



PARTE I: PONENCIAS SEGÚN EJES TEMÁTICOS

**Eje temático:
Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas**

1. LE con propósitos específicos, con objetivos universitarios o con propósitos académicos

Una competencia en francés con objetivos universitarios: el oral académico

Acuña, Teresa Azucena del Valle
Universidad Nacional del Comahue

En este trabajo damos cuenta de la elaboración de una propuesta didáctica sobre la enseñanza del discurso expositivo oral con fines académicos. Dicha propuesta, en estado de elaboración parcial, fue puesta en práctica en un curso de francés lengua extranjera (FLE) dirigido a estudiantes universitarios (Facultad de Humanidades) principiantes en LE. Se propuso a los estudiantes, de manera graduada y progresiva, una serie de recursos lingüísticos entre los cuales el léxico transdisciplinario tiene un rol importante. Dichos recursos están integrados a funciones discursivas y a micro-situaciones de discurso expositivo oral. Las producciones de los estudiantes fueron grabadas en el marco de una investigación longitudinal y transversal. Observamos así que la presentación de los recursos lingüísticos en lo que posteriormente denominamos “armazón lingüístico-conceptual” fue fundamental para la producción oral, puesto que permitió ordenar los conceptos de un texto leído y elaborar breves exposiciones orales en FLE. La reutilización espontánea no-planificada de recursos lingüísticos en situaciones de habla inéditas constituyeron un momento crucial en el proceso de aprendizaje, constituyendo el primer indicio de una apropiación de la LE. Podemos afirmar así que el aprendizaje del discurso expositivo oral puede comenzar en las primeras etapas del aprendizaje de una LE con fines universitarios.

Palabras clave: enseñanza, discurso expositivo oral, léxico transdisciplinario

La evolución de las relaciones internacionales en materia de movilidad docente y la intensificación de los intercambios de científicos y estudiantes entre universidades está modificando la visión y el interés por las lenguas extranjeras de los alumnos de las diversas carreras universitarias. Este panorama nos ha llevado a adaptar nuestros cursos de francés idioma extranjero con objetivos universitarios a este nuevo escenario internacional. Es así como hemos introducido cambios en la metodología de enseñanza-aprendizaje, diversificando objetivos, ampliando contenidos e introduciendo nuevos tipos de actividades. Fundamentalmente, proponemos la enseñanza-aprendizaje de un oral académico centrado en el discurso expositivo oral, el cual se articula con actividades de lecto-comprensión del discurso científico.

El aprendizaje del discurso oral con fines académicos forma parte de los programas universitarios de enseñanza de una LE en países de habla germánica, inglesa o francesa. Estos cursos están destinados a estudiantes que poseen un nivel intermedio o avanzado en el manejo de las cuatro destrezas de la lengua. Muchos de estos programas tienen, entre sus objetivos importantes, desarrollar la habilidad (oral/escrito) de *argumentar*

en LE¹, actividad más compleja que la de *explicar* y *exponer*, y difícilmente abordable por los estudiantes universitarios de nuestro país, que en general poseen escasos o ningún conocimiento de francés lengua extranjera (FLE).

Actualmente, según la bibliografía revisada, no existe una metodología de enseñanza-aprendizaje centrada, desde el inicio del aprendizaje de una LE, en el discurso *expositivo-explicativo oral*. Para el idioma francés LE se han realizado estudios empíricos sobre la producción oral de estudiantes de nivel intermedio/avanzado (Najdyhor, 1993; Narcy-Combes, 2003), aunque en general, estos programas están destinados a estudiantes extranjeros que se encuentran en el país donde se habla la lengua a enseñar. Por otra parte, los programas y contenidos propuestos por los manuales de aprendizaje de FLE existentes en el mercado editorial resultan inapropiados para la adquisición, por estudiantes principiantes, de una competencia en comprensión y producción del discurso oral con fines universitarios.

En este trabajo expondremos en primer lugar los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan nuestra propuesta didáctica, en estado de elaboración todavía, sobre la enseñanza del discurso oral científico-académico destinada a estudiantes universitarios, luego describiremos dicha propuesta, tal como fue implementada, durante un año académico, en un curso de francés lengua extranjera (FLE) para estudiantes universitarios de ciencias sociales y humanísticas de nivel inicial en FLE. Esta implementación se desarrolló en el marco de un proyecto de investigación². Luego presentaremos los resultados del análisis de las producciones orales de los estudiantes, las que fueron obtenidas por medio de una metodología longitudinal y transversal.

La enseñanza del oral científico-académico: fundamentos teóricos

Antes de abordar los aspectos pedagógicos y didácticos de la enseñanza-aprendizaje del oral científico-académico, nos abocaremos a la descripción del objeto a enseñar: el discurso expositivo oral.

1. Los discursos para la comunicación universitaria/académica se relacionan fundamentalmente con la transmisión de conocimientos: clases magistrales, trabajos prácticos, exposiciones sobre un tema, conferencias, etc. Por ejemplo, la clase teórica³, según (Mangiante & Parpette, 2011), constituye un tipo discursivo particular: la transmisión de conocimientos se efectúa de docente a alumno en el contexto espacio-temporal de la institución universitaria; el enunciador es un docente-investigador, especialista en su campo disciplinar, actor pedagógico guiado por su voluntad de brindar conocimientos, lo cual nunca está desprovisto de una mirada crítica. Para Bouacha (1984, in Mangiante & Parpette, 2011), “el discurso pedagógico en la universidad es híbrido: a la vez científico y cotidiano familiar [...] cercano al escrito, guarda todas las marcas del oral”. En cuanto al tipo discursivo, el discurso explicativo-expositivo nutre a la “clase magistral” (Mangiante & Parpette 2011). Para Bronckart (1993), el discurso expositivo es típico de la transmisión de conocimientos, en el cual la organización del contenido traduce directamente los procesos cognitivos de razonamiento (Bronckart, 1994 en Canelas-Trevisi

¹ Por ejemplo, en francés el curso LC02 - Français Langue Scientifique/Communication scientifique orale et écrite en la Université de Compiègne.

² “Léxico: comprensión y producción en LE”, Proyecto de Investigación, Secretaría de investigación, UNCo.

³ En francés: cours magistral.

& Rosat, 1997). Esta caracterización general del discurso académico no debe ocultar el hecho que los estudios sobre el oral en ámbito académico en general tanto en lengua materna como en LE “todavía son insuficientes y constituyen un área abierta a la investigación” (Villar, 2011: 2).

Ahora bien, en el contexto universitario, el co-enunciador, es decir el estudiante, tiene un doble rol, puesto que él es portador y sujeto activo de conocimientos. Deberá tomar la palabra en instancias de exposición o de evaluación. Hemos llamado a esta instancia “discurso de la exposición oral” (DEO).

Como el discurso explicativo-expositivo está ampliamente difundido en la cultura académica en Argentina, tanto en el dictado de clases como en instancias de evaluación o de exposición de trabajos, es conveniente entonces re-utilizar los saberes de los estudiantes en el aprendizaje de una LE. Es por eso que nuestra propuesta de metodología de enseñanza-aprendizaje otorga un lugar privilegiado al “discurso de la exposición oral” (DEO). En consecuencia, intentaremos dar algunas precisiones sobre esta noción.

2. El DEO, en tanto variedad de discurso, puede ser caracterizado en grandes líneas como un discurso dependiente de la función referencial, aunque en él está presente también la modalización “solicitativa”, a través de la cual el sujeto-enunciador busca la atención del destinatario. Siguiendo a Charaudeau (1983), este autor postula un componente “enunciativo polémico” que integra el *aparato enunciativo*. El “enunciativo polémico” especifica un comportamiento alocutivo centrado en el sujeto destinatario; presenta tres modalizaciones, de las cuales nos interesa la modalización solicitativa por la cual el YO realiza un “pedido de la palabra” a un TÚ poseedor del saber con obligación de responder.

En el marco del contexto universitario, la situación de enunciación del DEO (aula, público de pares) actualizan un *aparato enunciativo* (Charaudeau, 1983) que pone en relación un enunciador-expositor y un co-enunciador-público. Así, las competencias lingüísticas requeridas son:

- la toma de palabra de manera continua: el expositor debe preparar su exposición con anticipación (sobretudo, presentar conceptos en un orden determinado); durante la exposición debe despertar y mantener la atención del auditorio, logrando la participación activa del mismo, por ejemplo a través de pedidos de aclaración de puntos no comprendidos, de una explicación más amplia, etc.;
- la toma de palabra de manera discontinua: el oyente debe poseer las competencias propias de una escucha activa; debe saber tomar la palabra de manera oportuna y pertinente, por ejemplo, plantear preguntas precisas;
- la escucha atenta, que será ejercitada a través de la audición de documentos orales auténticos.

3. Desde el punto de vista macro-estructural, según Villar (2011), el discurso oral académico posee las siguientes Secciones y Sub-partes: Apertura del discurso (identificación del estudiantes, referencia a documentos, saludo, despertar el interés), Introducción al tema (Enunciación del tema, justificación, sumario de las partes principales, etc.), Desarrollo del tema (Explicativo/expositivo de ideas, contenidos, hechos, Explicativo, Explicativo-argumentativo) y Epílogo (recapitulación o síntesis, Conclusión y cierre).

4. Estas competencias propias del DEO requieren un aprendizaje gradual y progresivo. Atendiendo a este requerimiento, elaboramos de manera parcial, en el marco del proyecto

de investigación “Léxico : comprensión y producción en LE ”, una metodología de enseñanza-aprendizaje. Esta elaboración se limitó a la enseñanza de la toma de palabra de manera continua por parte de los estudiantes. Los medios lingüísticos-discursivos fueron presentados a los estudiantes en forma de “Armazón lingüístico-conceptual”, que expondremos más adelante. Posteriormente observamos que este tipo de presentación ayudó a ordenar y jerarquizar la información del texto escrito en cada micro-situación de DEO.

Propuesta metodológica: léxico transdisciplinar y organización de la información

Este primer ensayo de metodología de enseñanza-aprendizaje tuvo como objetivo desarrollar una mínima competencia en DEO a través del aprendizaje de los medios lingüísticos y discursivos, como base para futuros aprendizajes.

1. Objetivos de enseñanza-aprendizaje. Esperábamos que el aprendiente desarrollara una mínima competencia en DEO que le permitiera:

- utilizar informaciones de un texto escrito en francés para la elaboración de una micro-exposición oral ;
- adaptar esas informaciones a las estructuras lingüísticas en FLE propuestas en cada “Armazón lingüístico-conceptual” (ver más adelante);
- transferir recursos lingüísticos utilizados en una micro-situación oral a la preparación de otras micro-exposiciones orales.
- integrar estas adquisiciones lingüísticas en una macro-tarea de oral académico.

