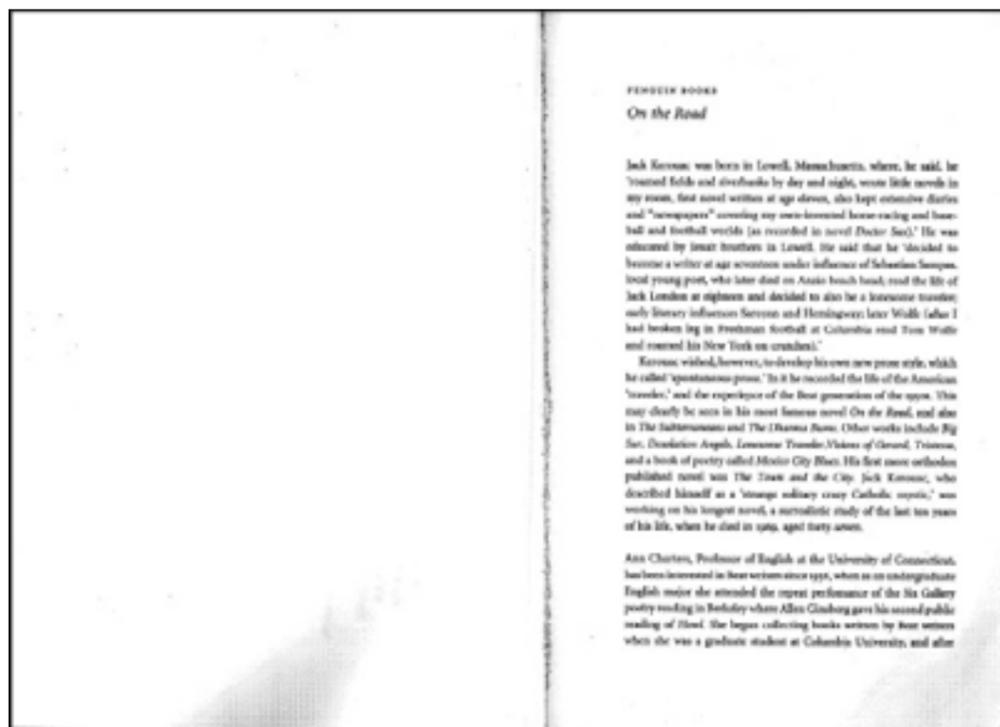
- a) *I lived in Paris when the war started.*
- b) *I lived in Paris for 10 years.*

Texto del trabajo práctico 2.3



Texto del trabajo práctico 2.3 (transcripción)

En el material de trabajo de los alumnos, figura una transcripción del texto que se puede observar en las imágenes anteriores dado que por su tamaño podrían resultar difíciles de visualizar.



Actividades de integración

1. Compare las tres biografías leídas en cuanto a su estructura y la organización de la información. ¿Qué similitudes es posible observar? ¿A qué atribuye que la tercera sea sensiblemente diferente de las dos primeras?
2. Según los conocimientos con los cuenta ahora acerca del género de la biografía, ¿cómo clasificaría los textos leídos en la Unidad 1? ¿Diría que los textos sobre Ray Kroc y Henry Ford son biografías?
3. Busque la biografía en inglés de alguna personalidad destacada en la disciplina que usted estudia. Sintetice en una línea de tiempo los hechos más importantes en la vida de esa persona. Seleccione palabras específicas del área que aparezcan en el texto. Comparta su trabajo con sus compañeros en una breve presentación oral.

Con la intención de evaluar el éxito de la aplicación de un enfoque basado en géneros para la enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensiva de biografías en inglés en el grupo de estudiantes seleccionado, se consideraron no sólo los resultados obtenidos en las instancias de evaluación sino también las producciones de los alumnos durante la cursada.

Los resultados de esta experiencia pueden expresarse mejor en términos cualitativos

que cuantitativos, dado el pequeño número de alumnos involucrados en la experiencia. Consideramos que el logro más relevante es el hecho de que los estudiantes asumieron un rol más activo en la construcción de su propio aprendizaje, tanto en el estadio de la construcción cooperativa como en el de construcción independiente. Trabajar colaborativamente con compañeros de diferentes carreras les permitió identificar los rasgos comunes de cada género y hacerlo de manera independiente los ayudó a trasladar lo aprendido a muestras elegidas por ellos. Todo esto contribuyó al desarrollo de una mayor autonomía en la lectura que contribuyó a un mayor aprovechamiento de los textos analizados.

También fue de suma importancia la permanencia sostenida en la cursada, comparada esta con la de otras comisiones anteriores del mismo nivel y en el mismo horario de cursada, considerando que el nivel de permanencia de los estudiantes en la cursada puede variar entre comisiones de distintas franjas horarias.

Finalmente, resulta de especial interés, la posibilidad de desarrollo de estrategias metacognitivas, es decir, aquellas que tienen que ver con los diferentes recursos que aplica el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su propio aprendizaje. En nuestro caso particular, el tipo de trabajo realizado permitió que los estudiantes se detengan a pensar en el propósito de las actividades y/o tareas que debía resolver, buscar ocasiones de práctica para consolidar lo aprendido y, por último, reflexionar sobre la construcción individual de un ejemplo relacionado con su área de interés académico, para socializar en pequeños grupos o con toda la clase.

Conclusión

En conclusión, consideramos que la aplicación sostenida y sistemática de una pedagogía basada en géneros para la lectocomprensión de textos en L2 redundará en beneficios.

En primer lugar, el abordaje de la estructura genérica como punto de partida del análisis textual, con la posterior deconstrucción de modelos ejemplares y la reconstrucción de los mismos, permite una mayor comprensión de los textos, hace que la interacción con los mismos sea dinámica y que el lector se sienta involucrado en el proceso de lectura.

En segundo lugar, la búsqueda de ejemplos de géneros propios de su ámbito científico-académico permite relacionarlos con las actividades desarrolladas en dicho ámbito así como también descubrir el propósito comunicativo que cumple cada uno de ellos en contexto.

En tercer lugar, e íntimamente ligada al anterior, se encuentra la posibilidad de lograr un rol más activo en el propio aprendizaje y, por ende, una mayor autonomía. Esto conlleva, además, a una mayor motivación en el trabajo, ya sea en las instancias colaborativas como las individuales.

No obstante, más allá de los beneficios obtenidos, somos conscientes de que para que los estudiantes mejoren y/u optimicen sus logros en la lectocomprensión de una L2 de acuerdo a una pedagogía basada en géneros, necesitan del trabajo sostenido en el tiempo y mejorado de manera continua. Es de especial importancia considerar sus intereses y necesidades, y permitir el acceso a una gran variedad de géneros, en especial los más usados en el ámbito universitario, de acuerdo a sus carreras.

Bibliografía

Bernhardt, E. y Kamil, M. (1995). Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. Applied Linguistics, 16(1), 15-34.

Engemann, M. y Gago, C. (2014). Traducción palabra por palabra: propuesta de superación desde una perspectiva sistémico-funcional. Ponencia en las jornadas Aportes Científicos desde Humanidades 11. II Jornadas Latinoamericanas de Humanidades y Ciencias Sociales, XI Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades "Repensar la Humanidades, compromisos y desafíos", Universidad Nacional de Catamarca, San Fernando del Valle de Catamarca, octubre de 2014.

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. Journal of Second Language Writing, 16, 148-164.

Knapp, P. y Watkins, M. (1994). Context, text, grammar. Broadway NSW: Text Productions.

Koda, K. (2005). Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach. Cambridge: Cambridge University Press

López García, D. (Coord.) (1996). Teorías de la traducción: antología de textos. España: Universidad de Castilla-La Mancha, Servicio de publicaciones. Recuperado de: <https://books.google.com.ar/>

Capítulo 9

Propuesta de actividades para la lectocomprensión del inglés en contextos académicos

Analy García

analygarcia1@gmail.com

Noelia Mana

noeliammana@gmail.com

Facultad de Lenguas – UNC

Córdoba, Argentina

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la cátedra de Lectocomprensión en Inglés que se dicta en diversas facultades de la Universidad Nacional de Córdoba desde el Departamento de Idiomas con Fines Académicos de la Facultad de Lenguas, específicamente en las experiencias áulicas en las facultades de Ciencias Médicas y Odontología. Las necesidades específicas de los estudiantes universitarios y futuros profesionales en cuanto a sus habilidades de lectura en inglés radican en el acceso a la información especializada de sus correspondientes disciplinas, como también en la participación activa en la construcción conjunta del conocimiento en sus áreas de especialidad. Swales (2004) recalca la supremacía del inglés en revistas y textos científicos; en este sentido, los aprendientes necesitan de esta herramienta para formar parte activa de la comunidad científica a la que pertenecen. El marco de la enseñanza de lenguas extranjeras con propósitos académicos implica una mayor claridad de estas necesidades específicas cuyo análisis se verá reflejado en los distintos aspectos constituyentes del contexto de enseñanza-aprendizaje. En nuestro ámbito de aplicación se utiliza, desde el punto de vista discursivo, un enfoque en el diseño del programa de estudio y de los materiales basado en el género. El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de actividades para la enseñanza-aprendizaje del género “reporte de caso” y, así, enriquecer y ampliar la variedad de actividades con la que contamos hasta el momento en nuestras cátedras. Esperamos con esta presentación realizar un aporte a nuestros colegas con el fin último de brindar mejores oportunidades para el desarrollo de la habilidad de lectura de los estudiantes.

Introducción

Las actividades presentadas se enmarcan en nuestro contexto de práctica docente en los Módulos de Idiomas dictados en la Facultad de Medicina y en la Facultad de Odontología de la UNC. Si bien la materia Lectocomprensión en Inglés se instrumenta de manera

diferente en cada facultad, en Odontología en un único nivel de cursado semestral y en Medicina en tres niveles de cursado cuatrimestral, el enfoque de la enseñanza-aprendizaje se comparte en ambas instituciones. Se trata de una asignatura de carácter obligatorio de 75 horas de clases. Los grupos se caracterizan por ser heterogéneos, tanto en los conocimientos especializados de cada área como en los conocimientos de la lengua extranjera (en adelante LE).

Los siguientes aportes teóricos han enmarcado nuestra propuesta, que no pretende ser conclusiva sino más bien realizar una contribución que esperamos sea enriquecedora.

Marco teórico

A continuación haremos referencia a los aportes teóricos que sirvieron de base tanto para el diseño de actividades presentadas en esta ocasión, como para el contexto de práctica de referencia mencionado previamente.

Inglés con propósitos académicos específicos

Partiendo del área de Inglés con Fines Específicos (en adelante ESP), nos situaremos en el área de Inglés con Propósitos Académicos (en adelante EAP). Hyland (2006) explora el concepto y propone diferenciar entre Inglés con Propósitos Académicos Generales e Inglés con Propósitos Académicos Específicos. El hecho de que los cursos en los que nos desempeñamos como docentes son cursos de lectocomprensión en LE y en los que, por ende, solamente se trabajan las habilidades de lectura en LE, ya indica un cierto grado de especificidad. Por otra parte, debemos señalar que el objetivo final del curso es que nuestros estudiantes puedan leer textos que pertenezcan a su área de especialidad; por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar focalizado en desarrollar las competencias que necesitan para poder comprender estos textos. Hyland (2006) recalca además que en un contexto de inglés con propósitos académicos específicos, el docente no se limita a la enseñanza de términos o estructuras aisladas, sino que explora las formas en que la lengua se utiliza para expresar valores que son propios de cada disciplina, lo cual puede lograrse solamente conociendo las prácticas comunicativas de cada disciplina. Wells (1992, citado en Hyland, 2006) también se refiere a este tema y agrega que cada disciplina implica un conjunto de prácticas que le son propias y que para desempeñarse en esa disciplina es necesario participar en esas prácticas. Estos aportes generales sobre EAP nos guiaron en el momento de optar por una didáctica para enseñar lengua extranjera: la didáctica contextual, a la que nos referiremos más adelante.

Modelo interactivo de lectura

Antes de referirnos a cuestiones metodológicas, describiremos brevemente el modelo de lectura que guiará esta propuesta. Favorecemos un modelo interactivo de lectura (Eskey y Grabe, 1988; Solé, 1992) en el que el lector activo y crítico utiliza una variedad de estrategias que responden a los modelos tanto ascendentes como descendentes;

formula y corrobora hipótesis para construir una comprensión del texto en base a su conocimiento del mundo y del texto; y desarrolla estrategias para controlar su propia comprensión. Desde este modelo es relevante que los estudiantes puedan procesar el texto y los elementos que lo componen, como también que aprendan estrategias que faciliten la comprensión.

Didáctica contextual

Como ya hemos mencionado, nos basaremos en esta didáctica para la selección de contenido y el diseño de actividades. Nos parece pertinente citar a Dorronzoro (2005), quien explora este concepto:

En las prácticas que remiten a una didáctica contextual, la selección de contenidos no está orientada simplemente a enseñar aspectos del código (contenidos declarativos) o estrategias de lectura (contenidos procedurales). Por el contrario, estas propuestas procuran facilitarle al alumno el aprendizaje de diferentes aspectos del contexto a partir de los cuales adquieren sentido los elementos lingüísticos -concebidos como elementos que sirven para explicitar las diferentes intenciones comunicativas de los autores-, y las estrategias de lectura, entendidas como herramientas conscientes que permiten resolver problemas concretos y llevar a cabo tareas precisas. (19)

Basándonos en el aporte anterior, que sitúa al estudiante como un participante de una determinada comunidad sociodiscursiva, concebimos la lectura en LE como un proceso de construcción del sentido realizado por el lector a partir de un texto y en diálogo con el autor, contextualizado en dicha comunidad (Dorronzoro, 2005). Como cada comunidad determina los textos propios que circulan en ella, las prácticas de lectura de estos géneros propios redundan en la capacidad de sus participantes, en nuestro caso, estudiantes y futuros profesionales, de acceder a y permanecer de manera activa en la comunidad científico-académica. Morales (2010) resalta la importancia de la familiarización con las convenciones propias del uso y la producción de textos académicos y publicaciones científicas propias de la disciplina. Estos conceptos se encuentran íntimamente ligados a la concepción de lectura desde el modelo interactivo que motiva la utilización simultánea del conocimiento del mundo y del texto para construir interpretaciones por parte de un lector activo y crítico que puede construir y comprobar su comprensión. (Eskey y Grabe, 1988; Solé, 1992).

Desde la Didáctica Contextual (Dorronzoro, 2005) también podemos determinar que los diferentes aspectos del contexto enmarcados en prácticas de lectura de referencia determinarán las tareas de lectura en la realidad de los estudiantes. Para la concreción de dichas tareas se utilizarán diversas estrategias que se constituyen en herramientas conscientes para lograrlas. Es relevante también que las tareas de lectura a realizar en el aula de LE persigan objetivos similares a los de las situaciones auténticas de lectura. De esta manera, las tareas propuestas podrán ser significativas para los estudiantes y permitirán, además, integrar los elementos declarativos y procedurales determinados por el contexto. La lectura de una variedad de géneros influirá en la elección de estrategias apropiadas según el texto y la reflexión sobre la necesidad de conductas adaptables. El rol del docente en este proceso será de guía a través de la variedad de estrategias disponibles de manera que posteriormente los estudiantes sean capaces de

utilizar las más apropiadas según sus necesidades y de tomar decisiones de manera autónoma (Solé, 1992).

Consideramos que el enfoque integrador propuesto por la Didáctica Contextual constituye una herramienta óptima para nuestro contexto y para el estado actual de conocimiento que se tiene sobre la lectura. Tanto el enfoque declarativo como el procedural presentan limitaciones respecto de los aspectos en los que se enfocan. De acuerdo con Dorronzoro (2005), el contexto puede servir de “amalgama” para brindar un marco en el que se integren ambos enfoques recién mencionados y no se pierda de vista la naturaleza fundamentalmente social de la lectura.

Géneros discursivos

Es nuestro principal objetivo, entonces, que la propuesta de actividades no se agote en el desarrollo de una serie de contenidos declarativos y procedurales sino que se trabajen los aspectos del contexto que mencionamos anteriormente con tareas concretas que se desprendan de la práctica académica y profesional. Siguiendo los lineamientos del Inglés con Propósitos Académicos Específicos y de la didáctica contextual se hace evidente que al dictar un curso de lectocomprensión en lengua extranjera en el nivel universitario, los contenidos y las actividades parten de las necesidades particulares de los estudiantes. Según Carlino (2005), la alfabetización académica implica, entre otros, proporcionarles a los aprendientes ciertas estrategias que les permitan participar de la comunidad discursiva del área a la que pertenecen. Es decir, los alumnos necesitan poder leer ciertos géneros discursivos para poder pertenecer a una comunidad científica o profesional. El género, por ende, tiene un rol central y puede utilizarse como instrumento que facilite la comprensión.

Teorías del género

En este punto, nos parece pertinente referiremos brevemente a cuatro teorías que exploraron el concepto de género, de las cuales hemos seleccionado una como referencia por considerarla pertinente para nuestro contexto.

Para la Nueva Retórica, Freedman (1990, citado en Bawarshi y Reiff, 2010), el contexto determina la forma del género: su situación, propósito, contenido y forma. Esta teoría comprende una visión holística del género en la que éste no equivale simplemente a la suma de sus partes. De esta forma, un género no podría ser explicado o adquirido solamente a partir de sus formas lingüísticas. Una conclusión relevante para nuestro contexto es que, según este enfoque, un género discursivo perdería sentido cuando es extraído de su contexto para utilizarlo con propósitos académicos.

Para la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 2004; Eggins y Martin, 1997) (en adelante LFS), el género cumple una función social dentro de una comunidad discursiva. El término funcional hace referencia a las funciones sociales que ese género cumple en un contexto específico y el término sistémico hace referencia al sistema de opciones que ofrece una lengua para comunicar significados (Bawarshi y Reiff, 2010). El contexto, en el marco de la LSF, se compone de dos niveles: género y registro. Para analizar un texto,

se parte del nivel más amplio género o contexto cultural, en el que está representada la función social. Luego se analiza el registro o contexto de situación (campo, tenor y modo), y finalmente las metafunciones del lenguaje (ideativa, interpersonal y textual). Según Eggins y Martin (1997), los componentes del lenguaje que realizan significados (funciones ideativa, interpersonal y textual) construyen las variables del contexto de situación (tenor, campo y modo). A su vez, las variables del contexto condicionan las elecciones que realiza el hablante en cuanto a los componentes ideativos, interpersonales y textuales.

Para el interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD), que recupera conceptos propuestos por Bajtin y Vygotsky, los géneros son producto de la actividad social, mediada por el lenguaje, y por ende están íntimamente ligados al uso. (Araujo 2010, citado en Bawarshi y Reiff, 2010). En los textos se expresan ciertos significados que son temporalmente válidos en una comunidad discursiva y es el conjunto de textos que circulan en una comunidad discursiva en un cierto momento lo que permite construir representaciones de la realidad (Riestra, 2004). Por ende, para esta teoría la función social del texto es de suma importancia y la participación en la comunidad discursiva es esencial para poder comprender y producir textos en un área de conocimiento. En nuestro contexto, el trabajo colaborativo con expertos que pertenecen a la comunidad discursiva resulta indispensable para poder diseñar materiales que sitúen al alumno en la comunidad discursiva.

Finalmente, las teorías Inglés con Fines Específicos (ESP) y Análisis del Género han puesto especial atención a las implicancias pedagógicas ya que se considera que la enseñanza de los géneros comunes en una determinada disciplina colaborará en la inserción y participación activa de los aprendientes en su comunidad discursiva.

En este marco, el docente debe realizar un análisis de necesidades antes de diseñar un curso con fines específicos para lograr satisfacer dichas necesidades determinadas por los actos comunicativos concretos. Basándose en el concepto de ESP, Swales (1990) propone que, como estos géneros exhiben cierta similitud, identificar las formas lingüísticas más frecuentes es de vital importancia para poder orientar la instrucción hacia los elementos que los aprendientes necesitan para comprender y producir ese género. El concepto de movimiento retórico (*move*) propuesto en la teoría Análisis del Género constituye una unidad de análisis con determinados propósitos comunicativos que, a su vez, contribuye al propósito general del género. Según Parodi (2010), la forma particular de organización de las movidas o movimientos retóricos de un determinado género es justamente lo que lo distingue de otros géneros. Crossley (2007) define el término *move*, según lo propuesto por Swales, como una parte del texto formada por diferentes rasgos lingüísticos, como la sintaxis, el léxico y las proposiciones ilocutorias. Estos rasgos brindan una orientación uniforme a un determinado segmento del texto e indican el contenido discursivo.

Como ya habíamos planteado anteriormente, la teoría ESP es relevante en nuestro contexto de práctica. Asimismo, el ISD también resulta relevante para nuestro contexto porque nos interesa que nuestros alumnos realicen actividades con la lengua. Es importante que los estudiantes entiendan los propósitos comunicativos del texto y que las tareas propuestas sean lo más auténticas posibles, es decir, que sean tareas de lectura que los médicos y odontólogos llevan a cabo en contextos académicos o profesionales. Por otra parte, los aportes de la teoría de Análisis del Género nos resultan relevantes también para explorar las estructuras recurrentes en los niveles semántico y lingüístico del género. Para trabajar con el nivel semántico en la sección presentación del caso del caso clínico nos basamos en los movimientos retóricos del caso clínico

odontológico propuestos por Cassany y Morales (2008). Si bien algunos movimientos retóricos del caso clínico odontológico pueden diferir de los movimientos del caso clínico médico, nosotros no pretendemos en esta oportunidad realizar un análisis exhaustivo del género, sino que nuestra propuesta apunta a ayudar al estudiante a reconocer unidades temáticas para favorecer la lectocomprensión. Por ende, los movimientos propuestos por Cassany y Morales (2008) nos resultan de utilidad ya que nos focalizaremos exclusivamente en los movimientos obligatorios, que se repiten tanto en el caso clínico odontológico como en el médico.

Por ende, combinaremos en nuestra propuesta aportes retóricos y sociales del ISD con aportes lingüísticos de la teoría del análisis del género.

Enfoque basado en el género

Creemos, entonces, que la didáctica contextual se complementa con un enfoque basado en el género ya que ambos redundan en la importancia de los aspectos comunicativos del texto y en la importancia de un lector que se desempeñe como participante de una comunidad discursiva. Según Alexopoulou (2011), quien considera también los aportes del Instituto Cervantes, tal enfoque implica:

- la exposición al género y a géneros similares;
- el trabajo del género desde un punto de vista funcional, nocional, gramatical y pragmático y
- el énfasis en el aspecto lingüístico que se adecue a la situación de aprendizaje sin perder la perspectiva global de su uso en contexto.

Algunos autores han aplicado este enfoque en contextos de ESP y han podido reportar efectos positivos en las habilidades de lectura. Salager-Meyer (1991) investigó la influencia de ciertos factores, como la familiaridad con el tema y la estructura retórica, en el desempeño lector de médicos graduados. Una de sus conclusiones es que los médicos con un nivel intermedio de conocimiento de la LE recurrieron a sus conocimientos sobre la estructura genérica para subsanar aquellas dificultades que les ocasionó el hecho de no estar tan familiarizados con el contenido temático del texto. Por lo tanto, sugirió que familiarizar a los alumnos con la estructura genérica tiene un valor pedagógico. Minaabad y Khoshkholgh (2012) trabajaron con estudiantes de Ingeniería en Computación con distintos niveles de inglés. Pudieron demostrar un mejor desempeño en las tareas de lectura de aquellos estudiantes que recibieron instrucción basada en el género. Finalmente, Sadeghi, Hassani y Hemmati (2013) trabajaron con un grupo de estudiantes universitarios de Biología y pudieron identificar un impacto positivo en las habilidades de lectura de los sujetos que fueron instruidos sobre el género.

Categorías para analizar el género

Finalmente, como ya mencionamos anteriormente, Alexopoulou (2010) señala que en un enfoque basado en el género se debe estudiar al género en distintos niveles. Consideramos que las categorías propuestas por Adelstein y Kuguel (2004) son

pertinentes para analizar un género científico porque determinan cuatro niveles de análisis relevantes para analizar el género artículo de investigación. A continuación detallamos los cuatro niveles propuestos por estas autoras y los caracterizamos muy brevemente:

Nivel Situacional: corresponde a los elementos integrantes del contexto de producción, al propósito comunicativo y al ámbito de uso.

Nivel Funcional: incluye la función del texto, las partes textuales funcionales y las secuencias textuales.

Nivel Semántico: se refiere a la temática y la organización de la información.

Nivel Formal: se representa en la superficie textual mediante los recursos lingüísticos y no lingüísticos.

Tanto el artículo de investigación como el caso clínico constituyen géneros relevantes en la comunidad discursiva mencionada; consideramos además que los niveles propuestos para el análisis del primero resultan relevantes también para el segundo.

Objetivo de nuestra propuesta de actividades

Presentaremos la secuencia pedagógica diseñada con el propósito de favorecer el desarrollo de la lectocomprensión en inglés en el nivel universitario. Para el diseño hemos considerado elementos de las teorías *ISD*, *ESP* y *Análisis del género*. Implementamos asimismo la didáctica contextual y favorecemos un enfoque basado en el género. El contexto seleccionado es el inglés médico y el género que utilizaremos para ejemplificar dicha propuesta será el reporte de caso o caso clínico.

Propuesta de actividades

Partiendo de nuestra experiencia como profesoras de inglés, sabemos que entre los profesores existe una tendencia a focalizarse, quizás más de lo necesario, en las actividades en las que se trabajan elementos lingüísticos correspondientes al nivel formal. Esto puede deberse a las características del contexto del ESP, en donde el profesor enseña a leer textos, es decir, a participar de una comunidad discursiva a la que el docente no pertenece. Es nuestra intención ejemplificar de qué manera se puede abordar el género de una forma holística, trabajando cada uno de los niveles del texto en las actividades de prelectura, lectura y postlectura. A continuación detallaremos la propuesta de actividades para cada una de estas etapas e intentaremos recalcar en qué nivel del texto se está haciendo hincapié. Vale mencionar en este punto que el texto es un todo y, si bien en algunas actividades predomina el trabajo en un determinado nivel, en todo momento se trabajan todos los niveles. No nos referiremos a las actividades necesariamente en el orden en que aparecen en la guía de estudio, sino que las mencionaremos a medida que detallamos el trabajo en cada nivel. De todos modos, las actividades están numeradas según serán trabajadas en la clase, lo que facilita visualizar el orden en el que se presentarán al estudiante e incluimos a continuación una tabla para facilitar la comprensión de la secuencia didáctica.

Actividades	Descripción breve	Nivel abordado predominante
Actividad 1 Prelectura	Observar paratexto y contestar preguntas. (Imagen 1)	Situacional
Actividad 2 Prelectura	Inferir secuencia textual predominante y predecir elementos lingüísticos característicos. (Imagen 2)	Funcional
Actividad 3 Prelectura	Unir síntomas con sus correspondientes definiciones. (Imagen 3)	Lingüístico
Actividad 4 Prelectura	Leer el título y predecir qué estudios y tratamientos pueden estar mencionados en el texto. (Imagen 3)	Semántico
Actividad 5 Lectura	Lectura global + 5.a: corroborar hipótesis de contenido. 5.b: corroborar hipótesis sobre estructuras. (Imagen 4)	5.a: Semántico 5.b: Funcional
Actividad 6 Lectura	Enfoque en formas verbales de tiempo pasado. (Imagen 6)	Lingüístico
Actividad 7 Lectura	Lectura detallada + 7. I: Ordenar enunciados cronológicamente. 7. II: Verdadero / Falso. (Imagen 5)	7. I: Funcional 7. II: Semántico
Actividad 8 Postlectura	Identificar las unidades temáticas presentes en esta sección e intentar encontrar un patrón de orden de la información. (Imagen 8)	Semántico Situacional Funcional
Actividad 9 Postlectura	Completar un cuadro con los síntomas y signos relevantes para un diagnóstico. (Imagen 7)	Lingüístico Situacional Funcional
Actividad 10 Postlectura	Formular hipótesis sobre un posible diagnóstico para el paciente. (Imagen 7)	Semántico Situacional Funcional

Selección del texto

Antes de iniciar la descripción de las actividades, quisiéramos referirnos brevemente a la selección del texto. Teniendo en cuenta que pretendemos basar nuestra propuesta en el género que se va a enseñar, la elección del texto es de suma importancia porque va a determinar qué contenidos se van a enseñar en la guía de trabajo. La elección se realiza en base a las necesidades de los estudiantes, considerando que los aprendientes serán profesionales en el futuro y deberán pertenecer a una comunidad discursiva para poder ejercer y desarrollarse profesionalmente. Por ende, con la ayuda de expertos y conociendo en el mayor detalle posible las necesidades de nuestros alumnos, hemos elegido un género que los estudiantes necesitan poder comprender en el presente, como alumnos de medicina, y deberán poder leer en un futuro como médicos. Es decir, el género seleccionado se encuentra determinado por el contexto de pertenencia y por las tareas auténticas de lectura que se llevan a cabo en el contexto real, fuera del aula.

Trabajaremos con el género *caso clínico*, el que a su vez consta de diferentes secciones, cada una de las cuales tiene una función comunicativa que contribuye al propósito comunicativo central. Este género tiene secciones obligatorias y otras secciones

opcionales que no se encontrarán en todos los casos clínicos. Los casos clínicos se publican en revistas científicas que determinan las secciones que debe tener un caso clínico para ser publicado. Elegimos trabajar con la sección presentación del caso clínico. Cabe mencionar que, en el contexto educativo mencionado previamente, esta sección del caso clínico corresponde al primer nivel de la asignatura. Posteriormente, en las guías que continúen a la propuesta en este trabajo, se podrá trabajar con las secciones subsiguientes del mismo caso clínico.

Según Solé (2000), la etapa de prelectura constituye la primera oportunidad para promover una interacción fructífera entre el lector y el texto. Las actividades que se lleven a cabo en este momento de lectura tendrán por propósito favorecer el aprendizaje significativo mediante la provisión de los recursos necesarios para enfrentar la lectura con seguridad, confianza e interés. Asimismo, es relevante que se tenga en claro el propósito de lectura. De esta manera, el estudiante puede posicionarse como un lector activo que tiene en claro para qué lee y aporta sus conocimientos previos, sus experiencias e interrogantes. En este sentido, algunas de las actividades a realizar durante la etapa de prelectura refieren a la activación de dichos conocimientos previos y la formulación de hipótesis, que podrán luego corroborarse o refutarse en una etapa posterior.

Nivel situacional

Trabajar con el nivel situacional de este género implica que el alumno identifique los participantes de la situación comunicativa y los propósitos comunicativos del texto, para que se pueda situar como miembro de esta comunidad discursiva. Por ende proponemos, en la actividad 1, una serie de preguntas sobre el género que el alumno debe responder basándose en lo que observa del paratexto.

1) Observe el paratexto del siguiente texto y responda las preguntas.

- ¿Puede anticipar qué género leerá?
- ¿Dónde podría encontrar este género?
- ¿Cuál es su ámbito de uso? ¿Quiénes producen este tipo de textos y para quiénes?
- ¿Con qué objetivo se escribe / lee este tipo de texto?
- ¿Qué secciones tiene y cuál es la función de cada una?
- ¿Lee este género en alguna materia de su carrera?

Nivel funcional

Para trabajar con el nivel funcional los estudiantes deben identificar la secuencia textual de la sección del texto que están leyendo. La secuencia textual está directamente relacionada con la función comunicativa que tiene esa sección. Nuestro objetivo es que el estudiante infiera la secuencia textual que predominará para que identifique, a partir de su conocimiento, la función comunicativa de esa sección. Se pretende que los estudiantes

logren activar sus conocimientos previos con respecto a estas características. Entre las secuencias textuales brindadas como opciones, se ha incluido también la directiva con el propósito de establecer una clara diferencia entre las secuencias comúnmente utilizadas en estos géneros y aquellas que no lo son. Para la segunda actividad, diseñamos una serie de preguntas que guiarán al alumno a inferir la secuencia predominante y a predecir qué elementos lingüísticos caracterizarán a esta secuencia.

2) Ahora focalícese solamente en la sección presentación del caso y responda las siguientes preguntas:

a) ¿Qué secuencia cree que predominará?

- DESCRIPTIVA-EXPOSITIVA
- NARRATIVA
- ARGUMENTATIVA
- DIRECTIVA



b) ¿Qué elementos lingüísticos son característicos de una narración?

- Gran cantidad de adjetivos, verbos en tiempo presente y adverbios que indiquen lugar.
- Verbos en tiempo pasado que indican una secuencia de acciones ordenadas cronológicamente y adverbios que indiquen tiempo.
- Verbos en imperativo que indican un plan de acción.
- Elementos lingüísticos para persuadir al lector.

c) La función de este tipo de secuencia es expresar ocurrencias y cambios en el tiempo. Está relacionada con la percepción del tiempo. ¿Por qué cree que se utiliza una secuencia narrativa en esta sección del texto?

Nivel semántico

En este nivel, los estudiantes van a realizar hipótesis sobre el contenido del texto. En la actividad 4, deberán leer el título del caso clínico y predecir qué estudios y tratamientos pueden estar mencionados en el texto. Este punto es de suma importancia para que los estudiantes activen conocimiento previo sobre el tema y formulen hipótesis antes de comenzar a leer, para luego corroborarlas o refutarlas durante la lectura.

Nivel lingüístico

En este nivel, el contenido gramatical ya fue activado cuando se desarrolló el nivel funcional, ya que los estudiantes pudieron predecir qué estructuras predominarán en el texto al ser un texto de secuencia narrativa. Nos resta activar el contenido léxico. Por lo que en este punto, correspondiente a la actividad 3, consideramos importante realizar un ejercicio para que los alumnos se familiaricen con algunos términos no transparentes que aparecerán en el texto. De esta manera, no deberán interrumpir el flujo de la lectura cuando lleguen a ellos.

3) Los siguientes síntomas y signos aparecerán en esta sección. Léalos y únalos con sus correspondientes definiciones

LIGHT-HEADEDNESS - FLUSHING - WEAKNESS -
BLANCHING ERYTEMA

Término en inglés	Definición	Equivalente en español
	Enrojecimiento en la piel que desaparece con la presión	
	Enrojecimiento de la piel	
	Sensación de cansancio permanente	
	Sensación desagradable que suele presentarse al girar la cabeza en repetidas ocasiones, al inclinarse o al incorporarse.	

4) Lea nuevamente los síntomas del título del caso clínico y de acuerdo con los síntomas que allí se mencionan y los que trabajó en el punto anterior formule hipótesis sobre posibles estudios y tratamientos.



Actividades de lectura

En las actividades de lectura, el estudiante construye un significado del texto corroborando o refutando hipótesis y generando nuevas de ser necesario. Según Solé (2000), la mayor parte de la actividad de lectura comprensiva sucede en esta etapa y las actividades y estrategias que se realicen en este momento servirán para construir posibles interpretaciones del texto, como también para resolver problemas que pueden aparecer durante la lectura.

Nivel situacional

Ya habiendo realizado hipótesis sobre posibles estudios y tratamientos, el alumno leerá el texto desde una posición crítica y utilizando su conocimiento médico. Si bien no desarrollamos una actividad específica para trabajar este nivel en la etapa de lectura, queremos destacar que el nivel situacional se trabaja en todo momento mientras el alumno lee el texto y se sitúa como miembro de la comunidad discursiva. Los diferentes niveles que hemos adoptado para el diseño de estas actividades responden en todo momento a abarcar las diferentes esferas de realización del texto desde la perspectiva del enfoque del género. Como mencionamos previamente, el texto no deja de concebirse como un todo, por lo cual algunas actividades tienden a superponerse ya que se encuentran interrelacionadas. A su vez, en algunos casos, una misma actividad puede abordar, en mayor o menor medida, varios niveles.

Nivel semántico

En la actividad 5a, los estudiantes leerán el texto en forma global para corroborar sus hipótesis. Luego, en la actividad 7.II, lo leerán nuevamente en forma detallada para identificar si una serie de enunciados son verdaderos o falsos. Es importante señalar que durante el diseño de actividades, tales como “indicar si el enunciado es verdadero o falso”, que apuntan a construir hipótesis que serán corroboradas durante la lectura, el docente debe ser consciente de que los enunciados deben ser significativos para los estudiantes. Deberían plantear un interrogante que un médico se plantearía al leer un caso clínico para que realmente cumplan la función para la que están diseñados; se deben evitar enunciados que no impliquen la necesidad de leer por resultar evidentes, o detalles mínimos que hagan dudar incluso a aquel estudiante que comprendió el texto.

5) Ahora lea la sección presentación del caso en forma global y corrobore:

- a) Si los estudios y tratamiento que pensó en el punto 4) aparecen en el texto.
- b) Si el texto contiene una gran cantidad de expresiones de tiempo que ordenan las acciones cronológicamente como predijo en el punto 2.



Nivel funcional

En una actividad anterior, los estudiantes habían activado aquellas estructuras que consideraban que iban a aparecer en el texto basándose en su secuencia textual. En este momento, que corresponde a la actividad 5b, los estudiantes leen el texto para corroborar si estas estructuras (tiempo pasado de los verbos y marcadores temporales) están efectivamente presentes en el texto. Posteriormente, la actividad 7.I propone trabajar este nivel junto con el semántico, para ordenar enunciados cronológicamente. Para resolver este orden, los estudiantes recurrirán en primer lugar a su conocimiento previo para formular hipótesis sobre un posible orden de los enunciados y luego corroboran o refutan esas hipótesis al leer el texto. Cuando formulen hipótesis sobre el orden correcto, sin duda ordenarán los enunciados siguiendo el patrón problema solución: síntomas, consulta/internación, estudios, tratamiento, resultados.

7) Lea el texto en forma detallada para resolver las siguientes actividades.

I) Ordene cronológicamente los siguientes enunciados e indique los renglones donde encontró la información.

- El paciente tuvo dolor pleurítico y malestar abdominal. (renglones: ____)
- Se le realiza una tomografía computada. (renglones: ____)
- Se le hacen estudios para detectar enfermedades autoinmunes. (renglones: ____)
- Se le administra aspirina. (renglones: ____)
- El paciente se desmaya en su trabajo. (renglones: ____)
- Se le hace un eco cardiograma. (renglones: ____)



II) Determine si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos. Justifique en todos los casos e indique renglones de referencia.

- a) El paciente había tenido dolor pleurítico en el tórax y dolor abdominal difuso anteriormente. V F renglones: _____
- b) Los episodios de dolor fueron atribuidos a la deshidratación y al estrés y el paciente fue tratado con solución salina por vía intravenosa y ansiolíticos. V F renglones: _____
- c) El paciente tenía hábitos tóxicos. V F renglones: _____

Nivel lingüístico

En el nivel lingüístico, nos parece importante trabajar con el tiempo pasado de los verbos que caracteriza a esta sección narrativa del caso clínico; esto se ve reflejado en la actividad 6. Las estructuras seleccionadas para el análisis han sido extraídas del texto trabajado y se intenta guiar al estudiante de una manera inductiva a notar y comprender los elementos lingüísticos presentes. Este contexto, en donde se presentan solamente dos acciones, es lo suficientemente claro para que el estudiante identifique qué acción sucedió primero sin recurrir a su conocimiento lingüístico. Esto le permitirá inferir la regla sobre el uso del pasado simple y el pasado perfecto que pondrá en práctica en la actividad 7. Por otra parte al leer puede suceder que utilice su conocimiento médico y pueda comprender el orden de los eventos sin necesidad recurrir a sus conocimientos de tiempos verbales. Pero cuando no existe un marcador temporal claro en la oración o cuando el orden cronológico no coincide con el orden en que se presentan las acciones, el estudiante utilizará sus conocimientos sobre pasado simple y pasado perfecto para ordenar los enunciados.

6) Observe el siguiente fragmento de texto para responder las preguntas que se detallan a continuación:

A 37-year-old man **was admitted** to the hospital because of flushing and hypotension. That morning, sneezing, rhinorrhea, scratchy throat, and subjective fever **had developed**. (Reglones: 2-4)

- a) ¿Qué sucedió primero: la admisión o el desarrollo de la fiebre?
- b) ¿Qué tiempo verbal se utiliza, en este caso, para expresar la acción que sucedió primero? ¿Por qué?

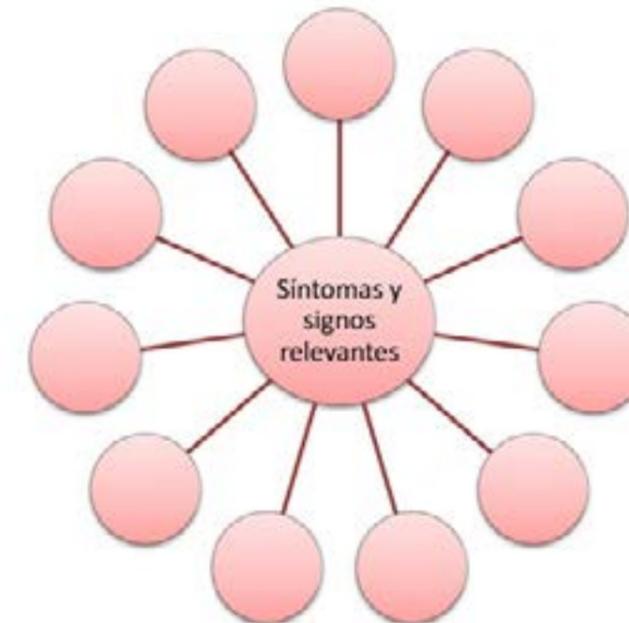
Actividades de postlectura

En esta etapa el alumno se apropia del contenido del texto a partir de lo comprendido en la etapa previa. En este sentido Solé (2000) recalca que el proceso de lectura debe concebirse como un proceso global, y sus etapas no deben considerarse de manera independiente ni aislada una de la otra. De esta manera, la autora destaca que las actividades y estrategias que pueden concretarse en la etapa de postlectura tienen origen durante la lectura; simplemente se terminan de concretar y continúan la comprensión luego de haber leído el texto.

Nivel lingüístico

En este nivel, los estudiantes trabajarán con el vocabulario del texto. En la actividad 9, se les solicita que completen un cuadro semántico con los síntomas y signos que resulten relevantes para un diagnóstico. Los alumnos exploran con el nivel lingüístico porque trabajan con vocabulario, pero al seleccionar solamente aquellos signos y síntomas relevantes para un diagnóstico trabajan también con el nivel semántico y su comprensión crítica.

9) Con el conocimiento que ha construido en base a la presentación del caso que leyó, complete el siguiente organizador con aquellos síntomas y signos que considere relevantes para realizar un diagnóstico.



10) Formule hipótesis sobre un posible diagnóstico para este paciente.

Nivel semántico

Al completar el cuadro anterior, los alumnos se prepararon parcialmente para poder realizar un diagnóstico. En la siguiente actividad, la número 10, se les solicita que formulen una hipótesis sobre un posible diagnóstico para el paciente. Esta actividad, si es considerada como el último eslabón que se enlazará con la próxima guía de lectura, funciona también como una actividad de prelectura para la guía posterior en la que se trabajará la sección discusión de caso clínico, en la que los autores brindan un diagnóstico.

Otra actividad que nos parece importante para explorar este nivel está relacionada con la organización de la información del texto. En la actividad 8, los alumnos identificarán las distintas unidades temáticas presentes en esta sección e intentarán encontrar un patrón, un orden en el que se presenta la información. En este caso encontrarán que esta sección tiene una estructura de problema-solución. Cuando lean en el futuro esta sección de un caso clínico, en la etapa de prelectura también podrán activar este conocimiento sobre la organización de la información. Esto les ayudará a lograr una mejor comprensión del texto.

8) **Relea el texto y resuelva las siguientes actividades.**

a) Complete la tabla con los siguientes unidades temáticas:

Fragmento	Unidad temática
Línea 2	
Líneas 2-32	
Líneas 33-38	
Líneas 38-46	
Líneas 46-47	
Líneas 47-48	
Líneas 48-50	
Líneas 51-52	
Líneas 52-54	

- Seguimiento
- Descripción de los procedimientos terapéuticos
- Historia clínica
- Descripción del paciente
- Examen físico
- Descripción de los estudios diagnósticos

b) Intente identificar las unidades temáticas de la actividad anterior en el resto del texto. ¿Logra identificar algún patrón en la secuencia en la que aparecen dichas unidades? ¿A qué puede deberse este orden?



Nivel situacional y nivel funcional

Ambos niveles se encuentran presentes en las actividades mencionadas anteriormente. Los estudiantes trabajan con el nivel situacional porque al realizar un diagnóstico se están situando como miembros de la comunidad discursiva. El nivel funcional se aborda porque el estudiante ya está en condiciones de identificar claramente la

función comunicativa de esta sección: brindar la información necesaria para realizar un diagnóstico. Asimismo, está familiarizado con la secuencia narrativa que le permite ordenar los sucesos en forma cronológica. Si el estudiante puede hipotetizar sobre un diagnóstico, quiere decir que se ha situado como participante, que ha podido construir una significado del texto y que se apropió de ese conocimiento.

Conclusión

Con nuestra propuesta pretendemos recalcar la importancia de basar el diseño de material en un punto que consideramos clave: el género. Los géneros que nuestros alumnos necesitan leer son de suma importancia en un contexto de ESP porque determinan los elementos de la lengua que debemos enseñar para que el alumno pueda comprender el texto. Como hemos señalado anteriormente, el trabajo en todos los niveles textuales resulta de vital importancia para abordar el género de forma holística, lo que contribuirá a que el alumno se forme como un lector autónomo y crítico y pueda extrapolar los conocimientos adquiridos en el aula cuando lea un texto. Los docentes de lengua que trabajamos en contextos de inglés con propósitos específicos nos vemos obligados a abordar textos que no pertenecen a nuestra área de especialidad, y es natural que en el contexto del aula tendamos a sentirnos más cómodos trabajando con el nivel lingüístico del texto. Por ende creemos que la didáctica contextual resulta sumamente relevante para que la propuesta no se agote en el desarrollo de contenidos declarativos y procedurales sino que se exploren en profundidad los propósitos comunicativos del texto (nivel situacional). Para poder cumplir con este objetivo, el docente debe ser consciente de las distintas actividades a las que puede recurrir para trabajar cada uno de los niveles, como también de las diversas estrategias que deben desarrollarse en los lectores. De esta manera tendrá más recursos para guiar a los estudiantes en la lectura de géneros específicos en las distintas áreas de ESP.

Referencias bibliográficas

- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. En J. Guervós et al. (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE. (pp. 97-110). Salamanca: Imprenta Kadmos.
- Bawarshi, A. & Reiff, M. J. (2010). *Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D y Morales, O. (2008). Leer y Escribir en la Universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez). Documento en línea. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf

Crossley, S. (2007). A chronotopic approach to genre analysis: An exploratory study. *English for Specific Purposes*, 26, 4-24.

Dorronzoro, M. I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En E. Klett, (Dir.), *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. (pp. 13-30). Buenos Aires: Araucaria.

Eggs, S. & Martin, J.R. (1997). Genres and registers of discourse. En T. A. van Dijk, (Ed.), *Discourse as Structure and Process* (pp. 230-256). London: Sage.

Eskey, D. & Grabe, W. (1988). Interactive models for second language reading. Perspectives on Instruction. En P. Carrell, J. Devine y D. Eskey, (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 223-239). Cambridge: CUP.

Halliday, M.A.K. (2004). *An introduction to functional grammar*. Revised by Matthiessen, C. (3rd Edition). London: Arnold.

Hyland, K. (2006). *English for Academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.

Minaabadi, M. & Khoshkholgh, F. (2012). Effect of Genre-Based Pedagogy on English for Specific Purpose Learners' Reading Comprehension. *World Applied Sciences Journal*, 18 (2), 251-260.

Morales, O. (2010). *Los géneros escritos de la odontología hispanoamericana. Estructura retórica y estrategias de atenuación en artículos de investigación, casos clínicos y artículos de revisión* (Tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

Parodi, G. (2010). Rhetorical organisation of textbooks. A "colony-in-loops? En G.Parodi, (Ed.), *Academic and professional discourse genres in Spanish* (pp.143-169). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Thèse de Doctorat. Genève, Université de Genève. Recuperado de <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>.

Sadeghi, B.; Hassani, M. & Hemmati, M. (2013). The Effects of Genre-based Instruction on ESP Learners' Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (6), 1009-1020.

Salager-Meyer, F. (1991). Reading expository prose at the post-secondary level. The influence of textual variables on L2 reading comprehension (a genre-based approach). *Reading in a Foreign Language*, 8, 645-662.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura* (11^a ed.). Barcelona: Graó/ICE.

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

Swales, J. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. New York: Cambridge University Press.

Texto utilizado en la guía de actividades:

Case records of the Massachusetts General Hospital

Richard C. Cabot, Founder, Nancy Lee Harris, M.D., Editor, Jo-Anne O. Shepard, M.D., Associate Editor, Eric S. Rosenberg, M.D., Associate Editor, Alice M. Cort, M.D., Associate Editor, Sally H. Ebeling, Assistant Editor, Christine C. Peters, Assistant Editor

Fuente:

From the Divisions of Rheumatology, Allergy, and Immunology (M.R.M.) and Cardiology (D.M.D.); and the Departments of Radiology (J.Y.S.) and Pathology (R.P.H.), Massachusetts General Hospital; the Division of Rheumatology, Allergy, and Immunology, Brigham and Women's Hospital (M.C.C.); and the Departments of Medicine (M.R.M., M.C.C., D.M.D.), Radiology (J.Y.S.), and Pathology (R.P.H.), Harvard Medical School — all in Boston.

Capítulo 10

Evaluación de la lectocomprensión en lenguas extranjeras con fines académicos

Analy García

analygarcia1@gmail.com

Carlos Javier Raffo

Facultad de Lenguas, UNC - UNCo

cjraffo@hotmail.com

Resumen

La inclusión de cátedras de lectocomprensión en lenguas extranjeras en los planes de estudios de diversas carreras universitarias ha sucedido de forma vertiginosa en respuesta a las necesidades académicas de los futuros profesionales. Debido a esto, cada unidad académica ha realizado diferentes interpretaciones de los aspectos didácticos constituyentes de esta orientación. Sin embargo, los criterios tenidos en cuenta para el diseño de estas cátedras presentan un sinfín de posibilidades. En esta oportunidad, nos centraremos en el diseño y la implementación de instrumentos de evaluación para estos contextos, específicamente en la cátedra de lectocomprensión en alemán de la Universidad Nacional del Comahue y una cátedra de lectocomprensión en inglés de la Universidad Nacional de Córdoba. Consideramos que comparar y reflexionar sobre lo que se ha llevado a cabo en este sentido representa una oportunidad para actualizar y optimizar estas herramientas. El propósito de este trabajo es contextualizar y caracterizar los instrumentos de evaluación implementados en cátedras de lectocomprensión de las dos facultades mencionadas. Haremos referencia a las particularidades de estos dos contextos educativos y posteriormente mencionaremos las modalidades de evaluación implementadas en ellos. Tendremos en cuenta los tipos de evaluación y la relevancia adjudicada a la evaluación sumativa en oposición a la formativa, la cantidad de instancias evaluativas, los tipos de instrumentos, los objetivos de evaluación de cada uno y la instrumentación de actividades concretas para alcanzar dichos propósitos. A partir de este trabajo descriptivo, pretendemos instar a la reflexión y al debate entre colegas sobre las evaluaciones, siempre en búsqueda de la mejora de nuestras herramientas.

Introducción

En el presente trabajo daremos cuenta de las evaluaciones implementadas en dos cátedras de lectocomprensión en lengua extranjera en dos universidades nacionales. Una

de ellas es la Universidad Nacional de Córdoba en la que la asignatura *Lectocomprensión en inglés* se dicta en la mayoría de las facultades y de manera obligatoria como un espacio curricular dentro de los planes de estudio. El otro contexto corresponde a la Universidad Nacional del Comahue, específicamente a la cátedra de *Lectocomprensión en alemán*. En este caso, se trata de una asignatura de carácter opcional para todas las facultades de la universidad y obligatoria en algunas carreras pertenecientes a la Facultad de Humanidades. Esperamos, mediante nuestra descripción y análisis, poder contribuir a un mejor entendimiento de, en primer lugar, las suposiciones teóricas que subyacen la enseñanza y el aprendizaje de la lectocomprensión en una lengua extranjera, como así también de las metodologías y los instrumentos de evaluación que se emplean en estos contextos. Consideramos que este aporte puede resultar de interés para los profesionales en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras en contextos universitarios, teniendo en cuenta que el advenimiento de las necesidades que impulsaron estos contextos de enseñanza en Argentina sucedió de manera vertiginosa y, en consecuencia, las respuestas a dichas necesidades resultaron también un tanto apresuradas en algunos de estos contextos y durante los primeros años de trabajo con esta modalidad. Por este motivo, encontramos, en contextos muy similares como los de la UNC y la UNCo en Argentina, diversas maneras de abordar el proceso de enseñanza y con ellas diversas modalidades de evaluación de la lectocomprensión de los estudiantes. Las instancias de análisis y reflexión como la que proponemos pueden resultar entonces de suma utilidad.

Marco teórico

Consideramos relevante destacar, en primer lugar, el concepto de constructo teórico subyacente al diseño y la implementación de las evaluaciones en la Facultad de Lenguas de la UNC y de la UNCo. Según Bachman y Palmer (1996), la validez del constructo se relaciona con qué tan significativas y apropiadas sean las interpretaciones que se realizan en base a los resultados de una evaluación. Se debe poder demostrar y justificar la validez de las interpretaciones realizadas, para lo cual es necesario dar cuenta de que los resultados reflejan el área de la habilidad que se pretende medir. Se define al constructo como la definición específica de una habilidad que sirve de base para una determinada evaluación y para la interpretación de sus resultados. La validez del constructo está dada por la medida en que los resultados se pueden interpretar como un indicador de la habilidad o el constructo que se desea medir.

Otro aspecto relacionado con la validez del constructo es la relación de la evaluación con las tareas que el estudiante realizará en un contexto de uso de la lengua fuera del contexto de evaluación. Según McNamara (2000), el constructo implica no sólo determinar en qué consiste el conocimiento de la lengua sino también cómo se aplicará el mencionado conocimiento en un contexto de uso real.

Teniendo en cuenta lo arriba expuesto, los fundamentos teóricos que sirven de base para las asignaturas de ambos contextos estudiados en este trabajo y, como parte integrante de una propuesta programática, también para las evaluaciones, se enmarcan en los aportes del Modelo Interactivo de Lectura (Carrell, Devine y Eskey, 1998) como así también en los de la Didáctica Contextual (Dorronzoro, 2005). Siguiendo estas líneas teóricas, a continuación haremos referencia a la conceptualización de algunos

elementos clave en este marco.

Según el modelo interactivo de lectura, el lector se concibe como un sujeto activo que construye interpretaciones mediante el uso simultáneo de su conocimiento del mundo y del texto y así construye y corrobora su comprensión. La didáctica contextual, por su parte, define a la lectura como un proceso de diálogo entre el autor y el lector, proceso que es mediado por el texto. La lectura en lengua extranjera específicamente se concibe como un proceso de construcción de sentidos que incluye al lector inserto en una determinada comunidad sociolingüística, al texto, al autor y a los propósitos de lectura. El contexto, a su vez, determinará los textos y los propósitos de lectura para el medio sociodiscursivo en el que se encuentra inserto el lector. Para la realización de estos propósitos de lectura, serán relevantes también las estrategias de lectura en tanto son herramientas conscientes para realizar tareas precisas.

Podemos coincidir en que la evaluación como parte integral de los procesos de enseñanza y de aprendizaje representa un impacto en el estudiante, en las prácticas de enseñanza y en la sociedad. En este sentido, Prati (2007) afirma que lo que un examen representa difiere según la percepción de cada integrante de este proceso. De este modo, para el estudiante el examen representa una *prueba* en dos sentidos, por una parte, porque se ponen a prueba sus habilidades lingüísticas ya que le permite practicar sus capacidades mediante acciones que luego realizará en el futuro, ya sea en su contexto laboral, personal o académico. Por otra parte, también constituye una prueba por dar testimonio o demostrar a los demás lo que el estudiante aprendió. Desde la perspectiva del docente, el examen se percibe como una *evaluación* ya que arroja evidencia que se utilizará en la toma de decisiones, y puede afectar la enseñanza y promover la investigación.

En línea con las implicancias que la evaluación conlleva, esta informará los resultados del proceso a la vez que servirá de retroalimentación para los programas, los materiales, los enfoques y la planificación de la enseñanza como un todo. Debido, entonces, a la relevancia que la evaluación tendrá en el proceso, es fundamental que el tipo de evaluación y los instrumentos diseñados para su fin se condigan con el constructo adoptado inicialmente. Es imprescindible que las evaluaciones diseñadas sean válidas y fiables a fin de poder contar con sus resultados como verdaderos indicadores de, en nuestro caso, la comprensión lectora en lengua extranjera de los estudiantes.

Son varios los autores que se refieren a los conceptos de validez y fiabilidad de las evaluaciones; Rico García (1999), por su parte, hace mención de tres aspectos fundamentales referidos tanto al diseño como a la administración de las evaluaciones. En primer lugar, los propósitos de la evaluación y las consecuencias de los resultados deben establecerse con claridad. En segundo lugar, las habilidades comunicativas que serán evaluadas deben estar también claramente definidas teniendo en cuenta específicamente las tareas de uso auténtico de la lengua, es decir, fuera del contexto áulico. Por último, las condiciones y los contenidos de las evaluaciones a implementar deben detallarse a conciencia. Por otra parte, cabe recalcar que el grado de validez de una evaluación se encuentra íntimamente relacionado con el establecimiento de criterios de evaluación. Una de las maneras de garantizar la validez será entonces establecer una correlación entre los criterios y los objetivos y contenidos de la asignatura; de esta manera, existe una interrelación entre la instrucción y la evaluación.

En cuanto a la fiabilidad, Bachman y Palmer (1996) la definen como la consistencia en la evaluación de una determinada habilidad o constructo. Existen ciertas posibles fuentes de error que pueden disminuir el grado de fiabilidad de una evaluación y que

deben ser tenidas en cuenta en pos de minimizar sus consecuencias en la mayor medida posible. A modo de ejemplo, podemos mencionar la utilización de claves de corrección que permitirá alcanzar fiabilidad “interevaluador y también “intraevaluador” (Pastor Villalba, 2009:9), ya que tanto diferentes docentes o el mismo docente en distintos momentos pueden llegar a la misma puntuación para un determinado examen.

En relación al tipo de evaluación, Heymo (2009) revaloriza las técnicas informales para la evaluación de la lectocomprensión. Según Alderson (2000, citado en Heymo, 2009) muchos de los procedimientos evaluativos se basan en métodos *sumativos*, aunque estos métodos pueden no ser los procedimientos más adecuados para el diagnóstico de las dificultades de la lectocomprensión ni para obtener una mejor percepción de los procesos de lectura. En referencia también a los diversos tipos de evaluación, Rico García (1999) propone una clasificación según los siguientes criterios: 1- uso; 2- contenido; 3- marco de referencia para la interpretación de los resultados; 4- método de puntuación y 5- tests específicos usados. Nos enfocaremos a continuación en el segundo criterio, el contenido. De acuerdo a este criterio, la autora clasifica los tipos de evaluación en aquellos que evalúan habilidades lingüísticas específicas (tests de micro-destrezas lingüísticas) y las denominadas habilidades globales que evalúan las macro-destrezas comunicativas.

Las evaluaciones enfocadas en las micro-destrezas lingüísticas se relacionan directamente con la evaluación del progreso según los contenidos del programa de un determinado curso; es decir, su principal objetivo será verificar el grado de progreso de los estudiantes según lo preestablecido por la propuesta programática. En este sentido, este tipo de evaluación se puede administrar las veces que resulten necesarias según las necesidades internas del curso; debe ajustarse al contenido de la instrucción y a los objetivos del curso. Los resultados obtenidos de las evaluaciones de las micro-destrezas servirán entonces para informar el desarrollo y futura continuación de las clases, brindarán información sobre el nivel de competencia de los estudiantes en diferentes usos lingüísticos y las necesidades sobre qué habilidades deben continuar desarrollándose. En cuanto a las desventajas de este tipo de evaluación, la autora menciona que no debería considerarse como un fin en sí misma sino, más bien, un medio para la adquisición de las habilidades comunicativas globales. Utilizarlas como un único criterio de evaluación resultaría en una representación poco fiel del nivel de comprensión lectora de los estudiantes, ya que no implican una referencia completa de dicha habilidad. Rico García (1999) recomienda utilizarlas solamente como evaluaciones parciales y no finales, en caso de ser utilizadas como único tipo de evaluación. Asimismo, la autora considera necesario un equilibrio entre la evaluación de las micro y las macro-destrezas.

En referencia a la evaluación de las macro-destrezas comunicativas, estas tienen como objetivo evaluar efectivamente el nivel de competencia comunicativa global de los estudiantes; al respecto, consideramos relevante dejar en claro cómo se define la capacidad comunicativa. Coincidimos con la definición propuesta por Rico García (1999) quien establece que la competencia comunicativa es “[...] la unión existente entre el conocimiento de la lengua y la habilidad de poner en práctica dichos conocimientos en usos específicos” (376). Por lo tanto, este tipo de evaluación debe estar basada en evaluar la capacidad del aprendiente para realizar un acto comunicativo concreto de manera satisfactoria. De este punto se desprenden dos de las desventajas de este tipo de evaluación identificadas por la autora. En primer lugar, puede resultar difícil detectar cuáles son los usos específicos relacionados con las tareas a llevar a cabo fuera del contexto de aprendizaje y, por otra parte, no es simple identificar cuáles son las habilidades subyacentes a cada uno de estos usos específicos. En este sentido,

mientras más cercana sea la correspondencia entre los objetivos académicos y los usos auténticos de la lengua, las evaluaciones correspondientes a ambos tipos de destrezas presentarán mayores coincidencias. Finalmente, en lo que respecta al diseño de las tareas a incluir en las evaluaciones globales, se debe tener presente que éstas no deben ser simplemente una suma de contenidos lingüísticos interrelacionados. Para concluir este apartado, podemos destacar lo recalado por Rico García (1999) cuando afirma que las pruebas de evaluación de las micro-destrezas lingüísticas deberían utilizarse como pruebas de diagnóstico y parciales, mientras que las de las macro-destrezas comunicativas pueden realizarse como un medio para evaluar el nivel de competencia lingüística global de nuestros estudiantes, con la necesidad de realizar una combinación entre ambos tipos de evaluación siempre teniendo presentes los objetivos del curso y el contenido de la instrucción.

Contextos

A continuación detallaremos los dos contextos de aplicación de las evaluaciones analizadas. La materia *Lectura bibliográfica, humanística y técnica en alemán* se dicta dentro del marco de la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional del Comahue) con una modalidad anual de 168 hs. distribuidas en 6 horas reloj semanales. Para los estudiantes de las carreras de Filosofía e Historia, es de carácter obligatorio; sin embargo, el resto de los estudiantes pueden cursarla como alumnos vocacionales. En tal caso, la Facultad de Lenguas les extiende una certificación de asistencia y aprobación. Esta diversidad de destinatarios redundante en una visible heterogeneidad en áreas de conocimiento, lo que, por un lado, enriquece la clase por la multiplicidad de opiniones y, por otro lado, demanda un trabajo de motivación por parte de los docentes para que los estudiantes se sientan atraídos por la orientación de la cátedra. Para dar respuesta a esta diversidad de intereses, la cátedra ha optado por dividir el tratamiento de los temas de la siguiente manera: durante las clases presenciales a las que asiste todo el estudiantado, se trabaja con un material unificado y, durante el segundo cuatrimestre, se trabaja también por medio de una plataforma virtual con equipos de trabajo de la misma orientación académica con el objetivo de leer textos específicos de cada área; de esta forma, los estudiantes cuentan con la motivación de trabajar textos de su especialidad.

Para llevar a cabo el cursado, no se requieren conocimientos previos de la lengua extranjera; igualmente contamos en algunos casos con estudiantes que traen consigo conocimientos de otros cursos de alemán. Con respecto a las características de los textos trabajados en clase, se cuenta con una selección de textos auténticos pertenecientes a diversos géneros tales como noticias, abstracts, y artículos de investigación, entre otros. La secuenciación de los textos se lleva a cabo teniendo en cuenta las dificultades representadas por cada uno de los géneros abordados. Por otra parte, se cuenta con la colaboración de colegas docentes del área disciplinar. Consideramos que los géneros discursivos mencionados están al alcance de los estudiantes y pueden ser consultados como referencias secundarias en su ámbito académico.

Por otra parte, la materia *Lectocomprensión en inglés* se encuadra dentro de las carreras ofrecidas en la Universidad Nacional de Córdoba. Cabe mencionar que cada facultad ofrece, en dicha materia, la orientación del área, es decir, la materia de lectocomprensión se orienta a cada área del conocimiento y es de carácter obligatorio en la mayoría de las unidades académicas. Para el presente trabajo, tomaremos como referencia la Facultad de

Odontología. A diferencia de la cátedra de alemán que hemos descripto anteriormente, en la cátedra de inglés, contamos con una mayor homogeneidad en el área de conocimiento, con algunas diferencias de contenido que se deben a que asisten tanto estudiantes de los primeros años de odontología como así también de los años superiores. Con respecto al conocimiento de la lengua extranjera, existe una diversidad notoria ya que contamos con estudiantes que pueden recuperar el conocimiento adquirido en sus estudios secundarios, otros que han perfeccionado su lengua extranjera en instituciones privadas, como así también algunos que no tienen ningún conocimiento previo del inglés. El cursado de la materia de lectocomprensión en inglés en la Facultad de Odontología es semestral con una carga horaria total de 75 hs., distribuidas semanalmente con una regularidad de 3 horas. Al igual que en la cátedra de alemán, se trabajan textos auténticos aunque, en este caso, se trata de textos exclusivamente de la especialidad sobre temáticas referidas a los contenidos que los estudiantes abordan en otros espacios curriculares durante su carrera. Los géneros discursivos seleccionados para las guías de trabajo y también para las evaluaciones son géneros que circulan en la comunidad sociodiscursiva de los estudiantes y comunes a su futura área de ejercicio profesional. De manera similar al caso de la Universidad del Comahue, los géneros son abordados gradualmente iniciando con aquellos que representan menores requerimientos para su comprensión hacia los más complejos. En esta línea, se inicia con aquellos géneros cuya secuencia textual predominante es la descriptiva, luego se presentan los narrativos y finalmente los argumentativos (Adelstein y Kuguel, 2004). En la mayor parte de las unidades académicas en las que se dicta la materia, se cuenta con un único nivel de inglés, por lo que, en estos casos, los géneros argumentativos no suelen trabajarse en detalle. Sin embargo, en otros casos, como por ejemplo en la Facultad de Ciencias Médicas, específicamente en la carrera de medicina, se dictan tres niveles correlativos de lectocomprensión en inglés; en este caso, se cuenta con más tiempo para el trabajo con los géneros mencionados en mayor detalle.

Modalidad de evaluación

En la cátedra de lectocomprensión en alemán, la evaluación se divide en tres grandes tipos: fichas de consolidación, evaluación parcial y trabajo de especialidad. En primer lugar, los estudiantes realizan seis fichas de consolidación durante el año. Éstas tienen una modalidad áulica y están compuestas por tareas que apuntan, en un menor grado, a la lectocomprensión y, en un mayor grado, a la evaluación de contenidos lingüísticos y estratégicos. En lo referente a la lectocomprensión, se evalúa una comprensión global que permita luego realizar las demás tareas. En cuanto a los contenidos lingüísticos, estos varían según el momento en que se realice la evaluación; algunos ejemplos de los mencionados contenidos son: reconocimiento de verbos modales y oraciones subordinadas; análisis de frases nominales y de formación de palabras, entre otros. En este sentido, podemos apreciar que estas fichas de consolidación se corresponden a la evaluación de las llamadas “micro-destrezas lingüísticas” según Rico García (1999). El objetivo principal de su implementación es evaluar la adquisición de los contenidos propuestos y el progreso de los estudiantes según lo establecido en el programa de la cátedra. En consecuencia, se utilizan también como instrumentos de información para la toma de decisiones y la realización de modificaciones necesarias. Finalmente, luego de la administración de las fichas, se entregan las correcciones correspondientes en clase, se discuten los resultados y se realizan las explicaciones necesarias en base a los resultados obtenidos y dudas recurrentes. Asimismo, en caso de identificar varias instancias de

resultados poco satisfactorios sobre algún tema en particular, en la clase de retroalimentación, se trabaja nuevamente sobre los mencionados temas con material extra diseñado para tal fin. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de recibir una retroalimentación áulica más detallada que la brindada por una simple calificación numérica.

El segundo tipo de evaluación implementada consiste en el examen parcial que se realiza una vez durante el cursado, en el transcurso del segundo cuatrimestre de clases. En este caso, la evaluación está compuesta por tres textos auténticos sobre diferentes temáticas sobre los cuales se solicita la resolución de tareas de lectocomprensión global, selectiva y detallada. Este tipo de evaluación se enfoca en valorar el nivel de comprensión lectora adquirido por los estudiantes en este momento del cursado. Consideramos que los contenidos lingüísticos particulares son de ayuda para la resolución de las tareas de lectocomprensión; sin embargo, teniendo en cuenta que apuntamos a la evaluación global, estos no se incluyen en esta instancia.

Como se mencionó previamente, en el segundo cuatrimestre se realiza de manera virtual un trabajo de especialidad. El mismo consiste en trabajar sobre textos auténticos seleccionados en conjunto por los estudiantes y el docente. Se trata de textos referidos a la especialidad de cada estudiante. En caso de que hubiera varios aprendientes que compartan el área de conocimiento, se forman pequeños grupos de trabajo. Los estudiantes deben trabajar con los textos seleccionados y, sobre ellos, realizan tareas de lectocomprensión global, selectiva y detallada. Asimismo, trabajan con actividades de vocabulario como también en la confección de un glosario de términos especializados sobre la base de los textos leídos.

En lo que respecta a la calificación, los tres tipos de evaluación mencionados constituyen un porcentaje de la nota final de toda la materia. Las fichas de consolidación representan un 50% de la nota final, mientras que el examen parcial y el trabajo de especialidad virtual representan un 25% cada uno. Dependiendo de la modalidad de cursado por la que hayan optado los estudiantes, algunos de ellos deben rendir un examen final. Dicho examen está compuesto por tareas de lectocomprensión y de contenidos lingüísticos.

En la cátedra de lectocomprensión en inglés, se realizan también tres tipos de evaluaciones, a saber, dos trabajos prácticos; dos evaluaciones parciales y un examen final si correspondiere. Las evaluaciones constan de tres secciones que se denominan Comprensión, Estructuras de la lengua y Vocabulario especializado. La presencia de todas o algunas secciones varía según el tipo de evaluación. El primer trabajo práctico y los dos exámenes parciales constan solamente de las dos primeras, mientras que en el segundo trabajo práctico se evalúa exclusivamente el vocabulario. Al igual que en la cátedra de alemán, los contenidos incluidos en la sección estructuras de la lengua varían según el momento de cursado en que se administra la evaluación. El examen final abarca las tres secciones mencionadas. Además, durante el cursado, se realiza la confección de un glosario de términos de la especialidad, aunque esta herramienta no forma parte de la evaluación. Podemos apreciar, en esta organización de evaluaciones, la intención de optar por un equilibrio en la evaluación de las micro y las macro-destrezas lingüísticas mencionadas por Rico García (1999).

Ejemplos de evaluaciones

A continuación, presentaremos algunos ejemplos extraídos de evaluaciones implementadas en los contextos mencionados. En primer lugar, nos referiremos a los ejemplos correspondientes a la cátedra de lectocomprensión en alemán, y luego a la de inglés.

En la siguiente ficha de consolidación, podemos observar que el estudiante debe resolver cuatro actividades; la primera evalúa la comprensión lectora global. En este punto, quisiéramos mencionar que, si bien las fichas de consolidación se enfocan mayormente en la evaluación de determinados contenidos lingüísticos, no se puede dejar de lado el hecho de que, para la realización de este tipo de actividades, resulta necesaria una lectura y comprensión del texto que será luego analizado. Las actividades dos y tres se enfocan en la evaluación de contenidos lingüísticos concretos. En particular, se hace énfasis en la identificación y el análisis de verbos modales, tipos de preguntas, caso genitivo y conectores. Por último, en la actividad número cuatro, se apunta a que el estudiante fundamente qué estrategias utilizó para arribar a la comprensión del texto. Esta última actividad se incluye partiendo de la creencia de que la adquisición y el uso de estrategias de lectura debe realizarse, en un primer momento, con la ayuda de la reflexión explícita sobre sus aplicaciones y beneficios.

FICHA CONSOLIDACIÓN N° 1

- 1) Realice una primera lectura global de los textos. Determine con sus propias palabras el tema de cada uno de ellos. No utilice más de una oración para cada tema.
- 2) Extraiga de los textos y analice: 3 ejemplos de diferentes verbos modales, 2 ejemplos de diferentes tipos de preguntas, 1 ejemplo de genitivo.
- 3) Establezca la relación lógica del conector „denn“ en el texto C. Analice la estructura de la oración.
- 4) ¿Qué estrategias utilizó para lograr la comprensión de los textos? Detalle.

A) Depression im Alter: Oma braucht Hilfe



Ist die Großmutter depressiv? Sie braucht Unterstützung von der Familie. Was können Angehörige tun, wie sollen sie sich am besten verhalten?

B) Release Preview

Neues Windows 8 steht zum Download bereit

Neue Funktionen und neue Apps: Ab sofort steht eine neue Version des Windows 8 als kostenloser Download bereit. Sie soll der letzte Zwischenschritt vor der Einführung des neuen PC-Betriebssystems sein. Zum Umstieg gibt es ein besonderes Angebot.

C) Journal

China: Milliarden-Investitionen in Brasilien

Chinas Ministerpräsident Li Keqiang beginnt seine Südamerika-Tour in Brasilien. Er kommt nicht mit leeren Händen. Mit Milliarden-Investitionen wollen die Chinesen die Infrastruktur von Brasilien modernisieren. Brasilien kann Geld gut brauchen. Denn das Land steckt in einer tiefen Krise.

D) Praxisnaher Bachelor: Studenten sollen enger mit Firmen zusammenarbeiten

Kooperationen zwischen Unis und Wirtschaft, Praxisphasen im Studium: Bachelor-Studenten sollen mehr Erfahrungen in Unternehmen sammeln, so beschließen die europäischen Bildungsminister.

En la segunda ficha de consolidación, contamos con seis actividades. En la primera de ellas, como en el caso anterior, el estudiante debe realizar una tarea de lectocomprensión global. Seguidamente, debe abocarse a cuatro tareas que apuntan a temas gramaticales, a saber, identificación de verbos en el texto, identificación de verbos separables e identificación e interpretación de frases nominales. Al finalizar, los estudiantes deben realizar una tarea referida a la morfología, en la cual aplicarán los conocimientos que poseen hasta el momento sobre formación de palabras en alemán.

Ficha de consolidación 2

- 1) Realice una primera lectura global del texto. Determine el tema con sus propias palabras y en una oración.
- 2) Marque los verbos en el párrafo nº 2.
- 3) Extraiga del párrafo nº 3 un ejemplo de verbo separable.
- 4) Interprete las siguientes frases nominales.
 - a. das Haushalten mit einem knappen Budget:
 - b. die Zahl der ausländischen Studenten an deutschen Hochschulen:
 - c. einen Überblick über die wirtschaftliche und soziale Situation ausländischer Studenten:
- 5) Extraiga dos ejemplos de frases nominales (distintas a las de la actividad anterior) e interprételas.
- 6) Extraiga 5 sustantivos compuestos por dos sustantivos e interprételos. Por ejemplo: Pressemitteilung = Presse + Mitteilung = comunicado de prensa.

Studium in Deutschland: besonders für Ausländer eine Herausforderung

Die Zahl der Studenten in Deutschland steigt von Jahr zu Jahr. Auch bei ausländischen Studenten ist die Bundesrepublik zunehmend beliebt. Ein Studium erfordert neben viel Organisation auch das Haushalten mit einem knappen Budget. Das ist besonders für ausländische Studenten eine Herausforderung.

In einer gemeinsamen Pressemitteilung verweisen der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) und das Auswärtige Amt auf die steigende Beliebtheit Deutschlands als Einwanderungsland. Deutschland liegt bei Umfragen auf dem zweiten Rang hinter den USA, vor Kanada und Australien. Dies spiegelt sich auch in den steigenden Studierendenzahlen der letzten Jahre wider. Rund 300.000 ausländische Studierende sind derzeit an deutschen Universitäten und Fachhochschulen eingeschrieben. Bis 2020 soll die Zahl der ausländischen Studenten an deutschen Hochschulen bei 350.000 liegen. Das Auswärtige Amt unterstützt mit rund 7,5 Millionen Euro pro Jahr das Stipendien- und Betreuungsprogramm des DAAD.

Die Wohnungssuche stellt in den meisten Fällen das größte Problem dar. In den beliebten Studentenstädten wie München oder Köln findet man günstigen Wohnraum knapp. Die Studie gibt zudem anhand von Befragungen einen Überblick über die wirtschaftliche und soziale Situation ausländischer Studenten. Demnach verfügen ledige Ausländer im Durchschnitt über ein monatlich verfügbares Einkommen in Höhe von 749 Euro, einheimische Studenten können durchschnittlich auf 864 Euro zurückgreifen. Im Vergleich zu anderen Ländern, wie den USA oder Großbritannien, sind die Lebenshaltungskosten sowie die Gebühren für das Studium in Deutschland niedriger.

A continuación, haremos referencia a actividades incluidas en un examen final en la cátedra de lectocomprensión en inglés. Cabe aclarar que el texto utilizado en el examen para las secciones de comprensión y de estructuras de la lengua no ha sido incluido en las imágenes por razones de practicidad. Se trata de un texto auténtico de 530 palabras extraído de una revista científica online.

En primer lugar, podemos observar las dos actividades que se incluyen en la sección comprensión. Se trata de un ejercicio de verdadero o falso en el que los estudiantes, además de clasificar los enunciados, deben corregir aquellos clasificados como falsos. Luego también deben contestar dos preguntas en base al contenido del texto leído.

**Examen final
Sección comprensión**

1. Indique si los siguientes enunciados son verdaderos (V) o falsos (F), según la información ofrecida por el texto.
 - a) En caso de ser falsos (F), corrijalos en forma completa y en español.
 - b) En ambos casos, (V y F), indique renglones de referencia. (5x5p=25p)

Enunciados	V/F	Renglones
a. El biofilm oral es un factor etiológico secundario en el inicio de la inflamación gingival y la subsiguiente destrucción de los tejidos periodontales. Corrección:		
b. La limpieza profesional se encuentra disponible sólo para una pequeña proporción de la población mundial, por lo tanto se necesitan mejoras en el abordaje del control de la placa para responder a la enfermedad dental generalizada. Corrección:		
c. Los cationes como el calcio y el hierro no están relacionados a la adhesión microbiana, la formación del biofilm y el crecimiento bacteriano. Corrección:		
d. Estudios recientes han determinado que la quelación de metal inhibe la formación de 4-hidroxinonenal citotóxico (HNE) y el inicio de eventos apoptóticos / inflamatorios. Corrección:		

2. Responda las siguientes preguntas en español y de manera completa. Indique, luego, los renglones de donde extrajo la información. (2x7.5p=15p)

a) ¿Cuáles son las causas por las que se desestima el uso a largo plazo de preparaciones de clorhexidina?
Renglones: _____

.....

b) ¿Qué se postuló en el estudio acerca de los resultados del nuevo gel dental en la higiene oral y la salud gingival?
Renglones: _____

.....

En la sección denominada estructuras de la lengua, se incluyen tres actividades. En la primera, los estudiantes deben interpretar frases sustantivas extraídas del texto leído. En segundo lugar, los estudiantes analizan las relaciones lógico-semánticas establecidas por dos conectores; asimismo, deben indicar cuáles son las ideas que cada uno de los conectores analizados relaciona. Por último, los aprendientes deben identificar en el texto el referente de cuatro determinantes.

Examen final
Sección estructuras de la lengua

3. Dé un equivalente en español de las siguientes frases. (4x4p=16p)

- a. the effectiveness of self-performed mechanical plaque removal (r.17-18)
- b. an additional beneficial effect on mitigating inflammation (r.39-40)
- c. the dental gel tested in this study (r.44-45)
- d. biofilm re-formation on the tooth surface (r.46)

4. Complete los espacios en blanco en español y en forma completa: (2x11p=22p)

a. La palabra **CONVERSELY** (r.10) establece una relación de _____ entre las ideas. (1p)
El autor de este texto lo utiliza para conectar las siguientes ideas:

Idea 1:
..... (5p)

Idea 2:
..... (5p)

b. La frase **IN ADDITION** (r.30) establece una relación de _____ entre las ideas. (1p)

El autor de este texto lo utiliza para conectar las siguientes ideas:

Idea 1:
..... (5p)

Idea 2:
..... (5p)

5. ¿Cuál es el referente de la palabra resaltada? (4x3p=12p)

	REFERENTE (en español)
a- ITS essential role (r.12)	
b- THEIR ability (r.23)	
c- THEIR ability (r.25)	
d- THIS study (r.45)	

Finalmente, las actividades correspondientes a la sección de vocabulario especializado son dos. En la primera, los estudiantes deben leer un texto y proveer el equivalente en español de algunos términos y frases resaltadas. Luego, deben leer otro texto y seleccionar, de entre tres opciones brindadas, el equivalente correcto de frases resaltadas en el texto.

Examen final
Sección vocabulario especializado

1. Lea el siguiente texto prestando atención a los términos resaltados. Dé su equivalente en español. (5x1p=5p)

Saliva and Dental Plaque - J.D. Rudony - Department of Oral Science, School of Dentistry, University of Minnesota, 17-252 Moss Tower, 515 Delaware St. SE, Minneapolis, MN, 55455, USA

Abstract

1) **Dental plaque** is being redefined as oral biofilm. Constituent species switch back and forth between sessile and planktonic phases. Saliva is the medium for planktonic suspension. Saliva serves as a medium for transporting planktonic bacteria within and between mouths. Bacteria in transit may be vulnerable to negative selection. Salivary agglutinins may prevent reattachment to surfaces. Killing by antimicrobial proteins may lead to 2) **attachment of dead cells**. 3) **Salivary proteins** form conditioning films on all 4) **oral surfaces**. This contributes to positive selection for 5) **microbial adherence**. Saliva carries chemical messengers which allow live adherent cells to sense a critical density of conspecifics. Salivary macromolecules may be catabolized, but salivary flow also may clear dietary substrates. It is useful to compare subjects whose saliva functions differently and evaluate differences in their flora.

Adapted from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdent.2011.09.001>

Equivalentes en Español:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____
- 5. _____

2. Lea el siguiente texto y luego, elija " el equivalente correcto en español del término/frase resaltada/o. (5x1p=5p)

Endodontic Materials D. Ørstavik - NIOM - Scandinavian Institute of Dental Materials, Norway

Abstract

1) **Endodontic sealing materials** for 2) **permanent obturation of root canals** are highly variable both in chemistry and in their additives. Conventional materials are based on zinc oxide-eugenol, resin-chloroform, or synthetic resins. Most materials are moderately cytotoxic, and some have been associated with clinical complications such as paresthesia of the mental and/or inferior alveolar nerve. Recently, Ca(OH)₂-containing materials have been introduced with claims of 3) **improved clinical and biological performance**. However, there is little documentation of their benefits. The virtual absence of comparative clinical studies on endodontic filling materials appears to be the major obstacle to critical assessment of old materials or to adequate documentation of new formulas. A recently introduced scoring system for the 4) **radiographic assessment of apical periodontitis** may aid in the 5) **future testing of endodontic materials**.

Adapted from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdent.2011.09.001>

Término/Frase	OPCIONES		
1. endodontic sealing materials	Materiales de sellado endodóntico	Sellado con material endodóntico	Endodoncia con materiales de sellado
2. permanent obturation of root canals	Canales radiculares obturados permanentes	Obturacion permanente de los canales radiculares	Permanencia de la obturación de los canales radiculares
3. improved clinical and biological performance	Realización clínica de mejoras biológicas	Rendimiento clínico y biológico mejorado	Mejoras clínicas y biológicas realizadas
4. radiographic assessment of apical periodontitis	Radiografías para evaluar periodontitis apical	Periodontitis apical evaluada por radiografía	Evaluación radiográfica de la periodontitis apical
5. future testing of endodontic materials	Pruebas futuras de materiales endodónticos	El futuro de materiales endodónticos estudiados	Exámenes del futuro de materiales endodónticos

Tanto en las evaluaciones de la cátedra de alemán como en la de inglés, en los casos en los que se evalúan contenidos lingüísticos específicos, estos han sido seleccionados dada su relevancia para la comprensión de cada lengua extranjera. A modo de ejemplo de este tipo de contenido, podemos mencionar, en ambas lenguas, la estructura de las frases nominales. Al tratarse de frases construidas de manera diferente en las lenguas extranjeras y el español, constituyen un aspecto fundamental para la correcta interpretación del contenido de un texto. Por otra parte, en ambas lenguas se trata de frases con una gran carga semántica, lo que usualmente representa una mayor dificultad para su comprensión. Cabe aclarar que, si bien estos tipos de contenidos han sido considerados relevantes tanto para la enseñanza como para la evaluación, son medios necesarios para lograr la comprensión en cada lengua extranjera y no fines en sí mismos.

Podemos apreciar que las actividades incluidas en las evaluaciones de ambos contextos son actividades con las que los estudiantes ya se encuentran familiarizados y que reflejan el trabajo áulico. Asimismo, en la corrección de actividades durante el cursado, tanto de actividades regulares como de los exámenes de simulación, el docente explicita los criterios de evaluación a aplicar, utilizando como ejemplo las respuestas brindadas por los estudiantes. Cabe aclarar que la implementación de exámenes de simulación corresponde a la cátedra de inglés. Estas características aportan a la validez de las evaluaciones implementadas. En lo que respecta a su fiabilidad, se intenta evaluar el desempeño de los estudiantes de diferentes maneras mediante las diversas actividades propuestas. Por otra parte, se respetan los criterios de asignación de puntajes para cada actividad. Asimismo, a la hora de administrar los exámenes, se sigue un procedimiento estándar en lo que respecta a las instrucciones brindadas por los docentes y el tiempo asignado para cada sección. Las actividades objetivas, por su parte, cuentan con una única respuesta posible, lo cual garantiza también una corrección objetiva.

Conclusión

A modo de cierre, podemos afirmar que la evaluación de la lectocomprensión en lenguas extranjeras debería realizarse de manera tanto sumativa como formativa. Si bien existe una marcada preferencia por las evaluaciones de tipo sumativo, las evaluaciones formativas permitirán obtener resultados que representen el proceso y desarrollo de la lectura comprensiva en una lengua extranjera. Es por ello que no deben dejarse de lado sino más bien utilizarse de manera complementaria. Asimismo, las evaluaciones formativas deben ser sistematizadas de modo tal que puedan considerarse también como instrumentos cuyos resultados sean confiables y útiles para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Además, es imprescindible realizar una evaluación de las evaluaciones implementadas, es decir, deben revisarse periódicamente y a la luz de los resultados obtenidos. Compartimos en este aspecto lo afirmado por Gibbs y Simpson (2003) cuando enfatizan la ventaja de las modificaciones que se realicen en la evaluación y cómo incidirán positivamente en la mejora de la enseñanza, más que cualquier otro cambio que pueda realizarse. Por otra parte, no se debe perder de vista la importancia de que las evaluaciones sean tanto válidas como fiables en cada contexto en el que se administran. Esto debe considerarse tanto en el proceso de diseño como en la implementación y el uso que se haga de ellas posteriormente. En este sentido, es fundamental establecer criterios de corrección que sean claros y se condigan con los objetivos de cada propuesta programática. Finalmente, es de suma importancia que, en un contexto como los mencionados en el presente trabajo, se evalúen las diversas competencias de los estudiantes. Esto puede lograrse por medio de la implementación de tareas que apunten a evaluar tanto las micro-destrezas lingüísticas como las macro-destrezas comunicativas de los aprendientes. Esperamos, con este humilde aporte que no pretende ser exhaustivo ni conclusivo, despertar el interés en colegas del área de lenguas extranjeras con fines académicos en profundizar la investigación en el área de evaluación de la lectocomprensión.

Referencias bibliográficas

- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bachman, L. y Palmer, A., (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Carrell, P., Devine, J., y Eskey, D. (1998). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: CUP.
- Dorronzoro, M. I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En E. Klett (Dir.), *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual* (pp. 13-30). Buenos Aires: Araucaria.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2003). Does your assessment support your students' learning? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1 (1).
- Heymo, M. (2009). La valoración de la lectocomprensión en inglés en el ámbito universitario en la formación de futuros profesionales. En *Actas V Jornadas de Ciencia y Tecnología de las Facultades de Ingeniería del NOA (CODINO)* (pp. 69-74). Salta: Universidad Nacional de Salta.
- McNamra, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Pastor Villalba, C. (2009). La evaluación de la comprensión oral en la clase de ELE. *MarcoELE*, 9, 1-27.
- Prati, S. (2007). *La evaluación en ELE*. Buenos Aires: Libros de Araucaria.
- Rico García, M. (1999). Pruebas de evaluación en inglés para fines específicos (IFE): tests de micro-destrezas lingüísticas/tests de macro-destrezas comunicativas. *RESLA*, 13, 369-380.

Capítulo 11

Dificultades de comprensión de *abstracts*

escritos en inglés

María Susana González

masugonzalez@gmail.com

María Claudia Albini

mariaclaudiaalbini@gmail.com

Ana María Rocca

anamariarocca@gmail.com

Departamento de Lenguas Modernas

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

CABA- Argentina

Resumen

Los estudiantes de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires muestran dificultades para recuperar la información que aparece en los *abstracts* de los artículos de investigación escritos en inglés. Teniendo en cuenta los estudios sobre la estructura del abstract como género textual, el microprocesamiento de cláusulas y los aportes de la Lingüística Sistemico Funcional, nos planteamos como objetivo relevar qué tipos de recursos lingüísticos utilizados en las conclusiones de los abstracts favorecen la focalización y recuperación de información. El resultado del análisis de un corpus de abstracts de dos áreas de las ciencias humanas mostró que se utilizaban conjunciones, metáforas lógicas o no se seleccionaba ningún recurso en particular. Para analizar el microprocesamiento, se diseñó un instrumento de lectocomprensión con el objetivo de verificar en qué medida esta selección facilita o dificulta la focalización de esta sección del abstract. Se manipularon dos abstracts uno de Lingüística y otro de Artes para obtener tres propuestas por cada área: uno con una conjunción, otro con una metáfora ideacional/ lógica y finalmente una versión en la cual la conclusión no era señalizada. Se trabajó con tres grupos aleatorios de estudiantes de grado de los cursos regulares de Lectocomprensión en inglés que cursaban el Nivel Medio. Cada grupo recibió dos abstracts y formuló una hipótesis general basada en los datos bibliográficos y una hipótesis específica a partir de la lectura del abstract. El análisis de los datos obtenidos utilizando una metodología cuantitativa y cualitativa mostró que el uso de la metáfora lógica para introducir la conclusión favoreció la formulación de hipótesis específicas mientras que la ausencia de una marca explícita dificultó su construcción. En el análisis de la influencia de las variables independientes experiencia universitaria y comprensión lectora en lengua materna no se observaron resultados significativos.

Introducción

En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, los estudiantes de grado deben cumplir con la aprobación de tres niveles de dos lenguas extranjeras una latina (francés, portugués o italiano) y una de origen sajón (inglés o alemán) en cualquiera de las carreras de grado que se dictan en esta casa de estudios. El objetivo de los cursos del Departamento de Lenguas Modernas es dotar a los estudiantes con las herramientas que los ayuden a convertirse en lectores estratégicos, autónomos y críticos de textos académicos de las áreas disciplinares de las diferentes carreras escritos en alguna de las lenguas extranjeras. El docente actúa como facilitador para el desarrollo de estrategias de lectocomprensión y no se apunta a la enseñanza de la oralidad ni de la escritura por lo que todas las actividades de producción se realizan en español.

Los estudios relacionados con el proceso de lectura han generado el diseño de una amplia gama de modelos y propuestas pedagógicas, sin embargo dichos modelos no se ajustan a nuestro contexto, al perfil de nuestros estudiantes ni a los objetivos propuestos por la Cátedra de Lectocomprensión – Inglés debido a que estos modelos han sido desarrollados, casi exclusivamente, para inglés como lengua materna.

Las investigaciones más recientes en el área de comprensión del discurso escrito y oral produjeron el diseño de modelos de procesamiento de lectura desde distintas posturas teóricas que incluyen: a) modelos cognitivos, b) modelos de procesamiento interactivo y c) modelos constructivistas. Según el modelo propuesto por el psicólogo cognitivo Walter Kintsch (1988¹, 1998), el lector enfrenta la comprensión de la superficie del texto y a partir de la información que le proporciona esta estructura superficial elabora la base del texto que consiste en la representación del significado explícito, más las inferencias necesarias para construir una totalidad. En la base del texto distingue dos aspectos la microestructura que se refiere a la comprensión de cada uno de los segmentos del texto y de las relaciones de cohesión y coherencia y la macroestructura que es la representación global del texto. El lector que logra construir la macroestructura puede resumir el texto y seleccionar cuáles son las ideas principales. Esta operación es más compleja que la comprensión microestructural debido a que demanda mayor capacidad de abstracción y generalización. El modelo de situación es otro nivel de comprensión en el cual la información proporcionada por la base del texto se integra con los conocimientos previos que posee el lector. Stanovich (2000), en su modelo interactivo compensatorio, propone que en la lectura existen muchos procesos eficientes y automáticos pero que cuando uno de ellos resulta menos eficiente otros procesos actúan como mecanismos compensatorios para permitir que la comprensión continúe. Dentro de los modelos constructivistas se encuentra el de Kenneth Goodman con su modelo transaccional sociopsicolingüístico (1994) según el cual, el lector, a través de un proceso estratégico de lectura, construye significados. Aunque este modelo ha recibido críticas, se acepta que la propuesta es útil para hipotetizar de qué se trata el texto en una actividad de pre-lectura y brinda una interpretación útil de los primeros estadios del proceso de lectura (Grabe: 2009).