2. En el plano léxico, el discurso científico-académico recurre, para la transmisión de conocimientos, al léxico de especialidad¹ y al léxico “trans-disciplinario o académico”, además del léxico general. En nuestra propuesta metodológica, el léxico trans-disciplinario ocupa un rol importante. Ha sido definido por Drouin (2007) como “un léxico que trasciende los campos de especialidad y presenta un núcleo léxico común entre las disciplinas [...] se encuentra también en la lengua cotidiana” (Drouin, 2007: 45). Así, expresiones como *avancer une hypothèse* (proponer una hipótesis), o lexemas independientes como *relever de* (depender de) pueden ser utilizados en filosofía o en química, constituyendo así una transversalidad léxica. No se trata de lexemas creados en la comunidad científica para designar el objeto o fenómeno estudiado, como sucede con el léxico de especialidad, sino de lexemas del léxico general que dan cuenta de actividades intelectuales propias de la transmisión de conocimientos. El léxico transdisciplinario se construye y se estabiliza a través del uso en el discurso científico, como sucede con todo el sistema léxico de una lengua. Su grado de fijación en la lengua es variable: algunos figuran en los diccionarios como acepción de una lexia², otros constituyen contrucciones con verbo soporte (ej. : *mettre en question*: cuestionar) o forman colocaciones, es decir, dos o tres lexemas indisociables en un uso dado, como por ejemplo, *fournir un exemple* (proveer un

¹ Las unidades terminológicas del llamado « léxico de especialidad », en el marco de la terminología, son consideradas como denominaciones de conceptos, que deben ser concebidas y analizadas en el contexto de los textos de especialidad, puesto que cada término se caracteriza por sus aspectos morfológicos particulares, por un funcionamiento sintáctico específico y se combinan con un conjunto de otras unidades sobre las cuales (cada término) se apoya para formar el discurso de especialidad. Desmet I: p.12.

² Utilizamos los términos de lexema y de lexia según las definiciones de Mel’cuk, Clas & Polguère (1995).

ejemplo => dar un ejemplo). Muchos de estos elementos léxicos presentan aspectos figurativos, transportando imágenes diferentes según las lenguas (Dobrovol'skij y Piirainen, 2005). Por ejemplo: *investissement*, *avoir affaire à*, *fournir une illustration*, pueden ser utilizados en discursos de las ciencias humanas y sociales, aunque sean términos provenientes del campo de las finanzas y del comercio; las lexias equivalentes en español (*involucramiento personal*, *relacionarse con*, *ilustrar* respectivamente) no hacen referencia a ese campo disciplinar.

Por otra parte, dentro de una visión más restringida del léxico transdisciplinar como específico de la investigación, Rink (2006) demuestra que parte de este tipo de léxico es constitutivo de la actividad de la investigación misma: sirve para la construcción de saberes y no sólo para su transmisión, puesto que “identifica las operaciones cognitivas y lingüísticas fundantes de la investigación (postulados, hipótesis, métodos, etc.) en tanto campo de actividad que busca construir saberes [...]” (Rink 2006: 241). Por su parte, Poudat (2006) utiliza el término de “léxico epistémico” para designar aquellos términos utilizados para nombrar componentes y procedimientos de una investigación y que atravesarían sub-dominios de diversos sub-géneros del discurso científico (Poudat, 2006: 264).

3. “Armazón léxico conceptual”: presentación de los recursos lingüísticos a los estudiantes.

A grandes rasgos, la tarea de los estudiantes consistía en leer un texto en FLE y luego elaborar una exposición oral en FLE, con información extraída del mismo. Para dicha elaboración los aprendientes disponían de cuadros con los recursos lingüísticos, tales como léxico general y transdisciplinario, ciertos marcadores retóricos, algunos modalizadores, etc. Estos recursos estaban agrupados en funciones discursivas, las que a su vez conformaban micro-situaciones de DEO. Estas micro-situaciones consistieron en: presentar al grupo-clase una revista científica, presentar un conferencista, presentar un autor y los grandes rasgos de su obra científica, anunciar el tema de un artículo y exponer brevemente un “objeto científico” (así como el acto discursivo utilizado por el autor para dar cuenta del mismo).

Estos recursos léxicos constituyeron el armazón lingüístico indispensable para la expresión del contenido temático y de los elementos pragmáticos del discurso del texto leído. Luego de nuestro análisis de las producciones de los estudiantes llamamos a estas tablas “Armazón lingüístico-conceptual”, puesto que observamos que cumplían una función meta-cognitiva: ordenar y jerarquizar los conceptos a exponer. Presentamos a continuación algunos ejemplos de “Armazón lingüístico-conceptual”¹: la micro-situación “Anunciar una conferencia” y la macro-situación “Dar cuenta de un texto leído”.

Ejemplo 1: Micro-situación de DEO: Anunciar una conferencia

Consigna: Utilizando las informaciones de los textos anteriores, prepare la presentación oral de alguna de las conferencias que figuran en esos textos.

¹ La primera tabla correspondiente a la micro-situación de DEO: «Presentar una revista científica», aparece en “Vers une compétence en expression orale « académique »”. *Synergies Argentine 1* de 2012.

Dans le cadre du séminaire/du cycle de conférences sur « Les enjeux actuels de ... » <i>(Phrase optionnelle)</i> L'Université Paris 8 organise La Chaire des Amériques de Paris 1			
	une conférence un débat un congrès un séminaire	sur	la crise du logement à Buenos Aires la lutte des classes au Proche-Orient
	une journée une rencontre	autour de	
Cette conférence est organisée par	la Chaire des Amériques de Paris 1		
Le titre de la conférence	est « Crise larvée ou assujettissement sans issue ? »		
Le titre du débat			
Cette conférence aura lieu Ce congrès se déroulera Ce séminaire se tiendra	le 25 septembre, à 19 heures	à au dans la salle	l'auditoire Palais des Congrès
Elle s'adresse à/au/aux Elle est destinée à/au/aux	des spécialistes grand public jeunes		
Le conférencier (principal) est Notre invité est	Juan Vernet	arabisant de réputation internationale, professeur honoraire à l'Université de Barcelone,	auteur de La révolution copernicienne
Ce cycle de conférences est consacré à/au/aux Cette conférence traitera de/du/des Le thème central de cette conférence tourne autour de/du/des	écrivains maghrébins l'inégalité des chances		
Notre invité	abordera	la situation actuelle des écrivains au Maghreb face à ...	
Notre conférencier	expliquera	l'influence du milieu social selon Bourdieu	
	fera le point sur	l'approche individualiste méthodologique de ...	
L'objectif de cette conférence est de	éclairer le public sur le conflit fournir des pistes pour comprendre/évaluer/valoriser ...		

Ejemplo 2: Macro-situación de DEO: Dar cuenta de un texto leído

1- Introducir el texto:

Le titre de	cet article cetexte	est	(nom de l'article)
Cet article	a porte	pour titre	(nom de l'article)
Il a été tiré de (nom de la publication)			
Il a été extrait de			
Il a été publié dans (nom de la publication) le 10 janvier 2003 (date de la publication)			
Sa date de parution est		le 10 janvier 2003	--
Cet article est paru		dans (nom de la publication)	
Son auteur L'auteur de cet article/cet texte		est	(nom de l'auteur)
(nom de l'auteur)		historien, géographe, etc. un célèbre historien, etc.	
Il travaille		dans / à / / au	le laboratoire de recherche (nom de l'institution) Ecole/Université (nom de l'institution)
Il est		directeur de recherche	de à l' au Ecole/Université (nom de l'institution) laboratoire de recherche
Cet article Cetexte	porte sur traite de/des/du/de l'	(thème de l'article) Ex : la Révolution française/le développement de ... , etc	
	soulève le problème de/des/du/de l'	(thématique de l'article) Ex : difficultés colaires chez les enfants	
	montre le problème de/des/du/de l'	appartenant à des milieux défavorisés	
Dans cet article Dans ce texte	il s'agit de/des/du/de l' il est question de/des/du/de l'		

2- Actividad intelectual del autor:

A: La actividad explicativa del autor:

A nivel general:

L'auteur (Nom de l'auteur)	explique/formule/illustre le concept de	(la) dimension sociale
Cet auteur	expose/ explique	la répercussion de l'oeuvre de
Cet écrivain	pose / analyse / étudie / examine / évalue le problème de/du/de l'/des	(la) disparition des espèces naturelles (l') explosion de la population
Cet historien, etc	dégage les grandes lignes de	
	a développé développe	(la) méthode de la déconstruction
	raconte	(le) retour de (les) mésaventures de ... les événements qui ont eu lieu
	s'attache à	l'étude de ...

El objetivo del autor:

L'objectif de cet article	est de	montrer que la démarche ... (argumentation) jeter les fondements de
L'auteur	cherche à	faire connaître ... (description-explication) soulever un débat sur

La explicación misma:

(la) dimension sociale	est constitué (e) par	Nom
l'explosion de la population	consiste en	Nom
la méthode de la déconstruction	consiste à	Verbe à l'infinitif
L'Esprit des lois	découle de	la nature des choses
Cette idée	tient une place	centrale dans secondaire dans
Ce système		
L'auteur	distingue	deux types de critiques deux approches complémentaires
	cite	P. Bourdieu
	emprunte des concepts à	la sociologie

B: Actividad argumentativa del autor:

- ARGUMENTAR, DEMOSTRAR:

L'auteur	pose l'hypothèse que	+ phrase
	avance l'argument/l'idée que	tout homme possède l'idée que ...
	soutient que	+ phrase :
		l'oeuvre "..." constitue une événement capital
	s'appuie sur	deux événements
		l'histoire
		des documents ...
	fournit des exemples sur	+ nom
	cherche à convaincre	les sceptiques
	prône la nécessité de	+ nom
		+ verbe à l'infinitif
	constate que	+ phrase
		l'auto-destruction du capitalisme s'achemine vers

Toma de posición contraria a:

Ludien Febvre	critique et s'oppose à l'/au/à la	école méthodique
M. Foucault, etc.	met en question le/la/les	appréhension de l'histoire par l'école méthodique
	remet en cause le/la/les	genre réaliste
	met à l'épreuve la thèse sur le/la/les	généralisation du mot historiographie ...
	dénonce et condamne	les institutions sociales
	déplore/se révolte contre	la situation des immigrés ..
Cette critique	se caractérise par	l'importance donnée à la source de ...
		la sécurité de sa démarche
	se compose de	deux parties

Toma de posición a favor de:

Ludien Febvre	montre/postule/défend	l'idée, le concept de ...
M. Foucault, etc.	pense que	les mots désignent ...// l'âge moderne ...

C: La conclusión del autor:

Enfin,	l'auteur	conclut en disant que conclut que arrive à la conclusion que tire la conclusion que	cette approche géopolitique ne peut faire l'économie de la contestation et des choix alternatifs.
Pour conclure,	L. Febvre	affirme dit	M. Foucault se refuse à réduire la folie à ...

3- Expresar la evaluación crítica personal sobre el autor, o sobre el artículo o sobre la obra integral del autor:

Je pense que	les idées sur ... la thèse sur ... le concept de ... le fondement de ...	est/sont	original/e/es clair/e/es périmé/e/es bien fondé/e/es
Je crois que	le raisonnement de l'auteur la pensée de cet auteur	constitue/constituent	une innovation dans ...
Cet auteur	est	le premier à avoir attiré l'attention sur	les défaillances de... la possibilité de ...
Cette thèse	apporte introduit	une innovation dans/à un changement dans/à	la manière d'aborder cette problématique
Ce concept	s'impose comme	un changement de perspective dans	la méthode traditionnelle
	témoigne de/d'/du/de la	(une) richesse intellectuelle (une) vaste érudition (un) travail de synthèse/analyse minutieux	

El proceso de aprendizaje y la apropiación de los recursos lingüísticos: algunos conceptos para una reflexión

Desde la obra de Anderson (1996), la idea de que en el aprendizaje de una LE intervienen dos tipos de conocimiento, declarativos (o explícitos) y procedimentales (o implícitos) goza de un amplio consenso en los estudios adquisicionistas. La apropiación en medio institucional recurre ampliamente a la instrucción explícita, en forma de

conocimientos declarativos: esta instrucción requiere que el estudiante se centre en el código, en la conceptualización y en los mecanismos de auto-corrección (Hilton, 2009). Para que se produzca la adquisición del idioma, el aprendiente debe transformar los conocimientos explícitos en conocimientos implícitos, a través del entrenamiento, la repetición y la automatización; al comienzo del aprendizaje se deberán memorizar y automatizar unidades de percepción, asociaciones y cadenas de palabra (Gagné 1985 in Hilton, 2009). Sin embargo, ciertas rutinas perceptivas pueden ser adquiridas de manera implícita y servir como base a la adquisición de conocimientos procedimentales; para Logan (1988) la automatización puede producirse cuando se recuperan de manera cada vez más rápida ejemplos (*exemplars*) en la memoria.

Tanto para reforzar las asociaciones entre elementos lingüísticos y contextos de utilización como para desencadenar las regulaciones internas de conocimientos implícitos, se hace necesario que esos elementos sean utilizados una y otra vez en interacciones comunicativas. En esta re-estructuración de la interlengua del aprendiente (Bange 1992) intervienen procesos de nativización y de desnativización (Andersen, 1983), es decir, la lengua materna (LM) juega un rol importante como punto de referencia para la adquisición.

Perspectiva psicolingüística: estudio de las producciones orales de los aprendientes

Considerando que una metodología de enseñanza-aprendizaje de una LE es eficaz si ésta constituye un desencadenante para que el aprendiente adquiera esa LE, estudiamos las producciones orales de los estudiantes a fin de dilucidar las características de la apropiación lingüística del DEO.

En este estudio analizamos, además de los componentes sintáctico y morfológico, el funcionamiento del sistema lingüístico del aprendiente (o *lecto*). Este sistema no es estable, sino que forma parte de un proceso que se entiende no como un acrecentamiento del repertorio lingüístico, sino como el resultado de sucesivas estructuraciones, con una dinámica de adquisición particular para cada individuo (Noyau, 2001). A nivel pragmático, el aprendiente construye su discurso *para* un interlocutor, en función de un objetivo comunicativo (Watorek, 1998).

1. En un estudio exploratorio longitudinal y transversal de la apropiación lingüística, realizado a partir de las grabaciones de las tareas lingüísticas de “exposición oral”, analizamos la relación *input-output*, los componentes fonológico, léxico y gramatical de las producciones orales, la “norma” del aprendiente (Py, 2000), la utilización de léxico transdisciplinar y de especialidad, lo que nos permitió conocer el estado del lecto del aprendiente, y finalmente la actividad metalingüística y metacognitiva. Consideramos a las reformulaciones orales espontáneas como indicio de la adquisición de la LE.

Seleccionamos las verbalizaciones de tres estudiantes (dos principiantes y un medio-principiante) y tres instancias de exposición, es decir, tres micro-situaciones de DEO (1ra.: presentación de una publicación, agosto 2011, 2da.: anunciar una conferencia, septiembre 2011, -3ra.: informar sobre un texto, octubre-noviembre 2011). Estos DEO tuvieron una extensión de 57 a 670 palabras.

2. A través de este análisis pudimos observar que:

- el aprendizaje progresivo de los medios lingüísticos (funciones discursivas, sintaxis de base, léxico transdisciplinario y de especialidad, etc.) propios del DEO, puede realizarse desde las primeras etapas del aprendizaje de una LE,

- las actividades de utilización y la repetición de medios lingüísticos propios del discurso expositivo proporcionados por la cátedra o extraídos de textos leídos posibilitaron expresar, de manera ordenada y jerarquizada, contenidos significativos para los aprendientes.
- la reutilización espontánea no-planificada de recursos lingüísticos en situaciones de habla inéditas constituye un momento crucial en el proceso de adquisición, siendo el primer indicio de una apropiación de la LE;
- el léxico transdisciplinar contribuye a ordenar el discurso, teniendo un rol fundamental en la construcción de las prácticas discursivas de aprendientes principiantes.
- el léxico de especialidad fue objeto de un auto-aprendizaje por parte de los estudiantes, a partir de la lectura de los textos de especialidad.

Conclusión

En el aspecto pedagógico-didáctico, pudimos observar que a través de este primer ensayo de metodología de enseñanza-aprendizaje del DEO se logró desarrollar una mínima competencia en DEO. El aprendizaje de los medios lingüísticos y discursivos proporcionados a los aprendientes constituye así la base para futuros aprendizajes. Por el momento, el estado de elaboración de esta metodología de enseñanza-aprendizaje es parcial y provisorio, en particular se deberán proporcionar a los aprendientes medios lingüísticos propios de la interacción comunicativa entre estudiantes.

Desde una perspectiva psicolingüística, a través de la observación y del análisis de las producciones orales de los aprendientes, pudimos comprobar que se produjo un proceso de adquisición de la LE. Podemos pronosticar que, de continuarse su aprendizaje, se ampliaría la competencia en comunicación académica oral.

Creemos que esta metodología puede contribuir adaptar nuestros cursos de FLE con objetivos universitarios al escenario mundial de movilidad y de intercambios internacionales de científicos y de estudiantes. Es un modo de renovar el interés de los estudiantes hacia el estudio de las lenguas extranjeras.

Bibliografía

- Canelas-Trevisi, S., Rosat, M.-C. (1997). "Deux genres de textes expositifs : une démarche d'analyse". *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 14, PUG, 167-178.
- Charaudeau, P. (1983), *Langage et Discours - Eléments de sémiolinguistique*. Paris: Hachette-Université.
- Desmet I. (2007). "Terminologie, culture et société. Éléments pour une théorie variationniste de la terminologie et des langues de spécialité", *Cahiers du RIFAL* no26, pp. 3-13.
- Dobrovol'skij D. et Piirainen (2005). *Figurative Language: Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives*, Amsterdam: Elsevier.
- Mangiante J.-M. et Parpette Ch. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG.
- Mel'cuk I.A., Clas A., Polguère A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve: Duculot.

- Najdyhor D. (1993). "La gestion d'un discours expositif en français LE, Profils d'apprenants", *Actes XI^e colloque Acquisition d'une LE, Saint-Etienne*. PU Saint-Etienne, pp.283-294.
- Narcy-Combes J.P., (2003). "Être tuteur, de la théorie à une pratique", *ASp* 41-42 [en línea]. Disponible en: <http://asp.revues.org/1138>
- Noyau C. (2001). "Typologie et dynamiques des langues: les études acquisitionnelles sur les processus de morphologisation temporelle", *LINX* n°45, *Invariants et variables dans les langues. Etudes typologiques*, 177-186.
- Py B. (2000). "La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation" *AILE* n° 12 [en línea]. Disponible en: <http://aile.revues.org/document1464.html>
- Poudat C. (2006). Étude contrastive de l'article scientifique de revue linguistique dans une perspective d'analyse des genres. Thèse doctorale, Université d'Orléans [en línea]. Disponible en: <http://www.revue-texto.net/Corpus/Publications/Poudat/Etude.html>
- Rink F. (2006). *L'article de recherche en Sciences du Langage et en Lettres. Figure d'auteur et identité disciplinaire du genre*. Thèse doctorale, Université de Grenoble III-Stendhal.
- Villar C.M. (2011). "Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5), 130-172.
- Watorek, M, (1998), "Postface: La structure des lectures des apprenants", *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en línea]. Disponible en: <http://aile.revues.org/1472>.

Estudio y comprensión de colocaciones léxicas en la lectura de textos académicos en LE: de la teoría a la práctica

Aguilar, María Elena

Fontanella, Paula

Sandmann, Fabiana

Universidad Nacional del Comahue – Facultad de Lenguas

En este proyecto nos proponemos realizar una aproximación al estudio y comprensión del léxico, en particular de las colocaciones verbo-nominales en inglés e italiano tomando como base el español, en textos especializados. Profundizaremos en la prosodia semántica y la fuerza colocacional presente en estas configuraciones. Primeramente, abordaremos el tema de manera descriptiva desde los aportes de los campos de la semántica léxica y la pragmática teniendo en cuenta que la capacidad total del significado se despliega en el discurso (Almela & Sánchez, 2007). El estudio sobre la prosodia semántica es relativamente reciente en el campo de la lingüística. Louw (1993) lo compara con un aura de significado que, partiendo de los colocativos, pareciera impregnar toda la colocación. Para Stubbs (1996: 176), la prosodia semántica es un fenómeno particular de la colocación y la clasifica en prosodia positiva, negativa y neutra. En una tercera etapa, un abordaje psicolingüístico nos permitirá estudiar el procesamiento de las colocaciones léxicas, esto es, analizar cómo los sujetos lectores, participantes en la presente investigación, comprenden estos patrones o configuraciones. Finalmente, intentaremos, a partir de este análisis y los resultados obtenidos, elaborar una herramienta pedagógica que facilite la adquisición de estas unidades léxicas en los estudiantes universitarios.

Palabras clave: colocaciones léxicas, prosodia semántica, fuerza colocacional, teoría y práctica

El objetivo general de esta investigación es estudiar las colocaciones léxicas y su comprensión en la lectura de textos académicos y de especialidad en lengua extranjera (inglés e italiano) en el nivel universitario. En primer lugar, analizaremos la noción de prosodia semántica o prosodia pragmática, a partir de autores como Louw (1993), Stubbs (1996), Partington (2004), quienes abordan este tema desde una perspectiva semántico-pragmática. En segundo lugar, analizaremos la presencia de esta prosodia y la fuerza colocacional en un corpus de colocaciones presentes en los textos académicos.

En una tercera etapa, un abordaje psicolingüístico nos permitirá estudiar el procesamiento de las colocaciones léxicas, esto es, analizar cómo los sujetos lectores en LE, participantes en la presente investigación, comprenden estos patrones o configuraciones. Finalmente, intentaremos, a partir de este análisis y los resultados obtenidos, elaborar una herramienta pedagógica que facilite la adquisición de estas unidades léxicas en los estudiantes universitarios.

Si bien el conocimiento léxico es un aspecto relevante en la comprensión de textos, poca atención se ha dedicado a este tema tanto en la investigación como en la enseñanza de lenguas extranjeras y lenguas segundas. No obstante, un renovado interés en el tema se ha visto reflejado, a partir de los años 90, en los estudios sobre corpora, diccionarios de colocaciones, estrategias de adquisición, entre otros. En particular, los

estudios sobre corpórea, a partir de los últimos avances tecnológicos, han mostrado un comportamiento especial de los ítems léxicos. Las bases de datos computarizadas muestran que los mismos, cuando se combinan en colocaciones suelen presentar connotaciones particulares, ya sean positivas, negativas o neutras.

Desde el punto de vista de la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras, uno de los temas más complejos en el aprendizaje del léxico lo representan las colocaciones. En estudios recientes se corroboró que los aprendientes más avanzados usan una mayor cantidad y variedad de colocaciones que los menos avanzados. Gitaski (1996) identificó algunos factores que podrían influir en el desarrollo de la habilidad colocacional durante la adquisición de una L2, como por ejemplo, frecuencia de aparición, complejidad de las colocaciones, grado de diferencia entre L1 y L2 y el orden de los elementos de la colocación. Aston (1995) nota que el uso de una gran cantidad de ítems “prefabricados” acelera el procesamiento del lenguaje tanto en comprensión como en producción y esto genera a su vez fluidez en la segunda lengua.