Elizabeth Bernhardt (2005, 2011), investigadora del desarrollo del proceso de lectura en lengua extranjera, afirma que muchas de las investigaciones sobre la lectura en

1 Citado en R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (Eds.) (1994).

lenguas extranjeras o segundas durante las décadas del 70 y del 80 fueron una réplica de los trabajos realizados para investigar el proceso de lectura en lengua materna lo cual se evidenció en el uso excesivo de la teoría de los esquemas pero no se exploraron las diferencias entre los dos procesos. Los resultados de estas investigaciones plantearon una pregunta que se discutió durante mucho tiempo: ¿la lectura en lengua extranjera es un problema de conocimientos de la lengua extranjera o de conocimientos previos (esquemas)? En la década del 90, las investigaciones comenzaron a plantear un examen holístico del proceso de lectura en lengua extranjera con el objetivo de estudiar la interacción de variables. Sin embargo, a comienzos de la década del 90, no se incluyó como variable la experiencia lectora en lengua materna aunque se habían realizado estudios sobre la interferencia o transferencia de una lengua a otra. Recién a fines de la década del 90 se comenzó a focalizar el interés de las investigaciones en el impacto de la alfabetización en primera lengua sobre el aprendizaje y uso de la segunda. Entonces, la cuestión que se planteó fue en qué medida la alfabetización en la primera lengua explica el proceso en la segunda (Bernhardt, 2005). En esta última reformulación del modelo plantea que la experiencia lectora en la lengua madre explica el 20% del proceso, el conocimiento de la lengua extranjera el 30% y el 50% restante depende de otros factores como el uso de estrategias, la cultura, la motivación, el interés, etc. (Bernhardt, 2011).

En la actualidad consideramos a la comprensión lectora como un proceso interactivo en el que participan tres polos: el lector, la situación de lectura y el texto (Silvestri, 2004). Las variables que afectan este proceso están relacionadas con estos tres polos (Alderson, 2000). Frente al texto, el lector se plantea diferentes propósitos de lectura, de las decisiones que se tomen en ese momento, dependerá la forma en que se aborde el texto, la selección de estrategias y la comprensión y recuperación del texto leído (Grabe y Stoller, 2002).

Para abordar el estudio de los textos, el análisis sistémico funcional ofrece herramientas poderosas para analizar la construcción de significados en los artículos de investigación y su efecto en el proceso de lectura. La lingüística sistémica funcional considera al lenguaje como un sistema de significados realizados a través de formas que constituyen una red de sistemas (Halliday, 1994, 2004). Su perspectiva tripartita permite el estudio de las interrelaciones entre los aspectos textuales, interpersonales y experienciales. Los significados textuales se relacionan con la manera en que el hablante/escritor organiza su mensaje, los significados experienciales son aquellos que maneja para codificar sus experiencias del mundo exterior y los significados interpersonales son los que se construyen en la interacción con otros (Halliday, 1994, 2004). La metafunción ideacional (experiencial y lógica) del lenguaje organiza la experiencia humana, otorga nombres a los objetos, los agrupa en categorías y luego en taxonomías y estos elementos se configuran en esquemas gramaticales complejos. Una segunda metafunción es la textual que se relaciona con la construcción de secuencias de discurso, la organización del flujo del discurso en la estructura Tema/Rema y la creación de cohesión y continuidad. Cuando usamos el lenguaje también establecemos relaciones personales y sociales con los demás. Esta función es denominada la metafunción interpersonal (Halliday, 2004). El posicionamiento del hablante/escritor se manifiesta en la elección de los sistemas de modalidad que comprenden el uso de “verbos modales” y se expanden a otras formas que Halliday denomina metáforas interpersonales (It is obvious that, it is likely) y también a la selección de unidades léxico-gramaticales con carga valorativa (neglect, ignore) que le permiten al escritor establecer grados entre la polaridad positiva y la negativa. Además Halliday (1994, 2004) desarrolla una teoría general sobre las nominalizaciones a las que denomina metáforas gramaticales. En las nominalizaciones

un proceso (verbo)² o un adjetivo son reemplazados por un sustantivo que es el núcleo de una construcción sustantiva. Por ejemplo, en lugar de decir *El estudio de la mente está avanzando*, en el lenguaje académico se recurre a la construcción sustantiva *los avances del estudio de la mente*. Martin (1997) agrega que también existen metáforas lógicas cuando un sustantivo, un verbo o una construcción preposicional reemplazan a una conjunción para establecer una relación lógica. En este caso una cláusula que contenga la conjunción *si* que introduce una condición se reemplaza por el sustantivo *condición* que forma parte de una construcción sustantiva.

El modelo de comprensión lectora que está desarrollando la Cátedra de Inglés (Spath Hirschmann, 2000) retoma las ideas de Goodman (1994), Grabe y Stoller (2002) y Grabe (2009) quienes distinguen tres momentos en el proceso de lectura y las ideas sobre los tres niveles de comprensión del psicólogo Walter Kintsch (1998). Durante el primer momento, la anticipación, los lectores se aproximan al texto en forma global con el objetivo de formular predicciones con la información provista por el texto y la interacción con los conocimientos previos del lector. En el segundo momento, el de la lectura proposicional, se verifican las hipótesis formuladas y finalmente, como actividad de postlectura, el estudiante realiza una reconstrucción personal de lo leído.

En este trabajo nos focalizamos en la etapa de prelectura en la que se formulan hipótesis generales y específicas a partir de la lectura de datos bibliográficos y de los signos de organización textual como el abstract o resumen, los títulos y subtítulos, gráficos y tablas (Lorch y Lorch, 1995, 1996). En nuestro modelo, el momento de pre-lectura es muy importante porque los estudiantes formulan hipótesis que luego van a guiar su lectura. Las hipótesis generales se construyen con la información provista por los datos bibliográficos y los títulos y subtítulos o signos de organización textual. Las hipótesis específicas se formulan a partir de la lectura de los abstracts o resúmenes y los Hiper Temas e Hiper Remas que facilitan la construcción del andamiaje del texto (Martin y Rose, 2008). En trabajos anteriores hemos encontrado una correlación directa entre la formulación de hipótesis adecuadas y la construcción de una oración síntesis que logra reflejar los conceptos y subconceptos más importantes desarrollados en el texto (González, 2003).

En general, los abstracts o resúmenes son signos de organización textual que facilitan la formulación de hipótesis. Swales y Feaks (2009) sostienen que la mayoría de los investigadores identifica cinco movimientos retóricos en este pequeño texto que generalmente aparecen en el siguiente orden: el primer movimiento plantea la situación, el marco o la introducción; el segundo muestra el propósito de la investigación; el tercero introduce la metodología; el cuarto presenta los resultados y el quinto la discusión, conclusión o relevancia del estudio. Los investigadores también observan diferencias entre escritores expertos y no expertos en relación con la selección y secuencia de los movimientos retóricos que se incluyen en los abstracts (Ren y Li, 2011).

Contexto y objetivos de la investigación

En el caso particular de los cursos de Lectocomprensión en Inglés, los estudiantes que cursan en forma presencial los tres niveles de inglés poseen conocimientos

² En la Lingüística Sistémica Funcional se denomina *proceso* a los verbos conjugados que aparecen en los discursos.

elementales o pre-intermedios de la lengua extranjera y en sólo tres cuatrimestres de instrucción, con clases semanales de cuatro horas, deben desarrollar estrategias de lectura y adquirir conocimientos de la lengua inglesa que les permitan convertirse en lectores autónomos capaces de leer artículos de investigación escritos en inglés y que, frecuentemente, forman parte de la bibliografía que necesitan tanto para sus materias como para realizar sus investigaciones cuando concluyan sus estudios. En este contexto, es necesario facilitar el desarrollo de estrategias para los tres momentos del proceso: la pre-lectura, la lectura proposicional y la poslectura.

En este trabajo nos focalizamos en la etapa de pre-lectura en la que se formulan hipótesis generales y específicas. En nuestra práctica áulica, observamos que los estudiantes muestran dificultades para recuperar la información que aparece en las conclusiones de los abstracts de los artículos de investigación de los campos disciplinares que se trabajan en la Facultad de Filosofía y Letras. Estos elementos paratextuales son considerados como fundamentales en la etapa de pre-lectura porque su adecuada comprensión permite construir hipótesis de lectura específicas que guían al estudiante durante la etapa de lectura proposicional del artículo y facilitan la reconstrucción personal de lo leído como actividad de poslectura. A partir de estas observaciones y teniendo en cuenta los estudios sobre la estructura del abstract como género textual, el microprocesamiento de cláusulas y los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional, nos planteamos como objetivo relevar los tipos de recursos lingüísticos utilizados más frecuentemente para introducir las conclusiones de los abstracts y la influencia que esta elección tiene en la lectocomprensión. Nuestra hipótesis inicial sostenía que la selección de distintos tipos de recursos lingüísticos que realizan los investigadores para formular relaciones conclusivas en los abstracts o resúmenes de artículos de investigación impacta en la construcción de hipótesis específicas de lectura.

Sujetos e instrumentos

Para verificar nuestra hipótesis se seleccionaron cien abstracts del área de Lingüística Aplicada y cien del área de Artes. Se realizó un relevamiento de los elementos lingüísticos utilizados para introducir la conclusión y se concluyó que los investigadores utilizan tres recursos diferentes: a) el uso de una metáfora lógica, b) sin marca lingüística evidente y, en menor medida, 3) las conjunciones conclusivas.

Para analizar el microprocesamiento, se diseñó un instrumento de lectocomprensión con el objetivo de verificar en qué medida esta selección facilita o dificulta la focalización de esta sección del abstract. Para una prueba piloto se utilizaron seis abstracts diferentes, tres de Lingüística Aplicada y tres de Artes, cada uno de los abstracts introducía la conclusión por medio de una conjunción, una metáfora lógica o sin marca aparente. Se solicitó a los estudiantes que completaran cuatro tareas: a) leer los datos bibliográficos del texto al que pertenecía el abstract, b) formular una hipótesis general, c) leer el abstract, d) formular una hipótesis específica. Como se observó que el conocimiento de los temas tratados por los abstracts influía en los resultados porque gran parte de los estudiantes carecían de los conocimientos previos necesarios para comprenderlos, se decidió excluir esta variable evitando el uso de *abstracts* que trataran diferentes temáticas. Para lograrlo, se procedió a seleccionar dos abstracts, uno de cada área, y manipularlos de tal manera que resultaran tres propuestas de un único abstract

por cada área: uno con una conjunción que introduce la conclusión, otro en el que la conclusión está introducida por una metáfora ideacional/ lógica (uso del verbo *conclude* en lugar de una conjunción) y finalmente una versión en la cual la conclusión no era señalizada por ningún elemento lingüístico específico (ver Anexo 1).

Se trabajó con tres grupos intactos de estudiantes de grado de los cursos regulares de Lectocomprensión en inglés que cursaban el Nivel Medio. Los grupos de los cursos regulares son heterogéneos porque los estudiantes pueden ingresar en cualquier momento de la carrera sin ningún tipo de distribución teniendo en cuenta sus conocimientos de inglés. Por este motivo, en todos los casos se controlaron las variables conocimientos de inglés, experiencia universitaria y comprensión lectora en lengua materna por medio de una prueba de nivel diseñada por *Oxford University Press* para la primera; para la segunda, una encuesta en la que solicitó información sobre cantidad de materias aprobadas, año de ingreso a la universidad y estudios previos de inglés y un protocolo retrospectivo de realización inmediata sin texto presente para la tercera. En esta última prueba, los estudiantes leyeron un texto argumentativo en español que luego fue retirado y lo reformularon en su lengua materna.

En la prueba final, cada grupo recibió dos abstracts, uno de Lingüística Aplicada y otro de Artes en los que introducía la conclusión utilizando el mismo recurso. En esta prueba se utilizaron las mismas tareas que se habían solicitado en la prueba piloto.

Análisis de resultados

Los abstracts fueron leídos por tres lectoras expertas en lectura de textos académicos en el área de humanidades y se seleccionaron los conceptos más importantes que se esperaba que fueran incluidos en las hipótesis específicas formuladas por los estudiantes. En el abstract de Lingüística Aplicada se seleccionaron ocho conceptos importantes: *bilingual education* (educación bilingüe), *Flanders* (Flandes), *absence of bilingual education* (ausencia de educación bilingüe), *press debate* (debate en la prensa), *fear/ tension*, (miedo, tensión), *minorities* (minorías), *promotion of bilingual education* (promoción de la educación bilingüe), *complexities* (complejidades). Los cuatro últimos conceptos aparecían en la conclusión. En el abstract de Artes se eligieron siete conceptos: *importance* (importancia), *contemporary society* (sociedad contemporánea), *modern space* (espacio moderno), *romantic ideas* (ideas románticas), *frivolous appearance* (apariencia frívola), *social indicator* (indicador social), *contradictory demands of human nature* (demandas contradictorias de la naturaleza humana). Los tres últimos conceptos aparecen en la conclusión.

El análisis de los datos mostró que el grupo que trabajó con el abstract del área de Lingüística logró mejores resultados en la formulación de las hipótesis generales. Creemos que se debió a la transparencia de la información provista por el paratexto puesto que la mayoría de las unidades eran cognados. No sucedió lo mismo con el grupo que trabajó con el abstract del área de Artes a pesar de que la información paratextual con la que trabajaron tenía similares características a las del otro grupo pero consideraron central a la unidad *fashion* en la construcción sustantiva *fashion discourses* en lugar de focalizarse en el núcleo *discourses* lo cual produjo errores en la formulación de hipótesis generales (Ver Apéndice).

Con respecto a las hipótesis específicas, se recopilaron los datos de la tarea de lectocomprensión y se volcaron los datos de la inclusión de conceptos de la conclusión en las hipótesis específicas. Los resultados obtenidos se muestran en las siguientes tablas.

Recurso	Sujetos	Hipótesis específica (conclusión)									
		0	%	1	%	2	%	3	%	4	%
Conjunción	40	11	27.5	11	27.5	10	25	6	15	2	5
Metáfora	33	8	24.24	9	27.27	7	21.21	3	9.09	6	18.18
Sin marca	53	25	47.17	12	22.64	7	13.21	7	13.2	2	3.77
	126	44	34.92	32	25.40	24	19.08	16	12.70	10	7.94

Tabla 1: Resultados del análisis de las hipótesis específicas de la lectura del abstract de Lingüística Aplicada

Recurso	Sujetos	Hipótesis específica (conclusión)									
		0	%	1	%	2	%	3	%	4	%
Conjunción	24	9	37.5	8	33.33	5	20.83	2	8.33		
Metáfora	40	6	15	9	22.5	18	45	7	17.5		
Sin marca	43	13	30.23	20	46.51	10	23.26	0	0		
	107	28	26.17	37	34.58	33	30.84	9	8.41		

Tabla 2: Resultados del análisis de las hipótesis específicas de la lectura del abstract de Artes

El análisis comparativo de las pruebas mostró que, en general, se observaron dificultades para incluir todos los conceptos que aparecían en la cláusula que expresaba la conclusión. En ambos grupos, obtuvieron mejores resultados los estudiantes que trabajaron con el abstract en el que la conclusión se anunciaba con una metáfora ideacional (*conclude*): 18.18% de los estudiantes incluyeron los cuatro conceptos de la conclusión en el abstract de Lingüística y 17.5% de los estudiantes que trabajaron con el de Artes logró incluir los tres conceptos de la conclusión.

En ambas áreas, los grupos que trabajaron con los abstracts que no incluían una marca explícita para indicar la conclusión, obtuvieron los resultados más pobres. En el caso del área de Lingüística, solo el 3.77% de los estudiantes logró incluir los cuatro conceptos en su hipótesis específica y tuvieron los porcentajes más altos de la falta de inclusión de algún concepto (47.17%). En el área de Artes, ningún estudiante logró incluir los tres conceptos esperados y obtuvieron los porcentajes más altos de inclusión de un solo concepto (46.51%), además un alto porcentaje no incluyó ningún concepto (30.23%).

Al analizar la influencia de las variables independientes experiencia universitaria y comprensión lectora en lengua materna no se observaron influencias significativas por lo tanto consideramos que esas variables no influyeron en los resultados.

Conclusión

Los resultados obtenidos corroboran nuestra hipótesis porque muestran que la selección de diferentes recursos lingüísticos para formular relaciones conclusivas (conjunción, metáfora ideacional /lógica, en este caso el uso de *conclude* y ausencia de una marca lingüística evidente) impactan en la focalización de la conclusión y por lo tanto en la formulación de hipótesis específicas.

Las conjunciones son focalizadas constantemente en las clases de lectocomprensión y, por lo tanto pueden ser fácilmente focalizadas por los estudiantes, sin embargo en esta prueba y con estos sujetos no resultaron elementos tan facilitadores como se esperaba. En reuniones con las ocho docentes de Nivel Medio de las clases de Lectocomprensión – Inglés en las que se discutió esta problemática concluimos que los estudiantes de este nivel pueden reconocer a qué categoría pertenecen las conjunciones pero no siempre reconocen con claridad el tipo de conexión que establecen entre las ideas que unen. Por este motivo concluimos que, en este grupo, los estudiantes aún no habían podido completar su proceso de adquisición de la conjunción *therefore* y por lo tanto este elemento lingüístico no resultó facilitador. De todos modos, es importante destacar que este tipo de recurso no se utiliza con frecuencia en las conclusiones de los abstracts.

Este análisis nos permitió comenzar a diseñar modificaciones en las estrategias de intervención pedagógica para optimizar la lectura comprensiva de los abstracts, intensificar la focalización de los diferentes movimientos retóricos utilizados frecuentemente en estos dos campos disciplinares y destacar los diferentes recursos lingüísticos que utilizan los investigadores para introducir los resultados de sus investigaciones y sus conclusiones. Consideramos que se debe insistir en destacar la importancia de la lectura de los abstracts en la etapa de pre-lectura de los artículos de investigación poniendo especial énfasis en guiar a los estudiantes para que observen que las conclusiones de los investigadores o la relevancia del estudio realizado aparecen generalmente al final y que en muy pocas ocasiones están introducidas por una conjunción, por el contrario, los investigadores prefieren utilizar metáforas lógicas o evitar recurrir a la inclusión de un elemento lingüístico específico.

Creemos que este tipo de intervención pedagógica puede servir de andamiaje para facilitar la construcción de hipótesis específicas y la reconstrucción final y personal de las ideas y subideas más importantes del texto.

Referencias

- Alderson, J. (2000). *Assessing Reading*. London: Cambridge University Press.
- Bernhardt, E. (2011): *Understanding Advanced Second Language Reading*. New York: Routledge.
- González, M. (2003). The Role of Anticipation in Academic Text Comprehension. En G. Saravia, I. Amaduro, S.Briones, , E. Carlsen, S.Decavi, L. Fortuny, G. Miller, L. Moreno y S. Sastre, (Eds), *Advances in ESP Research in Latin America* (49-55). Salta: Asociación Salteña de Profesores de Inglés.

Goodman, K. (1994). Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fourth Edition (pp. 1092-1130). Newark, DE: International Reading Association.

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W., Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson.

Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, second edition. London: Arnold.

Halliday, M., Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, third edition. London: Arnold.

Kintsch, W. (1998): *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lorch, Jr., Robert F., Puzles Lorch, E. (1995). Effects of Organizational Signals on Text Processing Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 537-.

Lorch, Jr., Robert F.; Puzles Lorch, E. (1996) Effects of Organizational Signals on Free Recall of Expository texts”, *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 38-.

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

Martin, J. (1997). Waves of Abstraction: Organizing Exposition. En T. Miller, (Ed.), *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications* (pp. 244-259). Washington, DC: English Language Programs.

Ren, H. y Li, Y. (2011). A Comparison study on the Rhetorical Moves of Abstracts in Published Research Articles and Master’s Foreign Language Theses. *English language Teaching*, 4(1), 162-.

Silvestri, A. (2004). La comprensión del texto escrito. En M. Alvarado, (Coord.), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 11-44). Buenos Aires: Universidad de Quilmes.

Spath Hirschmann, S. (2000). Modelo de adquisición de una lengua extranjera a través de las competencias receptivas. En S. Menéndez, A. Cortés, A. Menegoto, y A. Cócora, (Eds.), *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata: SAL.

Stanovich, K (2000): *Progress in Understanding Reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford Press.

Swales, J.; Feak, Ch. (2009): *Abstracts and the Writing of Abstracts*. Michigan, MI: Michigan Publishing.

Anexo 1

González, A. (2012): On fashion and fashion discourses. In *Critical Studies in Fashion & Beauty*. Volume 1, Number 1, pp 65-85.

Abstract de Artes

While critical views inherited from the past still influence our appraisal of fashion, its pervasiveness in contemporary society calls for an explanation. In this article I attempt to show how the importance of fashion in our society is the result of a combination of a structurally modern space and Romantic cultural ideals. I **conclude** that, despite its frivolous appearance, fashion is not only a powerful social indicator, but also a particular means of bringing together the diverse and often contradictory demands of our human nature.

Versiones manipuladas

While critical views inherited from the past still influence our appraisal of fashion, its pervasiveness in contemporary society calls for an explanation. In this article I attempt to show how the importance of fashion in our society is the result of a combination of a structurally modern space and Romantic cultural ideals. **Therefore**, despite its frivolous appearance, fashion is not only a powerful social indicator, but also a particular means of bringing together the diverse and often contradictory demands of our human nature.

While critical views inherited from the past still influence our appraisal of fashion, its pervasiveness in contemporary society calls for an explanation. In this article I attempt to show how the importance of fashion in our society is the result of a combination of a structurally modern space and Romantic cultural ideals. **Despite its frivolous appearance, fashion is not only a powerful social indicator, but also a particular means of bringing together the diverse and often contradictory demands of our human nature.** (Lo destacado es nuestro)

Abstract de Lingüística Aplicada

Bollen, K. & Baten, K. (2010): Bilingual Education in Flanders: Policy and Press Debate (1999–2006). In *The Modern Language Journal*. Vol. 94, iii

Although Belgium is officially trilingual (Dutch, French, and German), its legislation does not allow for bilingual education (BE). Recently, concerns about the position of Dutch in the face of French and immigrant languages have politicized the issue in the bilingual capital of Brussels and the Dutch-speaking region of Flanders. Considering

Belgium's linguistic and educational policies, the authors analyze the media coverage of BE in Flanders by looking at the region's major newspapers for the pivotal period 1999–2006. Their content-analytical approach reveals a fairly positive bias toward BE. Yet, Flemish newspapers also reflect a tendency described by Brisk (2005): the tension between the promotion of BE for the majority (i.e., native speakers of Dutch and French) and its rejection for minorities (i.e., immigrants). Nevertheless, the fear of “frenchification” remains prominent in articles on majority-language BE. The study **therefore** sheds light on the complexities of the BE public debate in Flanders and on current political developments in the field.

Versiones manipuladas

Although Belgium is officially trilingual (Dutch, French, and German), its legislation does not allow for bilingual education (BE). Recently, concerns about the position of Dutch in the face of French and immigrant languages have politicized the issue in the bilingual capital of Brussels and the Dutch-speaking region of Flanders. Considering Belgium's linguistic and educational policies, the authors analyze the media coverage of BE in Flanders by looking at the region's major newspapers for the pivotal period 1999–2006. Their content-analytical approach reveals a fairly positive bias toward BE. Yet, Flemish newspapers also reflect a tendency described by Brisk (2005): the tension between the promotion of BE for the majority (i.e., native speakers of Dutch and French) and its rejection for minorities (i.e., immigrants). Nevertheless, the fear of “frenchification” remains prominent in articles on majority-language BE. We **conclude** the study sheds light on the complexities of the BE public debate in Flanders and on current political developments in the field.

Although Belgium is officially trilingual (Dutch, French, and German), its legislation does not allow for bilingual education (BE). Recently, concerns about the position of Dutch in the face of French and immigrant languages have politicized the issue in the bilingual capital of Brussels and the Dutch-speaking region of Flanders. Considering Belgium's linguistic and educational policies, the authors analyze the media coverage of BE in Flanders by looking at the region's major newspapers for the pivotal period 1999–2006. Their content-analytical approach reveals a fairly positive bias toward BE. Yet, Flemish newspapers also reflect a tendency described by Brisk (2005): the tension between the promotion of BE for the majority (i.e., native speakers of Dutch and French) and its rejection for minorities (i.e., immigrants). Nevertheless, the fear of “frenchification” remains prominent in articles on majority-language BE. **The study sheds light on the complexities of the BE public debate in Flanders and on current political developments in the field.** (Lo destacado es nuestro)

Capítulo 12

La enseñanza de *synforms*, homónimos y falsos cognados en cursos universitarios de lectocomprensión en inglés

Marcela González de Gatti

marcelagdegatti@hotmail.com

Ana Cecilia Cad

anaceciliacad@hotmail.com

Noelia Mónica Mana

noeliammana@gmail.com

Facultad de Lenguas, UNC.

Córdoba, Argentina

Resumen

El siguiente trabajo se enfoca en la enseñanza de palabras aparentemente transparentes: *synforms*, homónimos y falsos cognados (Laufer, 1989) en clases de lectocomprensión del inglés en la Facultad de Ciencias Médicas, UNC. Estas palabras aparentemente transparentes pueden interferir en la comprensión lectora y conducir a hipótesis erróneas sobre el significado de un texto. En esta presentación, se describirán los procedimientos a través de los cuales se intentará evitar tal dificultad. Se realizará en primer lugar un análisis diagnóstico de dificultades seguido de una propuesta de material. El trabajo de campo se llevará a cabo en las clases de lectocomprensión en la materia Inglés Médico I, Facultad de Ciencias Médicas (UNC). En una primera etapa se identificarán dichas palabras en los materiales de lectura del curso y se llevará un registro diario de las dificultades de comprensión que planteen determinadas palabras durante las diversas actividades, tales como resumen, parafraseo, y redacción de respuestas, a través de las cuales se practica y desarrolla la comprensión. Los resultados serán analizados para identificar posibles patrones de errores, ya que según Kosic (2008) puede existir una conexión con determinados rasgos de la lengua materna de los alumnos. En la siguiente etapa, se elaborará material didáctico basándose en la hipótesis de que es conveniente que el docente identifique y enseñe explícitamente estas formas a fin de evitar errores en la comprensión. De esta manera, las decisiones pedagógico-didácticas sobre el uso del material didáctico actual del curso y sobre la elaboración de material complementario estarán estrechamente relacionadas con las dificultades experimentadas por los alumnos. En esta presentación abordaremos además, de manera general, algunos de los desafíos implicados en la enseñanza de *synforms*, homónimos y falsos cognados en el aula de inglés con fines específicos en la universidad.

Introducción

Este trabajo se focaliza en la enseñanza de palabras aparentemente transparentes en clases de lectocomprensión del inglés en la Facultad de Cs. Médicas, UNC y representa una derivación del proyecto de investigación “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”, avalado y subsidiado por SECyT. Dicho proyecto de investigación se desarrolla en las cátedras de Lengua Inglesa III y Lengua Inglesa IV, materias que forman parte del plan de estudio de las carreras: profesorado de lengua inglesa, traductorado de inglés y licenciatura en lengua y literatura inglesas en la Facultad de Lenguas (UNC). El objetivo de este proyecto es desarrollar material didáctico para trabajar con términos que presentan similitud morfológica y especificidad semántica con alumnos que tienen un nivel post-intermedio o avanzado de ILE. Como ya mencionamos, este trabajo representa una derivación de dicho proyecto ya que nos proponemos analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario que presenta dificultades generadas por similitud morfológica en un contexto académico totalmente diferente: los cursos de lectocomprensión en inglés en la Facultad de Ciencias Médicas. Este contexto nos resulta interesante para explorar las dificultades particulares que puede presentar la similitud morfológica en el desempeño lector y para trabajar con alumnos que tienen distintos niveles de inglés. Por lo tanto, durante el desarrollo de este trabajo se seguirán en general lineamientos similares a los utilizados en el proyecto de investigación, es decir, se identificarán los términos problemáticos en el manual, se clasificarán, se diseñará material complementario y se trabajará con estrategias para evitar que los alumnos confundan los términos. Sin embargo, se atenderá también a las necesidades específicas del nuevo contexto identificando qué tipo de palabras son especialmente problemáticas para los alumnos de medicina y qué estrategias les son útiles.

Los alumnos de los cursos de lectocomprensión hacen uso de herramientas contextuales para comprender el significado de una palabra en la lengua meta y en ocasiones esta técnica lleva al alumno a elaborar hipótesis erróneas de significado. Por ende, nuestro objetivo es desarrollar mecanismos para que los estudiantes sean cautelosos durante el proceso de inferencia de significado de una palabra. Es así como, con la colaboración de algunos docentes del área, se comenzó a aplicar la enseñanza de palabras aparentemente transparentes en dos comisiones de lectocomprensión en la Facultad de Medicina. Estas palabras aparentemente transparentes pueden ser: homónimos, falsos cognados y “*synforms* (similar lexical forms)” (Laufer 1988: 113). Se entiende por *synforms* dos o más términos que presentan características fonéticas, ortográficas o morfológicas similares (Laufer, Meara y Nation 2005).

Es nuestra intención mostrar cómo la enseñanza explícita de *synforms*, homónimos y falsos cognados tiene un impacto positivo en el proceso de comprensión lectora de los alumnos de Inglés Médico I en Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Córdoba. El análisis de los resultados obtenidos parece indicar que el trabajo explícito con estos vocablos, primero en forma separada y luego concurrente, hace que el alumno sea más consciente de potenciales malas interpretaciones y por lo tanto más cuidadoso al momento de realizar inferencias textuales.

Marco Teórico

Modelo de lectura

El modelo de lectura que se favorece en esta propuesta es el interactivo (Solé 1992; Eskey y Grabe 1992; Pipkin Embón y Reynoso, 2010), por lo que el docente espera que el estudiante construya la comprensión del texto, mediante la formulación y corroboración de hipótesis y la utilización de estrategias y mantenga un rol activo que le permita controlar la propia comprensión. En este modelo, si bien se espera que el alumno pueda inferir por contexto el significado de términos que no conoce, es esencial introducir algunos elementos léxicos antes de leer ya que el reconocimiento automático de ciertos términos contribuye a una lectura más fluida y favorece la utilización de estrategias del modelo descendente (Eskey y Grabe, 1992).

Adquisición de vocabulario y términos aparentemente transparentes

El conocimiento de vocabulario es de vital importancia para poder comprender un texto. Nation y Coady (1988) señalan que el manejo de vocabulario que tiene el estudiante parece ser el factor más importante y de más impacto en la habilidad de lectura. Es por esto que la enseñanza de vocabulario tiene un rol central en un curso de lectocomprensión.

Laufer (2003) explora cuatro conjeturas sobre la adquisición de vocabulario durante la lectura en L2 y plantea que:

1. Se asume que al encontrar una palabra que no le resulte familiar en el texto, el lector siempre va a ser consciente de ello. Sin embargo, Laufer (2003) evidencia, citando a Laufer and Yano (2001), que muchos lectores creen estar seguros de conocer el significado de una palabra cuando en realidad es un término que no conocen.
2. Se asume que cuando el lector encuentra un término que no le es familiar va a recurrir al contexto para inferir significado. Sin embargo, Laufer (2003) plantea que el contexto no siempre brinda oportunidades para inferir significado o incluso puede ser confuso y llevar al lector a realizar hipótesis erróneas sobre el significado de un término.
3. Se asume que una vez que el lector infiere el significado de un término lo recordará. Sin embargo, Laufer (2003) cita a Mondria y Wit de Boer (1991) quienes demuestran que haber podido inferir correctamente el significado de un término, no implica que el lector recordará ese término. De hecho, sugieren que mientras más rápido se haya podido inferir el significado de una palabra, hay menos probabilidades de que el lector la recuerde.
4. Se asume que, si el lector no recuerda la palabra luego de inferir su significado por primera vez, mientras más veces encuentre esa palabra en los textos, habrá más posibilidades de que recuerde ese término. Sin embargo, Laufer (2003) plantea que no siempre el lector encontrará un término repetidas veces en un texto y muchas veces lo encontrará cuando ya haya olvidado que ha inferido el significado de ese término en otra ocasión.

Para orientar una instrucción que permita reducir al mínimo los errores de comprensión en lengua extranjera debido a hipótesis erróneas sobre el significado de un término, Laufer (1989, 1997) identifica ciertos tipos de palabras que son confusas para el estudiante de lengua extranjera. Entre estos tipos de palabras se encuentran los falsos cognados, las palabras con múltiples significados y los *synforms*. Los falsos cognados o falsos amigos, surgen cuando una palabra en L1 presenta cierta similitud morfológica con una palabra en la L2 pero el significado de ambas palabras no está relacionado. Por ejemplo, el término *exit* en inglés tiene similitud morfológica con el término éxito

en español pero sus significados son muy distintos. Por otra parte, los homónimos son términos idénticos a nivel morfológico, pero que tienen dos o más significados distintos. Por ejemplo, el término *abstract* en inglés puede funcionar como un adjetivo y significar *abstracto* o puede funcionar como un sustantivo cuando se refiere al resumen de un artículo. Finalmente, los *synforms* son pares o grupos de palabras en la L2 que tienen similitud morfológica pero distinto significado, por ejemplo, los términos *price* y *prize* en inglés. Según Laufer (1988) los *synforms* se pueden clasificar en 10 categorías que se basan en las similitudes morfológicas y ortográficas de dos términos. Estas diez categorías clasifican pares de *synforms* que se diferencian por una consonante o una vocal o que comparten la raíz pero tienen distinto prefijo o sufijo, que a su vez puede ser productivo o no productivo en inglés. Estas categorías permiten una clasificación exhaustiva de los *synforms* para poder identificar qué tipo de *synform* presentan más dificultad para los alumnos.

Finalmente, Laufer (2003) señala que complementar la lectura con una actividad de vocabulario contribuye a la adquisición. La lectura en sí no implica que el estudiante recordará los términos nuevos. Por el contrario, el estudiante tendrá más probabilidades de recordar un término si luego de la lectura trabaja con ejercicios de vocabulario que le permitan recuperar el significado del término nuevo.

Instrucción basada en estrategias

Para ayudar a los alumnos a evitar errores con palabras aparentemente transparentes se los incentivó a indagar en el uso de estrategias. Según O'Malley y Chamot (1990) y Rebecca Oxford (1990) las estrategias de lectura le permiten al alumno adoptar diferentes enfoques con respecto a su aprendizaje y buscar diferentes técnicas o actividades que conlleven a un desarrollo de habilidades lingüísticas en la L2. Al igual que estos autores creemos que es altamente positivo presentarles a los alumnos un conjunto de estrategias para que ellos seleccionen las que les resulten más compatibles con su forma de aprendizaje. Por esta razón es importante generar oportunidades para que los alumnos analicen qué estrategias emplean y para que las compartan con sus compañeros. La concientización sobre el uso de estrategias de aprendizaje le permite al alumno adquirir la lengua extranjera de forma más eficaz y autónoma (Oxford, 1990).

Metodología

Contexto de investigación

La materia en la que realizaremos el estudio es Inglés Médico Nivel I, en la Facultad de Medicina, UNC. Es una materia cuatrimestral que está articulada con *Inglés Médico II* e *Inglés Médico III*. Es un requerimiento para los alumnos de medicina cursar los tres módulos durante los primeros cinco años de la carrera. Esto explica la gran heterogeneidad en cuanto al conocimiento médico de los estudiantes porque en un mismo grupo puede haber alumnos que estén cursando distintos años de la carrera. En cuanto al conocimiento del inglés que tienen los alumnos, también se presenta una gran heterogeneidad: algunos alumnos cuentan solamente con un conocimiento básico de la lengua extranjera que en su mayoría fue adquirido durante el proceso de escolarización media en escuelas secundarias. Por otro lado, otros estudiantes demuestran un alto dominio de la lengua inglesa por haber asistido a clases en diferentes academias de idiomas. Es importante destacar que los cursos que la facultad ofrece se dictan en

español y que la única habilidad que los alumnos desarrollan en inglés es la de lectura.

En un curso de lectocomprensión como el que describimos, la enseñanza de vocabulario resulta de vital importancia para que los alumnos puedan comprender un texto. Según Nation (2001), aprender una palabra implica saber su forma (ortografía y pronunciación), su estructura, su patrón sintáctico, su significado y su relación con otras palabras. En cursos de lectocomprensión, cuando los estudiantes aprenden una palabra, incorporan principalmente la forma y significado, ya que no trabajan con los patrones sintácticos o la pronunciación. Nos parece importante también que se trabaje la relación de esa palabra con otras palabras de la lengua, es decir la relación de la palabra aprendida con palabras similares que pueden interferir y llevar a los alumnos a formular hipótesis erróneas sobre el significado. En este contexto, los alumnos son continuamente alentados a inferir significados a partir de la similitud ortográfica entre términos en L1 y L2 debido al alto contenido de términos transparentes que los textos médicos contienen. Esto puede ser una causa de errores en la comprensión ya que cuando los alumnos encuentran *synforms* (palabras que se parecen a otras palabras), homónimos o falsos cognados pueden realizar inferencias incorrectas. Ante este problema, los estudiantes deberían poder detectar el error por medio del control de la propia comprensión. Sin embargo, hemos notado que este mecanismo a veces falla y por ende es importante enseñar estas palabras explícitamente.

Etapas de investigación

Identificación de pares de palabras aparentemente transparentes

El primer paso de esta investigación fue realizar un relevamiento de *synforms*, homónimos y falsos cognados que aparecían en los textos del manual que se utiliza en la cátedra. Seleccionamos aquellos pares de términos técnicos o recurrentes en los textos médicos que presentaban problemas para los estudiantes. En base a estas palabras, diseñamos las evaluaciones y la instrucción.

Falsos amigos		Synforms		Homónimos	
Embarrassed	embarazada	Break up	break down	Fast (v)	fast (adv)
Major	mayor	Loose	lose	Measure (n)	measure (v)
Practitioner	practicante	Intake	uptake	Well (adj)	well (adv)
Relative	relativo	Several	severe	Close (v)	close (adj)
Parents	parientes	Interview	intervention	Means (v)	means (n)
Figure	figura	Bladder	gallbladder	Share (n)	share (v)
Physician	físico				
Large	largo				

Tabla 1. Pares de palabras aparentemente transparentes

Evaluación diagnóstica

Luego de identificar los *synforms*, homónimos y falsos cognados realizamos una evaluación-diagnóstica que permitió evaluar el grado de dificultad que presentaron dichas palabras para los estudiantes. Se realizó la evaluación-diagnóstica en tres grupos de estudiantes. Luego, dos grupos recibieron instrucción sobre palabras aparentemente transparentes y uno no recibió instrucción explícita. Es importante tener en cuenta, tal como lo propone Laufer (en Ainciburu, 2008), que en un primer momento se lleva a cabo una instancia de enseñanza-aprendizaje de las palabras en forma separada y luego, en una segunda instancia se trabaja con estas palabras en forma concurrente.

Para el diseño de las evaluaciones, tanto la de diagnóstica como las evaluaciones post-instrucción, tuvimos en cuenta distintos aspectos. En el primer ejercicio incluimos una serie de *synforms*, homófonos y falsos cognados aislados, sin un contexto. Al ser palabras aparentemente transparentes que no estaban insertas en un contexto, inferir su significado resultaba imposible. También incluimos términos transparentes, que funcionaban como distractores, para que los alumnos no identificaran que estábamos evaluando su conocimiento de estas palabras aparentemente transparentes. En este primer ejercicio, los estudiantes debían brindar un equivalente en español e indicar si recordaban haber trabajado con este término durante la clase. También debían indicar si estaban completamente seguros de que el equivalente que habían brindado era correcto o si buscarían esa palabra en el diccionario para corroborar su significado. El objetivo de esta primera parte de la evaluación era identificar si los alumnos eran conscientes de la multiplicidad de significados que puede tener un término dependiendo del contexto, o de cómo la similitud entre ciertas palabras los puede confundir. En la segunda parte de la evaluación, se incluyeron las mismas palabras que se incluyeron en la primera parte, pero en este caso los términos estaban en contexto. Los alumnos debían analizar los términos en contexto y volver a escribir el equivalente en español. En este ejercicio, tratamos de elegir el equivalente menos común de la palabra. Por ejemplo, los alumnos asumen automáticamente que el término *fast* significa rápido. Por ende, nosotros incluimos una oración en la que *fast* significaba ayunar para descubrir si los alumnos podían detectarlo. Finalmente, los alumnos debían indicar nuevamente si estaban absolutamente seguros del significado inferido o si creían necesario corroborar el significado de la palabra en el diccionario. El objetivo de esta sección de la evaluación era que los alumnos al leer la palabra en contexto pudieran darse cuenta de la multiplicidad de significados de una palabra o de la confusión que puede representar la similitud morfológica y pudieran subsanar, a partir de la presencia del contexto, cualquier error de comprensión que hayan tenido en la primera sección.

¿Estudiaste inglés antes de tomar este curso? SI NO
Si la respuesta es SI ¿Cuántos años estudiaste? _____

1) Escribe el equivalente en español de las siguientes palabras:

Término	Equivalente en español	¿Buscarías esta palabra en el diccionario para corroborar su significado?	¿Recordas haber trabajado con esta palabra durante la clase?
1) Sweat		SI NO	SI NO
2) Loose		SI NO	SI NO
3) Close		SI NO	SI NO
4) Fast		SI NO	SI NO
5) Interview		SI NO	SI NO
6) Physician		SI NO	SI NO

2) Lea nuevamente las palabras en contexto y escriba el equivalente en español. **No cambie los equivalentes que brindó en el ejercicio 1.**

Término en Contexto	Equivalente en español	Aún teniendo el contexto... ¿Buscarías esta palabra en el diccionario para corroborar su significado?
1) <u>Sweat</u> is a natural and healthy part of life, helping to cool the body.		SI NO
2) The reticular cells form a <u>loose</u> meshwork, as in a lymph node, while the spaces between them are packed with lymphocytes.		SI NO
3) Abdominal-perineal resection, or APR, is used for cancers located <u>close</u> to the anus and involves removal of the rectum.		SI NO
4) Blood should be collected after a 12-hour <u>fast</u> .		SI NO
5) The medical <u>interview</u> is the essential tool around which all these essential aspects of doctoring takes place.		SI NO
6) <u>Physicians</u> examine patients; take medical histories; prescribe medications; and order, perform, and interpret diagnostic tests.		SI NO

Presentación de palabras aparentemente transparentes y ejercitación

Durante la instrucción se trabajó de dos formas: se favoreció el reconocimiento automático de estas palabras para que no originen problemas de comprensión y luego se alentó a los alumnos a controlar la propia comprensión para corroborar que ese término realmente tuviera ese significado en ese contexto.

La instrucción se realizó en distintas etapas. La primera etapa fue espontánea ya que cuando los estudiantes leían los textos en clase y surgían problemas con *synforms*, el docente inmediatamente realizaba una instrucción explícita de aquellos términos problemáticos. Esto obligó al docente a trabajar en la clase con pares de *synforms* que quizás no habían sido identificados en una primera instancia cuando se analizó el material. De hecho, debido a la heterogeneidad en cuanto al conocimiento de inglés que tienen los alumnos, para ciertos alumnos algunos pares de palabras eran confusos, mientras que para otros alumnos esos términos no representaban ningún problema.

En una segunda etapa se presentaron oraciones con los pares de *synforms*, homónimos y falsos cognados para hacer explícitas las diferencias morfológicas o la multiplicidad de significados. Esto se trabajó a manera de repaso con pares de palabras que ya habían aparecido en los textos. Con los tres grupos de palabras aparentemente transparentes -*synforms*, homónimos y falsos cognados- se trabajaron las posibles estrategias para inferir significado, basándose en aspectos morfológicos, colocaciones y la categoría gramatical. Luego se realizó una ejercitación en donde los alumnos practicaron el reconocimiento de estas palabras sin contexto y en contexto. Finalmente, se recurrió a estrategias mnemónicas para que los alumnos pudieran recordar aquellos términos que les habían resultado particularmente difíciles. Luego, cada vez que uno de los términos volvía a aparecer, generalmente los estudiantes recordaban el par de términos y marcaban la diferencia entre ambos. En la tabla 2 se presenta un modelo de oraciones utilizadas para trabajar con las palabras aparentemente transparentes.

Ejemplo 1	When the patient didn't lose weight, she cut back her daily calories to 900 a day. If the patch of epithelium is very loose , your doctor may scrape it off to allow fresh epithelium to grow in.
Ejemplo 2	The Dietary Guidelines for Americans reviewed nutrient intake to identify "shortfall nutrients" and "overconsumed nutrients". The parasite tegument is permeable to various organic solutes and has transporters for the facilitated or active uptake of nutrients
Ejemplo 3	Leaky gut has been found in association with several diseases including: asthma, diabetes, rheumatoid arthritis, irritable bowel, kidney disease, psoriasis, depression and heart failure. Severe diseases are non-contagious diseases whose physical and social symptoms can have a severe impact on sufferers' abilities to lead normal everyday lives.
Ejemplo 4	On clinical examination, both the parents and other siblings were normal.

Tabla 2. Ejemplos de oraciones utilizadas durante la instrucción

En el ejemplo número 1 se muestra un par de *synforms* (dos términos en inglés con similitud ortográfica). En este caso los alumnos enumeraron las estrategias que les permitirían inferir el significado de cada uno de los términos. La primera opción para inferir significado es siempre recurrir al contexto. Muchos alumnos conocen el término *lose*, cuyo significado en español es *perder*, pero no todos conocen el significado de *loose*, cuyo significado en español es *laxo*. En este caso hay una diferencia en la grafía lo que, en un principio, indicaría que los términos no significan lo mismo y que una estrategia sería buscar *loose* en el diccionario, si es que el alumno ya conoce el significado de *lose*. Otra estrategia para diferenciar los términos es identificar la categoría gramatical. En este caso *lose* está en una frase verbal mientras que *loose* está funcionando como adjetivo. Aunque con este par de palabras no es el caso, identificar la categoría gramatical puede ser de suma importancia al querer buscar un término en el diccionario porque el mismo término puede tener distintas acepciones y saber la categoría gramatical puede acotar la búsqueda significativamente. Después de analizar todo esto y revisar las estrategias de inferencia de significado se procede a elegir una regla mnemónica simple que permita recordar la diferencia. En este caso el término *loose*, al ser más largo que el término *lose*, puede dar la idea de laxo. Esto se puede representar con un dibujo simple, como una flecha sobre la palabra, o con un gesto, como queriendo alargar la palabra con las manos mientras se dice, o de cualquier manera que le permita al alumno recordar la diferencia. Lo importante es que la estrategia mnemónica sea rápida y automática para que el alumno la pueda recordar fácilmente cada vez que encuentre la palabra en un texto.