Sinclair (1991) plantea dos principios con respecto al lenguaje en uso, los que se encuentran estrechamente relacionados: el Principio de Elección Abierta (*Open Choice Principle*) y el Principio de Modismos (*Idiom Principle*). El primero hace referencia a las posibilidades creativas en el uso del lenguaje; el segundo, relacionado con el concepto de colocación, describe las limitaciones impuestas a las combinaciones de palabras. Sinclair encuentra que el lenguaje presenta una sistematicidad que limita las posibilidades de una elección completamente libre de las palabras en el discurso (Schmitt, 2000); es decir, existen formas convencionales de expresar las cosas en las diferentes lenguas.

Recientes estudios de corpórea están poniendo la mirada en unidades léxicas mayores que la palabra, cuestionando, de este modo, un enfoque centrado en la palabra aislada (Hunt & Beglar, 2005). Sinclair (op.cit.) afirma: “los significados están agrupados en patrones léxico-gramaticales y no en ítems aislados” (traducción nuestra). Esta afirmación tendría implicancias para la comprensión de los significados y su enseñanza (enfoque centrado en las colocaciones o unidades extendidas de significado).

En términos generales, una colocación se describe como la co-ocurrencia de dos o más palabras (Baker, 1992). A diferencia de las combinaciones libres, los elementos de las colocaciones se seleccionan entre sí. Estas configuraciones presentan restricciones de combinación que están fijadas por el uso y, según Corpas Pastor (1996) son generalmente semánticas.

Las colocaciones se componen de una base, “un colocado semánticamente autónomo que determina la elección del colocativo y selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter arbitrario o figurativo” (Corpas Pastor, 1996: 66). Koike (2001:16) introduce un tercer elemento, la colocabilidad, definida como “la capacidad que tiene una unidad léxica de combinarse con otra, formando así una colocación”.

El estudio sobre la prosodia semántica (en adelante PS) es relativamente reciente en el campo de la lingüística. Autores como Sinclair (1996), Louw (1993) observan un comportamiento particular de las colocaciones relacionado con su significado actitudinal. Louw (op.cit.) lo compara con “un aura de significado que, partiendo de los colocativos, pareciera impregnar toda la colocación” (traducción nuestra). Para Stubbs (1996: 176) la prosodia semántica es un fenómeno particular de la colocación y la clasifica en prosodia positiva, negativa y neutra. Por ejemplo, el verbo *causar* está más asociado con palabras con significado negativo, por ejemplo, *causar problemas*, mientras que la palabra *proveer*

usualmente tiene prosodia semántica positiva, como *proveer alimento*. En esta línea por ejemplo, la colocación *causar felicidad* violaría la condición de prosodia semántica (Shei and Pein, 2000).

Para Sinclair (1996) la PS está relacionada más con el aspecto pragmático. Este autor plantea: “la elección inicial de la prosodia semántica es la elección funcional que une significado con propósito; toda elección subsiguiente dentro de los ítems lexicales vuelve a relacionarse con la prosodia.” (Sinclair, 1996: 87, traducción nuestra). Esta definición señala tres características distintivas de la PS: funcionalidad, elección lingüística y propósito comunicativo.

Al igual que Sinclair (op.cit.), Partington (2004) sostiene que el significado pertenece a unidades mayores que la palabra y describe la prosodia semántica como gradual, es decir, las unidades léxicas pueden tener una prosodia más o menos favorable o desfavorable, según la frecuencia con que ésta ocurra en contextos positivos, negativos o neutros. Sinclair, por otro lado, sostiene que la PS es una propiedad obligatoria en una unidad de significado y se refiere a la misma no solo como una co-ocurrencia sino también como una función discursiva de una unidad léxica conformada por una serie de co-ocurrencias. Hunston (2007) afirma que es probable que el contexto actitudinal de una unidad léxica dependa de otros aspectos en el co-texto inmediato, ya sea que la PS se refiera a una co-ocurrencia o a una función discursiva.

Algunos ejemplos tomados de investigaciones de corpórea muestran la presencia de la PS en las colocaciones. Un estudio realizado por Stubbs (1995; 2001), tomando como base el Cobuild Corpus, ofrece evidencia de la presencia de prosodia positiva o favorable y prosodia negativa o desfavorable del verbo *cause* (causar) al combinarse con sus bases. Ching -Ying Lee (2009) amplía esta investigación, incorporando nuevas bases de datos (BNC list, COCA Corpus) e incluye los verbos *cause* (causar), *promote* (promover) y *commit* (cometer):

- i. *Cause* (causar): *damage* (daño); *distress* (angustia, dolor); *harm* (daño); *death* (muerte); *concern* (preocupación); *difficulty* (dificultad); *trouble* (problema);
- ii. *Promote* (promover): *growth* (crecimiento); *development* (desarrollo); *understanding* (comprensión); *peace* (paz); *learning* (aprendizaje); *welfare* (bienestar)
- iii. *Commit* (cometer): *suicide* (suicidio); *adultery* (adulterio); *offense* (ofensa); *perjury* (perjurio); *crime* (delito)

En un rango de menor frecuencia, *cause* aparece en colocaciones como: *cause increase* (causar aumento), *cause change* (causar cambio) con una prosodia neutra.

Hemos observado una prosodia coincidente en colocaciones del italiano:

- iv. *Causare* (causar): *danno* (daño); *angoscia* (angustia); *dolore* (dolor); *morte* (muerte); *precauzione* (precaución); *difficoltà* (dificultad), *problema* (problema);
- v. *Promuovere* (promover): *crescita/aumento* (aumento); *sviluppo* (desarrollo); *intendimento* (comprensión); *pace/la pace* (paz); *apprendimento* (aprendizaje); *benessere* (bienestar);
- vi. *Commettere* (cometer): *suicidio* (suicidio), *adulterio* (adulterio); *reato* (crimen)

Otros estudios muestran las preferencias de elección de los colocativos en cuasi-sinónimos. Xiao y McEnery (2006) analizan y comparan el comportamiento colocacional de dos verbos causativos: *cause* (causar) y *bring about* (causar/generar/dar lugar u origen a). Como ya vimos *cause* tiende a una prosodia negativa mientras que *bring about*, como muestran estos autores, tiende a una prosodia positiva o neutra:

- vii. *Bring about* (causar/generar/dar lugar u origen a): (new, major, significant) (nuevos, principales, importantes) changes (cambios); improvements (mejoras); increase (aumento); growth (crecimiento)

La selección del corpus en inglés e italiano que analizaremos en esta investigación incluye colocaciones de uso frecuente en textos académicos.

Se utilizará una metodología cualitativa:

- Se seleccionará un corpus de colocaciones verbo-nominales extraídas de textos de especialidad, programas de concordancias, diccionarios de colocaciones.
- A partir del análisis teórico del corpus seleccionado (primera fase descriptiva de la investigación), se elaborará un corpus base a partir del cual se conformarán pruebas de reconocimiento en la lectura y comprensión de textos académicos por estudiantes universitarios de nivel medio-avanzado, que cursan idioma extranjero (inglés e italiano) en las áreas técnica y humanística.

Los tipos de pruebas de reconocimiento del léxico seleccionado en el contexto del discurso académico incluirán:

- un Pre-test para determinar el nivel inicial de competencia lectora de los sujetos.
- un Test o prueba de comprensión de las colocaciones seleccionadas en contexto.

Estas pruebas serán complementadas con entrevistas que nos permitirán indagar en el proceso de adquisición del léxico, en particular las colocaciones léxicas seleccionadas.

Este estudio facilitará la identificación de las características salientes de los componentes de una colocación y eventualmente revelará aspectos semánticos de los mismos y sus implicancias pragmáticas. Los resultados podrán ayudar a una comprensión más acabada de las dificultades que se les presentan a los estudiantes en LE para reconocer e incorporar estas unidades de significado.

Bibliografía

- Almela, M. & Sánchez, A. (2007) "Words as Lexical Units in Learning/Teaching Vocabulary". *IJES*, vol.7 (2), 2007: pp. 21-40. Universidad de Murcia.
- Aston G. (1995) "Corpora in language pedagogy: matching theory and practice", in G.Cook & B. Seidlhofer (eds) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G.Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Corpas Pastor, G. (1996) *Manual de fraseología del español*. Gredos.
- Gitaski C. (1996) "The Development of ESL Collocational Knowledge", Ph.D. thesis. Brisbane, Australia: Center for Language Teaching and Research, The University of Queensland.
- Hunston, S. (2007) "Semantic Prosody Revisited" en *International Journal of Corpus Linguistics*, 2007.

- Hunt, D. & Beglar, A. (2005) "A Framework for Developing EFL Reading Vocabulary". *Reading in a Foreign Language*, Volume 17, N° 1, April 2005. ISSN 1539 – 0578.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual. Estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá/ Takushoku University.
- Lee, Ching-Ying (2010) "A Study of Collocation Behaviors on Lexical Pragmatics". *Asian EFL Journal* Volume 12, Issue 4.
- Louw, B (1993) "Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies" in M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonelli (eds): *Text and Technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins, pp.157-76.
- Partington, A. (2004). "Utterly content in each other's company: Semantic prosody and semantic preference", *International Journal of Corpus linguistics*, 2004.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge Language Education. Cambridge University Press.
- Shei, C. & Pein, H. (2000). "An ESL Writer's Collocational Aid". *Computer Assisted Language Learning*, 2000, Vol. 13, N°2, pp: 167-182.
- Sinclair, J. (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford. Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1996) "The Search for Units of Meaning", *Textus: English Studies in Italy*, 1996.
- Stubbs, M. (1995) "Collocations and Semantic Profiles: on the cause of the trouble with quantitative studies", *Functions of Language*, 2001.
- Stubbs, M. (1996) *Text and corpus analysis: Computer-assisted studies of language and culture*. Oxford. Blackwell.
- Stubbs, M. (2001) "Text, corpora, and problems of interpretation: a response to Widdowson". *Applied Linguistics*, 22 (2), 149-172
- Xiao, R. & McEnery, T. (2006) "Collocation, Semantic Prosody, and Near Synonymy: a Cross-Linguistic Perspective". *Applied Linguistics* 27/1: 103-129. Oxford University Press.

Anexo: Corpus

- *lograr objetivos - conseguire/ottenere obiettivi - achieve/attain goals*
- *adquirir conocimiento - acquisire conoscenze (o una conoscenza) - acquire knowledge*
- *llegar a una conclusión - trarre/ giungere a una conclusione - arrive at a conclusion*
- *ampliar el panorama - allargare il panorama - broaden the scope*
- *construir los cimientos - costruire le basi - lay the foundations*
- *llevar a cabo una tarea/análisis/evaluación/investigación – condurre/portare a termine compito/analisi/ricerca - carry out research*
- *arrojar dudas - mettere in dubbio - cast doubt*
- *causar un cambio - causare un cambio - cause/bring about change*
- *desarrollar políticas - sviluppare/svolgere politiche - develop policies*
- *abrazar un proyecto/una idea - abbracciare un'idea/sposare una causa - embrace an idea*
- *enfrentar un desafío/ problema - affrontare una sfida/un problema –face challenges/problems*
- *encontrar maneras - trovare il modo - find the way*
- *satisfacer necesidades - soddisfare i bisogni - meet the needs*
- *ganar acceso/terreno/ - guadagnare terreno - gain access*
- *poner un marco - fare/dare un quadro - set a framework*
- *dar sugerencias - fare suggerimenti - give suggestions*
- *sostener una teoría - sostenere una teoria - hold a theory*
- *poner énfasis - porre enfasi - place emphasis*
- *tomar una decisión -prendere una decisione - make/take a decision*
- *enfrentar desafíos - affrontare una sfida - face challenges*
- *preparar el camino - fare strada - pave the way*
- *proveer contexto/ayuda - dare il/un contesto/aiuto - give a context/aid*
- *llegar a un acuerdo - giungere a/stipolare un accordo - reach an agreement*
- *arrojar luz - gettare luce - shed light*
- *resolver problemas - risolvere problemi - solve problems*
- *encarar problemas - affrontare il problema - face a problem*
- *tomar medidas - prendere provvedimenti - take measures*
- *echar raíces - mettere radici - take root*
- *socavar los cimientos - minare le basi - undermine the basis*
- *tomar posición - assumere una posizione/ attitudine - take up a position*

La instrucción formal del sufijo *-ing* como estrategia de enseñanza en la lectocomprensión de textos académicos en inglés

Alarcón, Lucía Soledad

Universidad Nacional de Luján

Magno, Cristina

Universidad Nacional de General Sarmiento

Muchas universidades argentinas han adoptado la enseñanza del inglés a partir de la lectocomprensión para facilitar el acceso de los alumnos a bibliografía académica en su lengua de origen. Con este sentido instrumental, la lectura en inglés se aborda tanto en la UNLu como en la UNGS entendida como un proceso interactivo con un enfoque estratégico anclada en la teoría del esquema (Rumelhart & Ortony, 1977; Rumelhart, 1980). En este contexto se trabaja con textos auténticos acompañados de guías de trabajo. A partir de las respuestas brindadas por los alumnos para verificar la comprensión lectora, es recurrente la detección de dificultades en torno a las unidades léxicas que adoptan el sufijo *-ing*. Si bien nuestras clases no están centradas en la enseñanza gramatical, hemos verificado que la sistematización y práctica de las estructuras problemáticas mejoran la comprensión de los textos. Con este objetivo, proponemos una didactización basada en el análisis del aspecto morfosintáctico y semántico del sufijo *-ing*. Partimos de la hipótesis de que la instrucción formal puede ayudar al alumno a vencer ciertas dificultades de comprensión lectora ocasionadas por la presencia de verbos que adoptan dicha marca flexiva, a menudo vinculados al sintagma nominal.

Palabras claves: morfosintaxis, sufijo *-ing*, instrucción gramatical, estrategias pedagógicas, lectocomprensión.

Introducción

Como es sabido, la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) suele verse atravesada por las tendencias que marcan las nuevas corrientes metodológicas, a veces exacerbadas por nuestro afán, como docentes, de actualizarnos y adoptar los enfoques más efectivos para el trabajo áulico. Así, a partir de la implementación del modelo comunicativo la gramática aparece algo relegada en el aula de LE.

No obstante, en la última década la instrucción formal ligada al análisis lingüístico para la adquisición de estructuras básicas parece haber recobrado fuerza. Esta vigorización de la presencia de la gramática como vehículo que acerque al alumno a la reflexión lingüística y al consiguiente contraste entre las estructuras de la L1 y la LE resulta de especial interés en los cursos de Inglés lectocomprensión (ILC).

En dichos espacios, se trabaja con textos auténticos escritos en inglés, con su consabida complejidad léxica, temática y estructural, y se espera que los estudiantes provean respuestas en L1 para verificar la comprensión de los mismos. Así, se interpela y se replantea no sólo el conocimiento del aprendiente de la lengua que está en desarrollo, o interlengua, sino también el de su propia lengua. En este sentido, según señala Hurtado (1987, en Santos Gargallo 1993), leer en LE y escribir en L1, es una práctica que constituiría un ejercicio de “perfeccionamiento lingüístico” porque “encadena un doble proceso de comprensión y producción”.

Esta interacción constante entre las dos lenguas se experimenta no sólo a partir de la resolución de los ejercicios y de la contrastación de las estructuras de ambos códigos sino del proceso de adquisición de lectura en una segunda lengua (L2) o LE en sí mismo. Dicho proceso no constituye un evento monolingüe ya que los estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) “acceden a su lengua materna mientras procesan textos en L2” (Cook, 1992: 571). En este sentido, la *interferencia* entendida como “la transferencia automática de la estructura de la L1 sobre la estructura de la lengua meta” (Dulay et al., 1982: 101) se rige, según Ellis (1997: 51), “por las percepciones que los aprendientes poseen acerca de lo que es transferible y por su etapa de desarrollo en el aprendizaje de una L2”.

A partir de las producciones de alumnos de cursos de lectocomprensión en ILE de las Universidades Nacionales de Luján y General Sarmiento- ambas situadas en el Conurbano de la provincia de Buenos Aires- que provienen de respuestas a ejercicios que intentan medir su grado de comprensión lectora de textos de estudio, científicos y de divulgación escritos en inglés, es frecuente detectar problemas que obstaculizan la lectura, asociados a la presencia de unidades léxicas finalizadas en el sufijo *-ing*.

Dificultades en la lectura comprensiva a partir de las formas *-ing*

Consideramos que una de las dificultades en la comprensión de textos donde abundan las palabras con sufijo *-ing* radica, principalmente, en que los alumnos limitan su interpretación a la forma de verbo finalizada en *-ando/-iendo* en español, probablemente debido a alguna de las siguientes razones: a) por haber sido una estructura adquirida tempranamente (tal vez en la escuela primaria) en relación al tiempo presente progresivo del inglés, b) por asociar la forma *-ing* automáticamente con el gerundio en español; o c) por factores ligados a la progresión adquisitiva donde la marca flexiva *-ing* en L1 aparece como la primera pauta morfológica en el desarrollo del lenguaje (Lightbown & Spada, 1993). Esta práctica, en la que las palabras del inglés con sufijo *-ing* se igualan de forma casi automática con las formas *-ando/-iendo* del español, dificulta la comprensión de textos donde esta estructura tiene un alto grado de aparición y va en desmedro de una reflexión o análisis lingüístico y discursivo que permita ver otras posibles funciones de las unidades léxicas que transportan dicho sufijo y por lo tanto de otras posibles interpretaciones.

Otras respuestas, que revelan errores de comprensión, asociadas a la presencia de la forma *-ing* dan origen a versiones en las que se propone como posibles interpretaciones en español participios pasados o bien nominalizaciones cuando la palabra funciona como modificador.

A continuación citamos algunos ejemplos extraídos de las interpretaciones de estudiantes de Inglés Lectocomprensión I y II de la UNLu y de la UNGS suministradas como respuestas a preguntas de comprensión sobre textos escritos en inglés:

- 1- The various terms, despite being synonymous, maintain the rhythm of the respective languages and are as a matter of fact untranslatable, because *the underlying desire* expresses a different Weltanschauung, constituting the uniqueness and the peculiarity of each nation.

Los alumnos asignaron a la forma *-ing* del sintagma nominal (SN) en *itálicas* la siguiente interpretación: “la base del deseo”

- 2- [...] the causes of this perturbation of memory were to be found in *the anguish resulting* from separation, or severance, in the feeling of being alien or uprooted and in the yearning to go home [...]
“El resultado de la angustia”
- 3- *Values ranging* from 138,000 to 765,000 V for the long-distance primary transmission line.
a) “valores entregados entre 138 y 765 V”
b) “el rango/ el alcance de los valores entre 138,000”
c) “los valores oscilando entre 138,000”
- 4- Look for *the blue signs indicating* locations
“Busque las indicaciones de las localizaciones con signos azules”.
- 5- *Many developing countries* are located close to the equator.
“Muchos países desarrollados están localizados....”
- 6- *Encrusting waters* may cause mineral deposits to build up on metal components.
“Las aguas incrustadas hacen que se acumulen depósitos minerales en los componentes metálicos”

En general, las palabras terminadas en *-ing* que resultan problemáticas para los estudiantes forman parte de un SN con la función de núcleo, modificador o complemento de una preposición dentro de dicha frase. Por su parte, el bloque nominal constituye una estructura que nos resulta de particular interés para el análisis lingüístico debido al predominio y la relevancia que tiene en los géneros discursivos que se exploran en la universidad.

Ante este diagnóstico, se toma la decisión desarrollar una estrategia de intervención pedagógica en relación a los aspectos morfosintácticos y semánticos del sufijo *-ing* con la intención de resolver estas dificultades interpretativas.

Análisis morfosintáctico de la forma *-ing*

Morfosintácticamente, la forma *-ing* puede ser parte del paradigma flexivo cuando se encuentra funcionando como verbo, y derivativo cuando se encuentra funcionando como sustantivo, adjetivo y/u objeto de una preposición (Pullum, 1991). Es importante mencionar que este sufijo posee una gran frecuencia de aparición y que, según Pullum (1991:253), existen ocho procesos derivativos que dan lugar al mismo y veinticinco construcciones sintácticas que necesitan la presencia de un verbo terminado en *-ing*.

El participio de presente se circunscribe generalmente al paradigma flexivo del inglés principalmente por el rol que cumple en la formación de perífrasis verbales. Los adjetivos que se desprenden de estos participios no se incluyen en las perífrasis verbales. Esto quiere decir, que casi cualquier participio de presente puede funcionar como un modificador, como en: *a sleeping child, the charging boar*, etc.

Además de funcionar como adjetivos y participios de presente la forma *-ing* puede originar gerundios o nominalizaciones “*gerundive nominals* and regular *derived nominals*” (Chomsky, 1970). Ejemplos de esta clase se expresan a continuación

- (1) a. [NP *their* [V' [V *renewing*] *the lease*]]
b. [NP *the* [N' [N *renewing*] *of the lease*]]
c. [NP *the* [N' [N *renewal*] *of the lease*]]

La forma *-ing* funciona como gerundio nominal (1a) cuando forma parte de una frase verbal que se encuentra dentro de una frase nominal más grande. En el caso de

derivación nominal (1b), la forma *-ing* funciona como un sustantivo dentro de una estructura completamente nominal. Las construcciones nominales derivativas irregulares (1c) tienen la misma estructura que (1b), pero comienza con un sustantivo derivativo: *renewal*.

Para completar el análisis anterior podemos remitirnos a un cuadro que compara las funciones sintácticas y semánticas de la forma *-ing* propuestas, en un caso, por Quirk y Greenbaun (1996) y, en otro caso, por Biber et al. (2007) basadas en “el lenguaje en uso” (ver Apéndice I).

Investigación

Materiales y métodos

En ambas universidades, UNLu y UNGS, las clases de ILC se dictan bajo la modalidad denominada “taller”. En ambas universidades, UNLu y UNGS, los alumnos resuelven consignas de guías de lectura a partir de textos auténticos escritos en inglés y el docente coordina la puesta en común con el propósito de ir introduciendo las nociones básicas e ir organizando las respuestas de los alumnos junto con las explicaciones para llegar a la sistematización. Es así que la transferencia de los contenidos conceptuales se establece a partir de las reflexiones y el análisis relativo a las respuestas de las consignas planteadas.

Los alumnos que ingresan a ILC en ambas casas de estudio tienen un perfil muy similar. En su gran mayoría cuentan con los conocimientos adquiridos en la escuela secundaria y aquellos que tienen saberes más avanzados se los insta a que acrediten a través de exámenes libres, sin necesidad de cursar, los niveles de Inglés. Al finalizar el segundo nivel, según los “Benchmark canadienses” (Canadian Language Benchmarks), instrumentos descriptores de nivel utilizados internacionalmente que permiten estandarizar las habilidades y el caudal de conocimiento que poseen los aprendientes de una LE, los estudiantes se ubicarían en el nivel de proficiencia intermedia inicial en lectura en inglés.