En el ejemplo número dos también se presenta un par de oraciones que ejemplifican el uso de dos términos en inglés: *intake*, cuyo significado en inglés es *ingesta*, y *uptake*, cuyo significado en inglés es *absorción*. En este caso ambos son sustantivos y ambos colocan con la misma palabra: *nutrients*, por lo que ni la categoría gramatical ni el contexto inmediato ayudan a inferir significado. Por ende, se les recomendó a los alumnos inferir significado a partir de la morfología ya que las dos palabras comparten la misma base, pero tienen prefijos distintos. Este par de *synforms* tiene una importancia aún mayor que el par que se trató en el ejemplo 1 porque al ser términos tan técnicos, muchas veces no aparecen en los diccionarios generales y obligan al alumno a recurrir solamente a la morfología para inferir significado. Luego de marcar esto, los alumnos pensaron posibles estrategias para recordar la diferencia entre estos dos términos. Un alumno planteó que el prefijo *in* aparece tanto en *intake* como en su equivalente en español *ingesta*, por lo que le resultaba fácil relacionar los términos *intake* e *ingesta* y por ende diferenciar los términos *intake* y *uptake*. Otro alumno asoció el prefijo *in* de *intake* con la acción de introducir algo en la boca.

En el ejemplo número 3, se plantea un par de oraciones en las que se diferencian los términos: *several*, cuyo significado en español es *varios*, y *severe*, cuyo significado en español es *severo*. Además de un caso de *synforms* (*several-severe*), este par representa un caso de falsos cognados (*several* y *severo*). Los alumnos tienden a pensar que el equivalente en español del término *several* es el término *severo* por la similitud ortográfica entre ambas palabras. El primer paso es que los alumnos identifiquen estos falsos cognados (*several* y *severo*) porque, como ya hemos señalado, durante el curso se insiste mucho en recurrir a los cognados para inferir significado. Por ende, los falsos cognados pueden pasar inadvertidos y el alumno puede incurrir en graves errores de comprensión si no los reconoce. Al comparar los dos términos en inglés, los alumnos notaron que ambos términos funcionan como adjetivos, y que ambos pueden colocar con las mismas palabras; en este caso los dos colocan con el término *disease*, *enfermedad*

en inglés. Por ende, como la similitud morfológica con el término en español, la categoría gramatical y el contexto inmediato no son útiles para inferir significado, podemos recurrir entonces a algunas estrategias mnemónicas para recordar la diferencia. Los alumnos pensaron en diferentes estrategias que les permitirán recordar la diferencia entre las palabras a partir de la terminación de la palabra.

Finalmente, en el ejemplo número 4, se incluyó una oración para trabajar falsos cognados: *parents*-*parientes*. Los alumnos debían reconocer que *parents*, en inglés *padres*, es un falso cognado, ya que por su similitud con la palabra *parientes* muchas veces tienden a confundir su significado. En este caso, una estrategia posible sería recordar que esta palabra es problemática para que cuando los alumnos la vuelvan a encontrar en otro texto puedan reconocerla para evitar una interpretación automática partiendo de su similitud con la palabra en español.

En este punto debemos aclarar que la instrucción se realizó por partes y en diferentes clases. La identificación de *synforms*, falsos cognados y homónimos no es un objetivo del curso, es simplemente una estrategia que ayudará a evitar errores en la comprensión.

Luego de la instrucción, se trabajó con una ejercitación. Diseñamos dos tipos de ejercicios. En el primero se trabaja la identificación de palabras sin contexto. Los alumnos deben unir un término con la imagen que ilustra su significado. Quisimos incluir un sólo término, y no el par, porque esta es la manera en la que los alumnos van a encontrar estas palabras problemáticas en los textos. Este ejercicio sirve también para asociar el término a una imagen, lo que puede funcionar como una estrategia mnemónica.

ACTIVIDAD DE VOCABULARIO

1) Una las siguiente palabras con una de las imágenes y escriba el equivalente en español. Tache la imagen que no corresponda, si trabaja con un solo término.

INTERVIEW _____




SEVERE DISEASE _____ **SEVERAL DISEASES** _____




En el segundo ejercicio se trabaja el reconocimiento de términos en contexto. Los alumnos leen una oración e identifican el significado del término en contexto. Para realizarlo deben aplicar las estrategias que se presentaron anteriormente; los alumnos deben identificar la mejor estrategia para inferir significado recurriendo a la morfología, a la categoría gramatical, a las colocaciones o a su similitud con la palabra en español

para elegir el equivalente correcto. Nuevamente incluimos solamente un término en la oración, no el par, porque es así como los alumnos encontrarán estas palabras en los textos que leerán en un futuro.

ACTIVIDAD DE VOCABULARIO

- 1) Lea las siguientes oraciones y seleccione el equivalente en español.
- a) Areolar tissue is **loose** connective tissue that consists of a meshwork of collagen, elastic tissue, and reticular fibres - with many connective tissue cells in between the meshwork of fibres.
- a) Perder b) laxo
- b) Once the patient is **well** enough to leave the hospital, he or she will return to the care of his or her personal physician.
- a) Sano b) bueno
- c) Despite the accumulation of favorable results from laparoscopic liver resection (LLR), centrally located tumors **close** to the hilum, major hepatic veins, or inferior vena cava (IVC) are still considered contraindications for LLR.
- a) Cerrado b) cerca
- d) When the patient **fasts**, the hormone glucagon is stimulated and this increases plasma glucose levels in the body.
- a) Rápidamente b) ayuna

Evaluación final

Una vez que se realizó la instrucción, se volvió a tomar una evaluación para determinar el progreso. Esta constó nuevamente de dos partes: una parte de reconocimiento automático y otra de reconocimiento en contexto.

Resultados

En la evaluación diagnóstico, la mayoría de los alumnos brindaron un solo equivalente en la primera parte de la evaluación. En esta sección, se pudo comprobar que las palabras aparentemente transparentes pueden causar problemas de comprensión serios. Los alumnos infirieron incorrectamente, por ejemplo, que *embarrassed* significaba *embarazada* y además señalaron que no buscarían esa palabra en el diccionario para corroborar su significado. Esto indica que cuando los estudiantes realizan un reconocimiento automático de la palabra sin contexto, confían en la similitud de esta palabra con la palabra en español y no consideran la posibilidad de que tenga otro

significado. En la segunda sección de la evaluación en la que se brindaron las mismas palabras que en la primera sección pero en contexto, la mayoría de los alumnos no cambiaron de opinión con respecto a un equivalente incorrecto, aún siendo que en contexto la palabra no tenía sentido. Esto demuestra que el proceso de control de la propia comprensión que se favorece en el enfoque interactivo, no siempre es llevado a cabo por los estudiantes.

En la evaluación que se realizó después de la instrucción, los alumnos demostraron más conciencia en cuanto a la multiplicidad de significados de una palabra y a la existencia de falsos cognados ya que hubo un mayor porcentaje de alumnos que indicaron que corroborarían el significado del término en el diccionario y que cambiaron de opinión sobre el significado del término luego de leer el término en contexto. Esto nos lleva a concluir que, en primer lugar, los alumnos tuvieron la necesidad de corroborar significados en el diccionario, lo que demuestra que se concientizaron sobre la posible multiplicidad semántica de un término y sobre la confusión que puede generar la similitud morfológica. En segundo lugar, mejoraron en el reconocimiento automático de términos, especialmente de aquellos que aparecen con más frecuencia. En tercer lugar, demostraron un mayor control de la propia comprensión, especialmente cuando encontraban homónimos, ya que la única forma de distinguir su significado es recurriendo al contexto.

Tanto durante la instrucción como durante la tabulación de los resultados hemos identificado ciertos patrones de errores de comprensión. Vamos a referirnos a estos casos particulares.

1. Dado un par de *synforms* los alumnos tienen a confundir uno con otro pero no viceversa. Por ejemplo en el par de *synforms interview-intervention*, cuando los alumnos leen el término *interview* en algunas ocasiones piensan que su significado es *intervención*; sin embargo, no hemos notado casos en donde los alumnos hayan leído el término *intervention* y hayan pensado que su equivalente era *entrevista*. Esto nos da una guía en cuanto al diseño de las actividades ya que específicamente en este caso debemos reforzar el significado del término *interview* mediante alguna estrategia, por ejemplo, la morfología en este caso, pero no deberíamos dedicar tiempo a la enseñanza de la palabra *intervention* ya que no representa un problema para los alumnos.

2. Algunas particularidades del curso pueden determinar ciertos problemas con *synforms*. Dado que en estos cursos no se enseña fonética porque son cursos para desarrollar solamente las habilidades de lectocomprensión en la lengua extranjera, algunos alumnos pueden confundir términos que para otros alumnos no representan dificultad. Por ejemplo, hemos encontrado estudiantes que han confundido los términos *arm* y *harm*. Esto nos obliga a pensar en la falta de conocimiento fonético como un problema que puede ocasionar errores en la comprensión. En este caso específico la estrategia que se utilizó fue enseñar ciertos elementos de pronunciación que consideramos que pueden ayudar a los alumnos a evitar errores futuros.

3. El nivel de inglés de los alumnos puede condicionar los problemas que tienen con ciertos pares de palabras. Los alumnos que tienen un nivel inicial de inglés tienden a tener menos problemas con la multiplicidad de significados en un término. Como directamente no conocen ningún significado de ese término, están obligados a corroborar el significado en el diccionario. En cambio, los alumnos que tienen un buen nivel de inglés, al saber un significado de un término muchas veces confían en que es el único significado e incurrir en errores. Por otro lado, los alumnos con un nivel inicial de inglés, al no estar familiarizados con la ortografía inglesa, tienden a confundir palabras en inglés que tienen una grafía similar.

4. La instrucción se focalizó más en la enseñanza de estrategias, que en la enseñanza de vocabulario. Hemos explorado el uso de estrategias mnemónicas para recordar la diferencia entre ciertos pares de palabras. Si bien muchos alumnos no pueden recordar exactamente la diferencia entre un par de palabras, suelen recordar que hay algo particular con esas palabras y eso los ayuda a estar más alerta para identificar palabras problemáticas y recurrir al diccionario cuando es necesario.

5. La enseñanza de palabras aparentemente transparentes es paliativa; no es la solución a un problema. Si el alumno tiene problemas de comprensión a causa de palabras aparentemente transparentes es porque este alumno no realiza el proceso de control de su propia comprensión que debería llevar a cabo de acuerdo al modelo de lectura interactivo. Por ejemplo, para *fasting blood glucose*, en español *glucemia en ayunas*, algunos estudiantes brindaron un equivalente incorrecto que no tiene sentido: *glucosa rápida en sangre*. Si estos procesos de control de la propia comprensión se llevaran a cabo correctamente, los alumnos identificarían inmediatamente que han incurrido en un error de comprensión. Por ende, el trabajo con las palabras aparentemente transparentes no deja de ser un paliativo y el docente debería seguir trabajando para que el alumno sea consciente de la importancia de control de la propia comprensión.

6. La enseñanza de palabras aparentemente transparentes que no representan un problema para el alumno, no es útil en este contexto. La enseñanza explícita de estas palabras funciona mucho mejor cuando el alumno está leyendo un texto, incurre en un problema de comprensión y el docente lo ayuda a encontrar una estrategia que resuelva ese problema. No creemos que la enseñanza de listas de palabras pueda contribuir en este caso, ya que, si bien los alumnos necesitan reconocer estas palabras para no incurrir en errores de comprensión, las palabras aparentemente transparentes no son en sí un tema que se evalúe en la materia Inglés Médico I. La enseñanza de dichas palabras debe ser una herramienta a disposición del desarrollo de las habilidades de lectura que permita al alumno leer y comprender textos médicos auténticos.

Conclusión

Quisiéramos retomar el aporte de Laufer (2003) sobre las falsas suposiciones sobre la lectura en L2 y sintetizar cómo lo aplicamos en esta propuesta. Primero, se ayudó al alumno a identificar posibles palabras problemáticas ya que no podemos suponer que el alumno las identificará por sí solo. Segundo, se presentaron distintas estrategias para inferir significado basándose en la morfología, categoría gramatical, colocaciones y similitud con la L1 para que el alumno pueda elegir la que mejor se adapte al contexto. Por supuesto, siempre se tiene en cuenta como último recurso la búsqueda en el diccionario, ya que no podemos asumir que el alumno podrá inferir significado desde el contexto en todos los casos. Tercero, no podemos asumir que la simple actividad de inferir significado hará que el alumno recuerde el significado del término, por lo que se diseñó y se aplicó instrucción explícita y ejercitación para que el alumno trabaje conscientemente con el término, lo que favorece su adquisición. Finalmente, para garantizar una aparición frecuente de los términos, hemos seleccionado términos de la especialidad, que son recurrentes en los textos y además trabajamos con oraciones para que los alumnos no olviden el significado del término antes de encontrarlo nuevamente en un texto.

Desde que los alumnos recibieron instrucción explícita sobre los *synforms*, homónimos y falsos cognados recurrentes en los textos de su área, se han detectado menos errores en la elaboración de hipótesis de significado en los dos grupos que recibieron instrucción. Hemos notado que la instrucción, más que aumentar el vocabulario de los alumnos, fue beneficiosa porque les brindó estrategias para resolver problemas. Los alumnos son más conscientes de la existencia de los falsos cognados y de la multiplicidad de significados y son más cautos al inferir significado. De todos modos, debemos señalar que la instrucción en palabras aparentemente transparentes es una acción paliativa ya que el docente debe seguir trabajando en mejorar el control de la propia comprensión para evitar errores en la comprensión. También debemos señalar que, al trabajar con oraciones, los alumnos son conscientes de que estamos evaluando este tipo de palabras y prestan más atención a la terminología. Por ello, sería interesante evaluar la comprensión en textos completos para identificar si los alumnos pueden extrapolar las estrategias aprendidas y capitalizar este aprendizaje para mejorar sus habilidades de lectocomprensión a largo plazo.

Podemos concluir, entonces, que tanto el marco teórico como la metodología desarrollada en el marco del proyecto de investigación: “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” pudieron ser aplicados en otro contexto académico, los cursos de lectocomprensión, con resultados positivos. Con este pequeño aporte pudimos demostrar el impacto de la enseñanza de *synforms*, homónimos y falsos cognados en el desempeño lector de los alumnos.

Referencias

- Ainciburu, M. (2008). *Aspectos del aprendizaje del vocabulario Tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Eskey, D. y Grabe, W. (1988). Interactive models for second language reading. *Perspectives on Instruction*. En P. Carrell, J. Devine, y D. Eskey, (Eds), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 223-239). Cambridge: CUP
- Laufer, B. (1988). The concept of ‘synforms’ (similar lexical forms) in L2 vocabulary acquisition’. *Language and Education*, 2, pp. 113–132.
- Laufer, B. (1989). A factor of difficulty in vocabulary learning: Deceptive transparency. *ALLA Review*, 6, 10–20.
- Laufer, B. (1997). 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: Cambridge University Press
- Laufer, B. (2003). Vocabulary Acquisition in a Second Language. Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some Empirical Evidence. *Canadian Modern Language Review*. 59(4), 567-588
- Laufer, B.; Meara, P. y Nation, P. (2005). Ten best ideas for teaching vocabulary. *The Language Teacher*, 29(7), 3-6.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, England: Cambridge University Press

Nation, P. (Ed.). (1994) *New ways in teaching vocabulary*. Alexandria, VA: TESOL.

Nation, P. y Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. In R. Carter & M. McCarthy, *Vocabulary and language teaching* (pp. 97-110). London: Longman

O’Malley, J.M. y Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.

Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.

Capítulo 13

Abordaje de actividades de poslectura en cursos de grado en lectocomprensión en inglés lengua extranjera.

Ana María Granata

anagranata2002@yahoo.com

Sara Angelina Oliva

sarasiles01@hotmail.com

DIFA. Facultad de Lenguas (UNC)

Córdoba. Argentina.

Resumen

En los últimos años se ha probado que hay una mayor eficiencia en la comprensión lectora si se aplican estrategias en forma combinada, si se realiza práctica sostenida y si se da instrucción de éstas y si dichas estrategias se aplican con la guía del docente en las primeras etapas de la instrucción (Solé, 1992). Según Garner (1988: 113, citado en Rinaudo, 1999: 42) se observa que a menor eficiencia lectora, mayores problemas de comprensión. Por lo tanto, como docentes de lectocomprensión del inglés en el nivel universitario del Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) dependiente de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) creemos que es necesaria la enseñanza de estrategias a fin de lograr alcanzar los objetivos planeados, siendo el objetivo más importante de la lectocomprensión en nuestro entorno incentivar la autonomía lectora de los alumnos que cursan el único nivel, básico, del idioma. El objetivo principal de nuestro trabajo se va a centrar en comparar y contrastar las actividades de poslectura que presentan los manuales elaborados por el equipo docente del DIFA de las carreras de Licenciatura en Psicología y para las distintas carreras de la Facultad de Ciencias Químicas. Elaboraremos una breve reseña de marco teórico, utilizando y adaptando la taxonomía de estrategias de Rebecca Oxford (1990), entre las cuales encontramos las estrategias directas: de memoria, cognitivas, compensatorias e indirectas: las metacognitivas y sociales. Analizaremos y describiremos las actividades de poslectura plasmadas en dichos manuales y, por último, reflexionaremos sobre las similitudes y diferencias entre las estrategias utilizadas en ambos manuales. Esperamos resaltar el valor formativo de la importancia de la poslectura en el aprendizaje de la lengua extranjera en el nivel superior.

Introducción

Se ha establecido que hay una mejor eficiencia en la comprensión lectora si se utilizan estrategias en forma integrada, si se ejecuta una práctica sustentada, si se da una instrucción de éstas, y si tales estrategias se plasman y se aplican con la guía del docente en la primera etapa de instrucción (Solé, 1992).

Como docentes de lectocomprensión del inglés en el nivel universitario del Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) dependiente de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), estamos convencidos de que la enseñanza de estrategias de lectura es necesaria y conveniente para nuestros alumnos y que les permite a los estudiantes universitarios que cursan un nivel básico del idioma adquirir seguridad, rapidez y eficiencia en la lectura de textos en lengua extranjera y transformarse en lectores autónomos, que es el principal objetivo del curso. En este trabajo analizaremos y adaptaremos la taxonomía de estrategias de Oxford (1990) aplicadas a las actividades de poslectura que presentan los manuales elaborados por el equipo docente del DIFA de las carreras de Licenciatura en Psicología y Bioquímica y afines de la Facultad de Ciencias Químicas; más específicamente, exploraremos las semejanzas y las diferencias que puedan presentar dichas actividades basadas en las características propias de cada área.

Al comienzo del año lectivo hacemos un diagnóstico de los conocimientos de estrategias que tienen los estudiantes y del uso que hacen de las mismas, teniendo en cuenta la diversidad de carreras en Ciencias Químicas y también los niveles de conocimiento de los alumnos, considerando que en ambas carreras tenemos alumnos de segundo a quinto año.

En las guías introductorias de ambos manuales se hace una referencia a las estrategias de lectura (pre, durante y pos) a fin de que resulten útiles para los alumnos. A mitad del ciclo lectivo administramos una encuesta con el objetivo de recabar datos sobre el uso real que hacen nuestros alumnos de las estrategias que enseñamos en clase. En base a esos datos, corregimos el rumbo en caso necesario y retomamos la enseñanza de estrategias para que el alumno pueda aprovechar al máximo su potencial.

Marco teórico

Las estrategias de aprendizaje son herramientas que tanto docentes como alumnos utilizan para resolver un problema o cumplir un objetivo. Son actos específicos que llevan a cabo los alumnos para mejorar su estudio. En nuestro ámbito educativo creemos que es fundamental la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Oxford (1990) considera que los objetivos del entrenamiento en estrategias son ayudar a los alumnos a hacer su aprendizaje del idioma más significativo y facilitar su auto confianza en el proceso de aprendizaje.

Uno de los objetivos principales de la enseñanza de estrategias es proveerle al alumno de los elementos necesarios para poder interpretar textos en lengua extranjera. En este proceso el docente adquiere el rol de facilitador. En este rol, el mismo intenta concientizar a los alumnos acerca del uso de las estrategias y su utilidad en el proceso educativo. Debido al hecho de que muchos de nuestros alumnos ya están familiarizados con el uso

de estrategias en lengua materna, los docentes debemos refloatar ese conocimiento, y encauzarlo hacia la lectura en lengua extranjera. El alumno debe seleccionar aquellas estrategias que le pueden resultar útiles en su nueva tarea. El docente presenta las estrategias al alumno para que éste tenga la capacidad de discernir sobre cuáles considera más eficientes para su aprendizaje. Oxford (1990) define las estrategias de aprendizaje como acciones específicas que toma el aprendiz para hacer que su aprendizaje sea más fácil, más rápido y más placentero, más auto dirigido, más efectivo y de fácil transferencia a nuevas situaciones.

De acuerdo con Oxford (1990), las estrategias pueden ser directas o indirectas. Todas las estrategias directas necesitan de un procesamiento mental del idioma, pero lo hacen de manera diferente. Las estrategias de memoria tienen como función especial ayudar a los alumnos a recuperar información. Las cognitivas le permiten al alumno comprender lenguaje nuevo de diferentes maneras y las estrategias de compensación le permiten utilizar el idioma a pesar de su falta de conocimiento. Siguiendo a Oxford (1990), las estrategias indirectas dirigen el aprendizaje de un idioma sin involucrar el idioma meta.

Las estrategias de aprendizaje están orientadas hacia el objetivo de la competencia comunicativa. De acuerdo a Oxford (1990), las estrategias metacognitivas ayudan a los alumnos a regular su propia cognición y a planear y evaluar su progreso mientras se mueven hacia la capacidad comunicativa. Las estrategias afectivas sirven para desarrollar la confianza que necesitan los alumnos a fin de sentirse parte activa del proceso de enseñanza. En este estudio solo las mencionaremos ya que resulta muy difícil plasmarlas en nuestros manuales. Las estrategias sociales facilitan la interacción y la comprensión.

Las estrategias también incluyen funciones metacognitivas como planear y evaluar el propio aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje no resultan fácilmente observables, ya que gran parte del proceso transcurre en la mente del alumno. El nivel de concientización de las estrategias utilizadas es importante para que el alumno reflexione sobre su utilidad. Las estrategias son flexibles debido a que cada alumno puede combinarlas para su mejor uso. Hay diferentes factores que afectan la elección de las estrategias, tales como nivel de conciencia, etapa de aprendizaje, expectativas del docente, estilo de aprendizaje, entre otros. Los estudiantes que son más conscientes y más avanzados utilizan las estrategias más apropiadas a la necesidad. Siguiendo la clasificación de Oxford (1990), rescatamos una estrategia de memoria llamada revisar bien. Esta estrategia consiste en revisar periódicamente lo aprendido a través de la lectura al mismo tiempo que aprende nueva información. La autora la define como "sobre aprendizaje". Oxford (1990) también menciona las nuevas funciones del docente. Dichas funciones abarcan un abanico más amplio que el tradicional. El nuevo docente es facilitador, ayuda, guía, consultor, consejero, coordinador, diagnosticador y co-comunicador. El docente ya no es la figura que ostenta autoridad jerárquica, sino que se convierte en una guía para los alumnos. A su vez, los alumnos adquieren un rol más activo y se transforman en artífices de su propio aprendizaje. Cuando los alumnos toman más responsabilidad, el aprendizaje mejora. Debido a esto y siempre siguiendo a Oxford (1990), la enseñanza de estrategias es una inmejorable oportunidad de proveerle a los alumnos las armas necesarias para un óptimo aprendizaje.

Elena García (2007) habla de los objetivos de lectura que cada lector tiene al momento de abordar un texto. De acuerdo a las metas que posea, se activarán determinadas estrategias como, por ejemplo, activación de conocimientos previos, el recuerdo

de la información que le resulte conocida sobre los modelos textuales. Según Elena García (2007), podemos encontrar grados diferentes de comprensión lectora como así también objetivos de lectura. Las estrategias son indispensables para lograr excelentes resultados en la lectura. Según Grabe (2009), el reconocimiento de palabras y el acceso al léxico se ven beneficiados por los niveles de conciencia ya sea sintácticos, pragmáticos, morfológicos o semánticos. Para Grabe (2009), ser un lector estratégico no solamente está relacionado al conocimiento y control de las estrategias de lectura sino también a la habilidad que posea el lector de reflexionar sobre todos los niveles de conocimiento del lenguaje. De acuerdo con las últimas investigaciones sobre la lectura estratégica, hay algunos hallazgos que se encontraron tanto en lengua materna como en lengua extranjera (Grabe, 2009). Algunos de estos hallazgos son: que todos los lectores usan varias estrategias, que los buenos y los pobres lectores utilizan el mismo tipo de estrategias, los buenos lectores usan las estrategias en forma más efectiva, y automatizan ciertas combinaciones de estrategias como respuestas efectivas de rutina a sus necesidades de lectocomprensión, la instrucción en estrategias puede mejorar su capacidad lectora.

Van Dijk (1979) hace referencia a la diferencia entre relevancia textual y relevancia contextual. Por relevancia textual se entiende la importancia asignada a los contenidos de un texto teniendo en cuenta su estructura y las marcas dejadas por el autor para señalar lo relevante del mismo. Por relevancia contextual se entiende la importancia que el lector asigna a ciertas ideas contenidas en el texto. Esto puede coincidir o no con lo que el autor consideró importante. De acuerdo con este concepto, los aprendices pueden descubrir el mensaje que el autor del texto dejó plasmado en el mismo.

Estrategias según la taxonomía de Oxford

De la taxonomía de Oxford (1990), consideramos relevante para nuestro trabajo en poslectura las estrategias que nos permiten dirigir y concientizar a nuestros alumnos en el aprendizaje del idioma extranjero que nos ocupa, es decir el inglés con fines académicos. Dentro de la taxonomía, hemos seleccionado las siguientes estrategias:

Directas:

De memoria: los alumnos hacen asociaciones entre la información nueva y la ya conocida a través del uso de fórmulas, frases, términos, etc.

Cognitiva: los alumnos hacen asociaciones entre la información nueva y la ya conocida.

De compensación: los alumnos utilizan contexto para compensar la falta de información en la lectura y la escritura.

Indirectas:

Metacognitiva: los alumnos controlan su propia cognición a través de la planificación, organización y evaluación del proceso de aprendizaje.

Social: se vivencia la interacción con otros estudiantes para mejorar el aprendizaje de idiomas.

Afectiva: los alumnos regulan las emociones, la motivación y la actitud hacia el aprendizaje.

Con el objetivo de mostrar el uso de estrategias de poslectura en nuestros materiales de estudio, seleccionamos algunos ejercicios que fomentan el uso de las mismas. Nos guiaremos por la taxonomía de Oxford (1990).

En el Manual de Psicología, seleccionamos lo siguiente:

En la Guía 1, ejercicio 14, página 19 (Figura 1) encontramos un esquema. Para realizar la actividad, los alumnos deben poner en funcionamiento la estrategia cognitiva de resumir el contenido. En este esquema los alumnos deberán resumir los aspectos fundamentales de la Teoría Psicoanalítica según lo que hayan interpretado del texto que sobre el tema han leído. A fin de realizar exitosamente la tarea, los estudiantes deben entender el contenido del gráfico.

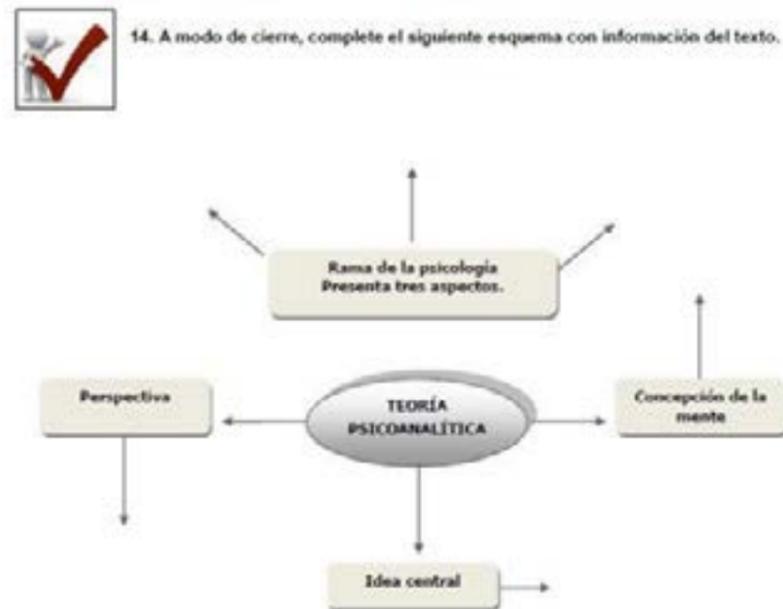


Figura 1: Guía 1, ejercicio 14, página 19.

En la Guía 3, página 40, ejercicio 10 (Figura 2), los alumnos deben resumir un texto sobre depresión. También tendrán que discriminar manifestaciones y síntomas de depresión, síndrome depresivo y depresión. Aquí pueden resolver la actividad recurriendo a la estrategia de compensación mediante las pistas lingüísticas que puedan hallar en el texto. En esta actividad cobra vital importancia el contexto para que los alumnos puedan completar el cuadro correctamente.

10. A modo de cierre, complete el siguiente cuadro con información del texto.

Depresión	MANIFESTACIONES EMOCIONALES	
	MANIFESTACIONES MOTIVACIONALES	
	MANIFESTACIONES COGNITIVAS	
	MANIFESTACIONES PSICOMOTORAS	
	MANIFESTACIONES CORPORALES	
SÍNDROME DEPRESIVO	SÍNTOMAS	
DEPRESIÓN PSICÓTICA	SÍNTOMAS	

Figura 2: Guía 3, página 40, ejercicio 10.

En la Guía 4, página 46, ejercicio 3 (Figura 3), los alumnos deberán realizar un ejercicio de Verdadero-Falso, en base a la lectura de un cuadro sobre el diagnóstico de los Desórdenes de Ansiedad.

2. Observe el esquema de la página a continuación, para comprender qué síntomas nos permiten llegar al diagnóstico de un desorden de ansiedad.



3. Determine si las siguientes aseveraciones son Verdaderas o Falsas con respecto a los cuadros que anteceden.

a- Las personas que padecen trastorno obsesivo compulsivo necesitan realizar rituales como lavado, control y conteo.

b- En la agorafobia, la persona evita situaciones por miedo a sentirse avergonzado de las opiniones de los demás.

c- En el trastorno de estrés pos traumático la ansiedad puede desarrollarse después de un hecho traumático.

d- La fatiga, falta de concentración e irritabilidad son síntomas de desorden obsesivo compulsivo.

Figura 3: Guía 4, página 46, ejercicio 3.

La estrategia a aplicar es reconocer la idea rápidamente; ésta es una estrategia cognitiva que les permitirá a los alumnos poder leer un cuadro y extraer la información que necesitan para reconocer si las aseveraciones son correctas con respecto a la información contenida en el cuadro.

En la Guía 4, página 53, ejercicio 8 (Figura 4), la consigna es leer el siguiente párrafo para responder preguntas. Los alumnos al responder las preguntas deducen la relación entre las mismas y el término que indica la relación entre las ideas. Con el propósito de poder realizar esta ejercitación, los alumnos pueden recurrir a la estrategia de compensación ya que compensarán la falta de conocimiento con el contexto. También podrán utilizar la estrategia de poslectura de adivinar inteligentemente utilizando pistas lingüísticas y otras pistas, que enlazan las distintas partes de un texto y especifican cómo lo que sigue está sistemáticamente conectado con lo anterior.

8. Lea el siguiente párrafo extraído del texto, para responder las preguntas a continuación.



Social Phobia is a fear of exposure to the scrutiny of others, particularly the fear of embarrassment or humiliation due to one's actions while others are watching. (r. 31-33)

a- ¿Cuál es el temor que presenta la persona con fobia social?

b- ¿El miedo es debido a las acciones propias o ajenas?

c- ¿Qué relación encuentra entre las respuestas a las preguntas anteriores? Elija una opción: CAUSA-CONSECUENCIA, CONTRASTE, ADICIÓN.

d- ¿Qué palabra/frase indica esa relación entre las ideas?

Figura 4: Guía 4, página 53, ejercicio 8

En la Guía 4, página 54, ejercicio 10, los alumnos se concentrarán en la última parte del texto y mencionarán algunos de los síntomas de los desórdenes de ansiedad. En este caso, los estudiantes podrán aplicar la estrategia cognitiva de poslectura de resumir el contenido del texto.

En la Guía 7, en la página 87, ejercicio 8, los alumnos deberán completar un cuadro. Para hacerlo tendrán que poner en práctica estrategias de poslectura de memoria como la de agrupar de acuerdo al trastorno sobre el que deban trabajar. En este caso sobre las características principales de cada trastorno, datos sobre los dos pacientes mencionados en el texto, la relación que establece cada uno de ellos con su terapeuta, lo que cada paciente busca en sus relaciones interpersonales y las situaciones que los enojan. Según Oxford (1990), las asociaciones deberían ser significativas para el

alumno para enfrentar la dificultad del idioma extranjero con el que están trabajando. En la Guía 8, página 95, ejercicio 10 (Figura 5), los alumnos deberán completar el cuadro y utilizar la estrategia de memoria agrupar y asociar/elaborar para reconocer los síntomas del trastorno del lóbulo frontal y los que presentaba el paciente Phineas Gage. En este caso los alumnos deberán, no solamente agrupar los síntomas del trastorno en cuestión, sino también relacionarlo con los síntomas que presentaba el paciente. Este es un caso real que les resulta altamente atractivo a los alumnos de Psicología ya que lo estudian en una de las asignaturas de su carrera. Según lo expresa Oxford (1990), la estrategia de agrupar es útil en la poslectura ya que involucra asociar lo que se ha leído en grupos significativos y de esta forma le permite reducir el número de ideas no relacionadas.



10. A modo de cierre, complete el siguiente cuadro con información del texto.

TRASTORNOS DEL LOBULO FRONTAL	
SÍNTOMAS/DIFICULTADES	RELACIÓN EXPLÍCITA CON EL CASO PHINEAS GAGE
Incapacidad para inhibir conductas inapropiadas (denominado desinhibición)	El Demuestra desinhibición con las siguientes conductas: irreverencia y blasfemia.

Figura 5: Guía 4, página 54, ejercicio 10

En la Guía 9, página 102, ejercicio 7 (Figura 6), los alumnos completan el cuadro. Para esto podrán utilizar la estrategia de poslectura de memoria: asociar/ elaborar para distinguir los factores que predisponen al paciente a la enfermedad y los que precipitan la enfermedad del mismo. Aquí las estrategias mencionadas facilitan la tarea del alumno en distinguir ambos factores. En la taxonomía de Oxford (1990), la autora sugiere utilizar esta estrategia en la lectura en lengua extranjera. Nosotras la adaptamos a la poslectura ya que creemos es de gran ayuda para el alumno porque implica recuperar

conceptos familiares almacenados en su memoria y reforzar la comprensión lectora así como también le permite recordar más fácilmente la información previamente leída en el texto de la guía.

7. Complete el siguiente cuadro, según la información del texto:

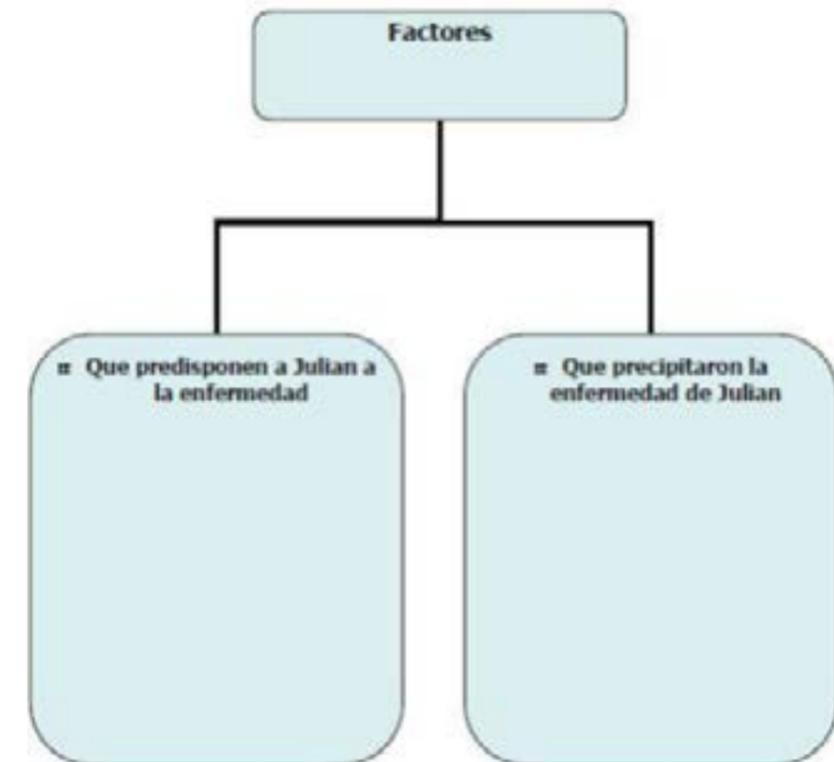


Figura 6: Guía 9, página 102, ejercicio 7

En la Guía 10, página 118, ejercicio 9, los alumnos deberán completar un cuadro utilizando las estrategias de compensación como adivinar inteligentemente utilizando pistas lingüísticas y otras pistas debido a que el texto presenta una alta densidad léxica, y trata un tema con el que algunos alumnos no están familiarizados. El texto trata sobre las psicologías feministas a nivel internacional. Los alumnos deberán superar las barreras lingüísticas y de conocimiento utilizando las estrategias de compensación.

En la Guía 11, página 137, ejercicio 10 (Figura 7), los alumnos completan un cuadro y para hacerlo deberán recurrir a varias estrategias de poslectura. Deberán resumir el texto para analizar y compensar, y adivinar inteligentemente utilizando pistas lingüísticas y otras pistas. Para realizar esta actividad, deberán analizar exhaustivamente el texto para encontrar los datos que se les solicitan: las formas en que los niños y adolescentes dan a conocer que fueron víctimas de abusos. De acuerdo con Oxford (1990), esta estrategia de poslectura les permite a los alumnos condensar la información que se encuentra en el texto original y volcarla en el ejercicio correspondiente.



10. A modo de cierre, complete el cuadro de la página a continuación con información del texto.

ETAPAS DE DESARROLLO Y HABILIDAD DE LOS NIÑOS PARA REVELAR EL ABUSO

ETAPA DE DESARROLLO	EDAD APROXIMADA	HABILIDAD DEL NIÑO PARA REVELAR EL ABUSO
INFANTES	0 a 18 meses	
NIÑOS		
NIÑOS PREESCOLARES		
NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA		
PUBERES		
ADOLESCENTES		

Figura 7: Guía 11, página 137, ejercicio 10

Del Manual de Ciencias Químicas seleccionamos lo siguiente:

En la Guía 1, página 34, ejercicio 9 (Figura 8) los alumnos deberán completar el esquema con información extraída del texto. Los mismos aplican la estrategia de poslectura cognitiva para obtener la idea de la ubicación y la función de cada una de las partes de la célula. Esta estrategia directa les facilita a los alumnos reconocer vocablos relacionados a la ubicación y diferenciarlos de los verbos que denotan una función.

Manual de Ciencias Químicas

Guía 1



9. A modo de cierre, complete el siguiente esquema con información del texto. Indique la ubicación y función de cada una de las partes que componen las células.

Parte	Ubicación	Función
Membrana Plasmática		
Citoplasma		
Núcleo celular		

Figura 8: Guía 1, página 34, ejercicio 9

En la Guía 3, página 72, ejercicio 11, los alumnos deberán utilizar las estrategias poslectura de memoria, agrupar, asociar y elaborar para reconocer las enfermedades genéticas asociadas con los cambios en el número de cromosomas. La actividad consiste en completar un cuadro. Según Oxford (1990), los alumnos valiéndose de la ayuda de la asociación, podrán relacionar la información nueva brindada por el texto en inglés con los conceptos familiares guardados en su memoria.

En la Guía 7, página 124, ejercicio 15 (Figura 9), el alumno, al responder las preguntas, aplica la estrategia de poslectura cognitiva de analizar y resumir. Dichas estrategias le facilitarán la correcta interpretación del texto para encontrar la información solicitada en la ejercitación. El alumno tiene que escribir la definición que presenta el autor del texto con respecto al cuadro de Punnett y qué sucede cuando se realiza el test de cruzamiento.



15. A modo de cierre, responda las siguientes preguntas en español, de manera completa. Indique, luego, los renglones de donde extrajo la información.

a. ¿Cómo define el autor al cuadro de Punnett?

Renglones: _____

.....

.....

.....

b. ¿Qué se encuentra al hacer los tests de cruzamiento?

Renglones: _____

.....

.....

.....

Figura 9: Guía 7, página 124, ejercicio 15

En la Guía 9, página 149, ejercicio 7 (Figura 10), los alumnos deberán hacer un resumen sobre las ubicaciones covalentes y las uniones de hidrógeno en una molécula de ADN. Las estrategias a utilizar serán: resumir el contenido, estrategias de compensación, y adivinar inteligentemente analizando pistas lingüísticas, entre otras. Deberán trabajar junto con un compañero, lo que implica aplicar la estrategia social, trabajar con un compañero y a la vez resumir. Trabajar en pares es muy enriquecedor para los alumnos pues se puede tener acceso a otra mirada, otra perspectiva. La capacidad de resumir va conectada a la capacidad de entender con precisión lo que se considera importante. Es el paso que continúa a todo análisis de lo leído y asegura la comprensión fidedigna de lo que posteriormente se analizará o comentará. Su objetivo es la representación sintética de lo leído.



7. A modo de cierre, junto con un compañero, elabore un resumen de las ubicaciones de las uniones covalentes y las uniones de hidrógeno en una molécula de ADN.

ubicaciones de las uniones covalentes y las uniones de hidrógeno en una molécula de ADN

El resumen consiste básicamente en la reducción a términos breves y concisos de lo esencial de un asunto o tema. La capacidad de resumir va ligada a la capacidad de comprender con precisión lo que se considera esencial. Es el paso previo a todo análisis y comentario del texto, que nos garantiza la comprensión con exactitud de lo esencial de aquello que tenemos, posteriormente, que analizar o comentar.

VAN DIER (1982) establece cuatro reglas que los lectores utilizamos cuando intentamos resumir el contenido de un texto: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar.

Para resumir, se sugiere:

- Encontrar el tema del párrafo e identificar la información trivial para desecharla.
- Descubrir la información que se repite.
- Determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar temas de englobarlas.
- Identificar una frase-resumen del párrafo o elaborarlas.

Adaptado de SHAN, L. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Océano.

Figura 10: Guía 9, página 149, ejercicio 7

En la Guía 10, página 160, ejercicio 10 (Figura 11), la interpretación de gráficos es muy importante para los futuros egresados. A través de respuestas múltiples tienen que elegir el porcentaje de la base de nitrógeno en distintos organismos. Lo mismo tienen que hacer con respecto al porcentaje de purina a pirimidina y la cantidad de nucleótidos en cada organismo. Los alumnos utilizarán estrategias de compensación, adivinar inteligentemente, analizando pistas lingüísticas y otras. Según Oxford (1990) adivinar inteligentemente ayuda a los alumnos a comprender que no es necesario reconocer ni entender cada palabra de un texto para poder realizar un ejercicio. Las pistas lingüísticas dejadas por el autor en el texto deberán ser reconocidas por el lector a fin de lograr la comprensión deseada. De esta manera el alumno compensa su falta de conocimiento del idioma extranjero con su conocimiento del tema en discusión.



10. A modo de cierre y junto con su compañero, resuelva la siguiente actividad:

INTERPRETING GRAPHICS

The table below shows the percentage of bases in some organisms. Use the table to answer the questions that follow.

Percentage of Each Nitrogenous Base in Different Organisms				
	A	T	G	C
E-Coli	24.7	23.6	26.0	25.7
Human	30.4	30.1	19.6	19.9
Wheat	27.3	27.1	22.7	22.8

a. What is the ratio of purines to pyrimidines for these organisms?

A. about 1:1
B. about 1:2
C. about 1:3
D. about 1:4

b. Within each organism, which nucleotides are found in similar percentages?

A. A and T, G and C.
B. A and C, G and T.
C. A and C, G and U.
D. A and G, T and U.

Figura 11: Guía 10, página 160, ejercicio 10

En la Guía 13, página 189, ejercicio d (Figura 12), la consigna es leer un párrafo para responder una pregunta. Mediante las estrategias de poslectura de analizar y razonar, el alumno verá facilitada su tarea de deducir la relación lógica que une las ideas, y descubrir el término que las relaciona de esa manera.

The sequence of bases on a single chain does not appear to be restricted in any way. However, if only specific pairs of bases can be formed, it follows that if the sequence of bases on one chain is given, then the sequence on the other chain is automatically determined. (r. 53-54-55)

d. ¿Qué condiciones deben cumplirse para que la secuencia en la otra cadena sea determinada automáticamente?

.....
.....

Figura 12: Guía 13, página 189, ejercicio d

En la Guía 13, página 194, ejercicio 10 (Figura 13a), los alumnos observan tres gráficos que muestran las distintas fases de transcripción en eucariotas.