En la UNGS suele trabajarse con un enfoque interactivo, *top-down/bottom-up* (lectura descendente y ascendente) donde además de hacer eje en las pautas textuales, contextuales y paratextuales, los elementos cohesivos, la utilización de estrategias de lectura y el aspecto pragmático de la situación comunicativa también se lleva a cabo un análisis contrastivo entre estructuras de la L1 y la LE con las que resulta provechoso llevar a cabo una reflexión gramatical.

En la UNLu, en cambio, si bien se trabaja a partir de una concepción similar de la lectura, entendida como un proceso cognitivo-interactivo, se hace mayor hincapié en la lectura *top-down* sin incursionar, específicamente, en la sistematización de aspectos formales de la lengua. Sin embargo, en algunos cursos, se ha decidido, recientemente, llevar a cabo un análisis de estructuras gramaticales que originan problemas de comprensión lectora debido a que para desenvolverse en la lectura de textos auténticos de estudio y de divulgación los aprendientes necesitan conocer las estructuras básicas del inglés.

Con la intención de medir los beneficios que puede aportar la sistematización de la estructura bajo análisis y de determinar si existen semejanzas en el desempeño de los estudiantes de ambas universidades, en el primer semestre de 2103 se administró un trabajo práctico luego de haber sistematizado y ejercitado los aspectos problemáticos de la forma verbal no finita *-ing* descriptas previamente.

Tres clases después de la explicación, sistematización¹ y la realización de algunas actividades de comprensión lectora donde los estudiantes pusieron en práctica los conocimientos adquiridos en torno a las distintas funciones y posibles interpretaciones del sufijo *-ing*, se implementó un trabajo práctico a partir de un texto con un rico paratexto lingüístico e icónico cuyo tópico es la realización de mapas conceptuales (ver trabajo práctico en Apéndice III). Se esperaba que los alumnos completaran una guía de lectura y de manera indirecta pudiésemos comprobar la eficacia del trabajo de didactización.

El práctico se administró en cuatro cursos de ILC II, dos de la UNLu y dos de la UNGS, respectivamente, de los que se seleccionaron de manera aleatoria 24 ejemplares de cada casa de estudios, es decir 48 en total. Se emplearon métodos cuantitativos para luego cualificar los datos. Para medir los resultados, primero se analizaron las diferentes respuestas de los estudiantes, luego se las clasificaron como: *Correctas* (comprensión general y completa de las ideas principales del texto), *parcialmente correctas* (comprensión de algunas ideas del texto), *incorrectas* (interpretación errónea de las ideas del texto) y *no respondió*. Posteriormente, se clasificaron las interpretaciones asignadas a las formas *-ing* en: *correctas*, *incorrectas*, *no interpretadas/u omitidas* con el objetivo de medirlas estadísticamente. Por último, se intentó identificar si la sistematización del sufijo *-ing* favoreció la interpretación de un texto escrito en inglés.

El análisis cuantitativo correspondiente a las formas *-ing* se circunscribió en este trabajo a algunas de las formas que resultaban, según nuestro diagnóstico, las más problemáticas:

- a) como premodificador en un SN: the *training* context.

El participio *training* en este contexto se comporta como adjetivo atributivo del sustantivo núcleo *context*.

- b) como postmodificador en un SN: A concept map is a diagram *showing* the relationships between concepts.

En esta oración *showing* es un participio cuya función principal es la de reducir la referencia conectando la idea de *diagrama*, sustantivo núcleo al que postmodifica, con la relación entre conceptos.

- c) como núcleo de SN que funciona como complemento de una preposición: a framework for understanding and *learning* new knowledge.

Learning funciona como núcleo de un SN dentro de una frase preposicional

- d) como núcleo de cláusula nominal introducida por “that” que funciona como objeto: Novak states that meaningful *learning* involves the assimilation of new concepts and propositions into existing cognitive structures.

La palabra *learning* funciona como gerundio y se encuentra premodificada por un adjetivo, *meaningful*.

Resultados

Las respuestas obtenidas demuestran que la mayoría de los alumnos comprendió el texto satisfactoriamente y proveyó interpretaciones apropiadas de las formas *-ing*.

A continuación se incluirán los fragmentos del texto analizados, una posible interpretación en español realizada por las docentes de los fragmentos analizados que

¹ Ver el cuadro para la sistematización y orientación para la interpretación de las formas *-ing* en el Apéndice II.

contienen las formas *-ing* y tablas comparativas que muestran las respuestas provistas por los alumnos.

En todos los casos, las formas *-ing* destacadas en *itálicas* son los exponentes que seleccionamos para llevar a cabo el presente análisis.

- 1- El primer ejemplo proviene de un ejercicio guiado donde los alumnos debían completar espacios en blanco que reproducían segmentos textuales.

Fragmento textual:

Concept maps used as Ausubelian advanced organizers to represent the *training* context and its relationship to their jobs, to the organization's strategic objectives, to training goals.

Posible interpretación:

Los mapas conceptuales son utilizados como organizadores Ausubelianos avanzados para representar el contexto de formación y la relación que establecen con sus trabajos, con los objetivos estratégicos de la organización y con los objetivos de capacitación.

Respuestas obtenidas:

UNLu	UNGS
21 correctas	15 correctas
2- "contexto de entrenamiento"	"contexto de entrenamiento o de formación"
12- "contexto de formación"	1- "contexto educacional"
6- "contexto de capacitación"	
2 incorrectas	8 incorrectas
	"formación del contexto/ de contextos"
1- "contexto formado".	"contexto formado"
1- "muestran una técnica"	"el entrenamiento del contexto"
	"el entrenamiento al contexto"
	"sucesión contextual"
1 no contestó	1 no contestó

En este caso la mayor parte de las respuestas erróneas por parte de los estudiantes se originaron a raíz de haber detectado incorrectamente el núcleo del SN y haber seguido el orden lineal en el que se encuentran las palabras. Así, suministraron algunas versiones insatisfactorias en las que se cambió el significado original del SN, lo que dio lugar a la frase "formación del contexto" en lugar de "contexto de formación". En otros dos casos los sujetos optaron por reemplazar la forma del verbo no finito por un participio pasado "formado".

- 2- Los siguientes resultados surgen de las respuestas de los alumnos al intentar proveer una interpretación de la definición de "mapa conceptual".

Fragmento textual:

A concept map is a diagram *showing* the relationships between concepts.

Posible interpretación:

Un mapa conceptual es un diagrama que muestra la relación entre conceptos.

Respuestas obtenidas:

UNLu	UNGS
21 correctas de los cuales 16 interpretaron “que muestra”	21 correctas de los cuales 15 interpretaron “que muestra”
1- “que representa”	1- “en el cual se observa”
1- “un diagrama utilizado para relacionar”	2- “que demuestra”
2- “que permite”	1- “expositivo”
1- “que expone”	1- “que expone”
2 incorrectas: 1- “muestran una técnica”	1 incorrecta:
1 “Hace referencia a la idea de mostrar qué es este sistema”	1 “En un diagrama los conceptos tienen un orden”
1 no contestó	2 no contestaron

En este caso, prácticamente todos los alumnos ofrecieron respuestas correctas, pensamos que tal vez el hecho de que la oración sea una definición, función retórica que se trabaja mucho en nivel I y II, haya resultado sencilla de interpretar para los alumnos. Por otra parte, nos llamó positivamente la atención el abandono de la práctica quasi automática de igualar *-ing* con *-ando/iendo*, es decir ninguno de los alumnos que participaron en la realización de este trabajo tradujo la palabra “showing” como “mostrando”, modo en que solían hacerlo con anterioridad.

- 3- Los resultados de los dos ejemplos que aparecen a continuación se desprenden de una actividad donde los alumnos debían identificar e interpretar las distintas apariciones de la palabra *learning*.

Fragmento textual:

In particular, constructivists hold that prior knowledge is used as a framework for understanding and *learning* new knowledge.

Posible interpretación:

En concreto, los constructivistas sostienen que el conocimiento previo es utilizado como un sistema para comprender y aprender/ para la comprensión y el aprendizaje de nuevos conocimientos.

Respuestas obtenidas:

UNLu	UNGS
17 correctas	21 correctas
3: “aprendizaje”	8: “aprendizaje”
14: “aprender”	13: “aprender”
5 incorrectas: aprendiendo	1 incorrecta: aprendiendo
2 no contestaron	2 no contestaron

La gran mayoría de los estudiantes interpretaron la palabra *learning* de manera correcta, optando por la forma no finita del verbo “aprender” o bien por el sustantivo “aprendizaje”. Ante ejemplos similares, antes de la instrucción gramatical, la mayoría de los alumnos generalmente evadía interpretar la forma *-ing* y por consiguiente sus respuestas eran incompletas o carentes de sentido.

4- Fragmento textual:

Novak states that meaningful *learning* involves the assimilation of new concepts and propositions into existing cognitive structures.

Possible interpretación:

Novak afirma que el aprendizaje significativo implica la asimilación de nuevos conceptos y proposiciones a las estructuras cognitivas existentes.

Respuestas obtenidas:

UNLu	UNGS
18 correctas	18 correctas
18: “aprendizaje”	16: “aprendizaje”
	2: “conocimiento”
3 incorrectas:	3 incorrectas:
2 “aprender”	2 “aprender”
1 “aprendiendo”	1 “cultura”
3 no contestaron	3 no contestaron

Nuevamente se observa un gran porcentaje de respuestas satisfactorias dentro de la cláusula nominal, una de las construcciones que solía conducir a respuestas erróneas.

Reflexiones finales

Los resultados indicarían que existe una correlación entre la didactización propuesta, y la interpretación adecuada de la forma *-ing* lo que resulta en una mejor comprensión de los segmentos que incluyen dicho sufijo y por consiguiente una mejor comprensión del texto en general.

Consideramos que los resultados obtenidos se deben en parte a la instrucción

gramatical de los contextos morfosintácticos de la forma *-ing* y del trabajo de práctica llevado a cabo en ambas instituciones.

Por otra parte, la experiencia de haber realizado el presente trabajo entre ambas casas de estudio permitió fortalecer el vínculo entre los docentes de dichas universidades y generar un espíritu de intercambio metodológico y reflexión lingüística con el fin de mejorar y enriquecer nuestra tarea áulica.

Este estudio marca una tendencia de cómo la instrucción gramatical puede mejorar el trabajo de comprensión lectora en LE con alumnos que tienen baja proficiencia. De todos modos, sería provechoso extender el análisis a otros grupos de estudiantes para contar con un corpus mayor y analizar todas las funciones de las formas *-ing* que resultan problemáticas así como la aparición de las mismas en distintas posiciones oracionales.

Por último, consideramos que sería interesante continuar en esta línea de investigación para ampliar el debate sobre si la instrucción gramatical de la forma *-ing* y de otras estructuras donde resulta útil contrastar las formas del inglés con las del español facilita la comprensión de un texto a los estudiantes universitarios.

Bibliografía

- Biber, Douglas, et al. (2007) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam (1970) "Remarks on nominalization", In R. Jacobs and P. Rosenbaum (eds.) (1970) *Readings in English transformational grammar*, 1-61, 184-221. Waltham, MA: Blaisdell.
- Cook, Vivian J. (1992) "Evidence for multicompetence". *Language Learning*, 42, 557-591. Language Learning Research Club, University of Michigan
- Dulay, Heidi, et al. (1982) *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina (1993). *How languages are learned* (1st edition). Oxford: Oxford University Press.
- Pullum, Geoffrey (1991) "English nominal gerund phrases as noun phrases with verbphrase heads". *Linguistics*. 29, 763-799.
- Quirk, Randolph & Greenbaum, Sidney (1996) *A University of Grammar of English*. London: Longman.
- Rumelhart, David (1980) "Schemata: The building blocks of cognition". In Spiro Rand J. , et al (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, 35-58. Erlbaum: Hillsdale, New Jersey-EE.UU.
- Rumelhart, David and Ortony Andrew (1977) "The representation of knowledge in memory". In Anderson, Richard C., et al (eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*, 99-135. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, New Jersey-EE.UU.
- Santos Gargallo, Isabel (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.

Apéndice I

<i>-ing form</i>	Quirk <i>et. al.</i> (1996)	Biber <i>et. al.</i> (2007)
As a marker of the progressive aspect.	The progressive occurs with verbs of dynamic use. When it is used in the present and in the past tense, the action is considered as in process and of limited duration so it can express incompleteness. E.g. <i>He is washing the dishes.</i>	The progressive can occur with dynamic and only exceptionally with stative verbs. The common progressive aspect verbs take a human subject controlling the action (or state) expressed by the verb. Eg. <i>He is staring at me now.</i> The action, state, or situation described by common progressive verbs can be prolonged. Eg. <i>we were waiting for the bus</i>
As nominal <i>-ing</i> clauses. They are nuclear and cannot be dispensed with.	A gerundial clause occurs in the positions typical of nouns: subject, direct object, subject complement, appositive, prepositional complement and adjectival complement. Gerundial clauses often omit the subject, especially when the subject of the nominal clause refers to the same entity as the subject of the main clause. When the subject is required it can be: a) the genitive (e.g. <i>I'm surprised at his/John's making that mistake</i>) Or b) the objective case (e.g.: <i>I'm surprised at his/John's making that mistake.</i>) When the subject is an inanimate or abstract noun phrase, it would not normally take the genitive. But the genitive is obligatory where the <i>-ing</i> item constitutes the head of the noun phrase. E.g. <i>His/ *him criticizing of John was very unfair.</i>	Biber calls this type of clauses <i>complement clauses</i> because they complete the meaning relationship of an associated verb or adjective in the main clause. They are used most commonly with an aspectual verb in the main clause (e.g. begin, start, stop) but they are also used to report speech acts, cognitive states, perceptions, emotions and various other actions. In post-predicate position, they can be controlled by either a verb (e.g. <i>I remember reading this book</i>) or adjectival predicate in the main clause (e.g. <i>I'm sorry about being in a mood Saturday</i>) Nouns can also control a complement clause. The most common noun complement clauses controlled by head nouns follow this pattern: Noun + of + <i>-ing</i> clause. The head is placed in () E.g. <i>The development of statistical (methods) of assessing error in biological experiments was also a major advance.</i>
As modifiers They narrow down the reference of the antecedent.	- Participial adjectives: In English there are many adjectives that have the same form as participles, often the difference between the adjective and the participle is not clear-cut. Modification by the intensifier <i>very</i> is an explicit indication that the <i>-ing</i> form has adjective status. E.g. <i>His views were very alarming.</i> Also a participle is sometimes made fully adjectival by being compounded with another element. E.g. <i>He is (very) good- looking.</i> - Participle clauses: In postmodification with non-finite clauses there is often a correspondence between the non- finite and restrictive relative clauses. The example, <i>the man writing the obituary is my friend</i> , can be interpreted as: <i>The man who was writing / the man who is</i>	-Participial adjectives Some participial adjectives possess all the defining characteristics of adjectives and thus, they are gradable and can occur predicatively with a range of copular verbs. Others, like <i>following</i> , are more restrictive. Difficulties arise when an <i>-ing</i> word occurs before the head of a noun phrase, as premodifier. In English not only adjectives, but nouns occur in this position. E.g <i>living standards</i> (N+N) <i>living creatures</i> (Adj + N) Furthermore the <i>-ing</i> suffix is found in many adjective compounds. E.g. <i>constantly-changing</i> - Participle clause: Biber argues that postmodifiers always have subject “ <u>gap</u> ” positions. However, Radford (2009) proposes that apparently subjectless

	<i>writing.</i>	<p>nonfinite clauses contain a null subject which has the same grammatical and referential properties as a pronoun PRO. In these types of clauses the null PRO subject is controlled by (i.e. refers back to) the subject of the matrix clause.</p> <p>In academic prose, prepositional phrases as postmodifiers allow a very dense packaging of referential information in the text, typically characterizing non-human entities in relation to other no-human entities.</p> <p><i>E.g. a resulting decrease in breeding performance.</i></p>
<p>as adverbial adjuncts</p> <p>They are syntactically extranuclear.</p>	<p>Present participle clauses are prototypical in marking adverbial subordination. Adverbial clauses are capable of occurring in a final, initial or medial position within the main clause.</p> <p><i>E.g. Leaving the room, he tripped over the mat.</i></p> <p><i>We met you, leaving the room.</i></p> <p>They can be constructed without a subject, and usually are. When the subject is expressed, it is often introduced by <i>with</i>:</p> <p><i>E.g. With the trees growing tall, we get more shade</i></p>	<p>They are called <u>supplementive</u> clauses because they show a circumstance that supplements the action or state in the main clause.</p> <p>By using a supplementive clause the speaker marks the information given in the clause as subordinate: as background (initial position), parenthetical (medial position) or supplementary (final position).</p> <p>They are called <i>absolute construction</i> when the clause consists of a subject plus a participial phrase independent of the main clause. The subject is often introduced by the complementiser <i>with</i>.</p> <p><i>E.g. As Dandelion ended, Acorn, who was on the windward side of the little group, suddenly started and sat back, with ears up and nostrils twitching</i></p>

Apéndice II

El sufijo <i>-ing</i>	Modo en que el sufijo <i>-ing</i> está presente en Inglés	Ejemplos y su interpretación en español
<p>Verbo principal en tiempos progresivos: Be + verbo principal + <i>-ing</i></p>	<p>Ocurre con verbos dinámicos y solo excepcionalmente con verbos estáticos</p> <p>La variedad progresiva se caracteriza por focalizar cierta duración que se da o persiste a lo largo un intervalo de tiempo.</p>	<p>Ej. a- <i>Argentina is now exporting cereal.</i> -<i>Argentina ahora está exportando cereal</i></p>
<p>Como Sujeto de la oración / Núcleo de frases nominales/ Objeto de un verbo o una preposición excepto “by”</p> <p>En español se asimila a la perífrasis del infinitivo o a un</p>	<p>Se asimilan generalmente por su comportamiento gramatical a los sustantivos, por ello ocurren en posiciones típicas de los sustantivos: sujeto, objeto directo, objeto indirecto, complemento del sujeto, aposición, complemento preposicional, complemento de un adjetivo.</p>	<p><i>Ej. a- Working in the country was a new experience for them.</i> -<i>Trabajar/El trabajo en el campo fue una nueva experiencia para ellos</i></p> <p>b- <i>My neighbor made a fortune by investing in soy plantations.</i> -<i>Mi vecino hizo una fortuna invirtiendo en plantaciones de soja.</i></p>

sustantivo	Su función es completar el significado de un verbo, un adjetivo y también pueden ser controladas por un sustantivo introducida comúnmente con la preposición <i>of</i> <i>By</i> es una preposición que cuando marca el modo o forma de llevar a cabo una acción admite la traducción “-ando/-endo” del verbo terminado en -ing que la sucede.	
Como modificadores	Como premodificadores funcionan sintácticamente como un adjetivo (a) , se interpretan como tal o bien como frases preposicionales (b) Como postmodificadores, se recomienda la anteposición de la palabra “que” y luego el verbo conjugado para su interpretación por ejemplo: ej.: <i>the boxes containing documents</i> = <i>las cajas que contienen documentos</i> .	Ej. a- <i>We carried out the following test.</i> - <i>Llevamos a cabo el siguiente examen</i> b- <i>A tale of narrowing margins and increasing difficulties for China</i> Una historia de márgenes en baja y dificultades en alza para China c- (...) <i>and other major chemicals using a wide range of renewable feedstocks</i> - <i>y otros productos químicos importantes que utilizan una amplia gama de materias primas renovables</i>
Gerundios externos o periféricos	Forman construcciones externas a la oración de las que aparecen separadas por una pausa. Generalmente se construyen sin sujeto pero cuando el sujeto se expresa se introduce con la preposición <i>with</i> .	Ej. a- <i>Promising to re-employ the workers, the factory-owners left the meeting.</i> - <i>Prometiendo volver a emplear a los trabajadores, los dueños de la fábrica salieron de la reunión.</i>

Apéndice III

Guía de lectura

Texto: *Concept mapping*

1- Antes de leer:

Observe el paratexto, las indicaciones tipográficas y lea el primer párrafo para resolver esta sección en no más de 15 minutos.

1. Determine el tópico del texto:

2. Anticipe los distintos aspectos que aborda el texto.

3. Explique qué ilustran las figuras.

2- Mientras lee

Realice una primera lectura del texto y luego resuelva.

1. Interprete la frase nominal “*concept mapping*”. Identifique los dos conceptos que se definen en el texto. Luego intente una interpretación.
2. ¿En un diagrama los conceptos se acomodan arbitrariamente o siguen un orden estipulado?
3. En la sección “*Development*”, encierre en un círculo todas las apariciones de la palabra “*learning*” ¿Cuál sería el equivalente al español en cada caso?
4. Mencione los tres primeros usos en los que se emplean los mapas conceptuales en el ámbito educativo y en el mundo de los negocios.

3- Después de leer

Vuelva a leer con detenimiento y conteste esta sección en esta hoja

Lea los siguientes fragmentos extraídos del texto y complete la línea punteada con las frases que corresponda:

1. “*Concepts are connected with labelled arrows, in a downward-branching hierarchical structure*”.

Los conceptos se conectan por medio de flechas rotuladas,

2. “*Training: concept maps used as Ausubelian "advanced organizers" to represent the training context and its relationship to their jobs, to the organization's strategic objectives, to training goals*”.

Mapas conceptuales utilizados como organizadores ausubelianos avanzados para representary la relación que establecen con sus trabajos, con los objetivos estratégicos de la organización, con

3. “*The most important single factor influencing learning is what the learner already knows*”.

.....es lo que el aprendiente/educando/ estudiante ya sabe.

4. “*Facilitating the creation of shared vision and shared understanding within a team or organization*”

.....la creación de y
.....dentro de un grupo u organización

Concept Mapping¹

Concept mapping is a technique for visualizing the relationships between different concepts. A concept map is a diagram showing the relationships between concepts. Concepts are connected with labelled arrows, in a downward-branching hierarchical structure.

¹ Exploring the Environment. 1999-2012 by Wheeling Jesuit University / Center for Educational Technologies, available at <http://www.cotf.edu/ete/pbl2.html>, accessed on October 20th, 2009.

Development

The technique of concept mapping was developed by Joseph D. Novak at Cornell University in the 1970s, as a way to increase meaningful learning in the sciences.

Concept maps have their origin in the learning movement called constructivism. In particular, constructivists hold that prior knowledge is used as a framework for understanding and learning new knowledge.

Novak's work is based on the theories of David Ausubel (assimilation theory), who stressed the importance of prior knowledge in being able to learn new concepts.