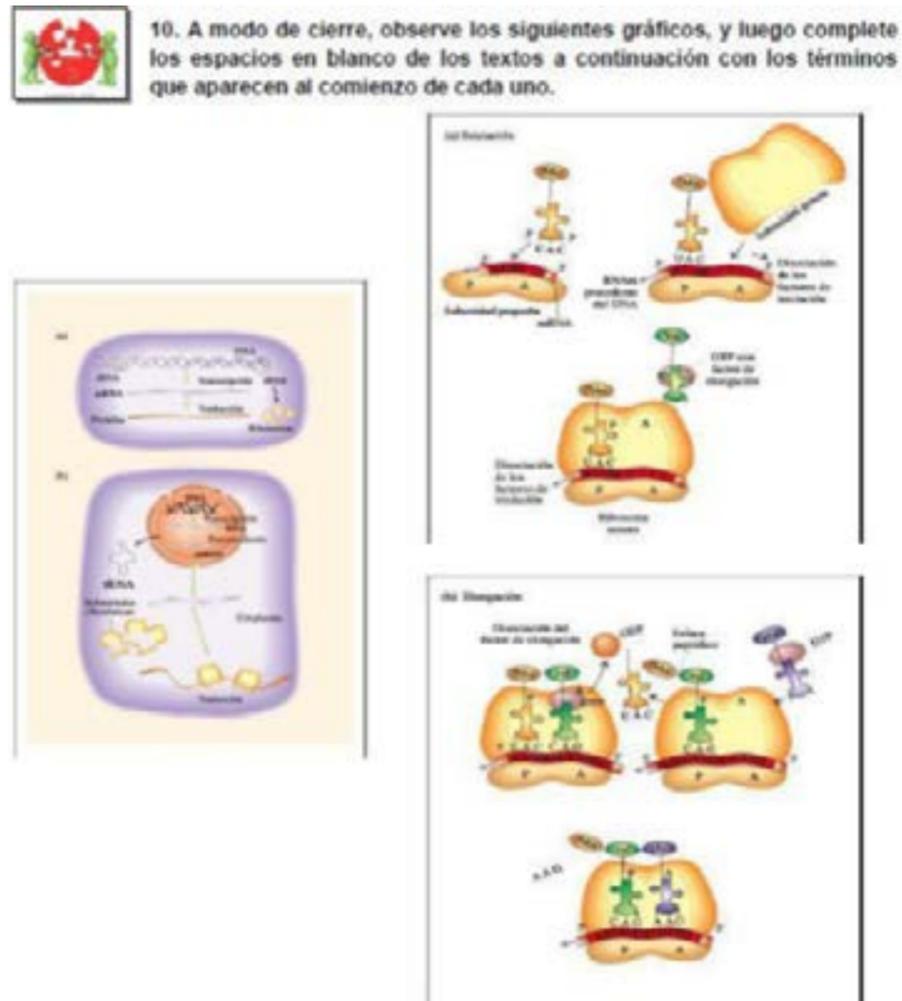


Figura 13a: Guía 13, página 194, ejercicio 10

Seguidamente (Figura 13b), los alumnos deberán completar los espacios en blanco de los textos a continuación con los términos que aparecen al comienzo de cada uno. Los alumnos utilizarán estrategias de compensación, adivinar inteligentemente, usando pistas lingüísticas y otras, y también la estrategia cognitiva de analizar y razonar comprensivamente (localizar el término con su información correspondiente).

ARN ligasas - ARN polimerasa II - pre-ARNm - sentido 5' - 3'

Transcripción en eucariotas

En la transcripción de eucariotas se distinguen las siguientes fases:

- INICIACIÓN:** La _____ se une a una zona del ADN llamada "promotor" (posee secuencias CAAT y TATA).
- ELONGACIÓN:** La síntesis continua en _____. Al poco se añade una caperuza al extremo 5'.
- FINALIZACIÓN:** Está relacionada con la secuencia TTATT. Interviene una polimerasa A que añade una cola de poli-A al _____.
- MADURACIÓN:** Se produce en el núcleo y la realiza una enzima que elimina los nuevos intrones formados. Posteriormente, las _____ empalman los exones y forman el ARNm.

Guía 13

codones de terminación - ARNt iniciador - anticodón - aminoácidos - AUG

Traducción o Síntesis de Proteínas

Comprende las siguientes etapas:

- INICIACIÓN:** Comienza por el triplete iniciador el ARNm (_____). Este triplete va precedido de la secuencia AGGAGG, que es la zona de unión con el ribosoma. Se forma el complejo de iniciación con los factores de iniciación (FI) y la energía suministrada por el GTP. La subunidad menor del ribosoma reconoce la caperuza y se une al ARNm en la zona próxima al codón iniciador. Esta caperuza aporta el _____ que, a su vez, aporta el aminoácido metionina. Este ARNt contiene un triplete complementario al AUG, es decir, el UAC, llamado _____ (la proteína sintetizada contiene en su extremo el aminoácido metionina). Una vez encajado el ARNt-metionina, se liberan los FI y dejan paso a la subunidad mayor del ribosoma, formándose así el ribosoma completo y funcional. En él hay dos sitios clave: -Sitio P (sitio peptidil) ocupado por el ARNt-metionina. -Sitio A (sitio aminoacil) que está libre para recibir un segundo ARNt (solo el que su anticodón coincida con el del codón del ARNm) cargado con un nuevo aminoácido.
- ELONGACIÓN DE LA CADENA PEPTÍDICA:** Es un proceso catalizado por la enzima peptidil transferasa, el cual mediante enlaces peptídicos va uniendo _____ a la cadena.
- FIN DE LA SÍNTESIS DE LA CADENA PEPTÍDICA:** Ocurre cuando aparece uno de los _____ (UAA, UAG, UGA). En este momento un factor proteico de terminación (RF) se une al codón de terminación e impide que algún ARNt con otro aminoácido se aloje en el sitio A. En este momento se produce la hidrólisis de la cadena peptídica y se separan las dos subunidades del ribosoma.

Figura 13b

Diferencia disciplinar

Con el propósito de analizar el uso de estrategias en los dos manuales que estamos analizando, se debe tener en cuenta la variación disciplinar: un manual de Ciencias Químicas tiene características de contenido temático, formales, distintas a las de un manual de Psicología. El campo disciplinar de Psicología está dentro de las Ciencias Sociales. El objeto de estudio de la Psicología es el comportamiento del individuo desde el punto de vista individual y grupal, en otras palabras, el individuo y su entorno

social (los seres humanos y su cultura). Los temas que estudian los psicólogos son numerosos, por ejemplo, desarrollo, bases fisiológicas de la conducta, aprendizaje, pensamiento, motivación, emoción, influencias sociales, conductas sociales, entre otros. En el manual se agruparon los textos por área temática y secuencia textual. Se dividió el mismo en tres ejes (descriptivo, narrativo y argumentativo), con cinco guías en los dos primeros, seguido por una guía de consolidación. En el último eje se incorporaron cuatro guías con su correspondiente consolidación. En la guía introductoria, que es en español, se presentan las estrategias de aprendizaje con el propósito de familiarizar al alumno con las mismas y/o reafirmarlas de su uso en su lengua madre. Para el primer eje (descriptivo), se seleccionaron textos predominantemente expositivos- descriptivos donde se analiza la estructura de la mente humana y sus divisiones para estudiar la psiquis y su funcionamiento. Para el segundo eje (narrativo) se seleccionaron estudios de casos. En esta sección se puede ver claramente cómo los alumnos pueden ir utilizando las estrategias de lectura para llegar al conocimiento del caso tratado. En el tercer eje (argumentativo) se introduce a los alumnos a la estructura del resumen. Este eje es sumamente importante para el alumnado ya que es una primera aproximación a lo que ellos muchas veces deben leer para seleccionar artículos de investigación para sus asignaturas curriculares. Esta introducción a las partes canónicas del resumen del artículo de investigación es de vital importancia ya que en muchos casos es el primer resumen que leen en lengua extranjera y el conocimiento de sus partes canónicas y su estructura le servirá para lecturas posteriores e incluso para redactar sus propios resúmenes, cuando así se lo requieran. Los resúmenes funcionan como una especie de vista previa para que el lector pueda elegir el artículo que realmente le interesa y descartar el que no revista interés para él. Además la elaboración de resúmenes les permite a los alumnos entender y producir lenguaje de diferente manera.

En el caso de Ciencias Químicas la diversidad de carreras a las que se les debe impartir el mismo tipo de conocimiento del idioma deviene en una complejidad mayor. Se trató de agrupar los textos por área temática y por secuencia textual. El campo disciplinar de Ciencias Químicas está dentro de las Ciencias de la vida, también llamada Ciencias experimentales. Se consultaron expertos y sugirieron estos temas que se encuentran en un texto académico que los alumnos consultan a diario. Se tomaron tres ejes: la Biología Celular, la Biología Molecular y la Genética.

Se seleccionaron textos respetando las distintas secuencias textuales, como por ejemplo, en la secuencia expositiva- descriptiva se tuvo en cuenta la célula y sus funciones. En el resto del apunte, los otros temas se distribuyeron de acuerdo a las dificultades de vocabulario específico del área que presentaban los textos.

Por consiguiente, concluimos que al ser Psicología y Ciencias Químicas dos áreas totalmente distintas, con distintas maneras de abordar la ciencia, la ejercitación de poslectura prevista para ambos manuales es diferente, si bien el objetivo principal es el mismo: lograr que el alumno pueda comprender textos de su especialidad en lengua inglesa y que pueda transformarse en un lector autónomo.

Razones para utilizar una Encuesta en nuestro trabajo

La enseñanza de estrategias es siempre un tema controvertido. Dicha controversia quizás surja de la falta de tiempo que siempre aducimos tener los docentes. La obligación de tener que cubrir todos los temas de un programa de estudios no siempre

redunda en beneficio para los educandos ya que solemos concentrarnos en enseñar contenido sin prestar demasiada atención a las estrategias que el alumno trae de su instrucción a nivel secundario y en su lengua madre. Muchos alumnos carecen de recursos estratégicos para seguir el ritmo de la clase justamente por la falta de recursos estratégicos de lectura. La experiencia ha demostrado que aunque se enseñen bien todas las estrategias de poslectura no se asegura que esas estrategias se desarrollen en el alumno. Nuestra decisión de encuestar a los alumnos (Figura 14) surge de la necesidad de corroborar si ellos están empleando conscientemente las estrategias enseñadas en clase. En caso de comprobarse que no lo están haciendo, se tratará de enfatizar su uso haciendo hincapié en los resultados positivos de su utilización habitual.

Encuesta

Sr. Estudiante:

Por favor, dedique sólo unos minutos para completar la encuesta sobre estrategias de pos-lectura. Sus respuestas serán reservadas con el fin de mejorar la calidad de los cursos de lectocomprensión.

Nombre del curso:

Curso Anual/Cuatrimstral: Nombre del docente:

¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes estrategias de pos-lectura?

Estrategias		Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
Revisar	Después de leer, ¿chequeo para ver si mis predicciones fueron correctas?				
Resumir el contenido	¿Resumo (mentalmente o por escrito) información importante que he leído?				
Evaluar mi aprendizaje	¿Siento que estoy mejorando mi velocidad de lectura?				
Analizar y razonar	¿Califico mi comprensión reflexionando cuánto entendí de lo que leí?				
Planificar el aprendizaje	Después de leer ¿decido si las estrategias que he usado me ayudaron a entender y pienso en otras estrategias que podrían haber ayudado?				
Establecer objetivos	¿Chequeo para comprobar si logré mi objetivo de lectura?				
Cooperar con los pares	¿Trabajo con mis compañeros para completar las tareas o resolver problemas de comprensión?				
Hacer comentarios positivos	¿Creo que puedo comprender el significado general del texto aún sin conocer todas las palabras?				

Figura 14: encuesta administrada a los estudiantes para relevar el uso de estrategias de poslectura

Resultado de la encuesta

Se relevaron los datos recogidos y se obtuvieron los siguientes resultados (Gráfico 1).

Con respecto al indicador de Casi siempre, la estrategia más usada fue la de revisar sus predicciones; es decir casi el 70% de los alumnos respondió que casi siempre revisa sus predicciones. Esta acción puede resultar altamente positiva para los alumnos porque les permite percibir que están capacitados para realizar una lectura en lengua extranjera de manera exitosa. La estrategia de hacer comentarios positivos obtuvo el 60% de aceptación por parte de los encuestados. El 40% de los encuestados asegura resumir el contenido del texto leído y el 50% dice analizar y razonar la comprensión. El 68% de los alumnos encuestados respondió que algunas veces evalúa su aprendizaje. El 58% respondió que algunas veces planifican su aprendizaje. El mismo porcentaje resultó para la opción de establecer objetivos de lectura. El 45% de los estudiantes respondió que cooperan con sus pares y hacen comentarios positivos, es decir que casi la mitad de los alumnos encuestados, algunas veces cooperan con sus compañeros y hacen comentarios positivos acerca de si entendió el significado del texto. El 43% de los alumnos encuestados respondió que algunas veces analiza y razona su comprensión. La media de los que utilizan estas estrategias de poslectura es del 50%, lo cual podría ser considerado como muy aceptable en el contexto universitario en el cual hicimos la encuesta. El 39% de los alumnos encuestados respondió que siempre cooperan con sus pares. El 33% siempre resume el contenido de lo leído. El 25% de los encuestados reconoció que revisaba sus predicciones. Aproximadamente el 20% de los alumnos evalúa su aprendizaje, analizan y razonan su comprensión, establecen objetivos de lectura y hacen comentarios positivos. El 14% de los alumnos encuestados respondió que siempre establecen objetivos de lectura.

Concluimos que la estrategia menos utilizada fue la de planificar el aprendizaje, la cual alcanza el 30%, es decir que el 30% de los encuestados nunca planifica. También es de destacar que el 12% nunca analiza o razona su comprensión, y casi el 20% nunca establece objetivos para comprobar si logró su objetivo de lectura. Debido a los datos obtenidos, se comprobó a mitad del año académico, que los alumnos revisan sus predicciones y hacen comentarios positivos, con lo cual podemos concluir que la estrategia afectiva es considerada como importante por el alumnado. Vemos también que no suelen planificar su aprendizaje, lo cual es negativo para lograr llegar a convertirse en un lector autónomo. Los datos arrojados por la encuesta nos proporcionan información relevante para comprender los resultados de evaluaciones, donde muchas veces nos sorprende el bajo rendimiento de algunos alumnos. Algunas veces notamos que los resultados de evaluaciones no resultan ser todo lo positivos que podrían ser. Sin embargo, esto no es inusual ya que hay un alto porcentaje de alumnos que no analizan ni razonan su comprensión y que no establecen objetivos de lectura. Por eso es tan importante concientizar sobre el uso de las estrategias de aprendizaje de poslectura. El alumno/ lector debe hacerse responsable de su propio aprendizaje. Solo así se logrará dicho aprendizaje y nuestra tarea docente estará cumplida.

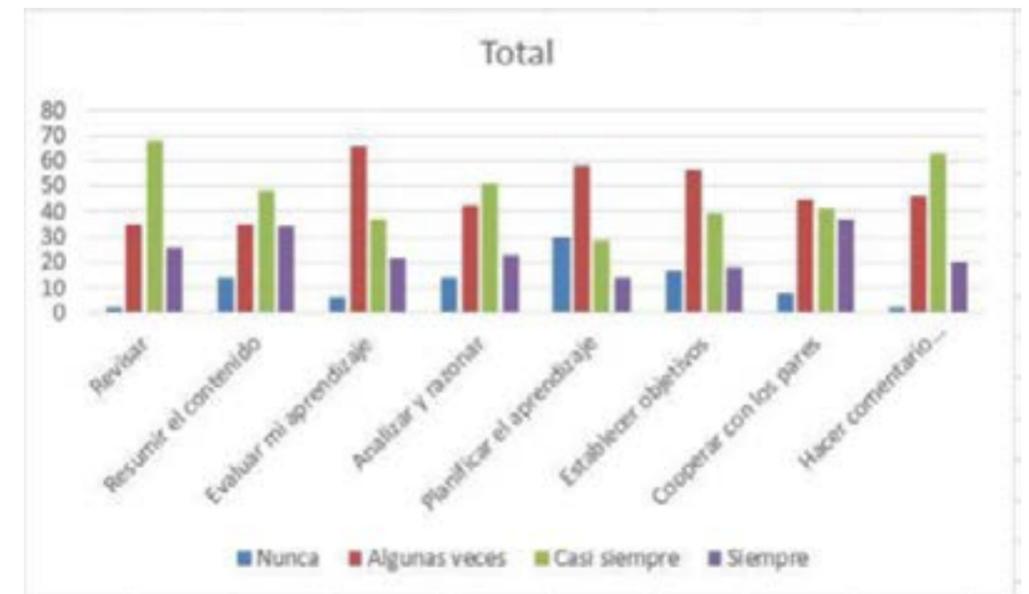


Gráfico 1: Frecuencia de utilización de las estrategias de poslectura

Conclusión

En este trabajo hemos podido corroborar que la utilización consciente de ciertas estrategias de aprendizaje causa un impacto en la autonomía lectora de los aprendices y en su consecuente avance en el conocimiento del idioma. Averiguar lo que los alumnos notaron mientras se monitoreaban y autoevaluaban su aprendizaje tiene un alto impacto en la enseñanza ya que el alumno se hace consciente del mismo y se involucra, dejando de ver al docente como su única fuente de referencia para dudas y consultas. El uso de estrategias de poslectura brinda una oportunidad para el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades analíticas. Creemos que el uso de las mismas mejora el rendimiento académico de los alumnos al facilitarles su aprendizaje.

Ya que este estudio es descriptivo, nos limitaremos a decir que en el Manual de Psicología se trabajó en forma más completa con las estrategias de poslectura que en el Manual de Ciencias Químicas.

Los docentes de inglés como lengua extranjera deberíamos reflexionar sobre lo que pensamos que saben nuestros alumnos y realmente conocer qué entienden verdaderamente. Dar por sentado sus conocimientos previos sobre las actividades propuestas puede ser un error.

Esto deja una gran enseñanza y un gran aprendizaje, pero no basta tenerlos en mente. Se hace necesario que el docente enseñe las estrategias de poslectura de manera sistemática para lograr que el alumno las emplee de la misma manera. Coincidimos con Perkins (1990) en que un buen docente tiene la capacidad de reconocer las necesidades de sus alumnos y por consiguiente logra su participación activa en el proceso de aprendizaje.

A modo de conclusión podemos expresar que, teniendo en cuenta la supremacía del

inglés como lenguaje de divulgación científica y la necesidad que tienen los alumnos universitarios de tener acceso a textos académicos, resulta imprescindible que todos los alumnos desarrollen estrategias de aprendizaje de poslectura a fin de poder acceder a los textos que necesitan leer para desarrollar sus potencialidades dentro de una carrera universitaria. Como docentes, sentimos que nuestra tarea está cumplida cuando logramos que nuestros alumnos se conviertan en lectores estratégicos en lengua extranjera, en nuestro caso, inglés.

Referencias Bibliográficas

- Baron, R. A. (1997). *Fundamentos de la Psicología*. México: Pearson Education.
- Cardini, M.; Granata, A. y Moyetta, D. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Psicología*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Elena García, P. (2007) El papel de la información textual en el proceso de la lectura del texto especializado. *Panacea@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 9 (26).
- Rinaudo, M.C. (1999). *Comprensión de texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de instrucción*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación de UNRC.
- Grabe, W. (2009) *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. Cambridge: CUP
- Hunt, E. F. (2006). *Introducción a las Ciencias Sociales*. México: Pearson Education.
- López, L.; Moyetta, D. y Oliva, S. (2013). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Ciencias Químicas*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Perkins, D. (1997). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Capítulo 14

Tipologización de géneros académicos en inglés en el ámbito del Diseño Industrial

Daniela Moyetta

dmoyetta@fl.unc.edu.ar / danielamoyetta@gmail.com

Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba

Argentina

Resumen

En el contexto de la lectocomprensión en lengua extranjera en el nivel superior la compilación de textos constituye un instrumento fundamental que proporciona la base de los materiales didácticos con los que se organiza la enseñanza. En consecuencia, y en palabras de Hurtado Albir (2011: 492), “para poder enseñar lectocomprensión en una lengua materna o en una lengua extranjera, es necesario conocer previamente los textos que circulan en cada disciplina y las convenciones que rigen su funcionamiento”. De esto se desprende la necesidad de llevar a cabo un trabajo empírico de recopilación, identificación, clasificación y descripción de los géneros escritos en lengua inglesa que circulan en cada uno de los ámbitos disciplinares a nivel universitario. En este trabajo en particular, nos concentramos en el ámbito de Diseño Industrial. La revisión bibliográfica sobre el tema permite formular la siguiente hipótesis, que fue puesta a prueba durante la primera etapa de la investigación: la tipologización basada en géneros contribuye a la secuenciación textual en un corpus con fines pedagógicos. El diseño descriptivo y exploratorio de la primera etapa del estudio se justifica por la escasez de antecedentes en la temática. La investigación se abordó a partir de la combinación de lineamientos metodológicos usados en estudios anteriores (Bhatia, 1993, 2004; Ciapuscio y Kuguel, 2002; Kuguel, 2007, 2010 y Parodi, Venegas, Ibáñez, y Gutiérrez, 2008; Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010). El análisis multidimensional de los géneros respondió a los parámetros propuestos por Bhatia, 1993, 2004 y Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010. El análisis textual realizado permite llegar a resultados empíricos sólidamente fundados: los géneros de mayor frecuencia en el ámbito del Diseño Industrial son la revista de semi-divulgación, el manual universitario, el texto disciplinar y el artículo de investigación. Estos resultados podrían informar la práctica pedagógica y el diseño de materiales destinados a facilitar la lectura en lengua inglesa de textos de especialidad.

Introducción

Planteo del problema

La universidad como institución de enseñanza superior que comprende diferentes comunidades disciplinares condiciona los textos que ahí se leen, el abordaje que éstos suponen y la finalidad pautada (Carlino, 2005; Dorronzoro y Klett, 2006;). En consecuencia, cada disciplina posee un repertorio propio de géneros y, por lo tanto, conocer la disciplina exige saber leerlos y producirlos (Cassany, 2008; Parkinson, 2013).

En el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) circulan textos académicos y textos científicos en español y en inglés, entre otras lenguas extranjeras. En efecto, el inglés es considerado por la comunidad científica como *lengua internacional* para el intercambio de conocimientos a nivel internacional (Grabe y Kaplan, 1996; Swales, 2004). Por lo tanto, los usuarios de la información científica, especialmente los novatos, deben adquirir las herramientas lingüísticas necesarias que le permitan el acceso y la integración a la comunidad científico-discursiva, lo que incluye el dominio de los géneros y de las convenciones discursivas de la comunidad científica en general y del área disciplinar en particular. En respuesta a la necesidad de permitir a los estudiantes universitarios el acceso a materiales bibliográficos escritos en este idioma surgen cursos de lectocomprensión en lengua extranjera, cuyo objetivo principal es proveer a los alumnos de las herramientas lingüísticas y estratégicas necesarias para abordar textos en una lengua que no es la materna durante su recorrido académico. Así, la compilación de textos constituye un instrumento fundamental ya que proporciona la base de los materiales didácticos con los que se organiza la enseñanza de la antes mencionada asignatura.

De lo anteriormente expuesto, se desprende la necesidad de llevar a cabo un trabajo empírico de recopilación, identificación, clasificación y descripción de los géneros en inglés que circulan en los ámbitos disciplinares a nivel universitario. En esta investigación, nos concentraremos en el ámbito de Diseño Industrial.

La selección del área disciplinar obedece a cuatro criterios: la necesidad de explorar una disciplina diferente a las clásicamente indagadas en idioma inglés, tales como Biología y Medicina; la escasez de estudios de tipo empírico que permitan caracterizar géneros discursivos pertenecientes a esta disciplina; la tradición joven de la disciplina en el ámbito de la UNC ya que tiene solo 20 años de existencia y la necesidad de una descripción exhaustiva del uso que los diseñadores industriales hacen de la lengua en su ámbito de especialidad para obtener datos empíricos sólidos que guíen el diseño de herramientas didácticas adecuadas que ayuden a mejorar las prácticas lectoras en lengua extranjera de los alumnos de grado y las prácticas de escritura de los investigadores.

Hipótesis

La revisión bibliográfica sobre el tema permite formular las siguientes hipótesis:

(a) La tipologización basada en géneros contribuye a la secuenciación textual en un corpus con fines pedagógicos.

(b) Los componentes de los diferentes niveles textuales permiten establecer diferentes grados de especialización textual.

2. Objetivos del estudio

(a) Tipologizar un conjunto de textos del ámbito del Diseño Industrial.

(b) Analizar el corpus sobre la base de un enfoque multinivel para determinar el grado de especialización de los textos.

(c) Construir un corpus de textos especializados, con fines didácticos, del área disciplinar del Diseño Industrial.

3. Algunos conceptos teóricos

El presente trabajo aborda la problemática planteada desde un enfoque teórico global que articula la lingüística textual y los estudios de análisis del género.

La lingüística textual brinda herramientas para encarar el análisis textual desde la noción de textos especializados que, referidos a temáticas propias de un dominio de especialidad, siguen convenciones y tradiciones retóricas disciplinares específicas y se realizan en clases textuales del discurso de especialidad (Ciapuscio y Kuguel, 2002; Ciapuscio, 2003).

Otro punto de referencia es la noción de género, cuyo conocimiento se considera medular en la enseñanza de lenguas extranjeras, dado que los miembros de una comunidad científica reconocen y aceptan las propiedades formales, particularmente, estructuras esquemáticas prototípicas. Los estudios de género dentro de la tradición del Inglés con Fines Específicos han estado motivados principalmente por razones pedagógicas, ya que se sostiene que la enseñanza explícita de los géneros relevantes para las diferentes disciplinas puede ayudar a los estudiantes en el ingreso y permanencia en las comunidades discursivas (Bawarshi y Reiff, 2010). Por lo tanto, el énfasis ha sido puesto en las convenciones lingüísticas de los textos académicos y profesionales.

Desde una concepción “multidimensional”, Parodi (2008) sostiene que los géneros constituyen constelaciones de potencialidades discursivas, sustentadas por los conocimientos previos de los sujetos, a partir de parámetros contextuales, sociales y cognitivos. Según este autor, tres dimensiones fundamentales interactúan en la construcción de los géneros: la dimensión social, la dimensión lingüística y la dimensión cognitiva. Así, los géneros emergen y se desempeñan como prácticas sociales en contextos que modelan e imponen restricciones, y permanecen por medio de representaciones cognitivas, ya que es el sujeto quien almacena en su mente información y la emplea según el caso. Estas dimensiones (social y cognitiva) se articulan por medio de la dimensión lingüística.

4. Metodología

4.1. Construcción de la base de datos

Se buscó recolectar información sobre el material escrito en lengua extranjera que aparece como parte de la bibliografía en las propuestas programáticas de las materias que conforman el plan de estudios de la carrera. Para ello, se confeccionó una ficha en la que constan todas las referencias bibliográficas obligatorias y de consulta incluidas en los programas de estudio (Figuras 1 y 2).

Asignaturas por año de cursado	Bibliografía en inglés (sí / no)	Títulos
Primer año		
(Nombre de la asignatura)		

Figura 1: Ficha bibliográfica. La ficha bibliográfica en tres entradas: nombre de la asignatura, existencia de bibliografía en inglés en esa asignatura y referencia bibliográfica.

Asignatura	Bibliografía en inglés (sí / no)	Títulos
Primer Año		
• <i>Introducción al diseño industrial</i>	NO	
• <i>Morfología I</i>	SÍ	-Caivano, José L. (1993). <i>Appearance</i> (Cesia) en Construction of Scales by Means of Spinning Desks. New York: Ed. John Wiley & Sons Inc.
• <i>Sistemas de representación I</i>	NO	
• <i>Introducción a la tecnología</i>	NO	
• <i>Matemática</i>	NO	
• <i>Ciencias humanas</i>	NO	
• <i>Historia I</i>	NO	

Figura 2. Ejemplo de datos recolectados en el primer año de la carrera. En el primer año de la carrera Diseño Industrial solo una de las materias cuenta con bibliografía obligatoria en inglés.

4.2. Recolección y selección de los textos

Una vez confeccionada la ficha bibliográfica, se procedió a la recolección de los textos. Dado que el objetivo principal en esta primera etapa de la investigación fue construir un panorama general de los géneros discursivos escritos prototípicos de la disciplina, el foco de atención estuvo en conseguir los títulos mencionados en los programas de las asignaturas que estuvieran disponibles en la biblioteca de la unidad académica o en formato electrónico. Encontramos que no todos los títulos consignados en las propuestas programáticas analizadas estaban disponibles en la biblioteca de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, y que solo algunos se encontraban en formato electrónico. Debido a esta dificultad, se decidió llevar a cabo entrevistas *in situ* a las bibliotecarias con el objetivo de solicitar información sobre la bibliografía disponible en idioma inglés y los títulos de mayor consulta. A partir de estos datos, se seleccionaron y analizaron textos con una alta frecuencia de consulta.

4.3. Análisis textual

Luego de haber construido la base de datos con todas las referencias bibliográficas obligatorias y de consulta escritas en inglés e incluidas en los programas de estudio de la carrera y con el asesoramiento de especialistas en la disciplina, se seleccionaron los siguientes textos:

1. Dorst, K. y Cross, N. (2001). Creativity in the design process: co-evolution of problem-solution. [Abstract]. *Design Studies*, 22, 425-437
2. Dorst, K. y Cross, N. (2001). Creativity in the design process: co-evolution of problem-solution. *Design Studies*, 22, 425-437
3. *Phaidon Design Classics* (1a. ed.). (2006). Londres: Phaidon Press Limited
4. Shigley, J. y Mischke, C. (Eds.). (1996). *Standard Handbook of Machine Design*. Estados Unidos: The McGraw-Hill Companies, Inc.
5. I.D. The international design magazine. (2009, agosto). Ohio.

Una vez conformado el corpus, se llevó a cabo un análisis para obtener una descripción específica de cada texto aplicando la tipología multinivel de Ciapuscio y Kuguel (2002):

- a) Nivel Funcional
 - a.1. Funciones (expresar / contactar / informar / dirigir)
 - a.2. Jerarquía funcional (funciones dominantes / subsidiarias / complementarias)
- b) Nivel Situacional
 - b.1. Contexto social, tipo de comunicación y situación ambiental
 - b.2. Participantes de la comunicación: número, rol social y relación entre ellos
- c) Nivel del Contenido Semántico
 - c.1. Dominio, subdominio y área temática
 - c.2. Tema del texto y despliegue temático

- c.3. Formas primarias o derivadas
- c.4. Perspectiva sobre el tema: teórica / didáctica / aplicada / divulgativa
- d) Nivel Formal
 - d.1. Máximas de formulación de la clase textual
 - d.2. Formas lingüísticas / no lingüísticas
 - d.3. Recursos sintácticos
 - d.4. Recursos léxicos

Esta tipología de múltiples niveles permite tener en cuenta tanto aspectos microestructurales, que comprenden las partes “menudas” del texto, aspectos léxico-gramaticales, como características macroestructurales: propósito comunicativo, distribución de la información en el texto, principales secuencias textuales, que surgen del contexto comunicativo. La división en niveles le imprime a la tipología una característica fundamental que es la flexibilidad.

Análisis de los géneros del corpus

Texto 1

El texto 1 es de circulación periódica y se encuentra restringido al ámbito académico-científico. El tipo de comunicación que se establece es interno ya que se trata de una comunicación entre expertos en una disciplina en particular y sobre un tema en particular. La revista científica *Design Studies* está dedicada a la comprensión del proceso de diseño desde una perspectiva interdisciplinaria. La revista se declara como un espacio dedicado a la publicación de investigaciones relacionadas con el proceso de diseño y con principios, técnicas y procedimientos relevantes para la práctica y la pedagogía del diseño.

En cuanto a los participantes de la comunicación, este texto fue producido por especialistas. El destinatario es, también, parte de la comunidad científica: especialistas lectores de la revista en la que aparecen los artículos. Si se presta atención a los indicios lingüísticos, referencias a pertenencias institucionales, referencias bibliográficas y referencias a la publicación en la página de inicio de ésta, advertiremos que los roles sociales entre los participantes que se identifican en los escritos son de productores textuales especialistas a lectores especialistas, por lo que la relación que se establece entre los productores y los destinatarios es simétrica.

El texto objeto de análisis tiene como principal meta comunicativa informar-exponer acerca de un tema en particular. Los ejemplos de secuencias expositivo-explicativas permiten percibir este objetivo; los autores explicitan el objeto de estudio y los pasos seguidos para llegar a los resultados que se dan a conocer. La función subsidiaria de este texto, por estar inserto en una publicación científica, es comandar, actualizada como persuadir, dado que los emisores tienen como objetivo, además de informar sobre la investigación, convencer al público destinatario de la importancia de leer el artículo completo.

Se apela al interés del lector experto y se motiva la lectura del artículo de investigación completo a través de la presentación del proceso de investigación, que puede rastrearse a partir de los verbos seleccionados (*were evaluated – identify – confirm – suggest*), lo que le confiere validez a lo expuesto.

Este texto fue producido dentro del dominio del Diseño Industrial y del subdominio del proceso del diseño; la temática se aborda desde la creatividad en el proceso de diseño. El texto analizado constituye una forma primaria ya que forma parte de artículos publicados en una revista especializada. Del ámbito de circulación, también se desprende la perspectiva temática adoptada: teórico-aplicada.

El texto presenta partes textuales estandarizadas: *Introduction, Purpose, Method, Product, Conclusion, Situating the research, Presenting the research, Describing the methodology, Summarizing the findings, Discussing the research* (Introducción, Propósito, Metodología, Producto, Conclusión, Establecimiento de la investigación, Presentación de la investigación, Descripción de la metodología, Resumen de los hallazgos y Discusión de la investigación).

El análisis microtextual permitió comprobar la presencia de elementos característicos del *abstract*, según el enfoque de análisis de realizaciones lingüísticas de Pho (2008). En el texto objeto de análisis predominan los sujetos gramaticales y más específicamente, las palabras autorreferenciales (*we*). Los autores tienden a usar autorreferencia para enfatizar las decisiones tomadas en la metodología y lo que ellos proponen a partir de su investigación. El tiempo presente es el predominante para presentar los hallazgos y otorgarles carácter atemporal mientras que el tiempo pasado es el utilizado para describir la metodología. Por tratarse de un género producido por especialistas para especialistas, no presenta tratamiento terminológico alguno. Así, se usa vocabulario disciplinar que no se despliega ni se explica. Este análisis permite afirmar que el texto 1 corresponde al género *abstract*. El *abstract* permite visualizar cómo un investigador se posiciona con respecto a sus resultados y cómo los individuos operan para posicionarse dentro de sus comunidades (Hyland, 2000). Así, este género constituye una “representación selectiva” del contenido de un artículo completo.

Texto 2

El texto 2 es de circulación periódica y se encuentra restringido al ámbito académico-científico. La comunicación establecida es interna a la disciplina ya que se trata de una comunicación entre expertos en un campo en particular y sobre un tema en particular. La revista científica *Design Studies* está dedicada a la comprensión del proceso de diseño desde una perspectiva interdisciplinaria. La revista se declara como un espacio dedicado a la publicación de investigaciones relacionadas con el proceso de diseño y con principios, técnicas y procedimientos relevantes para la práctica y la pedagogía del diseño.

En cuanto a los participantes de la comunicación, el texto fue producido por especialistas, miembros de la comunidad científica, que desarrollan actividades de investigación en universidades europeas. El destinatario es, también, parte de la comunidad científica: especialistas lectores de la revista en la que aparece el artículo. Si se presta atención a los indicios lingüísticos, referencias a pertenencias institucionales, referencias

bibliográficas y referencias a la publicación en la página de inicio de ésta, advertiremos que los roles sociales entre los participantes que se identifican en el artículo son de productores textuales especialistas a lectores especialistas, por lo que la relación que se establece entre los productores y los destinatarios es simétrica.

Este texto tiene como principal propósito comunicativo informar-exponer acerca de los resultados de una investigación. Los pasajes donde predominan las secuencias expositivo-explicativas permiten distinguir este objetivo. Por otro lado, y debido a que uno de los requisitos de publicación es que los resultados sean originales, este texto también busca persuadir a los lectores del interés de su contenido. Las secuencias argumentativas así lo demuestran.

Las secuencias textuales se encuentran relacionadas con la estructura retórica. Es así que en la Introducción tiende a predominar la secuencia expositivo-explicativa, en la Metodología, la secuencia descriptiva, en los Resultados la secuencia expositivo-explicativa, y en la Discusión y Conclusiones, la secuencia argumentativa. En síntesis “la jerarquía funcional, esto es, cuál es la ilocución dominante y cuál la subsidiaria, determina a la vez que es determinada por la clase textual” (Kuguel, 2007: 54).

El texto objeto de análisis fue producido dentro del dominio del Diseño Industrial y del subdominio del proceso del diseño; la temática se aborda desde la creatividad en el proceso de diseño. Este texto es una forma primaria ya que se trata de un artículo publicado en una revista especializada. Del ámbito de circulación, también se desprende la perspectiva temática adoptada: teórico-aplicada.

La superestructura textual sostiene su “arquitectura” en secciones que distinguen la manera en la que la información se distribuye. En este nivel, si tomamos en cuenta la propuesta IMRD (donde I hace referencia a “Introducción”, M a “Metodología”, R a “Resultados” y D a “Discusión”) de Swales (1990), podemos afirmar que la estructura retórica del texto analizado no observa esta convención en su totalidad. Las posibles causas de variación en la estructura retórica de estos textos podrían hallarse en la naturaleza de la investigación, por un lado, y en los requisitos de publicación, por otro.

El análisis microtextual revela la presencia de elementos prototípicos de la clase textual artículo de investigación científica: vocablos, expresiones y estructuras que indican los movimientos y los pasos retóricos que estructuran al texto, voz pasiva y desagenticación para mostrar objetividad, modalización para atenuar afirmaciones, presencia del autor a través de palabras autorreferenciales o de expresiones que indican afectividad.

Los elementos paratextuales lingüísticos responden a la disciplina a la que pertenece el texto y a la naturaleza de la investigación: títulos que resumen ya que poseen un alto grado de condensación de la información. Los elementos paratextuales icónicos sirven de soporte al relato del proceso de investigación ya que, en su mayoría, se trata de representaciones gráficas que ilustran los elementos usados en la metodología, como por ejemplo *design briefs* y bocetos.

El tratamiento terminológico es escaso; el vocabulario disciplinar no se despliega ni se explica. Si bien a simple vista los vocablos y frases utilizadas pueden parecer de interpretación sencilla ya que también se emplean en el discurso cotidiano (por ejemplo, *design*), éstos adquieren un valor especializado por el uso específico que se hace de ellos dentro en un campo de especialización en particular (Cabré, 2002).

En síntesis, el análisis de la superficie textual demuestra que los factores funcionales, situacionales y temáticos tienen su correlato en el nivel de la forma lingüística, tanto en la sintaxis como en el léxico (Ciapuscio, 2003). Por todo esto, se puede concluir que el texto 2 es un artículo de investigación científica.

Texto 3

El contexto de circulación de este texto es el ámbito profesional; es decir, el espacio en el que se ejecuta la actividad profesional de un diseñador industrial. Los indicios más evidentes de esto se encuentran en el paratexto lingüístico, más precisamente en el prefacio y en las biografías de los autores. Este texto también se emplea en el ámbito formal de la enseñanza y del aprendizaje, ya que constituye una de las fuentes de consultas frecuentes en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño Industrial de la Universidad Nacional de Córdoba³.

La comunicación que se establece entre los participantes es interna; tiene lugar dentro de la disciplina del diseño entre expertos en el área. Es así que el destinador es un grupo de especialistas en diferentes áreas del diseño industrial. Los destinatarios son lectores expertos, que comparten conocimientos con los productores textuales sobre los objetos presentados en el texto. Prueba de esto son los datos que aparecen en la sección biografía de los autores y en el prefacio. De este modo, la relación que se establece entre destinador y destinatario es simétrica.

El texto consta, básicamente, de descripciones de productos creados por destacados diseñadores. Este libro puede considerarse una colección de “reseñas de productos/objetos”. Vale aquí aclarar y resaltar que la “reseña” es un género prototípico del diseño industrial que contiene la descripción de diferentes aspectos de un objeto y la justificación de las soluciones técnicas adoptadas en el proceso de diseño. En las reseñas se destacan, además, las características que le confieren una apariencia propia al objeto/producto. En consecuencia, la función dominante y las subsidiarias de este texto están determinadas por el propósito comunicativo principal que es presentar proyectos que se consideren innovadores y sustentables como modo de responder a los desafíos medioambientales actuales. Por este motivo, los productores textuales se apoyan en secuencias descriptivas, narrativas expositivas y argumentativas para transmitir un mensaje sobre lo que se considera esperable o deseable en las creaciones que respeten la sustentabilidad.

En este punto se hace necesario detenerse en la función central que las secuencias descriptivas cumplen en las reseñas de productos. Describir supone la puesta en movimiento de procesos perceptivos del sujeto, quien actualiza en el discurso las dimensiones cognoscitiva (experiencia de ver y saber) y afectiva (experiencia sensible) (Filinich, 2003). En las reseñas de productos/objetos, entonces, la operación descriptiva sirve un doble propósito: ordenar ciertos aspectos que se desean destacar y dirigir la percepción del receptor.

Este texto fue producido en el subdominio del diseño industrial de objetos/productos y trata sobre diseños fabricados en forma industrial de gran valor estético y calidad sustentable. Respecto a la originalidad, el texto constituye una forma primaria. Si

3 Según las estadísticas provistas por las bibliotecarias de la mencionada unidad académica.

se tiene en cuenta el carácter primario del escrito, se puede decir que la perspectiva temática es teórica.

Si bien se encuentran partes textuales estandarizadas, como por ejemplo prefacio, índice de autores e índice de objetos, la información, en general, no se presenta organizada, según lo propone Ibáñez (2008) para el género “texto disciplinar”. Se puede decir, entonces, que el texto objeto de análisis se organiza en partes libres, cuyos títulos presentan el contenido de cada sección. Más precisamente, los títulos cumplen la función de presentar al objeto que seguidamente se detalla.

Como se mencionó anteriormente, este texto está conformado por un conjunto de “reseñas de productos/objetos”. De ahí la necesidad de hacer referencia, también, a la estructura de este género. Para ello, se partirá del abordaje propuesto por Caballero Rodríguez (2001) para las “reseñas arquitectónicas”. Según esta autora, una reseña arquitectónica es un género que se caracteriza por estar constituido por textos breves cuyos propósitos comunicativos principales son describir y evaluar un producto, visual o verbal, a una audiencia. Además de la evaluación, existen otras características que le dan forma a este género: la perspectiva (subjetividad) del productor textual con respecto a la descripción del objeto, el rango de artefactos que se examinan y sus respectivos consumidores y la promoción del consumo de esos artefactos. En cuanto a su organización textual, una reseña arquitectónica consiste en tres partes: introducción, descripción y evaluación. La introducción, generalmente, funciona como contexto de apoyo para la descripción y la evaluación. En este sentido, la manera en la que el escritor construye la introducción impacta en el resto de la reseña ya que éste tiende a destacar o a minimizar diferentes aspectos de un edificio/una obra según su punto de vista.

El análisis de la superficie textual permitió comprobar la presencia de elementos paratextuales lingüísticos e icónicos característicos de las reseñas de diseño que forman parte del texto analizado: títulos que capturan las características que se desean resaltar de los objetos/productos presentados y fotografías que contribuyen a ilustrar lo que se pretende transmitir de ese producto. El entramado de secuencias textuales argumentativas, expositivas, explicativas y narrativas, junto con los recursos sintácticos característicos de éstas, contribuyen a la creación de un discurso prototípico de la disciplina en cuestión, cuya comunidad está “entrenada para leer imágenes y palabras” (Caballero Rodríguez, 2006: 11). Es posible afirmar, entonces, que en las reseñas de productos/objetos, el sistema verbal y el sistema visual se combinan para construir significados. Por ende, los elementos icónicos se alejan de la perspectiva tradicional que los concibe como “elementos auxiliares” (Alvarado, 2006) para adquirir un rol más central. Aquí las imágenes visuales no sólo permiten sintetizar el contenido del texto sino que además promocionan el producto/objeto descripto.

Finalmente, los recursos lingüísticos empleados reflejan la importancia que la información visual tiene en este texto. Se recurre a frases nominales extensas, que contienen vocablos de la especialidad, para identificar y destacar características inherentes a los objetos a los que hacen referencia. Por lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que el texto 3 es un “texto disciplinar” (Parodi, Venegas, Ibáñez y Gutiérrez, 2008: 67).

Texto 4

En lo que respecta al contexto social, la circulación de este texto se encuentra restringida al ámbito académico-profesional y sirve como texto de consulta para los estudiantes y para profesionales.

El tipo de comunicación que se establece en el texto es interno, ya que se trata de una comunicación entre estudiantes o profesionales y expertos. Así, el objetivo principal es introducir una temática a un público amplio que tiene la necesidad de obtener, mejorar o actualizar su conocimiento sobre este tema en particular.

En cuanto a los participantes de la comunicación, los productores textuales se posicionan como expertos en la temática que se desarrolla. Esta evidencia se encuentra en los datos provistos en el paratexto lingüístico. Por su parte, los destinatarios son semi-legos, estudiantes del nivel superior, o profesionales. Prueba de ello son las referencias específicas al público destinatario en los prefacios. La relación que se establece entre productor y destinatarios es, entonces, asimétrica.

Este texto tiene como principal meta comunicativa *informar-exponer* acerca de un tema en particular. Las secuencias expositivo-explicativas permiten percibir este objetivo. La función subsidiaria de este texto es comandar-evaluar, ya que se presentan conocimientos que se suponen establecidos y está destinado, primordialmente, a la transmisión de éstos.

Con respecto a la originalidad, el texto 4 es una forma derivada, cuya perspectiva temática es didáctica, tal como lo manifiestan los indicios lingüísticos.

Este texto presenta un ordenamiento estandarizado de la información, según la propuesta de Parodi (2008) para el género “manual universitario”, ya que en éste se pueden identificar las tres partes retóricas fundamentales de un manual: Preámbulo, Conceptualización y Ejercitación y Corolario. Cada una de estas partes se realiza en diferentes sub-partes o segmentos textuales. Cabe aquí resaltar que, si bien los segmentos textuales descriptos por el autor antes mencionado aparecen en el texto analizado, su ocurrencia y disposición varían. Estas sub-partes se manifiestan en secuencias predominantemente expositivo-explicativas.

El análisis de la superficie textual permitió comprobar la presencia de elementos paratextuales lingüísticos e icónicos que contribuyen a configurar la trama expositivo-explicativa que caracteriza a los manuales, con el fin de reformular conocimientos especializados para hacerlos más inteligibles y de esta manera acercarlos al público destinatario. Es así que se recurre a títulos resuntivos que anticipan y condensan el contenido de las diferentes secciones de los capítulos, figuras, gráficos.

Con respecto a los recursos sintácticos, aparecen tiempos verbales propios de la explicación como el presente para dar carácter atemporal a los enunciados y relaciones lógicas causales, ilativas y finales (Bassols y Torrent, 1997) para lograr máxima claridad en los enunciados. Al mismo tiempo, el autor pone en marcha estrategias discursivas para alcanzar la comprensión por parte del receptor. Es por ello que aparecen ejemplos, paráfrasis y definiciones que sirven de apoyo al discurso.

Finalmente, y con respecto a los recursos léxicos, se recurre a diferentes operaciones de tratamiento terminológico, como definiciones, reformulaciones y ejemplos, con el fin de adecuar su contenido a públicos con distinto nivel de conocimiento. Lo anteriormente descripto permite afirmar que el texto 4 es un “manual universitario”.

Texto 5

Este texto es de circulación restringida al ámbito profesional del diseño industrial; por lo tanto, el tipo de comunicación que se establece es interno ya que se trata de una publicación producida por profesionales especializados y dirigida a profesionales especializados o a un público con formación en el área. Así, el tipo de comunicación que se establece es interno. De esto se desprende que el objetivo principal de esta publicación es proveer información especializada sobre creaciones y diseñadores destacados, con frecuencia desde la perspectiva de quien seleccionó al producto o diseñador para ser publicado y escribió sobre éste. Se podría afirmar que se presentan dos tipos de relación entre productores y destinatarios: simétrica, si la comunicación se establece entre profesionales especializados, y asimétrica, si la comunicación se da entre profesionales especializados y un público con sólidos conocimientos en el área, pero no profesional.

Por la información que provee el título y los datos del índice de la publicación, el texto analizado puede circunscribirse a lo que en el ámbito del diseño industrial se conoce como “historias de diseño”. Estas historias tienen como principal meta comunicativa narrar el proceso de diseño de un objeto, en el caso de esta publicación en particular, un automóvil. Los ejemplos de secuencias narrativas permiten percibir este fin. En este punto, se hace necesario revisar los conceptos básicos de “narración”. Klein (2007) afirma que la narración modela el material verbal sobre el eje de la sucesión temporal. En otras palabras, la principal característica del relato es la organización del discurso alrededor de la sucesividad de los eventos (uno sucede o sigue al otro). Al mismo tiempo, en las historias de diseño aparecen secuencias descriptivas y argumentativas, que se ponen al servicio del relato para lograr la construcción de significado y alcanzar el propósito comunicativo del género. Las secuencias descriptivas, caracterizadas por su precisión léxica, aparecen como una forma efectiva de mostrar al lector los detalles que se destacan del objeto diseñado. La argumentación aparece en este género a través de recursos como las citas directas y las formas de adjetivación que denotan subjetividad. En suma, la combinación de las secuencias descriptivas y argumentativas, que apoya a las secuencias narrativas, contribuye a la realización de la meta comunicativa de la historia de diseño.

El contenido temático del texto se ciñe al subdominio del proceso de diseño de diferentes objetos. Con respecto a la originalidad, las historias de diseño representan formas originales. Se trata de géneros producidos por miembros de la comunidad del diseño industrial, para miembros de esta misma comunidad (o para un público con conocimiento especializado en la temática), surgen después de la creación de un objeto y se utilizan, en general, para promocionar y dar a conocer los trabajos de distintas empresas y de distintos diseñadores.

Las historias de diseño presentan un ordenamiento más o menos estandarizado de la información. En ellas se pueden distinguir tres grandes partes: introducción, descripción y conclusión o evaluación del producto sobre el que tratan. En la introducción se presenta al producto o al diseñador de un producto. En la descripción se despliegan diferentes partes del objeto que se desean destacar o se describe el proceso de diseño del objeto. Finalmente, en la conclusión o evaluación se emite un juicio de valoración sobre el producto o se incluye la voz del diseñador para otorgarle mayor fuerza expresiva al cierre del texto.

Cabe resaltar que, a pesar de tener partes más o menos estandarizadas, el contenido y la organización textual no parecen estar sujetos a prescripciones dictadas del género, más bien parecen obedecer a decisiones y elecciones personales del autor.

El análisis microtextual permitió comprobar la presencia de elementos paratextuales lingüísticos e icónicos que contribuyen a configurar la trama narrativa-descriptiva que caracteriza a las historias de diseño. Las imágenes se articulan con el material verbal para conceptualizar a un objeto. Estas imágenes tienen un ordenamiento que va de lo general (producto final) a lo particular (partes especialmente seleccionadas) y contribuyen a una representación de tipo pictórico de la información. Así, las representaciones posibilitan “comunicar mediante medios gráficos tanto ideas, hechos y valores procesados y sintetizados en términos de formato visual, así como también factores sociales, culturales, económicos, estéticos y tecnológicos” (Parodi, 2010: 41). La capacidad de comprender y transmitir significados a través de elementos multimodales –tanto verbales como visuales– se destaca en los programas de las materias de la carrera. Sirvan como ejemplo los objetivos específicos que se enumeran en el programa de la materia “Sistemas de representación” (año 2015)⁴:

-Introducir a la práctica del dibujar como medio para operar en la experiencia de descripción, prefiguración y configuración del objeto producto del diseño.

-Adquirir destrezas graficas mediante el dibujo del natural como lenguaje abierto y como técnica fundante de la imaginación configurativa.

Todo esto pone en evidencia la incidencia que los elementos icónicos tienen en la disciplina del diseño industrial para construir significados.

Con respecto a los recursos sintácticos, aparecen elementos prototípicos de las secuencias narrativas, descriptivas y argumentativas, frecuentes en este género, a saber: combinaciones de tiempos verbales pasados, diferentes formas de adjetivación y citas directas.

Finalmente, y en lo que concierne a los recursos léxicos, la terminología específica del tema textual no recibe tratamiento alguno.

El análisis textual permite, así identificar que la publicación explorada se trata de una revista de semi-divulgación y que el texto objeto de estudio es una “historia de diseño”.

Consideraciones Finales

El estudio de los textos recolectados permitió identificar los siguientes géneros discursivos. Los resultados se presentan en la tabla a continuación:

i. Abstracts
ii. Artículos de investigación científica
iii. Textos disciplinares -Reseñas de productos/objetos
iv. Manuales universitarios
v. Revistas de semi-divulgación -Historias de diseño

Tabla 1: Géneros discursivos identificados

⁴ Este programa se puede consultar en la página de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño: <http://faud.unc.edu.ar/>

Conclusiones

La recolección de datos y el análisis textual permitieron responder los siguientes interrogantes:

- ¿Qué géneros escritos en inglés son los de mayor consulta en el área del Diseño Industrial en la UNC?
- ¿Qué niveles de análisis se deberían considerar para trabajar un género especializado desde la lectocomprensión?

El análisis mostró que el modelo de múltiples niveles (a) es un instrumento fiable para el análisis y la caracterización de géneros especializados; (b) permite relacionar aspectos micro-textuales con elementos macro-textuales y (c) es flexible y permeable ya que permite integrar aspectos lingüísticos, discursivos y cognitivos con aspectos sociales y culturales propios de la comunidad discursiva.

Asimismo, los resultados del análisis textual muestran lo que otros autores (Cassany, 2008; Parodi, 2008) ya han señalado: las disciplinas organizan sus géneros prototípicos según su forma de ver el mundo, por lo que la variación disciplinar debe ser tenida en cuenta a la hora de seleccionar textos especializados con fines pedagógicos.

Finalmente, es posible afirmar que existen géneros que han adquirido prestigio que les permite posicionarse como “dominantes”. Estos géneros atraviesan casi todas las disciplinas como el *abstract* y el AIC (Navarro, 2010) y tienen como propósito principal el establecer comunicación entre expertos y convenciones de escritura rígidas y pre-establecidas. Además, es posible confirmar que existen géneros académicos que atraviesan casi todas las disciplinas como el libro disciplinar y el manual, habitualmente asociados a la educación formal y utilizados, principalmente, para difundir conocimientos establecidos y para la formación académica (Parodi, 2008). Estos géneros también presentan variación disciplinar.

Para cerrar esta contribución, se plantea la afinación del instrumento de análisis para establecer, en primer lugar, grados de especialización textual, y luego, criterios de gradación textual que permitan jerarquizar géneros disciplinares en un corpus con fines pedagógicos.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, M. (2006). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Bawarshi, A. y Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research and pedagogy*. West Lafayette, IN: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. Londres: Longman.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Londres: Continuum.
- Caballero Rodríguez, M. (2001). Evaluation and rhetorical structure: the case of building

reviews in the discourse of architects. En J. Palmer, S. Posteguillo, e I. Fortanet, (Eds.), *Discourse analysis and terminology in languages for specific purposes* (pp. 445-451). Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Caballero Rodríguez, M. (2006). *Re-viewing space. Figurative language in architects' assessment of built space*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Cabré, M. T. (2002). Textos especializados y unidades de conocimiento. En J. García Palacios y M. T. Fuentes Morán, (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 15-36). Salamanca: Ediciones Almar.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico de Argentina.

Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Instituto Universitario de Lingüística Aplicada. Universidad de Pompeu Fabra.

Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. T. Fuentes Morán, (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-73). Salamanca: Ediciones Almar.

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: Facultad de Filosofía y Letras. UNT.

Filinich, I. (2003). *Descripción*. Buenos Aires: Eudeba.

Grabe, W. y Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*. London: Harlow: Addison Wesley Longman.

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

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourse: Social interactions in academic writing*. Harlow: Pearson.

Ibáñez, R. (2008). El Texto Disciplinar y el acceso al conocimiento desde el análisis del género: ¿regulación del conocimiento o persuasión? En G. Parodi, (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 219-246). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Klein, I. (2007). *La narración*. Buenos Aires: Eudeba.

Kuguel, I. (2007). *La semántica del léxico especializado: los términos en los textos de ecología. Tesis de doctorado*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.

Navarro, F. (2010). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso-profesional. En A. Cristófalo, J. Ledesma y K. Bonifatti (Eds.), *Congreso Internacional de Letras* (pp. 1294-1303). Recuperado de <http://2010.cil.filo.uba.ar/sites/2010.cil.filo.uba.ar/files/189.Navarro.pdf>

Parkinson, J. (2013). English for science and technology. En B, Paltridge. y S. Starfield, (Eds.), *The handbook of English for Specific Purposes* (pp. 154-173). Malden, MA: John

Wiley and Sons.

Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción (Chile)*, 48 (2), 33-70.

Parodi, G.; Ibáñez, R.; Venegas, R. y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi, (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-290). Chile: Editorial Planeta Chilena.

Parodi, G.; Venegas, R.; Ibáñez, R. y Gutiérrez, M. (2008). Géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: Criterios, definiciones y ejemplos. En G. Parodi, (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 40-73). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Pho, P. (2008). Research article abstracts in applied linguistics and educational technology: A study of linguistic realizations of rhetorical structure and authorial stance. *Discourse Studies*, 10 (2), 231-250.

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

Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulo 15

Estudio del aprendizaje colaborativo y cooperativo en ESP mediante la técnica *thinkaloud*

Edith del Valle Javiera Murúa

catedrainglestecnico_facen@hotmail.com

Carlos Rafael Buadas

carlosbuadas@gmail.com

Marcela Alejandra Acevedo

marcela.acevedo@hotmail.com

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

Universidad Nacional de Catamarca

San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina

Resumen

Durante el proceso de lectura, los alumnos de inglés con fines específicos (ESP) pueden encontrar dificultades para interpretar textos de su área de estudio. Dentro de las estrategias de lectura que ellos pueden utilizar para contrarrestar estos problemas, se encuentran las de tipo socio afectivas que se asocian frecuentemente con el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Varios autores afirman que dicho aprendizaje puede ser favorable para el estudio de una lengua extranjera. El aprendizaje colaborativo y cooperativo trata de un tipo de interacción en la enseñanza en que los alumnos realizan tareas en grupos reducidos para ayudarse a aprender unos a otros. Con este método se busca que los estudiantes colaboren unos con otros, debatan con sus pares, evalúen lo que los demás saben y se ayuden a resolver problemas de comprensión lectora. Este estudio intenta determinar si el aprendizaje cooperativo y colaborativo incide favorablemente en la interpretación de textos académicos en inglés. Se estima que esta manera de interactuar durante el aprendizaje facilita primordialmente la comprensión de textos técnicos en la lengua extranjera. Esta experiencia se lleva a cabo con alumnos de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales que cursan la asignatura Inglés Técnico. Los sujetos, en grupos de a dos o tres, parten de un texto en inglés y llevan a cabo una serie de tareas en donde verbalizan y negocian su comprensión en la primera lengua. A través de la técnica *thinkaloud*, o pensar en voz alta, los involucrados expresan lo que piensan mientras completan las consignas dadas. Se utiliza un dispositivo para grabar el intercambio y la negociación ocurrida entre los participantes. Luego se transcribe la interacción y se la analiza. Los resultados de esta experiencia permiten evaluar los beneficios del aprendizaje colaborativo y cooperativo en la clase de ESP.

Introducción

El presente trabajo surge del proyecto de investigación “Interpretación de textos científicos en inglés: estudio de la competencia léxica en alumnos de la FACEN”, el cual estudia la problemática de la lectura comprensiva en una lengua extranjera y plantea la necesidad de buscar metodologías y elaborar instrumentos que incentiven a los alumnos a desarrollar su competencia léxica y, con ello, optimicen el proceso de lectocomprensión. Uno de los procesos de aprendizaje que puede favorecer este desarrollo es el aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Tanto el aprendizaje colaborativo como el cooperativo pueden entenderse como un método instruccional en el cual alumnos de diversos niveles de desempeño trabajan conjuntamente en grupos pequeños hacia un objetivo académico en común. Los términos cooperativo y colaborativo poseen ciertas diferencias conceptuales, sin embargo, a menudo, como en este trabajo, se utilizan de modo intercambiable. Estos tipos de aprendizaje se han convertido en un método de instrucción dentro de los enfoques de enseñanza de inglés con fines específicos (ESP), cuyo propósito es satisfacer las necesidades específicas de alumnos de distintas disciplinas académicas que necesitan leer y comprender textos técnicos y científicos de su especialidad. El aprendizaje colaborativo y cooperativo presenta una serie de beneficios y riesgos que pueden potenciar o dificultar el proceso de lectocomprensión de dichos textos. Además, la manera en que los alumnos perciben dicho proceso cobra vital relevancia ya que puede influir en su predisposición hacia la realización de una tarea.

Este estudio intenta determinar si el aprendizaje cooperativo y colaborativo incide favorablemente en la interpretación de textos académicos en inglés. Se estima que esta manera de interactuar durante el aprendizaje facilita primordialmente la comprensión de textos técnicos en la lengua extranjera.

Este estudio, primero, provee definiciones del aprendizaje colaborativo y cooperativo sugeridas por diversos autores, enmarca a este tipo de aprendizaje dentro del paradigma constructivista, expone similitudes y diferencias entre el aprendizaje colaborativo y cooperativo y se refiere a los beneficios y posibles riesgos propuestos por investigadores en la temática. En segundo lugar, en la sección de la metodología, se define la técnica *thinkaloud* y se detalla la manera con la que se aproximó al objeto de estudio y los sujetos involucrados en la experiencia. En tercer lugar, se identifican los beneficios y riesgos del aprendizaje colaborativo y cooperativo en las transcripciones de las interacciones de los alumnos durante la experiencia. Asimismo, se presentan las percepciones de los alumnos sobre este tipo de aprendizaje. Por último, se derivan conclusiones sobre la base del estudio realizado en relación con el desarrollo de la competencia léxica.

Marco teórico

Ranee Kaur Banerjee (2015:2) define a los aprendizajes de tipo colaborativo y cooperativo como procesos de aprendizaje que se fundan en los principios constructivistas y que entienden al aprendizaje como una búsqueda activa para el alumno. El aprendizaje visto de este modo es algo que los alumnos hacen, no es algo que aceptan como receptores pasivos del proceso de comunicación. De esta manera, el docente no es proveedor de

conocimiento si no facilitador del acto de construcción y fabricación de significados de los textos y temáticas que se supone necesitan conocer.

Como se mencionó en el párrafo anterior, la premisa subyacente para el aprendizaje colaborativo y cooperativo se funda en la teoría constructivista. Johnson, Johnson y Smith (1991:16) resumen los principios del constructivismo en su definición de un nuevo paradigma de enseñanza. En primer lugar, los alumnos construyen, descubren y transforman el conocimiento. En este sentido, se crean las condiciones con las cuales los estudiantes pueden construir significado desde el material estudiado al procesarlo a través de estructuras cognitivas y luego lo retienen en la memoria a largo plazo donde permanece disponible para procesamientos posteriores y posibles reconstrucciones. En segundo lugar, los estudiantes construyen activamente su propio conocimiento. El aprendizaje es concebido de esta manera como algo que el alumno hace, no algo provisto al aprendiz, es decir que los alumnos no aceptan el conocimiento del docente o el currículum de modo pasivo. Los alumnos activan sus estructuras cognitivas existentes o construyen nuevas para incorporar la nueva entrada de conocimiento o *input*. En tercer lugar, el esfuerzo se dirige hacia el desarrollo de las competencias y talentos de los alumnos. En cuarto lugar, la educación implica una transacción personal entre los estudiantes y su facultad mientras trabajan conjuntamente. En quinto lugar, todo lo mencionado precedentemente puede sólo ocurrir dentro de un contexto cooperativo. En último lugar, la enseñanza se asume como una aplicación compleja de teoría y una búsqueda que requiere considerable capacitación docente y continuo refinamiento de habilidades y procedimientos.

Diversos autores, como Davidson y Howel Major (2014:8) afirman que los tipos de aprendizaje en grupo, como el aprendizaje colaborativo y cooperativo, comparten elementos en común. Estos procesos de aprendizaje, por ejemplo, se oponen a modalidades pasivas y clases magistrales extendidas, favorecen la participación activa y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, entre otras. Estos procesos poseen además objetivos similares de enseñanza y aprendizaje, especialmente los de alentar el desarrollo de conocimiento de contenidos y habilidades relacionadas.

Desgraciadamente, la terminología asociada con los enfoques de aprendizaje en grupo ha llegado a parecer tan confusa que se observan conceptos poco claros o difusos y se dificulta diferenciar uno de otro (Davidson, 2014:8). De hecho, estos enfoques tienen tanto en común que los términos a menudo se fusionan o se usan de modo intercambiable, o alternativamente. El trabajo en equipo, como se lo aplica en la actualidad, no siempre se denomina aprendizaje colaborativo o cooperativo, y en caso de serlo, el nombre frecuentemente se utiliza inapropiadamente. Generalmente, lo que los alumnos logran en grupo son mezclas de aprendizaje colaborativo y cooperativo u alguna forma de trabajo en grupo que es única y sólo ilustrativa periféricamente de estas formas más complejas de aprendizaje.

A pesar de poseer diversas similitudes, el aprendizaje colaborativo y cooperativo también difiere uno de otro, y estas diferencias son relevantes. Para proveer una diferenciación de los términos colaborativo y cooperativo, Panitz (1999:3) se refiere a las definiciones de las palabras colaboración y cooperación. La colaboración se entiende como una filosofía de interacción y estilo de vida personal en la cual las personas son responsables de sus acciones, lo que incluye aprender y respetar la contribución de sus pares. La cooperación, por su parte, implica una estructura de interacción diseñada para facilitar el logro de un producto final específico u objetivo mediante el cual las personas trabajan juntas en grupos.

El aprendizaje colaborativo se comprende, entonces, no sólo como una estrategia pedagógica, sino también como una filosofía personal (1999:3). En aquellas situaciones en las cuales las personas se agrupan, este aprendizaje sugiere una manera de tratar con las personas que respeta y resalta las habilidades y contribuciones de los miembros del grupo. Por lo tanto, la autoridad y aceptación de la responsabilidad entre los integrantes se comparte para las acciones grupales. “La premisa subyacente del aprendizaje colaborativo se basa en un consenso construido a través de la cooperación de los miembros del grupo” (Panitz, 1999:4). Los promotores del aprendizaje colaborativo aplican esta filosofía en el aula, en reuniones de comisiones, con grupos de su comunidad, entre sus familiares y generalmente como una forma de vivir y tratar con otras personas.

Por su parte, el aprendizaje cooperativo se define como un grupo de procesos que ayuda a las personas a interactuar juntas para lograr un objetivo particular y desarrollar un producto final, el cual generalmente tiene un contenido específico. Este método es más directo que el colaborativo y está más controlado por el docente. Este enfoque se percibe como más centrado en el docente mientras que el aprendizaje colaborativo se centra más en el alumno (Panitz, 1999:5).

Por otra parte, Brody (1995) y Bruffee (1995) sugieren que el aprendizaje colaborativo incluye al pensamiento libre, incluso la discrepancia, con el objetivo final de crear conocimiento nuevo. En esencia es desestructurado; de hecho, el fin del proceso de aprendizaje colaborativo es promover la reflexión en un grupo de miembros y resolver problemas abstractos que no poseen respuestas concretas o soluciones múltiples. Además, no existe un compromiso desde los miembros del grupo para que cada cual aprenda y sea exitoso como resultado del proceso.

El aprendizaje cooperativo, en cambio, según Brody (1995) y Bruffee (1995), es un proceso social basado en el trabajo grupal estructurado y promueve tanto resultados sociales como académicos. Es decir que los estudiantes aprenden nuevas habilidades sociales y la manera de trabajar en conjunto para lograr objetivos académicos. Dichos objetivos se ejecutan a través de la imposición de la estructura y el control del docente, quien se asegura que los alumnos aprendan colectivamente. Para ello, él mismo actúa como un gerente o director quien usa estrategias instruccionales para generar habilidades sociales, interdependencia positiva, cooperación, y responsabilidad (Brody, 1995).

Por su parte, Matthews, Cooper, Davidson, y Hawkes (1995) también establecen una serie de similitudes y diferencias más esclarecedoras entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo. Entre las características similares se encuentran: el énfasis en el aprendizaje activo, el rol del docente como un facilitador, la enseñanza y el aprendizaje vistos como experiencias compartidas por ambos, tanto alumno como docente, la mejora de habilidades cognitivas de orden superior y un mayor énfasis puesto en la responsabilidad de hacerse cargo de su aprendizaje. Además, el aprendizaje colaborativo y cooperativo involucran situaciones donde los alumnos deben articular ideas en grupos pequeños, se ayudan a desarrollar habilidades sociales y de trabajo en equipo, e implican un incremento en el éxito estudiantil y en la retención de la información que deben aprender (34). Asimismo, el aprendizaje colaborativo y cooperativo ayudan a promover la diversidad estudiantil y evaluar tanto el desempeño individual como el grupal. Sin embargo, Matthews (35) expone distinciones entre estos tipos de aprendizajes, las cuales pueden visualizarse en la tabla siguiente:

Colaborativo	Cooperativo
<ul style="list-style-type: none"> • Existe la creencia de que los alumnos ya poseen las habilidades sociales necesarias y que construyen sobre sus habilidades existentes para alcanzar los objetivos. • Los alumnos organizan y negocian esfuerzos ellos mismos. • La actividad no es monitoreada por el docente; cuando se le realizan consultas, guía a los alumnos hacia la información necesaria. • Los alumnos retienen los borradores para luego concluir con su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos reciben entrenamiento en habilidades sociales en grupos reducidos. • Las actividades se estructuran con cada alumno adquiriendo un rol específico. • El docente observa, escucha e interviene en el grupo cuando es requerido. • Los alumnos suministran su trabajo al final de la clase para ser evaluado.

Adaptado de Matthews (1995:35)

Tabla 1: Diferencias entre aprendizaje cooperativo y colaborativo.

No obstante, como se mencionó anteriormente, a pesar de estas diferencias, y tal como lo afirman Cooper y Robinson, (1998), Smith y MacGregor (1992) y Rockwood, (1995), en concordancia con Davidson y Howel Major (2014), estos términos se usan a veces de modo intercambiable o fusionados. Esto es razonable en tanto que ambos favorecen la participación activa de alumnos en grupos reducidos en contraposición a una participación pasiva basada en una enseñanza unidireccional. El presente trabajo toma esta línea investigativa y, por lo tanto, ambos términos, aprendizaje colaborativo y cooperativo, se consideran análogos.

Como ya se anticipó, los aprendizajes de tipo cooperativo y colaborativo presentan un grupo de beneficios y riesgos. Panitz (1999) sugiere una serie de 44 beneficios del aprendizaje cooperativo y colaborativo. Entre estos figuran: promover la distribución de tareas, facilitar el aprendizaje a partir de aquel que conoce más, alentar la socialización, contribuir a la activación del conocimiento previo e incentivar a un alto grado de compromiso de los participantes para lograr un objetivo en conjunto. Otros beneficios que se mencionan son: el desarrollo de habilidades de pensamiento de nivel superior, el incremento en la retención de información del estudiante, la construcción de la autoestima, el incremento de la satisfacción con la experiencia de aprendizaje, la promoción de una actitud positiva hacia la temática abordada, la permanencia de la atención de los alumnos a la tarea y la reducción de interrupción, entre otras.

Laal y Ghodsi (2011:487) agrupan los más de 40 beneficios mencionados por Johnson y Johnson (1989) y Panitz (1999) en cuatro categorías: beneficios sociales, psicológicos, académicos y evaluativos. Sin embargo, estos dos últimos pueden agruparse como categoría unificada. Los beneficios sociales comprenden la contribución a desarrollar un sistema de apoyo social para los estudiantes, una guía para construir el entendimiento diverso entre alumnos y cuerpo docente, la creación de una atmósfera positiva para modelar y practicar la cooperación y el desarrollo de las comunidades de aprendizaje. En relación con los beneficios psicológicos, se encuentran: la instrucción centrada en el alumno, el incremento en la autoestima de los alumnos, la reducción de la ansiedad y la promoción de actitudes positivas hacia los docentes. Dentro de los beneficios académicos y evaluativos se encuentran: incentivar las habilidades de pensamiento crítico, involucrar a los alumnos activamente en el proceso de aprendizaje, mejorar los resultados en el aula, modelar técnicas de resolución de problemas estudiantiles, motivar a los alumnos en el currículum específico y alternar la interacción en la evaluación entre docente y alumno (por ejemplo, la co-evaluación).

Por otro lado, se pueden mencionar algunos riesgos del aprendizaje colaborativo. Banerjee (2015:12) afirma que, a menudo, los grupos tienden a rebelarse y rehusarse a trabajar con uno u otro miembro. Además, algunos alumnos siempre percibirán un mejor desempeño trabajando solos. También, algunos grupos pueden reforzar estereotipos de raza o género y entonces hacer fracasar el propósito mismo de la actividad. Algunos alumnos pueden considerar imposible superar su instinto competitivo profundamente orientado a buscar premios individuales. Otros alumnos pueden sentirse excesivamente presionados en tanto asumen mayor responsabilidad que otros. Los docentes, además, pueden sentir el agotamiento de intentar cumplir las demandas de sus programas en el tiempo limitado que tienen y así estar frustrados por el lento progreso mostrado en algunas actividades grupales.

Metodología

Este estudio se basa en una metodología cualitativa que posibilitó recopilar evidencia de algunos beneficios, así también como el riesgo, del aprendizaje cooperativo y colaborativo presentes durante la lectura de textos en inglés de modo grupal y la posterior realización de ejercicios de comprensión lectora. Para ello, se aplicó la técnica *thinkaloud*, o pensar en voz alta (PVA), la cual consiste en que los sujetos verbalicen lo que piensan mientras completan las consignas dadas (Young, 2005:20). Esta técnica permitió, por un lado, identificar las variables que obstaculizan el proceso de comprensión lectora y que por ende interfieren en el desarrollo de la competencia léxica y, por el otro, observar beneficios y riesgos del aprendizaje colaborativo y cooperativo que se suscitan durante la interacción de los involucrados en la investigación. Para ello, se utilizó un dispositivo que registra la verbalización de los procesos mentales. Estas verbalizaciones se grabaron, se transcribieron y por último se analizaron.

El uso de verbalizaciones como indicadores de cognición es una técnica de recopilación de datos que lleva décadas de uso. El psicólogo Duncker (1945) describió las verbalizaciones del pensamiento en voz alta como pensamiento productivo y como una manera de entender el desarrollo del pensamiento. Para poder capturar los datos del pensamiento en voz alta, los participantes en la experiencia deben continuar expresando en voz alta los pensamientos que se suscitan en sus mentes mientras trabajan. La intromisión del investigador generalmente se limita a interacciones como solicitar que los participantes sigan hablando si alguno de los participantes calla por un período prolongado de tiempo. Los pensamientos de los participantes en general se capturan a través de grabaciones de audio y entonces proveen un registro permanente para análisis futuros.

Ericsson y Simon (1993) sostienen que la recolección de datos de pensamiento en voz alta es un método válido para la indagación de procesos cognitivos. De acuerdo a estos autores, la técnica recurre a pensamientos en la memoria a corto plazo de los sujetos. Debido a que todos los procesos cognitivos viajan a través de la memoria a corto plazo, los pensamientos conscientes del sujeto pueden ser informados durante el momento en el que se procesan. De acuerdo a estos autores, los procesos cognitivos que generan verbalizaciones son un subconjunto de los procesos cognitivos que generan comportamiento o acción.

A través de esta técnica es factible resaltar en cierta medida los procesos cognitivos

de los alumnos. Al leer, regularmente se tiene en cuenta, además del texto, la relación que este guarda con los conocimientos previos, por lo tanto, el lector debe valorar el contenido del texto, realizar suposiciones sobre su significado y pronosticar lo que sigue. En una lectura común, los pensamientos no se expresan pero en la técnica PVA es necesario expresar lo que se piensa.

Los sujetos que participaron de la experiencia fueron 17 alumnos que cursaban la asignatura Inglés Técnico de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca, en las carreras de Biología, Ciencias Ambientales, Química, Física, Matemática y Computación. Partiendo de un texto de su especialidad, los alumnos debían de a dos o tres, leer el texto, realizar las actividades sugeridas, y verbalizar durante la resolución de la tarea sus interacciones. El grupo de Biología y Ciencias Ambientales trabajó con el texto: "How do I measure a Carbon Footprint?" el grupo de Química con el texto "Analytical Balance", el grupo de Computación y Tecnología Educativa con "The recycle bin" y el de Matemáticas con "How to use trigonometry to find an angle". Mientras leyeron los textos los alumnos desarrollaron las siguientes actividades: 1) leer el texto, aplicar estrategias de lectura, y seleccionar entre 3 opciones la idea principal 2) transferir al español un párrafo de 80 palabras y 3) transferir al español frases nominales extraídas del texto. Para este trabajo, se extrajeron muestras de las transcripciones de PVA de la experiencia llevada a cabo por alumnos de Biología, Ciencias Ambientales, Computación y Tecnología Educativa.

Resultados y Discusión

El análisis de las transcripciones se realizó teniendo en cuenta las ventajas del aprendizaje colaborativo planteado por Panitz (1999). A continuación se ilustran algunos de los beneficios identificados tales como la promoción de distribución de tareas, el aprendizaje a partir del alumno con mayor conocimiento, la creación de un espacio de sociabilización, la activación del conocimiento previo y un importante grado de compromiso de los sujetos participantes para lograr un objetivo en conjunto.

En primer lugar se menciona el beneficio, luego el fragmento del texto en inglés con el que los alumnos trabajan y por último el diálogo que se genera entre los participantes, el cual permite reflexionar sobre la ventaja mencionada.

Promueve la distribución de tareas:

<p><i>Typically, a recycle bin is presented as a special file directory to the user</i></p> <p>R: - <i>Recycle bin</i>... Papelera de reciclaje. J: - Aguantame un segundo... primero marquemos el párrafo y... R: - A ver... ¿Querés marcar vos? Yo lo interpreto hasta dónde puedo y fijate si vos estás de acuerdo conmigo. J: - Si. Bien. R: - Entonces sería: "típicamente, una papelera de reciclaje es presentada como una... un..."</p>

Cuadro 1.

Ricardo (R) y Jorge (J) cursan el Profesorado en Computación y trabajan con el texto “The recycle bin”. Ricardo comienza a interpretar el texto y Jorge lo interrumpe para sugerirle que lo organicen primero, a lo que Ricardo le responde que lo vaya marcando pero que él, mientras tanto, va a seguir tratando de avanzar con la lectura. De esta manera se puede percibir que uno de ellos propone la división de tareas.

Facilita el aprendizaje a partir de aquel con más conocimiento

<p>... allowing the user to browse deleted files, undelete those that were deleted by mistake, or delete them permanently</p>
<p>J: Ponele: "permitiendo al usuario eliminar archivos..." R: - Eliminados, permitiendo al usuario... que... J: - Seleccionar los archivos a eliminar. R: - Que mire los archivos eliminados. No, no, estaria mal, ¿no es cierto? ¿Cómo va a observar los archivos a eliminar? J: - Y sí, los puede observar si los elimina, porque no se eliminan por completo, para eso sirve la papelera, para si por alguna razón uno borra algún archivo. R: - Ah bien, o sea... el usuario vea los archivos eliminados, o sea... J: - Permite a los usuarios observar... R: - Si vos eliminás un archivo queda en la papelera de reciclaje. J: - Si. R: - Entonces la papelera de reciclaje te da la posibilidad de salvar... de salvarlo si es que te equivocaste en eliminarlo, entonces... Bien, claro, "el usuario vea los archivos eliminados". J: - "Permite a los usuarios observar los archivos eliminados".</p>

Cuadro 2.

Al principio ambos alumnos tienen dificultades para interpretar, pero luego uno de ellos (J) activa sus conocimientos previos y se refiere a la papelera de reciclaje, que es la que contiene los archivos eliminados, logrando de esta manera la interpretación apropiada. Así, Ricardo (R) se ve favorecido por el conocimiento de su compañero.

<p>Within a trash folder, a record is kept of each file and/ or directory's original location</p>
<p>Y: - ¿Cómo era? "Ubicada..." D: - En el directorio original. Estoy tratando de... de... Claro. Cuando vos <u>tenés</u> un programa... ¿verdad? <u>Tenés</u> un programa en la computadora es que por ejemplo, vos <u>tenés</u> ¿cómo se llama? a la papelera de reciclaje, ¿verdad? Pero si vos lo <u>querés</u> eliminar del escritorio vos lo <u>podés</u> buscar en todos los programas como directorio principal en el original de la computadora, siempre te va a quedar ahí. ¿Me <u>entendés</u>? H: - Si. D: - <u>Podés</u> sacarla del escritorio pero queda guardada lo mismo.</p>

Cuadro 3.

Por su parte Damila (D), Hernán (H) y Yanina (Y) cursan la Licenciatura en Tecnología Educativa y trabajan con el mismo texto que Ricardo y Jorge. Según la lectura que se puede hacer del diálogo, Damila parece conocer un poco más la temática abordada en

el texto. Damila les explica que, si uno quiere eliminar un programa del escritorio, el programa queda en la computadora igual, sólo que hay que buscarlo de otra manera. Si bien tanto Hernán como Yanina asumen una actitud pasiva, aprenden del aporte provisto por Damila.

Alienta la socialización

<p>"On certain operating systems, ..."</p>
<p>Y: - ¿Qué era <u>certain</u>? D: - "Un sistema operativo es, <u>es</u>, es, es... es certero, o es cierto, o es eficaz." H: - Sí, pero hay que... D: - O... <u>Certain, certain</u>. Si, debe ser eso, "certero"... "certero". Apruebo inglés y me voy a Inglaterra, jajaja. Y: - <u>Jajaja</u>. Ah... ya estabas pensando... D: - Claro, ¿sabés qué?... me voy a hacer curso acelerado allá. "Cierto - seguro". Ah, seguro. "Un sistema operativo seguro".</p>

Cuadro 4.

A medida que avanzan en la resolución de las actividades, se crea una atmósfera de confianza entre los alumnos que los lleva a socializar. En este caso se observa que uno de ellos (D) se permite una breve digresión bromeando sobre un viaje a Inglaterra en el caso de aprobar la materia Inglés. Cabe señalar que este comentario no los distrae de sus tareas sino que colabora para que el grupo se sienta más distendido.

<p>Your carbon foot is the estimated amount of carbon dioxide (CO2) you contribute to the environment each year</p>
<p>C: Bueno, entonces la huella de carbón es la suma de eh, estimada del dióxido de carbono - - Así sería - - ¿Este chupetín tiene chicle no? D: ¿Tiene qué? C: Chicle, o ¿no? D: No, si es así nomás C: Contribuye al medio ambiente - - Este, eh, bueno... - - Año - - <u>Each</u>, no me acuerdo que era D: ¿Qué cosa? C: <u>Each, each</u></p>

Cuadro 5.

Cecilia y Damián cursan la Licenciatura en Ciencias Ambientales y trabajan con el texto “How do I measure a carbon footprint?” En este ejemplo se observa un comentario fuera del tema de Cecilia que toma por sorpresa a Damián, pero que no afecta al ritmo de trabajo. El comentario de Cecilia contribuye a seguir trabajando en un clima más ameno.

Contribuye a la activación del conocimiento previo

<p><i>The Environment Protection Agency has an emission calculator to help, but first you will need to gather the following information: current electric, gas or oil bills; vehicle miles-per gallon information, average miles driven per week...</i></p>
<p>C: Entonces, pero primero es necesario reunir información, <u>following</u> - - ¿Qué era <u>following</u>? - - Follow D: Follow, eh... C: Follow... - - Follow... D: Me suena esa palabra C: Es que si la vimos la semana pasada - - Pero no me acuerdo - - Follow D: Follow... C: Pero primero... D: ¿Siguiente? C: Si - - La siguiente información - - Entonces dice, pero - - Pero primero es necesario reunir la siguiente información. <u>Andá</u> escribiendo, no se te vaya a olvidar la palabra.</p>

Cuadro 6.

Ambos estudiantes trabajan simultáneamente en la interpretación y Cecilia no recuerda el significado de la palabra *following*. Damián tampoco parece recordar su significado pero sí recuerda que la vio anteriormente. Luego de unos segundos se acuerda de lo que significa. El diálogo entre ambos alumnos es el que lleva a Damián a activar sus conocimientos previos.

Incentiva un alto grado de compromiso de los participantes para lograr un objetivo en conjunto

<p>...allowing the user to browse deleted files, undelete those that were deleted by mistake, or delete them permanently</p>
<p>D: Ah, claro. Lo que habíamos pasado acá. "Archivos eliminados". Claro. Y: Permitiendo... H: No sé si habría que buscar... D: "Permitiendo al usuario..." H: ¿Hojejar ponemos? Y: Mhm D: Si. Hojejar o mirar... "mirar archivos eliminados" ¿Qué vamos a poner? "Hojejar" Y: Mhm. "...archivos eliminados..." ¿Eliminados? H: Undeleted... D: Recuperar... "recuperar" H: Si, pero hay que ver cómo lo interpretamos... Y: ¿Que era <u>those</u>? H: Se refiere a... "Estos" <u>poné</u>... "estos". D: No, esto era... acá era: "y recuperar aquellos que han sido eliminados" H: Si. D: Así era. "...y recuperar aquellos que han sido eliminados". O... H: Eh... D: Elimina... Era, era, era... "eliminados momentánea o permanentemente" H: No. <u>Mistake</u>... es por error. Le falta "Eliminados por error" Por error <u>poné</u>... Y: "...eliminados por error..." D: Ah, por error era. "Han sido eliminados por error o eliminados ..." H: Ahora sí. "Permanentemente". D: Claro. "Permanentemente" H: "...permanentemente".</p>

Cuadro 7.

En esta interacción de 22 entradas se observa que los tres estudiantes participan activamente para lograr la meta propuesta, demostrando todos ellos un alto grado de

compromiso dentro del equipo. Como se observa, cada participante realiza su aporte para resolver la tarea con el objetivo de lograr la comprensión del texto.

Si bien son muchos los beneficios que deja el aprendizaje colaborativo y cooperativo, no se puede dejar de mencionar que en algunas ocasiones este aprendizaje puede tener algunos riesgos, como los mencionados por Banerjee (2015) en el presente trabajo.

Aun cuando la situación que se presenta a continuación no ha sido referida como una desventaja del aprendizaje colaborativo, en este trabajo se ha considerado que en las siguientes interacciones, este tipo de metodología no siempre resulta favorable.

<p><i>The first step to reducing your carbon footprint is to know your average output</i></p>
<p>D: El primer paso para reducir la huella del carbono es eh... C: Conocer D: Bueno, es conocer - - <u>Su rendimiento promedio</u>, ¿no? C: El promedio de su rendimiento D: O <u>el promedio de su rendimiento</u> C: Le pongamos hasta ahí, de ahí ya lo vemos a toda la oración - - A todo el párrafo D: Bueno, es conocer <u>el promedio de su rendimiento</u>.</p>

Cuadro 8.

Damián comienza a interpretar la oración adecuadamente pero su compañera Cecilia le reformula la frase cambiándole el sentido de lo expresado. Desgraciadamente, Damián acepta la sugerencia de Cecilia y la interpretación queda erróneamente planteada.

<p><i>The Environment Protection Agency has an emission calculator to help, but first you will need to gather the following information: current electric, gas or oil bills; vehicle miles-per gallon information, average miles driven per week ...</i></p>
<p>D: <u>De miles de galones</u>, ¿por vehículos? C: <u>De miles de galones por vehículos</u> - - Sí, así es D: Bueno... - - Confío en vos.</p>

Cuadro 9.

En este caso, Damián acepta nuevamente la sugerencia de Cecilia y esta actitud resulta contraproducente para lograr una interpretación adecuada.

Para conocer las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje colaborativo, se les solicitó que escribieran un comentario sobre su experiencia de trabajar en equipo. Se ilustran a continuación algunas de sus opiniones. Las transcripciones son textuales para conservar la naturalidad y espontaneidad de las consideraciones de los estudiantes.

“Esta experiencia de trabajar en grupo es muy buena ya que ambos podemos tener las mismas dudas y con la ayuda de los profesores las podemos despejar juntos... Me dio un poco de vergüenza lo del grabador porque no estoy acostumbrado a eso pero también entiendo que es para

mejorar el método de enseñanza y trabajo” (Ciencias Ambientales)

“La experiencia de realizar el práctico junto a un compañero fue muy buena ya que entre ambos pudimos discutir y tratar de sacar cada uno dudas como aprendizajes. Además me sentí más relajada que al realizarlo sola” (Ciencias Ambientales)

“La experiencia de trabajar en grupo, a criterio de ambas, fue muy beneficioso, ya que hemos destacado muchas ventajas, por ejemplo cómo trabajar más rápido en conjunto que trabajar individual, porque al interpretar frases y párrafos en este caso particular, es posible combinar conocimientos de a dos y lograr mejores resultados (interpretación más coherente)” (Matemática)

“Fue beneficioso trabajar en grupo ya que se pudo debatir conceptos, intercambiar ideas, llegar a acuerdos, facilitando el desarrollo del trabajo” (Física)

“Me parece una buena técnica para compartir ideas y debatir sobre las actividades a realizar” (Computación)

A partir de las apreciaciones provistas por los participantes, se puede observar que el método cooperativo y colaborativo fue percibido como muy bueno y beneficioso.

Conclusión

A través de la presente indagación, se logró identificar mediante la técnica *thinkaloud*, en las interacciones llevadas a cabo por los alumnos, algunos de los beneficios del aprendizaje colaborativo y cooperativo propuestos por Panitz (1999), tales como la promoción de la distribución de tareas, la facilitación del aprendizaje a partir de aquel que conoce más, el incentivo a la socialización, la contribución a la activación del conocimiento previo y el fomento a un alto grado de compromiso de los participantes para lograr un objetivo en conjunto. Además, se pudo advertir un riesgo del aprendizaje colaborativo y cooperativo en tanto un participante de la experiencia llega a una comprensión errónea del texto a la cual sus compañeros ceden como correcta.

La experiencia llevada a cabo permite concluir que este aprendizaje cooperativo y colaborativo implica un alto grado de compromiso de todos los participantes, una práctica totalmente opuesta a los sistemas individualistas y competitivos. Este aprendizaje también permite un enriquecimiento no sólo cognitivo sino también socio afectivo entre los estudiantes, aunque en algunas instancias esta modalidad de trabajo pueda afectar el proceso de lectocomprensión. Sin embargo, se puede observar a través de las interacciones de los participantes que el método cooperativo y colaborativo posee un mayor número de beneficios que de riesgos en la clase de ESP.

Este tipo de trabajo les permitió a los alumnos resolver dudas, intercambiar conocimientos y resolver, mayormente con éxito, las actividades de lectura comprensiva. Además, esta forma de trabajo contribuyó a construir un clima más relajado y les permitió realizar la tarea de manera más sencilla y rápida.

Los comentarios vertidos por los estudiantes son favorables respecto a este tipo de aprendizaje. Algunos expresaron que este tipo de experiencia les permitió debatir, intercambiar ideas, despejar dudas e incluso sintieron menos tensión para trabajar.

Otros expresaron que de esta manera fue posible completar el trabajo en menos tiempo puesto que pudieron combinar saberes y comprender mejor el texto. Sin embargo, los alumnos parecieran no haber advertido ningún riesgo o dificultad que pudiera haber resultado de la experiencia. En general, el aprendizaje colaborativo y cooperativo se percibe como favorable por los alumnos que participaron en la experiencia llevada a cabo en este trabajo.

Por su parte, la aplicación de la técnica *thinkaloud* ha resultado de gran utilidad para poder estudiar el impacto que tiene el aprendizaje cooperativo y colaborativo para el desarrollo de la competencia lectora. A través de esta técnica se han podido indagar los procesos meta cognitivos, cognitivos y socio afectivos de cada uno de los sujetos que participaron de este estudio. Esta técnica también permitió evidenciar sus múltiples beneficios por sobre los riesgos.

De esta manera se puede concluir que el aprendizaje cooperativo y colaborativo incide favorablemente en la interpretación del discurso académico escrito en inglés puesto que la interacción que se logra a través de este aprendizaje facilita la comprensión de textos técnicos en una lengua extranjera.

Referencias Bibliográficas

- Banerjee, R. (2015). *The Benefits of Collaborative Learning*. Recuperado de <http://www.brighthubeducation.com/teaching-methods-tips/70619-benefits-and-drawbacks-to-collaborative-learning>
- Brody, C. M. (1995). Collaboration or cooperative learning? Complimentary practices for instructional reform. *The Journal of Staff, Program & Organizational Development*, 12 (3), 133-143.
- Bruffee, K. (1995). Sharing our toys- Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27, 1, 12-18.
- Cooper, J. y Robinson, P. (1998). Small group instruction in science, mathematics, engineering, and technology. *Journal of College Science Teaching*, 27, 383.
- Davidson, N., y Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (3 y 4), 7-55.
- Duncker, K. (1945). On Problem Solving. *Psychological Monographs*, 58, 1-113.
- Ericsson K. A. y Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data, Revised Edition*. London. The MIT Press.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Co. publishing.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K.A. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company
- Laal M. y Ghodsi S. (2011). Benefits of collaborative learning. *Procedia – Social and Behavior Sciences*, Iran: Elsevier, 31, 486-490.

Matthews, R. S.; Cooper, J. L.; Davidson, N.; Hawkes, P. (1995). Building bridges between cooperative and collaborative learning. *Change: The magazine of Higher Learning*, 27, 4, 35-40.

Panitz, T. (1999). Benefits of Cooperative Learning in Relation to Student Motivation. En M. Theall, (Ed.), *Motivation from within: Approaches for encouraging faculty and students to excel, New directions for teaching and learning*. San Francisco, CA, USA: Josey-Bass publishing.

Rockwood, H. S. III (1995). Cooperative and collaborative learning. *The national teaching & learning forum*, 5 (1), 8-10.

Smith, B. L., y MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? En A. S. Goodsell, M. R. Maher, y V. Tinto, (Eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. Syracuse: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, & Assessment.

Young, K. (2005). Direct form the source: the value of 'think aloud' data in understanding learning. *Journal of Educational Enquiry*, 6, (1), 19-33.

Capítulo 16

Inquietudes y certezas acerca del papel de la gramática en la enseñanza del inglés

Kuguel, Inés

ikuguel@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento – Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Resumen

El objetivo de esta ponencia es revisar el papel que tienen los conocimientos gramaticales en la enseñanza de lenguas extranjeras. El trabajo surge de los problemas observados en profesores de LE a la hora de identificar contrastes y se vinculan sobre todo con imprecisiones en la descripción gramatical del español. Los avances producidos en relación con la aplicación tanto de los últimos modelos teórico-metodológicos de enseñanza de LE son indiscutibles. Sin embargo, resulta notable la menor incidencia del desarrollo de la lingüística actual en estos mismos campos. Para dar cuenta de las implicancias que esto tiene en la enseñanza de la lectocomprensión en inglés, se han seleccionado tres ámbitos específicos de la gramática –la morfología, la sintaxis y la interfaz léxico-sintaxis– de modo de ilustrar el tipo de problemas observados mediante casos concretos. La intención final es mostrar cómo instrumentos gramaticales tales como la distinción entre flexión y derivación, el parámetro de sujeto nulo o la estructura argumental hacen posible la identificación de contrastes entre lenguas, lo cual, a su vez, facilita el diseño y el desarrollo de cursos lectocomprensión en inglés en el nivel superior.

Introducción

Desde que Noam Chomsky (1981) demostrara que todos los hablantes tenemos una capacidad cognitiva innata que nos permite desarrollar un complejo sistema lingüístico a partir de mínimos datos a los que estamos expuestos durante la adquisición del lenguaje en nuestra infancia, una de las preguntas que orientó los estudios de la lingüística actual ha sido la de explicar cómo se configura cada lengua. Es decir, cómo es que sobre la base de los principios de la gramática universal adquirimos una lengua particular, en otras palabras, cómo se puede dar cuenta de los distintos parámetros lingüísticos existentes. Uno de los objetivos principales de esta ponencia es precisamente reflexionar acerca de la manera en que la interacción entre principios y parámetros influyen no solo en el aprendizaje sino también en la enseñanza de segundas lenguas.

Para ello presentaré algunas inquietudes acerca del rol de la gramática en la enseñanza del inglés como L2, que surgen de interrogantes precisos: ¿Qué tipo conocimientos gramaticales están involucrados en la enseñanza de inglés? Y más en particular, ¿cuáles de ellos resultan relevantes en el contexto de la enseñanza de la lectocomprensión, en los que la clase se organiza alrededor de una sola de las habilidades comunicativas, la lectura de textos en inglés, y en que los estudiantes han tenido escaso o nulo contacto con la L2?

La modalidad centrada en la lectocomprensión –adoptada, con buenos motivos en los que no ahondaré aquí, en casi todas las universidades nacionales– ha dado lugar a interesantes avances en el desarrollo de estrategias de comprensión de textos (sobre todo académicos). Efectivamente, existen numerosas investigaciones en nuestro país (Herczeg y Lapegna, 2015; Kuguel, 2015; Magno 2015; Moyetta, 2015, para mencionar algunas) que toman este tema con el respaldo de diferentes corrientes lingüísticas –cognitivistas, funcionalistas, interculturales, entre otras– y cuyos resultados apuntan a desarrollar estrategias teórico-metodológicas variadas que facilitan el abordaje de textos en L2.

Por el contrario, la incidencia de los avances en el estudio del sistema lingüístico en este campo ha sido menos explorada, a pesar de que contamos con buenas y variadas obras gramaticales descriptivas de la lengua inglesa, enmarcadas en distintos modelos teóricos (Collins, 2005; Haegeman y Guéron, 1999; Huddleston y Pullum, 2002, entre otras). Una de las posibles explicaciones a esta situación puede hallarse en el desprestigio que sufrieron los antiguos enfoques centrados en la enseñanza de la gramática a favor de las propuestas más orientadas a recrear situaciones comunicativas reales que, ciertamente, han dado mucho mejores resultados a la hora de conseguir hablantes comunicativamente “eficientes”. Por otro lado, la preocupación por perfeccionar las estrategias de comprensión de los textos parece haber desplazado el interés por el estudio del sistema lingüístico. A esto se suma el hecho de que la formación de docentes en L2 se focaliza exclusivamente en la gramática de la segunda lengua. Sin embargo, para diseñar cursos de lectocomprensión, no solo es vital el respaldo de la gramática del inglés, sino que también es necesario contar con un sólido conocimiento del sistema lingüístico del español⁵ y, consecuentemente, de los contrastes gramaticales que existen entre ella y la segunda lengua. La propuesta de este trabajo surge del convencimiento de que el recurso a este tipo de conocimiento resulta sumamente valioso no solo para complementar las estrategias de abordaje de los textos sino también para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectocomprensión en inglés a nivel universitario.

El tema se enmarca en el proyecto “Hacia una política lingüística para la producción de materiales en ciencias del lenguaje: criterios y perspectivas teóricas”, en el cual un equipo conformado por investigadores-docentes del área de Lenguas Extranjeras y del profesorado de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento trabajamos para articular una serie de propuestas que orienten el diseño de publicaciones destinadas a profesores secundarios y universitarios. En el caso particular de inglés como L2, el objetivo central es reunir los resultados de las investigaciones realizadas en este campo para elaborar una obra destinada a los docentes, que sirva de guía para la implementación de cursos de lectocomprensión en el nivel universitario. Para fundamentar las afirmaciones acerca del rol de la gramática en estos cursos, en lo que sigue me centraré en algunos aspectos gramaticales puntuales. Los ejemplos

5 En los últimos años se han publicado gramáticas descriptivas del español que toman en cuenta los desarrollos recientes de los estudios descriptivos sobre nuestra lengua, que ofrecen información exhaustiva y actualizada, como Bosque y Demonte, 1999; Di Tullio, 2014; RAE, 2009.

utilizados fueron extraídos del texto *Water pollution: an introduction*, tomado de <http://www.explainthatstuff.com/waterpollution.html>. Los casos que se presentan buscan ilustrar el tipo de problemas que ponen de manifiesto la necesidad de contar con conocimientos gramaticales en ambas lenguas (L1 y L2) para diseñar e impartir cursos de lectocomprensión en el nivel universitario.

La morfología

El primer contraste que quisiera ilustrar se vincula con la morfología derivativa. Todas las lenguas cuentan con recursos morfológicos, como la afijación y la composición, para formar palabras. Sin embargo, estos procesos no tienen la misma productividad en todas ellas. Si nos detenemos en la formación de nombres a partir de verbos, podemos observar que tanto en español como en inglés, se recurre, por un lado, a la afijación de un sufijo derivativo (*destruir_v → destrucción_N*, *destroy_v → destruction_N*) y, por otro lado, a la conversión o sufijación 0 (*deber_v → deber_N*, *rent_v → rent_N*), que consiste en la recategorización de una clase léxica en otra sin que medie material morfológico. Al contrastar ambas lenguas, se advierte que en inglés la conversión resulta sumamente productiva para obtener nombres a partir de verbos. Observemos los ejemplos del texto:

1. The biggest oil spill in recent years.
2. We can take community action too, by helping out on beach cleans or litter picks to keep our rivers and seas that little bit cleaner.
3. Another type of pollution involves the disruption of sediments that flow from rivers into the sea. Dams built for hydroelectric power or water reservoirs can reduce the sediment flow.

Los tres ejemplos ilustran nombres en las que la forma derivada es idéntica al verbo base: *spill_v - spill_N* (derramar – derrame), *clean_v - clean_N* (limpiar – limpieza), *pick_v - pick_N* (recolectar – recolección) y *flow_v - flow_N* (circular – circulación). La ausencia de material morfológico de estos derivados representa una dificultad para los lectores-aprendientes hispanohablantes, quienes tienden a interpretarlos como verbos. En (1), por ejemplo, leen “la mayor cantidad de petróleo se derramó en años recientes”. La marca de plural de los derivados en (2), que podría ser una ayuda para el reconocimiento de nombres, tiene el riesgo de ser confundida con la flexión de tercera persona del singular del presente, produciendo así, nuevamente, una interpretación verbal (“la comunidad limpia o recolecta...”). En (3) se muestra una oración en la que aparecen ambas, la forma verbal, primero, y el nombre, al final (“sedimentos que circulan” vs “la circulación de sedimento”).

El segundo contraste morfológico, se vincula con la composición, proceso que consiste en la unión de dos o más lexemas para formar una nueva palabra con un sentido único y constante (Varela Ortega, 2005). Los compuestos combinan un verbo y un nombre para crear un nombre son altamente productivos en ambas lenguas (lavar+platos – lavaplatos, abrir+latas – abrelatas, pasear+perros – paseaperros, wash+dishes – dishwasher, open+cans – canopener, walk+dogs - dog-walker). Ahora bien, el recurso a la composición no solo es mucho más frecuente en inglés, sino que además incluye constituyentes que no son productivos en español. Tal es el caso de la combinación de un nombre y un participio, por ejemplo, a volunteer-built home (“una casa construida por voluntarios”) y wind-powered generators (“generadores de energía eólica”), combinaciones imposibles en español. En (3) se ilustra un compuesto de nombre más

participio tomado del texto: *sewage-strewn* (“agua servida”), en donde se suman un nombre (*sewage*_N) y un participio pasado (*strewn*_{PartPas}).

3. We can live with sewage-strewn beaches, dead rivers, and fish that are too poisonous to eat.

4. As Earth’s population continues to grow, people are putting ever-increasing pressure on the planet’s water resources.

5. Every ocean and every continent, from the tropics to the once-pristine polar regions, is contaminated.

En las oraciones de (4) y (5), por su parte, se muestra un tipo de compuesto que carece de productividad en español; el que combina un adverbio y un adjetivo (participial o no) para dar lugar a un adjetivo. En nuestra lengua, estos compuestos, como *malsano*, *bienintencionado* y *malentendido*, se encuentran totalmente lexicalizados, es decir que el procedimiento ya no constituye un recurso creativo para la formación de nuevas palabras. En (4), *ever-increasing* (“en constante ascenso”) se forma al sumar *ever*_{Adv} y *increasing*_{AdjPart}, y (5) *once-pristine* (“que solían ser pristinas”) surge de *once*_{Adv} y *pristine*_{Adj}. Nos encontramos nuevamente ante diferencias motivadas en el contraste morfológico entre ambas lenguas, que resultan de un alto grado de dificultad para el estudiante de lectocomprensión poco proficiente en inglés. A pesar de que la presencia del guión –muy frecuente en estas combinaciones– constituye una marca que permite identificar compuestos, la extrañeza del tipo de constituyentes combinados obstaculiza fuertemente su interpretación.

La sintaxis

Con el fin ilustrar un contraste relevante en el ámbito de la sintaxis, voy a detenerme en el parámetro del sujeto nulo. Este parámetro es el que permite diferenciar lenguas como el español, en las que el sujeto puede estar tácito, de lenguas como el inglés, en las que esto no es posible. Esta diferencia paramétrica explica uno de los problemas de comprensión recurrentes que se le presentan a nuestros alumnos. Comparemos un par de fragmentos del texto sobre contaminación hídrica:

6. Oceans, lakes, rivers, and other inland waters can naturally clean up a certain amount of pollution by dispersing it harmlessly.

7. It was once popularly believed that the oceans were far too big to pollute.

8. Today, with over 8 billion people on the planet, it has become apparent that there are limits.

En el ejemplo (6), la palabra de categoría funcional *it* es un pronombre con función anafórica. En (7), en cambio, estamos frente a una oración impersonal, en la que el sujeto se omite –en este caso se puede entender con el valor genérico de “todos”– y que en inglés se expresa obligatoriamente, a causa de la ausencia del parámetro del sujeto nulo, mediante el *it* expletivo, que ocupa la posición de sujeto. Sin duda a los alumnos la comprensión del segundo fragmento les resulta más compleja que la del primero, precisamente porque en éste el lector hispanohablante puede apelar a su conocimiento en L1 acerca de este tipo de pronombres, estableciendo una equivalencia entre *it* y *la/lo*, y solo debe recordar que en inglés este pronombre no flexiona en género. Como sabemos, el problema del segundo fragmento reside en que allí *it* no tiene un equivalente. En el caso de (7) podría proponerse *se* como su equivalente, sin embargo,

debería evitarse promover una equivalencia entre el expletivo *it* y el clítico *se*, ya que hay contextos en que este mecanismo da lugar a malas interpretaciones, como en el ejemplo (8) en donde esto ya no es así necesariamente.

La interfaz léxico-sintaxis

Finalmente, quisiera cerrar este recorrido con un contraste que hace a la interfaz entre el léxico y la sintaxis en el ámbito verbal. Tanto en español como en inglés, es posible modificar la estructura argumental de ciertos verbos “reduciendo” uno de los argumentos. De este modo, verbos transitivos como *romper* y *secar*, pueden alternar con su variante intransitiva, *romperse* y *secarse*, en la que el clítico *se* “absorbe” el argumento causa que ocupa normalmente la posición de sujeto, dando lugar a un verbo intransitivo o anticausativo, en que la causa del evento se omite (cfr. 9 y 10).

9. El iceberg hundió el barco → El barco se hundió

10. El sol secó la ropa → La ropa se secó

El problema principal que este tipo de contraste representa para los estudiantes hispanohablantes es que en inglés, este fenómeno, denominado “alternancia causativa”, ocurre sin la intervención de un clítico (cfr. 11 y 12).

11. The iceberg sank the ship → The ship sank

12. The sun dried the clothes → The clothes dried

En el texto analizado, hay varios casos de alternancia causativa, en los que aparece la variante intransitiva de verbos típicamente transitivos, como *break*, *bathe* y *wash*:

13. The biggest oil spill in recent years occurred when the tanker Exxon Valdez broke in Prince William Sound in Alaska in 1989.

14. People who bathe or surf in the water can fall ill if they swallow polluted water.

15. It is not unusual for heavy summer rainstorms to wash toxic chemicals into rivers in such concentrations that they kill large numbers of fish overnight. [...] When it rains, these chemicals wash into drains and rivers.

En el ejemplo (13), la ausencia de un elemento que ocupe el lugar del clítico lleva a entender el verbo *break* como transitivo, cuando la interpretación correcta es “se rompió”. Lo mismo ocurre en (14), en que *bathe* debe leerse como “se bañan”. En (15) se ilustra un fragmento en que el mismo verbo *wash* aparece en su forma transitiva y, un poco más adelante, en su variante anticausativa. En el primer caso, es adecuada la lectura de “las tormentas lavan las sustancias químicas tóxicas”; en el segundo, en cambio, la interpretación debe ser “las sustancias químicas se lavan/se diluyen en los desagües y los ríos”.

Conclusión

En este apretado recorrido por algunos fenómenos gramaticales no ha tenido otro propósito que el de ilustrar solo alguno de los problemas que enfrenta el aprendiente hispanohablante de un curso de lectocomprensión con conocimientos escasos y, las más de las veces, inarticulados de la lengua inglesa. La idea de extraer los ejemplos

de un texto que suele usarse en el Nivel 1 de este tipo de cursos en la UNGS se explica por la necesidad de repensar la cuestión de cómo en ellos incorporar los temas gramaticales relevantes. Como señalamos previamente, a pesar de que se ha avanzado notablemente en las investigaciones que estudian los mejores abordajes textuales para los cursos de inglés LE en los niveles superiores, se han observado en los materiales analizados serios desajustes en el modo en que se presentan los contenidos referidos al sistema lingüístico. Por un lado, suelen presentarse de manera desconectada, mediante apéndices o recuadros separados, sin considerar su interrelación con los géneros y/o niveles de dificultad de los textos y siguiendo generalmente la progresión clásica aplicada a los cursos de cuatro habilidades tradicionales. Por otro lado, suelen reflejar una preocupante falta de adecuación respecto de los desarrollos actuales de las gramáticas descriptivas (cfr. Gómez Calvillo et al, 2015). Si bien la mayoría de los docentes a cargo de cursos de lectocomprensión tienen sólidos conocimientos del sistema lingüístico inglés, hemos comprobado que en varias ocasiones temas como la distinción entre morfología flexiva y derivativa, la diferenciación entre clases de palabras léxicas y funcionales, la noción de estructura argumental o la interfaz léxico-sintaxis no han sido parte de su formación académica. A esto se suma el hecho de que los profesorado no incluyen en su currícula asignaturas en las que se enseñe gramática española, con lo cual carecen (más allá de su intuición de hablantes) de herramientas formales para conocer cabalmente contrastes como el del parámetro del sujeto nulo o los otros ilustrados en este trabajo.

Conclusión

En este trabajo, enmarcado en una investigación destinada a la elaboración de una obra destinada a los docentes, que sirva de guía para la implementación de cursos de lectocomprensión de inglés como L2 en el nivel universitario, he procurado transmitir algunas certezas e inquietudes que el rol de la gramática tiene en estos cursos. Las inquietudes, surgidas del análisis de los materiales usados en las distintas universidades nacionales así como del intercambio con los docentes de inglés que trabajan en ellas, surgen no solo del grado de actualización en los conocimientos del sistema lingüístico de la L2 sino también del manejo formal de la gramática de la L1. En cuanto a las certezas, no me cabe duda de que las competencias para afrontar cursos centrados únicamente en la habilidad de la lectura y destinados a aprendientes poco proficientes en inglés son bastante más exigentes que las que se precisan para dictar un curso en que se enseñan las cuatro habilidades, en los que la progresión de contenidos se ajusta a las necesidades “naturales” comunicativas de los destinatarios. Con las dificultades que surgen de las diferencias paramétricas entre el español y el inglés ilustradas aquí he tratado de mostrar que resulta vital conocerlas y tenerlas en cuenta al momento de conformar corpora textuales adecuados así como para organizar su progresión en relación con el grado de dificultad de cada nivel de enseñanza. La propuesta, entonces, es seguir profundizando acerca del modo en que la complejidad textual interactúa con los problemas de comprensión que surgen del contraste entre ambas lenguas.

Referencias

- Bosque, I. y V. Demonte (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Collins Cobuild (2005). *English Grammar*. Glasgow: Harper Collins.
- Di Tullio, A. (2014). *Manual de Gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Gómez Calvillo, N., Moyetta, D. y Negrelli, F. (2015). La gramática en los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera: la práctica ¿y la teoría? Ponencia en *XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración*, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, 12 al 14 de noviembre de 2015.
- Haegeman, L. y Guéron, J. (1999). *English Grammar. A generative perspective*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Herczeg, C. y Lapegna, M. (2015). Enseñanza de ILE: progresión y adecuación de textos en la era de la accesibilidad. En C. Muse (Ed.), *Lectura y escritura: continuidades, lecturas y reconstrucciones* (pp. 147-154) (Volúmenes digitales de la Cátedra UNESCO). Universidad Nacional de Córdoba.
- Huddleston, R. y Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuguel, I. (2015). Los géneros, los tipos y las secuencias textuales como instrumentos para la enseñanza de ILE. En C. Muse (Ed.), *Lectura y escritura: continuidades, lecturas y reconstrucciones* (pp. 142-146). (Volúmenes digitales de la Cátedra UNESCO). Universidad Nacional de Córdoba.
- Magno, C. (2015). Propuesta de una progresión textual para la lectura en ILE. En C. Muse, (Ed.), *Lectura y escritura: continuidades, lecturas y reconstrucciones* (pp. 155-164). (Volúmenes digitales de la Cátedra UNESCO). Universidad Nacional de Córdoba Libro digital, PDF.
- Moyetta, D. (2015). Propuesta de criterios de selección para la conformación de un corpus con fines pedagógicos en inglés lengua extranjera. En C. Muse, (Ed.), *Lectura y escritura: continuidades, lecturas y reconstrucciones* (pp. 165-170). (Volúmenes digitales de la Cátedra UNESCO). Universidad Nacional de Córdoba Libro digital, PDF.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Varela Ortega, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.

Capítulo 17

Competencias comunicativas en inglés para el ámbito académico y laboral en países hispanoparlantes

Laura D. Mandatori

lauram@tecno.unca.edu.ar

Marcela Alejandra Acevedo

marcela.acevedo@hotmail.com

Lidia Edith Aguirre

lidia.aguirre@gmail.com

Facultad de Ciencias Agrarias

Universidad Nacional de Catamarca

San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina

Resumen

El Inglés con Fines Específicos (ESP por sus siglas en inglés), como especialidad, ha sido particularmente relevante al facilitar el discernimiento de estructuras y significados de los textos, las necesidades de entornos académicos o del mercado respecto a competencias comunicativas, y las prácticas de enseñanza para desarrollar estas habilidades Hyland (2002). La evolución del ESP lo convierte en una materia de fuertes bases teóricas y amplias posibilidades de investigación. Paralelamente, surge la demanda de una preparación integral en carreras universitarias, incluyendo la adquisición del idioma inglés. El dominio de competencias comunicativas en inglés –lengua predominante en el entorno técnico-científico-, aparece como una exigencia para la admisión en carreras de posgrado y mejores perspectivas de acceso laboral. En virtud de ello, el equipo de trabajo del proyecto de investigación 02/G784⁶ -acreditado por la SECYT-UNCA–recientemente finalizado-, ha indagado sobre los requisitos de competencias comunicativas en inglés solicitadas a graduados universitarios técnico-científicos para obtener títulos de posgrado o incorporarse al mercado laboral en países americanos donde se hablan lenguas romances y en España.

Se concretó un análisis de necesidades según los postulados de Hutchinson y Waters (1987) para el campo de ESP. Mediante la búsqueda en páginas Web de instituciones educativas y ofertas de trabajo on-line, se realizó la exploración a través de numerosos enlaces. Análogamente, en los mismos países se examinaron las ofertas de trabajo. El estudio se desarrolló en cátedras de inglés técnico de tres facultades de la UNCA, con el objetivo de conocer los requisitos solicitados en los dos ámbitos mencionados. Los resultados obtenidos indican la necesidad de capacitar a los estudiantes de grado

⁶ Las competencias comunicativas en inglés en graduados de carreras técnico-científicas: exigencias académicas y laborales de países hispanohablantes.

técnico- científicos, en las otras macro-habilidades lingüísticas –además de la lecto-comprensión- presentándose sugerencias para implementar su enseñanza.

Introducción

El lenguaje del hombre, como sistema articulado de signos, permite manifestar ideas, conceptos y experiencias que ayudan a alcanzar una comunicación fluida de conocimientos en diversos contextos. Para ello, es necesario desarrollar competencias que permitan lograr el saber, o sea, los conocimientos teóricos; el saber hacer, que involucra la práctica del conocimiento adquirido mediante la teoría; y por último, el querer hacer, que se manifiesta en la actitud del ser humano para encarar una tarea. Por lo tanto, el mejoramiento de la comunicación se apoya en tres elementos de la competencia: conocimiento, habilidades y actitudes.

Diferentes autores ven la competencia comunicativa desde diversas perspectivas. Hymes (1971) en sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación sostiene que esta competencia implica la capacidad de formular enunciados que sean tanto gramaticalmente correctos como socialmente apropiados. Por su parte Canale (1983) representa a la competencia comunicativa como una combinación de cuatro competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, a las que Van Ek (1986) agrega la competencia sociocultural y la social. En 2006 el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de la República Argentina (CONFEDI) emitió el primer Acuerdo sobre Competencias Genéricas con la siguiente definición: “Competencia es la capacidad de *articular eficazmente* un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo *movilizar* (poner a disposición) distintos saberes, en un determinado contexto con el fin de resolver situaciones profesionales” (10) (El énfasis pertenece al autor).

La inclusión de las otras macro competencias comunicativas: oralidad, escritura y audio comprensión, aparte de la lecto-comprensión -vigente desde el surgimiento de ESP en carreras de nivel superior-, ha sido investigada por autores nacionales y extranjeros, tales como Cardinali (2008); Sergi, Severini y Depetris (2008); Chiatti (2008); Aguirre (2010); Mandatori (2008, 2010) y Vidal (2005), entre otros. Los resultados de sus trabajos evidencian la preocupación que tanto estudiantes, como docentes y autoridades del ámbito educativo comparten por la temática y por la búsqueda de una metodología que posibilite la exitosa inserción de los alumnos en los ámbitos en que deban desenvolverse.

Como instructores de ESP en la universidad, nos concentramos en las competencias comunicativas básicas: comprensión lectora y producción de textos, ambas sumamente necesarias para posibilitar el acceso a la información actualizada -generalmente en inglés- en las distintas áreas disciplinares. De esta manera, esperamos lograr una preparación más integral, actualizada y requerida en la mayoría de los contextos en que nuestros egresados tienen que desarrollar sus profesiones. Todo lo expresado está en concordancia con los postulados de diversos investigadores como Hyland (2002) quien considera que ESP ha facilitado el discernimiento de estructuras y significados de los textos, los requerimientos de entornos académicos o del mercado en lo relacionado a habilidades comunicativas y a prácticas de enseñanza a través de las cuales estas habilidades se pueden desarrollar. Este autor afirma también que en el contexto académico y laboral, ESP aparece como un enfoque crucial para la enseñanza del idioma

inglés, principalmente al proporcionar una perspectiva diferente a la interpretación del uso de la lengua basada en la “identificación de características específicas del idioma, prácticas discursivas y competencias comunicativas de grupos meta”, como así también en las “prácticas de enseñanza que reconocen la disciplina particular y pericia de los estudiantes” (ibid:385, traducción de las autoras). Además, destaca que ESP ha permanecido en la posición más ventajosa en la enseñanza del inglés, cubriendo tanto el desarrollo de la teoría como de la “práctica innovadora”.

Los permanentes avances tecnológicos en un mundo inmerso en el proceso de globalización, modernidad y posmodernidad han contribuido a la necesidad de establecer grupos de comunicaciones internacionales y, en consecuencia, a la propagación de las lenguas extranjeras encabezadas indiscutiblemente por el idioma inglés.

La Universidad Nacional de Catamarca cuenta, en su mayor número, con estudiantes provenientes del interior de la provincia con limitados recursos económicos para mantenerse holgadamente. Por lo tanto, una capacitación privada en idioma representa para ellos altas erogaciones que no pueden afrontar. Ante esta realidad, es la universidad quien debe brindar a sus estudiantes los medios para una formación integral que les permita acceder a sus futuras actividades como profesionales calificados.

El objetivo del presente estudio fue indagar sobre los requisitos de competencias comunicativas en inglés solicitadas a graduados universitarios científicos y tecnológicos para acceder a títulos de posgrado o insertarse en el mercado laboral. Esta indagación se llevó a cabo en países americanos donde se hablan lenguas romances y en España.

El disparador de la inquietud de examinar la temática del presente trabajo fue la implementación a nivel nacional del proceso de acreditación de carreras por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que generó un cambio de planes de estudio en las carreras de ingeniería, estableciendo un sistema de estándares mínimos mediante los cuales se avale la calidad de la instrucción académica tanto en universidades públicas como privadas. Uno de los objetivos de esta evaluación universitaria por parte de la CONEAU es generar carreras consolidadas, unificando diseños y superando debilidades. Las cátedras de inglés técnico pasaron a ser extracurriculares aunque obligatorias y con reducción de carga horaria en los niveles y régimen de dictado. Los grupos de docentes de ESP involucrados en esta problemática trabajan para lograr revertir la situación con escasa respuesta de los organismos pertinentes. Sus avances se difunden de manera sostenida, en las Jornadas Internacionales de Enseñanza de Inglés en las Carreras de Ingeniería a partir del año 2005 (San Luis), 2006 (Buenos Aires), 2008 (Mendoza), 2010 (Mar del Plata), 2012 (Paraná) y 2015 (Santiago del Estero).

Metodología

El estudio se desarrolló en cátedras de inglés técnico de tres facultades de la Universidad Nacional de Catamarca: Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Facultad de Ciencias Agrarias.

Se ha llevado a cabo un análisis de necesidades teniendo en cuenta los postulados de Hutchinson y Waters (1987) para el campo de ESP, con el propósito de detectar los requerimientos para llegar a la situación meta, es decir, lo que el estudiante tiene

que saber para actuar apropiadamente en un entorno dado. En este caso, se necesita conocer los requisitos lingüísticos de situaciones ocupacionales o académicas para las que se preparan los alumnos. Chambers (1980) propone lo que se denomina análisis de la situación meta (ASM) para este tipo de exploración, que permite realizar ajustes en un contexto de enseñanza particular.

Para la recopilación de datos, se realizó una búsqueda en páginas Web de instituciones educativas de Venezuela, Cuba, Perú, Colombia, Ecuador, Uruguay, El Salvador, Brasil, Chile, Paraguay, Méjico, Costa Rica, Bolivia y España, llegando a conformar una muestra de 2.039 carreras de posgrado tanto públicas como privadas. Una exploración a través de numerosos enlaces, comenzando con el portal de cada universidad, continuando con la oferta académica, posgrados, identificación de carreras técnico científicas y planes de estudios hasta llegar a la reglamentación de carreras, permitió detectar los requisitos en relación al inglés para acceder a títulos de posgrado. Luego se procedió a almacenar la información en base de datos diseñada *ad-hoc*, efectuar el análisis estadístico y elaborar gráficos ilustrativos. En los mismos países y análogamente, se examinaron las ofertas de trabajo on-line, considerando una muestra de 773 avisos en los cuales se analizaron los requerimientos y niveles de inglés solicitados para cada una de las ofertas. Para el tratamiento de los datos recolectados se procedió como en el caso de las carreras de posgrado

Resultados

La investigación se distribuyó en tres etapas y la población explorada estaba constituida por:

- Universidades latinoamericanas estatales y privadas que ofrecen carreras de posgrado (especialización, maestría, doctorado).
- Ofertas laborales de empresas (mineras, comerciales, industriales, agronómicas) de Latinoamérica que necesitan profesionales de carreras técnico-científicas.

El estudio se focalizó en conocer las exigencias de competencias comunicativas en inglés –comprensión lectora, audio-comprensión, oralidad y escritura- a los fines explicados anteriormente. En el primer caso, las categorías se asignaron con el rótulo de “competencias”: *Sin Especificar; Lecto-comprensión; Dominio, Leer/Escribir/Expresarse*. Para las ofertas laborales, las categorías se establecieron en “niveles de suficiencia”: *Técnico; Bueno/Manejo/Intermedio; Muy Bueno/Dominio y Excelente*.

Primera etapa: Los datos recabados en esta etapa, pertenecen al siguiente grupo de países: Venezuela, Cuba, Perú, Colombia, Ecuador, Uruguay y El Salvador.

Algunos aspectos destacables de la investigación revelan que universidades de varios de estos países usan exámenes como el Examen de Admisión a Estudios de Posgrado (EXADEP™) a manera de recurso para completar la evaluación general de los estudiantes que aspiran ingresar a posgrados.

En Colombia exigen un alto puntaje mínimo en la prueba de suficiencia en inglés, que puede ser homologado por una prueba reconocida internacionalmente, como TOEFL. Otras universidades son muy pequeñas y sólo ofrecen carreras de grado. En algunos Doctorados se exige tanto presentar como defender la tesis en inglés. En Cuba, ante la

falta de universidades privadas, se analizaron exclusivamente las carreras de posgrado que ofrecen las universidades públicas. En Uruguay se encontraron numerosas instituciones de nivel terciario sin carreras de posgrado. En una carrera de posgrado específica se destaca el dictado de clases por hablantes nativos de inglés, implicando el manejo de las cuatro habilidades. En Cuba, la oferta laboral para profesionales es significativamente escasa.

El siguiente gráfico ilustra los porcentajes obtenidos en la primera etapa:



Gráfico 1: Competencias Comunicativas. Postgrados investigados: 674, con requisitos: 445

De 674 carreras de posgrado consideradas en esta etapa, 601 públicas y 73 privadas, 445 especifican los requisitos en inglés (66%). De estas últimas, surge que el 62% solicitan lecto-comprensión y el 36% el manejo de las otras macro habilidades.

Para las ofertas laborales, en páginas web se buscaron los avisos según la orientación profesional, tipo de empresa solicitante, cargo a ocupar, títulos exigidos para los postulantes, requisitos -especificados o no- referidos al inglés, competencias necesarias en inglés para desempeñar los cargos, entre otros datos considerados de relevancia.

De un total de 326 avisos examinados en esta etapa, 215 especifican los requisitos. Se destaca que los niveles de inglés demandados de las cuatro competencias superan el 60%.

Segunda etapa: los países comprendidos en este caso, donde se hablan lenguas romances, incluyen Brasil, Chile y España.

Se distingue que diversas carreras de posgrado requieren la certificación de exámenes reconocidos universalmente. Entre los más solicitados, se pueden mencionar:

- GMAT (*Graduate Management Admission Test*), íntegramente realizado en lengua inglesa, permite la evaluación de los candidatos a realizar estudios superiores en negocios y management, cuantificando el rendimiento académico de aspirantes a un programa de MBA (*Master in Business Administration*). Este examen se ofrece en todo el mundo y durante todo el año y califica las habilidades verbales, matemático-analíticas y de escritura, que el alumno ha desarrollado en su vida, y en la última instancia (sección verbal) consta de cuarenta y una preguntas de opción múltiple que abarcan la

lecto-comprensión, el razonamiento crítico y la corrección de sentencia.

- TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) es uno de los exámenes más requeridos principalmente para acceder a estudios en el extranjero, como así también para admisiones en programas de becas y para trabajadores que solicitan visados, entre otros. Está aceptado en más de 8.500 universidades y organismos en más de cien países. En mayo de 2012, el tradicional formato de papel fue reemplazado por el nuevo TOEFL iBT -impartido a través de Internet- que evalúa las cuatro habilidades comunicativas: lectura, escritura, audio-comprensión y oralidad a nivel universitario, incluyendo las capacidades para ejecutar tareas académicas.

- IELTS (*English Language Testing System*) es un examen que valora los conocimientos de la lengua inglesa para postulantes a acceder a programas de MBAs con una función equivalente al TOEFL, o sea, la acreditación del dominio de inglés con la calificación de las cuatro competencias lingüísticas. Está organizado por *British Council*, IELTS Australia y la Universidad de Cambridge. Es mundialmente reconocido como un indicador seguro y ha sido aplicado a más de 1.700.000 personas alrededor del mundo.

- TOEIC (*Test of English for International Communication*). Este examen de inglés dirigido y organizado por ETS (*Educational Testing Services*) está focalizado en acreditar los conocimientos de la lengua extranjera para su práctica en el entorno laboral. Incluye el TOEIC® *Listening and Reading*, que mide audio y lecto-comprensión. Por ello, un gran número de empresas la usan para evaluar la capacidad del trabajador para comunicarse eficazmente en inglés, con pares y clientes de otros países.

Asimismo, se ha observado que diversas facultades con estudios de posgrado cuentan con sus propios centros o institutos de idiomas para capacitar y/o evaluar y otorgar las certificaciones correspondientes.

Brasil: Entre los aspectos más sobresalientes de los datos examinados, se detectó un importante número de ofertas de posgrado que exigen examen de competencia en inglés (detallados anteriormente), como asimismo interpretación, comprensión y análisis de textos en este idioma; se observa, también, que asignaturas o parte de ellas se imparten en inglés con carácter obligatorio en algunas carreras. En otras, el trabajo escrito con los resultados y conclusiones del proyecto fin de máster debe redactarse en inglés mientras que la presentación oral y defensa del mismo se puede realizar en español o en inglés.

Se han explorado 12 universidades estatales y 4 privadas que ofrecen carreras de posgrado, y se han analizado las exigencias en inglés para 124 carreras -106 de carácter público y 18 privadas -de las cuales 117 especifican requisitos.

El 75% de los posgrados con requisitos exigen un nivel más elevado que Lectura Comprensiva. Sobresale Leer/Escribir/Expresarse con un 47%.

Chile: Se distingue al inglés como de *interés mundial* por su relevancia en las disciplinas (El énfasis pertenece a las autoras). Se solicitan: literatura científica en inglés y en otro idioma a elección, la presentación del resumen de trabajo de tesis en inglés, documentación bilingüe, y certificados de acreditación de suficiencia de inglés por exámenes reconocidos mundialmente.

Se han indagado 7 universidades estatales y 8 privadas que ofrecen carreras de posgrado, y se han examinado las exigencias en inglés para 95 carreras (35 de carácter público y 60 privadas) de las cuales 85 especifican requisitos. La competencia Lectura

Comprensiva se solicita en el 59 % de los casos considerados, y el 41% requiere las cuatro macro competencias.

España: Sobresalen requerimientos de inglés con distintos postulados para los aspirantes. Por ejemplo: la realización de investigaciones nacionales e internacionales, cursos intensivos o *workshops* nacionales e internacionales. Se encontraron carreras que se dictan totalmente en inglés y otras con la opción de un cursado bilingüe. También se presentan como requisitos de admisión la acreditación de nivel de inglés por certificación oficial de exámenes reconocidos mundialmente, ya que es considerado como lengua vehicular en ciencias. En otros casos, se aclara que las lenguas oficiales y el inglés son los utilizados para impartir el máster, y se requieren exámenes finales en los dos idiomas, español e inglés –entre otros.

A continuación, se pueden observar los hallazgos de esta etapa.

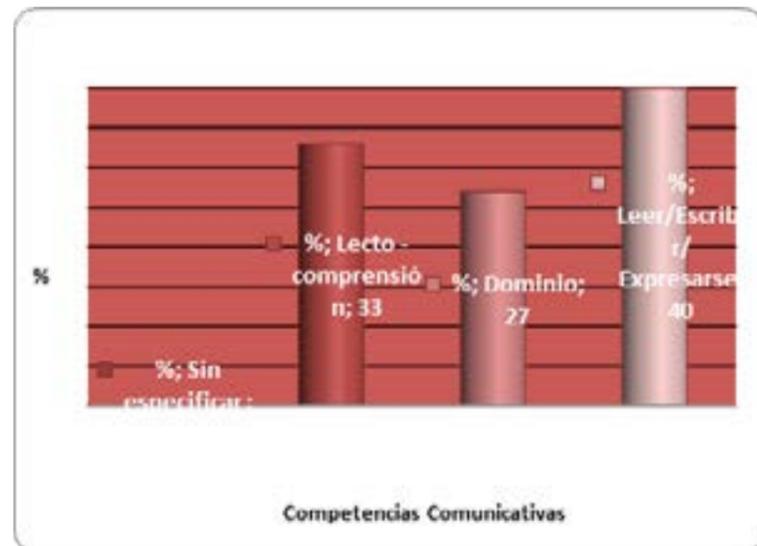


Gráfico 2: Competencias Comunicativas. Postgrados investigados: 377, con requisitos: 275

Se han explorado 11 universidades estatales que ofrecen carreras de posgrado. De una muestra de 158 carreras, resultaron 73 con requisitos y 85 sin especificarlos. Más del 80% de los postgrados solicitan competencias en inglés superiores o iguales a Dominio y predomina Leer/Escribir/Expresarse.

Adoptándose el mismo procedimiento de búsqueda mencionado en la primera etapa respecto a ofertas laborales, se detallan los datos más relevantes.

Brasil. Entre los requisitos en inglés se destacan, por ejemplo: acreditar conocimientos de inglés como condición excluyente, demostrar fluidez avanzada, contar con capacidad para producir textos escritos y para comprenderlos, entre otros. Se exploraron 103 ofertas laborales, de las cuales 84 establecen requisitos y 19 no los especifican. Se requiere un nivel superior a Técnico en el 95 % de las empresas que demandan competencias en inglés, correspondiéndole a Excelente/Dominio un 40%.

Chile. En los avisos estudiados, es notable que a pesar de no especificar el requisito de inglés, en varias ofertas laborales se consignan las profesiones necesarias y las relacionadas

con nombre en inglés, por ejemplo: *Chemist Engineer*, entre varios otros. En otros casos, se debe responder a varias preguntas para postularse y -entre ellas-, qué nivel poseen en este idioma; como también se presentan ofertas íntegramente escritas en inglés.

De las 95 ofertas estudiadas, 82 presentan requisitos, 12 no lo hacen y 1 no tiene información en este sentido. Sólo el 17% de las ofertas laborales pide un nivel técnico en inglés. Del 83% restante corresponde a Excelente/Dominio el 42%.

España. Se seleccionó una muestra de 81 ofertas laborales -entre muchas más- para profesionales técnico científicos. De ellas, 73 ofertas poseen requisitos y 8 no los especifican. Sobresale la importante cantidad de avisos publicados íntegramente en inglés, así como posiciones para trabajar en el extranjero, envío de *Curriculum Vitae* totalmente en inglés y exigencias de alto nivel de conocimiento del idioma implicando todas las habilidades lingüísticas. Con resultados semejantes a Chile, el 81% de los casos considerados exige un nivel de inglés Intermedio o superior. Predomina Excelente/Dominio con un 42%.

Tercera etapa: en la tercera y última etapa, se ha procurado recabar los datos faltantes para abarcar la mayoría de los países de habla hispana de Latinoamérica, aportándose en esta instancia, los correspondientes a Paraguay, Chile (ampliado), Méjico, Costa Rica, y Bolivia. La información considerada relevante en cada uno de los países explorados, se detalla a continuación.

Paraguay es uno de los países donde se encuentran carreras de posgrado adheridas al Programa Euroamericano de Posgrado *Stricto Sensu*, entre otras, la Maestría en Ciencias Biológicas con énfasis en Enfermedades Parasitarias y la Maestría en Ingeniería y Tecnología de América del Sur de la Universidad Autónoma de Asunción. En el marco del referido programa, los estudiantes usan bibliografía en español, portugués e inglés. En consecuencia, deben estar capacitados para trabajar en la disertación o tesis en cualquiera de estos idiomas, por lo que se infiere el conocimiento acabado de inglés tanto para la lectura como para la escritura.

Con 124 carreras de posgrado científicas y tecnológicas (72 públicas y 52 privadas), se destaca especialmente la insuficiente información del objeto de estudio en una gran cantidad de carreras (101, 82%), mientras que las que cuentan con los requisitos totalizan 20 (16%). Se observan porcentajes idénticos (30%) entre lecto-comprensión y las habilidades de lectura, escritura y comprensión auditiva. En el 40% de los casos está presente la exigencia de idioma inglés sin especificar las competencias solicitadas.

Chile. Completándose los datos relevados en pesquisas anteriores, se observa que en un gran número de universidades, los requisitos de inglés para los estudios de posgrado remiten a diferentes niveles de exámenes reconocidos internacionalmente, como los exámenes ALTE.

ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) es una asociación de proveedores de exámenes de lengua en Europa que opera mediante criterios de exámenes vinculados con los niveles de referencia comunes, donde se indica básicamente lo que un estudiante puede hacer en cada nivel. Tiene cuatro secciones: general, social/turístico, trabajo y estudio. El proyecto ALTE también dio sus propias denominaciones a los niveles CEFR (siglas en inglés de *Common European Framework of Reference for Languages*). Esta asociación que fue fundada por la Universidad de Cambridge conjuntamente con la Universidad de Salamanca, dio origen a los exámenes CAMBRIDGE EFL., que actualmente vincula muchos más equipos examinadores.

ALTE establece un encuadre de estándares de evaluación en lengua y determina una

comparación entre sus diferentes niveles y los de sus equivalentes en evaluaciones como por ejemplo CEFR, ESOL, IELTS, TOEIC (1) y TOEFL (2).

El CEFR –por ejemplo-, es una guía usada para describir los logros de estudiantes de lenguas extranjeras en Europa que se está incrementando y trascendiendo a otros países, como Colombia y las Filipinas. Su principal propósito es proporcionar una metodología de aprendizaje, enseñanza y evaluación que se aplica a todas las lenguas en Europa. Describe lo que un alumno se supone que puede hacer en lectura, oralidad, habilidad de escucha y escritura en un rango que abarca los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2 y que incluyen desde lo básico hasta situaciones de comunicación más complejas.

De la significativa cantidad de 430 carreras de posgrado exploradas en universidades de Chile (261 públicas y 169 privadas), 334 (78%) aportan requisitos en inglés. Se destaca la exigencia del dominio de las cuatro habilidades con un 62%. La lecto-comprensión se solicita en el 32% de las carreras. El 6% no indica qué competencias son requeridas.

Méjico. En las carreras de posgrado de Méjico, con frecuencia se solicita la certificación de los exámenes TOEFL, con puntajes que van desde los 350 a los 550 puntos según la carrera. También se piden el examen B2 del Marco Común Europeo y certificaciones expedidas por CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) de la UNAM (Universidad Autónoma de Méjico), con catorce sedes distribuidas en todo el país y estructurados según los niveles establecidos por el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCREL), al igual que en Chile.

En la enseñanza de inglés que se imparte en los Centros y Programas del CELE, se cubren las cuatro habilidades de la lengua: producción oral, producción escrita, lecto y audio comprensión. Simultáneamente, se organizan talleres y cursos de apoyo y perfeccionamiento en dicho idioma.

Por otro lado, el CELE de la UNAM cuenta con la Coordinación de Evaluación y Certificación para obtener la Certificación del dominio o habilidad específica de una lengua extranjera, a través de la presentación de exámenes de acuerdo con los diferentes propósitos de certificación.

Sobre un total de 169 carreras de posgrado analizadas (117 públicas y 52 privadas), son 139 las que especifican exigencias en inglés. El 62% de los postgrados demanda las cuatro competencias comunicativas; el 29%, lecto-comprensión, mientras que un 9% no puntualiza los requisitos pedidos.

Costa Rica. Se ha encontrado información muy completa de las universidades de Costa Rica, con gran oferta de carreras de posgrado que no se enmarcan en áreas técnico-científicas. Resulta destacable la variedad de posgrados ofrecidos por el CATIE (Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza) y la Escuela de Lenguas de la Universidad de Costa Rica.

En lo que se refiere al CATIE, actualmente ofrece seis opciones para estudios de doctorado; cuatro impartidos en inglés en conjunto con la Universidad de Bangor (Reino Unido), Universidad de Idaho (Estados Unidos) y otras universidades cooperantes, utilizando los modelos europeo o norteamericano. Los otros dos se brindan en español. Para las opciones de Doctorado en inglés, los estudiantes deben haber obtenido un puntaje mínimo de 550 en el examen TOEFL (si el inglés no es la lengua nativa del solicitante o la lengua de su maestría) y 350 para el examen GRE (*Graduate Record Examination*) para universidades estadounidenses que lo requieran). Para la opción de doctorado en español, se requiere un nivel intermedio en la habilidad lectura del TOEFL.

En cuanto a la Universidad de Costa Rica, en la Escuela de Lenguas Modernas de la Facultad de Letras se ofrecen diferentes exámenes que contemplan la suficiencia en todas las competencias comunicativas en inglés para otras carreras.

Los resultados arrojan un total de 194 posgrados (177 públicos y 17 privados). Las carreras con requerimientos en inglés son 177. Un 78% pide lecto-comprensión y sólo el 16% las cuatro habilidades. En el 6% de los casos no se especifican las condiciones pretendidas.

Bolivia. Los datos recolectados con referencia a exigencias en inglés para los posgrados en Bolivia, han mostrado algunas universidades que ofrecen programas especiales, por ejemplo, la Universidad Real de la Cámara Nacional de Comercio propone *Real English* que incluye diferentes Programas: CPE (*Cambridge English Proficiency*) con distintos niveles; ESP y preparación TOEFL, VIP (para todas las necesidades y requerimientos del cliente) y otros cursos para la comunidad; cursos de IFE (TOEFL, IBT, comercial, propósitos legales, medicina, traducción e interpretación), juntamente con otros idiomas como el aymara, quechua, español como lengua extranjera y otros servicios de capacitación para docentes de inglés.

Lingua Idiomas, la Escuela de Idiomas de la Universidad de Aquino Bolivia, desarrolla programas de enseñanza de inglés, francés y español como lenguas extranjeras y de aymara y quechua como segundas lenguas, siguiendo los parámetros de formación aceptados mundialmente, que fija el MCER, para lo cual se adquirieron franquicias de importantes editoriales, como por ejemplo Macmillan, Richmond y Santillana, entre otras. Esta escuela está acreditada también por *Prometic Inc.* y *Educational Testing Services (ETS)* como centro de exámenes TOEFL iBT, como asimismo en la evaluación de postulantes para la aplicación a visas de trabajo y becas en Canadá, Australia y el Reino Unido, representando a la Universidad de Cambridge.

Fueron analizadas 71 carreras de posgrado (56 públicas y 15 privadas) siendo sólo 23 las que especifican requisitos. Sin embargo, y teniendo en cuenta lo expuesto precedentemente, las competencias en inglés constituyen un aspecto de considerable importancia en los estudios de posgrado garantizándose el acceso a la preparación en dicha lengua.

En el gráfico siguiente, se pueden apreciar los hallazgos de la tercera etapa:

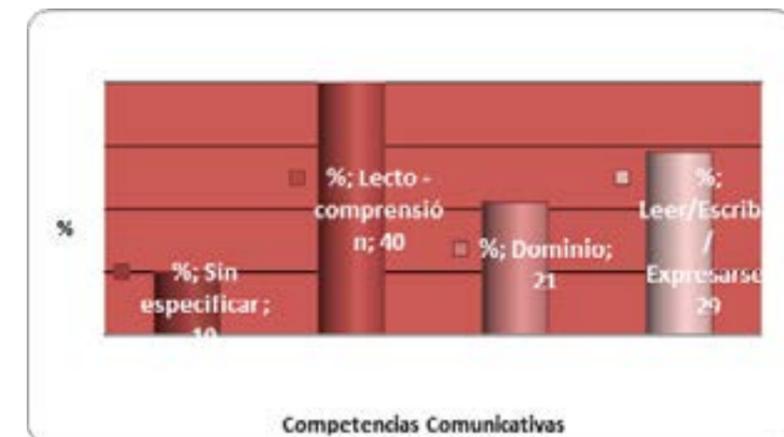


Gráfico 3: Competencias Comunicativas. Postgrados investigados: 893, con requisitos: 608

Como se puede apreciar en este gráfico, los resultados evidencian una marcada exigencia de las cuatro competencias (65%) y sobresaliendo también el hecho de que en ningún caso se solicite lecto-comprensión. Un 35% requiere inglés pero sin puntualizar las habilidades demandadas.

Con respecto a la exploración de ofertas laborales para profesionales técnico-científicos de los países comprendidos en esta etapa, se destaca la siguiente información:

En general, los niveles de competencias de inglés para obtener una posición laboral, son significativamente altos y oscilan entre el 70 y 100%.

Méjico, Costa Rica y Chile: aparecen numerosos casos donde se exige la condición de bilingües.

Chile, Costa Rica y Paraguay: se observa una gran cantidad de avisos publicados enteramente en inglés.

En Bolivia, las publicaciones de ofertas laborales son escasas.

Paraguay: fueron exploradas 44 ofertas laborales, de las cuales 13 no hacen referencia a exigencias en inglés. Se destaca un alto porcentaje que contempla las 4 habilidades (80%), mientras que el resto (20%) solicita inglés técnico.

En Chile se distingue que el 83% de las ofertas laborales -que especifican demandas en inglés-, solicita el conocimiento de las competencias de oralidad, escritura, lectura y audio comprensión. Un 17% exige inglés técnico.

Méjico: de 96 avisos con requerimientos de competencias en inglés, resalta que el 88% exige las cuatro macro habilidades y el 12% demanda el conocimiento de inglés técnico.

Costa Rica: del total de 74 ofertas laborales, de las cuales 42 establecen requisitos de inglés, el 100% exige las cuatro habilidades.

Bolivia: se analizaron 65 avisos on-line, de los cuales 32 establecen las exigencias en inglés, distinguiéndose claramente la necesidad de poseer las 4 competencias (88%). En ningún caso se solicita inglés técnico.

A los fines de compactar la información recolectada relacionada con las ofertas laborales, se muestran en el gráfico siguiente los guarismos englobados en las tres etapas en conjunto.

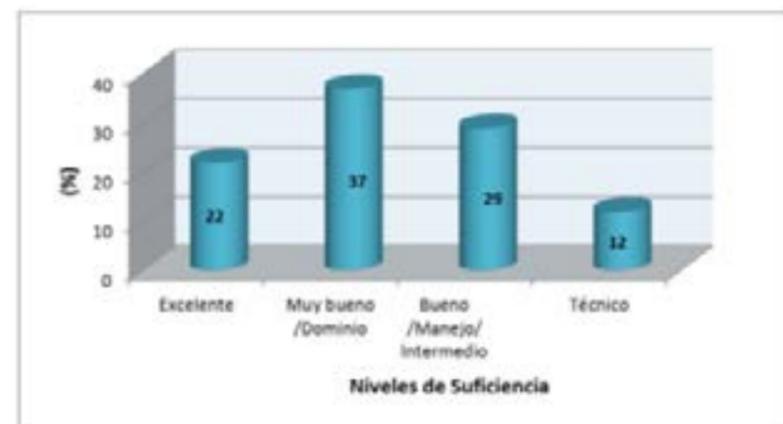


Gráfico 4: Niveles de Suficiencia. Ofertas laborales investigadas: 773, con requisitos: 653

Se destaca en el gráfico 4 que más del 50% de las ofertas laborales exige un nivel Muy Bueno o superior y sólo un 12% requiere Inglés Técnico.

Conclusión

Consideramos que el propósito de este estudio de indagar sobre las exigencias de competencias comunicativas en inglés requeridas por el ámbito académico y laboral a universitarios latinoamericanos y españoles fue alcanzado acabadamente cubriendo un amplio espectro de análisis. Se ha recabado información de la mayoría de los países americanos hispanoparlantes y de España a fin de determinar el alcance de las citadas exigencias en los ámbitos explorados.

En la indagación se ha podido comprobar la indiscutible necesidad de propiciar la preparación de los estudiantes en todas las competencias, tanto para posgrados como para posicionarse en el mercado laboral.

En virtud de ello, se desprende que al reformular los planes de estudios de carreras técnico científicas, los responsables de la tarea deberían tomar conciencia de las nuevas demandas y obrar en consecuencia.

Según nuestro criterio y como sugerencias, se podría considerar –entre otras opciones-: la inclusión de cursos sistematizados de capacitación en inglés; crear un centro integral de preparación en idiomas de la universidad; o bien implementar un apéndice del Laboratorio de Idiomas de la UNCa dirigido a estos fines, donde se ofrezca la capacitación para exámenes mundialmente reconocidos, adoptando la particularidad de Inglés para otras carreras.

El equipo de trabajo espera contribuir con este estudio, a ofrecer un panorama claro de la situación objeto de análisis en instituciones educativas y empresas u organismos de América Latina y España, con el anhelo de que sea de utilidad y aspirando a la equiparación de la situación de las universidades argentinas con la de los países de habla de origen latino, que pueden con mayor facilidad, albergar a nuestros graduados técnico-científicos.

La búsqueda minuciosa implicó la consulta a numerosas páginas y vínculos para la recopilación de datos, algunas con resultados positivos y otras sin posibilidad de recabar la información necesaria. Dado las limitaciones de extensión para el presente estudio, no es posible consignarlas en detalle.

Las conclusiones de este trabajo se pueden evaluar en paralelo con las obtenidas en el proyecto anterior⁷, en el que se realizó el estudio en las instituciones educativas con carreras de posgrado y en ofertas de trabajo (publicadas en periódicos y en la web) en la República Argentina.

⁷ Estudio de los requerimientos en habilidades en idioma extranjero - inglés- para el acceso laboral y académico en egresados de carreras tecnológicas y científicas.

Referencias Bibliográficas

Aguirre de Quevedo, L. (2010). Acceso al conocimiento científico mediante la lectura y la escritura en una lengua extranjera. En V. M. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 39-46). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Ed.) (1995), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.63-83). Madrid: Edelsa.

Cardinali, R. (2008). English for Specific purposes-development of listening and speaking skills. En A. Loyo, M. Rivero y A. McCormack (Eds.) *Proceedings 10th Latin American ESP Colloquium "ESP Research in Latin America"*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto. [CD-ROM].

Chambers, F. (1980). A re-evaluation of needs analysis in ESP. *ESP Journal I (1)*: 25-33.

Chiatti, S. (2008). Implementing a Basic Writing Skill for Producing Abstracts in English at the School of Chemistry. En A. Loyo, M. Rivero y A. McCormack (Eds.), *Proceedings 10th Latin American ESP Colloquium "ESP Research in Latin America"*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto. [CD-ROM].

CONFEDI (2006). *Primer acuerdo sobre competencias genéricas*. Recuperado de: portales.educacion.gov.ar/spu/cpres/articulación/escuela.secundaria-educacion-superior/

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go? *English for Specific Purposes* 21, 385-395.

Hymes, D.H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Ed.) (1995), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.27-47). Madrid: Edelsa.

Mandatori, L.; Murúa, E. y Acevedo, M. (2010): Las demandas actuales y el desarrollo de nuevas competencias en ESP (Inglés con Fines Específicos) en la Universidad. En *Aportes Científicos desde Humanidades* 8. [CD-ROM]. Catamarca. Editorial Científica Universitaria.

Mandatori, L.; Murúa, E.; Acevedo, M.; Pacheco, M.; Ovejero, D.; Allemand, M.; Aguirre, L. (2008): Nuevos desafíos para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés en el nivel universitario. En *Libro Digital VI CAEDI "Formando al Ingeniero del Siglo XXI"*. VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería. Salta. Argentina. Editorial Universidad Nacional de Salta.

Savignon, S. (1972). Communicative Language Teaching. State of Art. En D. Byrd, N. Bailey y M. R. Gitterman, (Eds.) (2000), *Landmarks of American Language and Linguistics*. Vol. II (pp. 78-83). Washington, DC: Office of English Language Programs

Sergi, Gabriela, L. Severini y S. Depetris (2008) Summarising as a Tool to Improve Reading -Writing Skills in ESP Courses. En Alba Loyo, Mabel Rivero y Alexandra McCormack (eds.) *Proceedings 10th Latin American ESP Colloquium "ESP Research in Latin America"*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto. [CD-ROM].

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol.1) Estrasburgo: Council of Europe.

Vidal, Karina (2005): El Inglés para Fines Específicos y la Universidad. Un estudio empírico exploratorio. *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. Extra 1, 213-232.

Capítulo 18

¿Cuál es el rol del docente de Lenguas con Propósitos Específicos en la era postmétodo?

Gabriela N. Tavella

gaby.tavella@gmail.com

Carina Fernández

carinafernandez22@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Lenguas, Asentamiento Universitario San Martín de los Andes, Argentina

Resumen

El objetivo de esta ponencia es reflexionar acerca de la influencia de la pedagogía postmétodo en el rol del docente de Lenguas con Propósitos Específicos (LPE). Como parte de este trabajo, realizamos una encuesta a fin de relevar aspectos relacionados con el diseño de cursos de lectura bibliográfica con Propósitos Específicos en unidades académicas argentinas. Nuestra hipótesis es comprobar que el rol del docente de LPE se ha visto modificado en la era postmétodo. Hemos tenido en cuenta para el diseño de la encuesta aspectos relacionados con la selección de contenidos y material de lectura, y con el trabajo áulico específico.

Teniendo en cuenta nuestra propia experiencia como docentes de LPE en el marco de la pedagogía postmétodo, consideramos que el rol de este docente se ha modificado. La introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación le presentan nuevos desafíos, el docente ya no es el único proveedor de materiales ni de conocimiento, no adhiere a un método en particular, reflexiona y teoriza sobre su propia práctica, modifica sus clases de acuerdo a las necesidades de su contexto áulico particular y tiene en cuenta tanto las necesidades académicas de los alumnos como su postura frente al aprendizaje de una L2.

Intentaremos relacionar estos roles con los tres parámetros desarrollados por Kumaravadivelu en la pedagogía postmétodo (Kumaravadivelu, 2006): particularidad, practicabilidad, posibilidad y su modelo KARDS (Kumaravadivelu, 2012) (sigla en inglés para: Saber, Analizar, Reconocer, Hacer y Ver). Consideramos que el docente de LPE analiza los objetivos y necesidades de sus alumnos en el contexto sociocultural específico (particularidad); reflexiona, monitorea y acciona sobre su propia práctica (practicabilidad); considera la identidad cultural y la posición del alumno frente al aprendizaje de una lengua extranjera en particular.

Introducción

En este trabajo reflexionaremos acerca de la influencia de la pedagogía postmétodo en el rol del docente de Lenguas con Propósitos Específicos (LPE) en instituciones de nivel superior en la República Argentina.

La condición postmétodo toma la perspectiva postmodernista con respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras; celebra la diversidad, no busca una verdad unificadora, provee alternativas para la expresión y la interpretación y considera a la identidad individual como algo que se construye de forma permanente. Se ve a la identidad como fragmentada, múltiple, no limitada, expansiva (Kumaravadivelu, 2012: 6). En este contexto la lengua se concibe como ideología y al hacerlo se la posiciona en un sitio de poder y dominación ya que transporta y traduce ideologías que sirven a intereses creados (Kumaravadivelu, 2006: 12).

Teniendo en cuenta estas ideas, nuestra hipótesis busca comprobar que el rol del docente de LPE se ha visto modificado en la era postmétodo. A través de una encuesta relevamos aspectos relacionados con el diseño de cursos de lectura bibliográfica con Propósitos Específicos en el contexto antes mencionado. El objetivo de la misma fue analizar el rol de este docente.

La enseñanza de la Lengua con Propósitos Específicos en el siglo XXI y nuestro contexto

La cátedra se encuentra trabajando en cursos de lectura bibliográfica en lengua inglesa desde el año 1990. El enfoque ha sido *siempre* de cuestionamiento para lograr una mejora de la práctica y por lo tanto, lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En los últimos años se fue observando cómo el rol docente fue modificándose debido a la realidad circundante. La incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación, los perfiles de los aprendientes que ingresaban al nivel superior y sus contextos modificaron las concepciones de lo que era una práctica docente efectiva en el siglo XXI. Esto ineludiblemente se vio reflejado también en las clases de LPE.

En un comienzo, los cursos de lectura bibliográfica en nuestra unidad académica se diseñaban a partir de material auténtico que se obtenía en bibliotecas o a través de docentes de las asignaturas específicas. Los contenidos se desarrollaban de acuerdo al material disponible y no siempre éstos coincidían con los intereses y necesidades lingüísticas de los aprendientes en particular. Esta disponibilidad de materiales cambió radicalmente a partir del uso masivo de Internet. Se pudieron ajustar los contenidos y seleccionar materiales acordes a las necesidades de los futuros profesionales. El rol de los aprendientes también se vio modificado, pudieron adoptar un rol más activo y de mayor responsabilidad frente a sus propios aprendizajes. Esto trajo aparejado nuevos desafíos ya que la diversidad y cantidad de material requirió mayor rigurosidad al momento de la elección. Actualmente, en muchas oportunidades se debe recurrir a especialistas para asegurarse que la información sea de fuente confiable.

El rol del docente como único proveedor de textos y conocimiento se vio modificado.

Los aprendientes tienen libre acceso a la información a través de diversos canales. Esto conlleva nuevos desafíos y nuevos roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente facilita, guía, provee el soporte necesario para que el aprendiente logre sus propios objetivos. Al empoderar a este nuevo aprendiente, este docente del siglo XXI se ve obligado a dejar su área de confort. Ya no planifica sus clases de acuerdo a las necesidades lingüísticas que él mismo prevé. Es el aprendiente, a partir de los textos muchas veces seleccionados por él mismo, el que marca el desarrollo de la clase con sus necesidades lingüísticas particulares.

Las nuevas tecnologías han presentado también nuevos desafíos a las editoriales dedicadas a producir materiales de LPE. Los avances y la actualización constante hacen que los materiales caigan en desuso o desactualización en forma permanente. Los diseños y las propuestas han tenido que reverse para poder atraer a este nuevo individuo del siglo XXI.

El porqué de la Pedagogía Postmétodo

Durante algún tiempo buscamos un sustento teórico a nuestra práctica diaria, viendo cómo nuestro rol como docentes de LPE se veía modificado, ampliado y desafiado por una realidad en constante cambio. Observábamos que la particularidad de los diferentes grupos de aprendientes y de cada aprendiente en particular se veía modificada año tras año. Era entonces necesario ir adaptando nuestra práctica y nuestro enfoque de acuerdo a lo que leíamos como necesidades en los diferentes grupos de estudiantes; fuimos viendo y adaptando nuestras clases sin encontrar o seguir un método en particular como guía. Fuimos desarrollando nuestras teorías acerca de lo que creíamos implicaba una buena práctica, en la cual los aprendientes pudieran leer, analizar un texto e idealmente llegar a ser lectores críticos en la lengua meta. Fuimos encontrando en diferentes autores el sustento teórico para algunas de nuestras decisiones y cambios de rumbo, pero sin dudas, hemos encontrado en la pedagogía postmétodo una clara fundamentación para la descripción de los cambios y de los nuevos desafíos que esta nueva era nos va presentando; cambios que suelen ser tan acelerados, tan drásticos, que en muchas oportunidades no llegamos a internalizar para el momento en que se producen los siguientes.

Cuando comenzamos a leer los fundamentos teóricos acerca de la era postmétodo, encontramos en ellos el sustento de nuestra labor, nos encontramos con citas de diversos autores que veníamos leyendo, entendimos un poco más acerca de la complejidad de pararse frente a una clase en esta era globalizada, con un público que pertenece a otro milenio y a quien nos cuesta comprender. En otras palabras, fue revelador ya que nos enfrentamos con la compleja realidad de la *particularidad*, la *practicabilidad* y la *posibilidad* que implica la tarea docente.

Hoy, entendemos la pedagogía postmétodo como una teoría más realista acerca de lo que implica ser docentes del siglo XXI, con estudiantes que han sido educados casi en su totalidad en el nuevo milenio, con todo lo que ello acarrea. Sin duda, la perspectiva postmoderna que la pedagogía postmétodo predica, reconoce la complejidad y la diversidad, y de esta manera se aleja del idealismo que el método presupone cuando asume que un grupo de aprendientes, por ser estudiantes de la misma carrera, va a tener intereses comunes y va a aprender la lengua de la manera en que el docente

planea enseñarla. El celebrar las diferencias, necesariamente nos lleva a plantearnos cuestiones conectadas a la ideología, al poder, al conocimiento, a las diferentes clases sociales, a las razas, al género y con estos planteos en mente, nos paramos frente a la clase.

Consideramos que el docente de LPE que trabaja con lectura bibliográfica cumple una función más abarcativa y compleja que la de enseñar una lengua extranjera. Es un docente que trabaja con aprendientes que necesitan ayuda con la lengua meta, muchas veces a través del uso apropiado de los diccionarios que consultan o en otras oportunidades piden ayuda para realizar una correcta selección de bibliografía que implique el uso de fuentes confiables, pero a menudo estos mismos alumnos son los que acercan al docente al conocimiento de temáticas nuevas, brindándoles información sobre los conceptos del área específica que, en un sinnúmero de oportunidades, son los que dificultan la comprensión lectora. Este docente se para en un lugar distinto con respecto a la enseñanza-aprendizaje, un lugar de más vulnerabilidad, que le presenta desafíos constantes y variados; desafíos que en la mayoría de las ocasiones no están relacionados con la enseñanza de la lengua.

Al partir de una perspectiva transformadora, o en palabras de Kumaravadivelu *una perspectiva pos transmisión*, el docente trasciende las limitaciones de los modelos de transmisión para convertirse en un docente reflexivo, autocrítico, que se plantea sus principios, su práctica áulica y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al buscar la transformación en sí mismo y en el aprendiente no buscará solo su crecimiento en lo que tiene que ver con lo académico, sino que también analizará los factores sociales, culturales, políticos y educativos que impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kumaravadivelu, 2012: 8).

La perspectiva postmétodo busca empoderar al docente considerándolo un pensador estratégico que puede teorizar desde su práctica, desde su experiencia, desde su saber personal, procedimental y profesional.

LPE y Pedagogía Postmétodo

Dudley-Evans y St. John definen al Inglés con Propósitos Específicos (IPE) teniendo en cuenta características absolutas y características variables. Entre las características absolutas consideran al IPE como aquel que trata de cumplir con las necesidades de los aprendientes, que utiliza metodología y actividades propias de la disciplina y que se centra en la lengua apropiada para el desarrollo de estas actividades en términos de registro, habilidades de estudio, discurso y género. Al referirse a las características variables, consideran que el IPE puede estar relacionado con una disciplina específica, que puede usar una metodología diferente al inglés general, que está diseñado en la mayoría de los casos para adultos en niveles terciarios o en situaciones de trabajo/profesionales, que está generalmente destinado a alumnos de nivel intermedio y/o avanzado y supone que el aprendiente ya tiene un conocimiento básico del sistema lingüístico (Dudley-Evans y St. John, 1998: 4-5).

Según Hutchinson y Waters, el IPE es un enfoque en el cual todas las decisiones con respecto al contenido dependen de las razones que tienen los estudiantes para aprender (Hutchinson y Waters, 1987: 19). El postmétodo también empodera el rol del aprendiente, considera que éste tiene mucho que contribuir a la situación de aprendizaje particular.

Kumaravadivelu habla de la condición postmétodo como un modo de revisar nuestra mirada hacia la formación docente y hacia la enseñanza de lenguas extranjeras. Habla no de encontrar un método alternativo sino de una alternativa al método. El método implica una serie de presupuestos teóricos y una práctica acorde mientras que el postmétodo revaloriza la práctica docente y es el docente quien teoriza sobre su propia práctica. Según Kumaravadivelu, si el saber pedagógico sensible al contexto debe emerger de los docentes y de su práctica diaria, entonces se les debe permitir teorizar sobre su práctica y practicar lo que teorizan (Kumaravadivelu, 2006: 173). La pedagogía postmétodo posiciona al docente en un rol protagónico.

Consideraciones acerca del rol docente

Dudley-Evans y St John hablan de los distintos roles del docente de LPE: docente, colaborador, diseñador de cursos, proveedor de materiales, investigador y evaluador. Consideran que tanto el rol de docente como el de colaborador coinciden con el docente de Inglés General y enfatizan que los otros roles sólo se pueden cumplir si se trabaja estrechamente y en forma conjunta con el docente de la disciplina específica. Si esto no es posible, es el estudiante el que juega un papel preponderante, ya que es el que se encuentra familiarizado con la disciplina, sus contenidos y sus materiales. El rol del docente como evaluador e investigador, tal como lo plantean Dudley-Evans y St John, está estrechamente relacionado con la selección y la evaluación de los materiales para un curso de LPE en particular (Dudley-Evans y St John, 1998: 14-16).

Anthony describe al docente de LPE como un “docente estudiante”, un estudiante de la disciplina específica. Este docente puede tener dificultades en interpretar el lenguaje propio de la disciplina meta y puede aprender de los puntos de vista de los otros estudiantes, se encuentra predispuesto al aprendizaje en forma permanente (Anthony, 2007: 3).

El docente de L2 en la era postmétodo es un docente autónomo que reflexiona críticamente sobre su propia práctica, selecciona materiales y analiza su efectividad. Este docente además considera la cultura áulica particular e implementa los cambios necesarios. Si bien la condición postmétodo no hace referencia al docente de LPE, teniendo en cuenta nuestra propia experiencia en el área, consideramos que el rol de este docente se ha modificado. La introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación le presentan nuevos desafíos: el docente ya no es el único proveedor de materiales ni de conocimiento, no adhiere a un método en particular, reflexiona y teoriza sobre su propia práctica, modifica sus clases de acuerdo a las necesidades de su contexto áulico particular y tiene en cuenta tanto las necesidades académicas de los alumnos como su postura frente al aprendizaje de una L2.

El rol del docente postmétodo

Para comprender la concepción del rol docente en la pedagogía postmétodo es importante también conocer y entender el concepto de lengua que desarrolla su creador. Según Kumaravadivelu, la lengua es más que discurso y sistema. La lengua es también

ideología. Al desarrollar este concepto, se nutre de otras disciplinas como la sociología y la antropología, y al hacerlo, reconoce el poder y dominación que ejerce la lengua. En este sentido es transportadora y traductora de ideologías que sirven a determinados intereses (Kumaravadivelu, 2006: 11-12). En otras palabras, la lengua se utiliza de una manera particular para expresar un punto de vista y alcanzar un determinado objetivo. En este contexto, la condición postmétodo insta al docente a reestructurar su visión acerca de la enseñanza y de su propia formación como docente. Lo impulsa a revisar el carácter y contenido de su práctica en todas sus perspectivas, tanto ideológicas como pedagógicas.

El docente postmétodo reconoce sus identidades, sus creencias y sus valores y el modo en que éstos es llevado a la situación áulica moldeando su práctica docente y el resultado de la misma. Este docente reconoce que lleva estos aspectos a la situación particular de su clase y son los que determinan en gran medida los resultados de su enseñanza. Estas identidades, creencias y valores conforman lo que Kumaravadivelu denomina el *teaching self*, al cual de aquí en más denominaremos yo docente. El reflexionar acerca de estos aspectos permite que este docente procure ser un individuo transformador que tienda a formar aprendientes social, cultural y políticamente críticos (Kumaravadivelu, 2012: 55).

Kumaravadivelu desarrolla un sistema tridimensional en su pedagogía postmétodo que consiste de tres parámetros: la particularidad, la practicabilidad y la posibilidad. A partir de estos principios operativos, analizamos el rol del docente de LPE y al hacerlo concluimos que es un docente que evalúa los objetivos y necesidades de sus alumnos en el contexto sociocultural específico (particularidad). Al hablar de particularidad el autor se refiere tanto al docente como al estudiante, tratando de comprender la situación particular. El docente postmétodo reflexiona, monitorea y acciona sobre su desempeño áulico (practicabilidad), es consciente de su propia identidad cultural. Es un docente que teoriza sobre su propia práctica y practica lo que teoriza. De este modo, desarrolla una conciencia acerca de lo que implica una buena práctica. Respecto del tercer parámetro, el docente considera que el aprendiente entra a la clase habiendo tomado una posición crítica frente a la experiencia de aprender una lengua extranjera en particular (posibilidad). Los docentes y los aprendientes traen al aula experiencias que tienen que ver con un contexto social, económico más amplio que la experiencia con la lengua extranjera en particular. En este sentido, este parámetro se encuentra ligado al concepto de lengua como ideología y a la identidad del aprendiente (Kumaravadivelu, 2006: 171-176).

Teniendo en cuenta estos tres parámetros, Kumaravadivelu se refiere al rol docente y a su formación a través de un modelo al cual él llama KARDS. El acrónimo en inglés para: saber, analizar, reconocer, hacer y ver. Estos cinco módulos están interconectados, son cíclicos y pueden ser independientes o interdependientes. Al desarrollar el primer módulo, se refiere al *saber*, teniendo en cuenta el saber profesional, el saber personal y el saber procedimental. En cuanto al saber profesional se refiere al saber acerca de los contenidos de la disciplina: los conceptos, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. El saber procedimental se trata del manejo del aprendizaje y la enseñanza en el aula, creando un medioambiente de trabajo apropiado en donde los resultados de aprendizaje deseados son posibles. El saber personal varía con el contexto y con cada docente. Implica la habilidad para reconocer, reflejar y reinventar identidades, creencias y valores de manera crítica. Este saber responde a particularidades de factores locales, sociales, culturales y educativos que determinan en buena parte el aprendizaje y la enseñanza en un contexto específico (Kumaravadivelu, 2012: 33).

El segundo módulo implica *analizar* las necesidades de los alumnos y sus nuevas competencias, su motivación para confrontar la fluctuación de la realidad actual y su autonomía. Cuando Kumaravadivelu habla de analizar necesidades se refiere a una triangulación entre lo que los aprendientes quieren, lo que necesitan y lo que les falta. Esto implica no sólo el factor lingüístico sino también los factores afectivos (Kumaravadivelu, 2012: 39).

Al hablar de motivación, el autor toma el concepto de Lyons (2009: 248-273, citado en Kumaravadivelu 2012: 44), quien considera a la motivación como multifacética, como un aspecto que cambia con el individuo y su contexto. El concepto de autonomía es un concepto ampliado, trasciende el aprender a aprender (autonomía académica) convirtiéndose en *aprender a liberarse* (Kumaravadivelu, 2012: 47). Esta autonomía denominada liberadora empodera a los aprendientes para llegar a ser pensadores críticos dándoles las herramientas intelectuales y cognitivas necesarias para desarrollar su potencial al máximo (Kumaravadivelu, 2006: 177).

Reconocer es el tercer módulo: el docente lleva su identidad, sus creencias y valores al aula e interpreta sus prácticas a la luz de los mismos. Esto le permite transformar su *yo docente*; es flexible y no rígido, es activo y no pasivo, es crítico y no conformista. Sus creencias y valores moldean sus decisiones y sus acciones. En otras palabras, de acuerdo a este módulo, no se puede separar al docente de su práctica.

El *hacer* implica teorizar, dialogar y enseñar. Teorizar implica llegar a una teoría acerca de la propia práctica. Dialogar busca conversar críticamente con interlocutores informados y con el yo docente. Enseñar intenta promover un resultado de aprendizaje deseado. Para Kumaravadivelu, la enseñanza implica maximizar las oportunidades de aprendizaje y guiar a los aprendientes hacia la transformación personal (Kumaravadivelu, 2012: 78).

Ver constituye el quinto y último módulo, es considerado como hilo conductor de los demás. De acuerdo a Kvernbekk (2000: 358-370, citado en Kumaravadivelu 2012: 100), esta forma de ver está mediada críticamente por el ver y el saber y nos permite establecer nuevas conexiones entre nuestro conocimiento conceptual y nuestro conocimiento perceptivo. Ver implica tener en cuenta la perspectiva del docente, del aprendiente y del observador a modo de enriquecimiento mutuo. El aprendiente es ubicado en un lugar importante dentro del problema del aprendizaje y de la enseñanza. La mirada del docente sobre su propia práctica implica reconocer su propio poder y autoridad en esta relación asimétrica docente- aprendiente. La perspectiva del observador juega un rol crucial aportando una visión objetiva acerca de la práctica docente.

Es importante considerar KARDS como un sistema, cíclico y holístico. Es esencial alejarnos de los modelos de transmisión y pensar en la transformación; modelos que se basen en el cuestionamiento. Es por este motivo que consideramos relevante considerar este modelo al analizar el rol del docente de LPE en el nivel superior. Ni los aprendientes, ni los docentes son receptores pasivos sino agentes críticos capaces de cambiar y transformar sus propias creencias y valores.

La encuesta a la luz del modelo KARDS

Para el diseño de la encuesta hemos tenido en cuenta aspectos relacionados con la selección de contenidos y material de lectura, y con el trabajo áulico específico. El

objetivo de la misma fue analizar cómo el rol del docente de LPE se vio modificado en la Era Postmétodo. Para ello, consideramos el modelo para la formación docente desarrollado por Kumaravadivelu en su libro *Language Teacher Education for a Global Society*. Se realizó una encuesta sobre una muestra no aleatoria a través de un documento de Google enviado por correo electrónico a varios departamentos de Lenguas con Propósitos Específicos de instituciones de nivel superior de la Argentina. El número de correos enviados no nos permite saber con exactitud el número de docentes que recibieron la misma. Consideramos que puede haber habido re-envíos dentro de cada departamento de LPE y, por otro lado, desconocemos la cantidad de docentes que trabaja en cada departamento.

Se obtuvieron 54 respuestas de las cuales 2 fueron respondidas de manera anónima. Cincuenta respuestas fueron de Instituciones Públicas de Educación Superior; representando a 14 Universidades Nacionales y una Provincial. Cinco respuestas fueron de Instituciones Privadas de Educación Superior. De los docentes encuestados, 5 trabajan simultáneamente en dos o tres departamentos de Lenguas con Propósitos Específicos de instituciones diferentes. En la Tabla 1 se detallan los nombres de las instituciones, públicas y privadas de las cuales se obtuvo respuesta.

Instituciones de Nivel Superior	No. de respuestas
Universidades Públicas (15)	
Univ. Nacional del Comahue	17
Univ. Nacional de Córdoba	12
Univ. Nacional de Río Cuarto	8
Univ. Nacional de Villa María	1
Univ. Nacional de Misiones	1
Univ. Nacional de La Matanza	1
Univ. Nacional de Mar del Plata	1
Univ. Nacional de Catamarca	2
Univ. Nacional de La Pampa	1
Univ. Nacional de Entre Ríos	1
Univ. Nacional de Río Negro	1
Univ. Nacional de General Sarmiento	1
UTN Buenos Aires	1
UTN Concordia	1
Universidad Provincial de Córdoba: Escuela Superior de Turismo y Hotelería Marcelo Montes Pacheco	1
TOTAL	50
Instituciones Privadas (5)	
Univ. Católica de Córdoba	1
Instituto Universitario CEMIC (Buenos Aires)	1
Univ. CAECE (Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas)	1
UFLO	1
Instituto Mariano Moreno	1
TOTAL	5
Anónimos	2

Tabla 1.

La encuesta enviada fue un cuestionario de selección múltiple en el cual se podía elegir más de una opción. Se intentó que el cuestionario fuera de fácil realización a fin de obtener mayor cantidad de respuestas. Las preguntas eran simples y precisas, procurando que su formulación no mostrara parcialidad.

Los resultados de la encuesta serán analizados teniendo en cuenta el modelo KARDS tal como fue mencionado anteriormente.



Gráfico 1: respuestas obtenidas a la pregunta 1 de la encuesta sobre diseño de cursos de LPE

La primera pregunta (Gráfico 1) intenta recabar datos acerca del modo en que los docentes de LPE seleccionan sus contenidos al momento de armar los cursos de lengua extranjera. Se consideraron aspectos tales como la experiencia en el área, las opiniones de diferentes actores de las unidades académicas (alumnos, ex-alumnos, graduados, docentes de otras asignaturas).

La mayoría de los encuestados considera su experiencia al momento de definir los contenidos de los cursos y/o consulta a especialistas. Analizamos estas respuestas a la luz del *saber* en los tres aspectos descriptos por Kumaravadivelu (personal, profesional y procedimental). El docente conoce los contenidos de su disciplina y de los factores que conducen al fracaso o al éxito de su práctica docente. Toma conciencia de las necesidades de sus alumnos favorecido por su experiencia profesional y acciona. Es también consciente de sus limitaciones y consulta a los docentes de asignaturas específicas. En su búsqueda por maximizar las oportunidades de aprendizaje de los aprendientes, dialoga con interlocutores válidos. En este sentido también podemos relacionarlo con el *hacer*. Este docente teoriza sobre su práctica y dialoga con sus pares para lograr una transformación de su práctica docente y por lo tanto, de su *yo docente*.

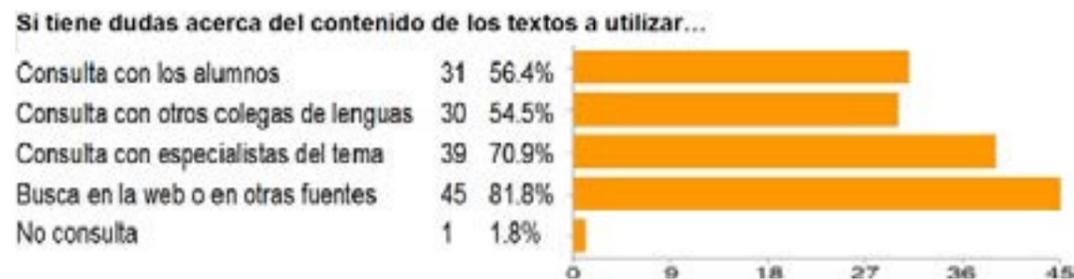


Gráfico 2: respuestas obtenidas a la pregunta 2 de la encuesta sobre diseño de cursos de LPE

En la segunda pregunta (Gráfico 2) consultamos acerca del proceder del docente de LPE al momento de encontrarse con dudas respecto del contenido de los textos a utilizar. Tuvimos en cuenta entre las opciones si se consultaba a alumnos, a otros colegas de

lengua, a especialistas en el tema o si se consultaban otras fuentes como por ejemplo la web.

El *saber*, al igual que en la primera pregunta, tiene también un rol preponderante. El docente de LPE asume su rol de *estudiante* y el 81,8% consulta la web u otras fuentes para resolver sus dudas del tema específico y el 70,9%, consulta con los expertos en la temática específica. El módulo *ver* también se ve reflejado en esta pregunta. El docente observa su clase desde las tres perspectivas que describe Kumaravadivelu: la del *aprendiente*, la del *docente* y la del *observador*. El aprendiente en este caso aporta los conocimientos previos de la disciplina específica y es escuchado por el docente dándole así, un rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El *docente* reconoce su poder y autoridad en esta relación asimétrica y en este *reconocer* puede escuchar al alumno y modificar su práctica. Consideraremos al especialista en el tema como el *observador* (descrito por Kumaravadivelu como un interlocutor informado) (Kumaravadivelu, 2012: 107-110). A través de interacciones dialógicas con el experto en la temática se obtienen aportes significativos. Al reconocer sus limitaciones, el docente de LPE recurre al especialista o a la web para consultar sus dudas y modificar su práctica. Las tecnologías de la información hacen también un aporte importante a la labor de este docente *estudiante*.

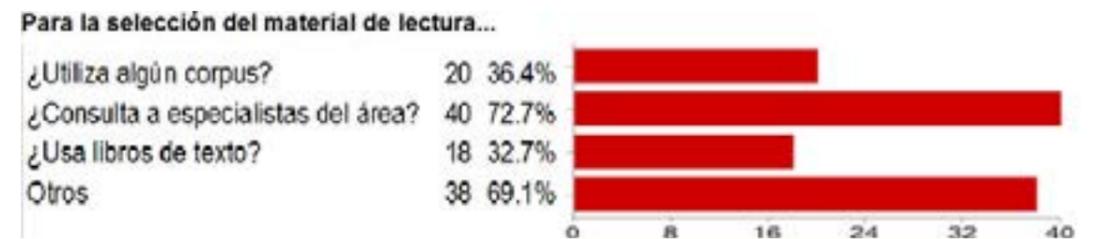


Gráfico 3: respuestas obtenidas a la pregunta 3 de la encuesta sobre diseño de cursos de LPE

En la tercera pregunta (Gráfico 3) buscamos obtener datos acerca de la obtención del material de lectura a incluir en los cursos de lenguas. Se incluyeron entre las opciones la utilización de algún corpus en particular, el uso de libros de textos y/o la consulta a especialistas en el área específica. Como se observa en el resultado de la encuesta sólo un 32, 7% de los docentes encuestados usa libros de texto en este contexto. Consideramos que esto se debe a una postura crítica respecto de su práctica; de lo que funciona y de lo que no funciona. Conectamos esta realidad con el *hacer* y el *ver*. El docente acciona, reflexiona y realiza los cambios necesarios. Kumaravadivelu propone en su modelo KARDS *ver* la práctica de una manera diferente, mediada por el *ver* y por el *saber*. Ésto nos permite establecer conexiones entre nuestro conocimiento perceptivo y conceptual. El docente tiene una conciencia a veces inexplicable de lo que implica una buena enseñanza (Kumaravadivelu, 2012: 32). Esto se conecta con el *saber*, el saber personal.

El *saber* nuevamente tiene significatividad al momento de la selección de material de lectura, el 72% consulta a especialistas del área. Nuevamente se reconoce el rol del observador, tal como lo describimos en la pregunta previa.

Los alumnos...

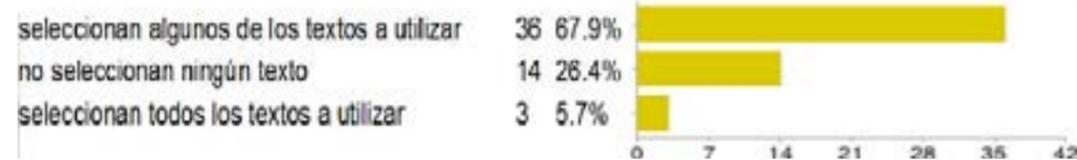


Gráfico 4: respuestas obtenidas a la pregunta 4 de la encuesta sobre diseño de cursos de LPE

En la siguiente pregunta (Gráfico 4) consideramos el rol del aprendiente al momento de la selección del material de lectura. Intentábamos saber si ellos tenían algún tipo de injerencia al momento de elegir.

Según la encuesta, el 67,9% de los docentes les dan participación a los estudiantes en la selección de algunos de los textos a utilizar. Este docente *analiza* las nuevas competencias, las necesidades y la motivación de sus aprendientes en este contexto. Las tecnologías de la comunicación y de la información permiten que los estudiantes tengan participación en la selección de los temas y del material a utilizar en clase. Al igual que en el análisis acerca de las dudas en el contenido de los textos, el docente de LPE valora la perspectiva del aprendiente y lo posiciona en un lugar importante.

En el trabajo áulico...



Gráfico 5: respuestas obtenidas a la pregunta 5 de la encuesta sobre diseño de cursos de LPE

En la última pregunta (Gráfico 5) intentamos analizar la postura del docente durante el desarrollo de su clase. Queríamos saber si priorizaba las necesidades lingüísticas anticipadas o si modificaba su clase de acuerdo a las necesidades lingüísticas que surgían en la misma.

Con respecto al trabajo áulico, los docentes encuestados observan lo que sucede en su clase, ven y evalúan sus prácticas. Interpretan su accionar y realizan cambios de acuerdo a las necesidades que surgen. En este reconocer, teorizan y aprenden. Son conscientes de lo que funciona y lo que no funciona y accionan con una práctica alternativa. El hacer implica teorizar, dialogar y enseñar.

Cuestionamiento a la encuesta realizada para futuras investigaciones

Luego de haber analizado los resultados de la encuesta a la luz de la pedagogía postmétodo y del modelo KARDS, encontramos algunos aciertos así como también algunas falencias y/o elementos que no consideramos al momento de diseñarla.

Se evidencia que la mayoría de las preguntas se refieren al desarrollo de materiales y contenidos. Sólo una está relacionada con la dinámica áulica. Dado que nuestro objetivo era analizar el nuevo rol del docente de LPE se podrían haber incluido preguntas relacionadas a la práctica diaria que complementaran a las preguntas acerca de los materiales y el contenido.

Por otro lado, consideramos que podríamos haber enfocado la encuesta específicamente hacia los módulos (saber, analizar, reconocer, hacer y ver) desarrollados en el modelo KARDS y de este modo, tener una conexión evidente con lo que hace a la pedagogía postmétodo.

Creemos que fue acertado haber enfocado la encuesta a la realidad propia de unidades académicas en la República Argentina, ya que nuestras universidades tienen una tradición sostenida en la enseñanza de lenguas con propósitos específicos. Sin embargo, una desventaja fue el no solicitar más detalle acerca de nuestros interlocutores ya que no pudimos hacer un análisis pormenorizado del contexto de cada respuesta. Deberíamos haber incluido también detalles acerca de los contextos particulares de cada uno de los cursos dictados tal como lo predica la pedagogía postmétodo.

Consideramos como ventaja el hecho de haber incluido pocas preguntas y de fácil respuesta. Al incluir pocas preguntas creemos haber fomentado la realización de la encuesta; pero, por otro lado, el tener pocos datos acotó la profundidad del análisis realizado.

Conclusiones

El reflexionar acerca de los nuevos roles de los docentes, de los aprendientes, de las tecnologías de la información y de la comunicación, fue decisivo al momento de realizar el diseño de esta encuesta. Nuestro cuestionamiento partió de la necesidad de objetivar nuestras propias percepciones acerca de los cambios que han tenido lugar en las clases de lectura bibliográfica en el nivel superior y nuestro contexto de trabajo nos llevó a plantearnos la influencia de la pedagogía postmétodo en nuestra práctica diaria. Tratamos de confrontar nuestras propias ideas con el diseño de una encuesta a fin de salir de nuestra propia subjetividad.

Habiendo analizado los resultados de la misma consideramos que estamos frente a un docente que adopta una actitud crítica frente a lo que funciona y hacia lo que no funciona, un docente que reformula y adopta cambios de acuerdo a las necesidades del grupo de alumnos en particular, que consulta acerca de lo que les resulta o resultará útil en su futuro desempeño profesional. En muchas oportunidades, en una misma clase cambia las propuestas pre-planeadas de acuerdo a la demanda, a las necesidades o cuestionamientos que surgen. Podemos entonces afirmar que este docente de LPE es un *docente postmétodo*.

Nuestro próximo objetivo sería revisar el alcance de la encuesta e incluir aspectos relacionados al trabajo colaborativo entre docentes de LPE y docentes de las disciplinas específicas, así como también aspectos relacionados con la dinámica áulica en particular. Consideramos que mejorando ciertos aspectos de la encuesta podremos hacer un análisis más exhaustivo acerca de este docente de LPE del siglo XXI.

Es importante considerar los múltiples roles de este docente para que su labor siga siendo relevante y exitosa en este nuevo siglo.

Referencias bibliográficas

Anthony, L. (2007). The teacher as student in ESP course design. En *Proceedings of 2007 International Symposium on ESP & Its Application in Nursing & Medical English Education* (pp. 70-79). Kaohsiung, Taiwan: Fooyin University.

Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchinson, T & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learner- centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Kumaravadivelu, B. (2012). *English Language Teaching for a Global Society*. New York: Routledge.

Kvernbekk, T. (2000). Seeing in Practice: a conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 358-370.

Lyons, Z. (2009). Imagined Identity and the L2 Self in the French foreign legion. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and L2 Self* (pp. 248-273). Bristol: Multilingual Matters.

ISBN 978-950-33-1386-2



9 789503 13862