"The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach accordingly."

In his book *Learning to Learn*, Novak states that "meaningful learning involves the assimilation of new concepts and propositions into existing cognitive structures."

Usage

Concept maps are used to stimulate the generation of ideas, and are believed to aid creativity. For example, concept mapping is sometimes used for brain-storming. Although they are often personalized and idiosyncratic, concept maps can be used to communicate complex ideas.

Concept maps are widely used in education and business for:

- Note taking and summarizing glean key concepts, their relationships and hierarchy from documents and source materials
- New knowledge creation: e.g., transforming tacit knowledge into an organizational resource, mapping team knowledge
- Institutional knowledge preservation (retention), e.g, eliciting and mapping expert knowledge of employees prior to retirement
- Collaborative knowledge modeling and the transfer of expert knowledge
- Facilitating the creation of shared vision and shared understanding within a team or organization
- Instructional design: concept maps used as Ausubelian "advance organizers" which provide an initial conceptual frame for subsequent information and learning.
- Training: concept maps used as Ausubelian "advanced organizers" to represent the training context and its relationship to their jobs, to the organization's strategic objectives, to training goals.
- Increasing meaningful learning:
- Communicating complex ideas and arguments:
- Examining the symmetry of complex ideas and arguments and associated terminology:
- Detailing the entire structure of an idea, train of thought, or line of argument (with the specific goal of exposing faults, errors, or gaps in one's own reasoning) for the scrutiny of others.
- Enhancing metacognition (learning to learn, and thinking about knowledge)
- Improving language ability
- Assessing learner understanding of learning objectives, concepts, and the relationship among those concepts

Steps to Constructing a Concept Map (adapted from White and Gunstone, 1992)

1. Write down the major terms or concepts you know about a selected topic. For example, if we are studying living things, some of the terms might include: animals, dogs, plants, cows, or grass (Figure 1).
2. Write each concept or term on a separate piece of paper or 3 x 5 card.
3. Sort through the cards, putting terms you do not understand to one side. Also put aside those that are not related to any other term. The cards left over are the ones we will use to construct the concept map.
4. Arrange the cards so that related terms are close to each other.
5. Stick the cards to a piece of paper as soon as you are satisfied with the arrangement. Leave a little space for the lines we'll draw. Here is what your terms might look like if you used the ones we mentioned above:

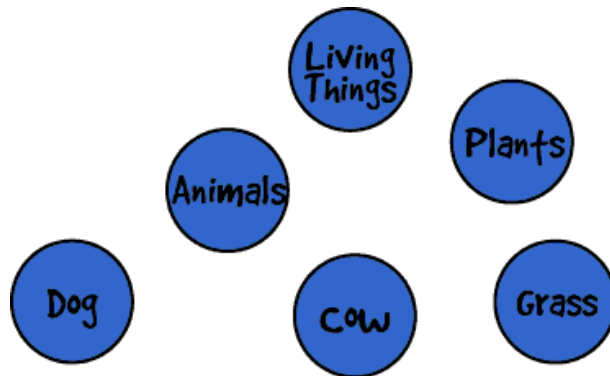


Figure 1

6. Draw lines between the terms you think are related.
7. Write on each line the nature of the relationship between the terms. Here is what the terms above might look like after we draw the lines (Figure 2):

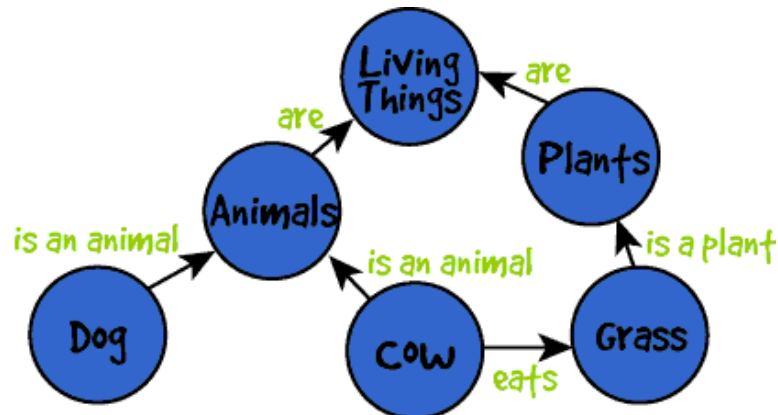


Figure 2

8. If you put any cards aside in step 2, go back and see if some of them will fit into the concept map you have constructed. If they do, be sure to add the lines and relationships of the new items.

9. Summary: The concept map drawn in Figure 2 is very simple. Maps can become very complex and require a great deal of your time and attention, but they are useful in organizing, learning, and demonstrating what we know about a particular topic.

References

- Shavelson, R.J., Lang, H., & Lewin, B. (1994). *On concept maps as potential "authentic" assessments in science* (CSE Technical report No. 388). Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), UCLA.
- White, R. & Gunstone, R. (1992). *Probing understanding*. New York: Falmer Press.

La importancia de los ejercicios de anticipación en cursos de lectocomprensión de textos en L2

Allampresse, Diana
Universidad de Buenos Aires

Esta ponencia tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de los ejercicios de anticipación en las actividades de lectura de textos académico-científicos en L2, en los cursos de lectocomprensión que se dictan en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). En estos cursos, (a) el lector es considerado un individuo activo, que interactúa con el texto, toma decisiones y combina una serie de destrezas y estrategias para construir sentido; (b) la lectura es una transacción que incluye a un lector, un texto y una situación de lectura; (c) se adopta la hipótesis de la interdependencia lingüística, que sostiene que las competencias lectoras en lengua materna se transfieren a la L2 sin mediar un nivel de proficiencia mínimo en la L2. Cada lector es pues único: trae consigo conocimientos previos, creencias y contexto al acto de lectura. Dado que los alumnos llegan con sus propios saberes y destrezas diversas que responden en parte a su trayectoria educativa anterior, los ejercicios de anticipación se convierten en una herramienta indispensable para equiparar, en lo posible, sus conocimientos con el fin de abordar los textos. La etapa de anticipación tiene como finalidad facilitar la interacción con el texto y la lectura propiamente dicha, activando conocimientos previos y compensando, en parte, la falta de dichos conocimientos y las limitaciones lingüísticas en L2 que caracterizan a los alumnos de estos cursos. Estos ejercicios variarán dependiendo de la naturaleza del texto, el propósito de lectura y el contexto de situación.

Palabras clave: lectocomprensión en L2, textos académicos, ejercicios de anticipación

Introducción

Esta ponencia tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de la etapa de anticipación y su implementación metodológica en la materia Inglés (Cátedra de Pampillo), que se dicta en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), cuya prioridad es la lectura de textos académico-científicos de las ciencias sociales en inglés.

Como es sabido, la lectura es un requisito imprescindible y constituye una herramienta indispensable para la alfabetización académica del estudiante universitario. Por otra parte, en la actualidad, ya no es suficiente leer sólo material en L1. Como consecuencia de los avances tecnológicos, la velocidad de producción de textos de investigación y de acceso a ella se hace cada vez más vertiginosa, haciendo casi imposible que la traducción mantenga el ritmo de la producción. Por ende, para estar actualizados, los estudiantes y graduados deben poder entender gran parte del material directamente en lengua extranjera.

Definición del constructo

El estudio del proceso de lectura en L1 ha dado como resultado una serie de modelos que pueden ser descriptos como *bottom up* (ascendente), *top-down* (descendente), interactivo, transaccional, dependiendo del papel que juegan el texto, el lector y los conocimientos previos.

Los modelos ascendentes son impulsados por los datos; enfatizan procesos de niveles de orden inferior, como la letra y el reconocimiento de las palabras. Los lectores son decodificadores de sistemas grafo-fonológicos, sintácticos y semánticos.

Los modelos descendentes se basan en conceptos; el énfasis está puesto en los conocimientos previos que el lector trae al proceso de lectura para realizar una interpretación.

Los modelos interactivos reconocen la interacción simultánea de las destrezas de procesamiento de nivel de orden inferior (identificación y decodificación) y las destrezas de nivel de orden superior de razonamiento y comprensión (inferencia e interpretación). El lector es un individuo activo que toma decisiones, que coordina un número de destrezas y estrategias para facilitar la comprensión. A su vez, tiene expectativas de antemano sobre el tema, después usa su conocimiento de vocabulario, sintaxis, discurso y el mundo para confirmar, rechazar o refinar aquellas expectativas. “El significado está en el lector y el escritor, no en el texto.” (Goodman, 1994: 12).

Según Rosenblatt todo acto de lectura es un acontecimiento o una transacción que implica a un lector en particular y un texto en particular, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. Cada lectura constituye una transacción diferente y por lo tanto un significado un tanto diferente. “El ‘significado’ no existe de ‘antemano’ ‘en’ el texto o ‘en’ el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto” (Rosenblatt, 1994: 25). De ahí que cada lectura sea un momento único, ya que cada lector trae sus propios conocimientos previos, creencias y contexto.

Estos conocimientos previos o conocimiento del mundo han sido estudiados por la teoría de los esquemas (*schema theory*). Carell (1998) distingue tres tipos de esquemas: esquemas de contenido (conocimientos previos sobre el área de contenidos del texto), esquemas lingüísticos (conocimientos previos sobre el lenguaje) y esquemas formales (conocimientos previos sobre las estructuras retóricas y organizadoras formales de los distintos tipos de textos. A su vez, Swales (1990, 2013) teoriza sobre las características de estos esquemas formales en el campo académico, en particular, sobre el artículo de investigación.

Ahora bien, cuando se aplican estos modelos de lectura en L1 a la lectura de textos en L2, entra en juego una variable importante: el conocimiento de la lengua extranjera. Cabe preguntarse cuál es la incidencia de esta nueva variable en la comprensión lectora en L2. Además, ¿pueden las estrategias de lectura utilizadas en L1 transferirse a la lectura en L2? Hay dos posiciones bien definidas. Aquellos que sostienen la existencia de un mínimo de conocimiento en L2 para que esto suceda: la hipótesis del umbral (Alderson, 2000) y la hipótesis del corto circuito (Clarke, 1998). Por otro lado, están los que apoyan la hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 2000; Bernhardt & Kamil, 1995; Bernhardt 2011), que postula que las competencias lectoras en lengua materna se transfieren a la L2 sin mediar un nivel de proficiencia mínimo en la L2, posición que adopta la cátedra.

Sin embargo, debemos recordar que muchos de los alumnos llegan a la universidad no solo con poca competencia lingüística en lengua extranjera, si no también con problemas de competencia lectora en L1. Cada uno trae sus propios saberes y destrezas diversas que responden en parte a su trayectoria educativa anterior. De ahí la importancia de la fase de anticipación en los cursos de lectocomprensión en inglés. Los ejercicios en esta etapa se convierten en una herramienta indispensable para equiparar, en lo posible, sus conocimientos con el fin de abordar los textos.

La etapa de anticipación tiene como finalidad facilitar la interacción con el texto y la lectura propiamente dicha, activando conocimientos previos y compensando, en parte, la falta de dichos conocimientos y las limitaciones lingüísticas en inglés que caracterizan a los alumnos de estos cursos. Estos ejercicios variarán según la naturaleza del texto, el propósito de lectura y el contexto de situación.

Inserción de la materia idioma en la currícula

En la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) la materia Inglés se dicta en 3 niveles y es común a todas las carreras: Sociología, Ciencias de la Comunicación, Relaciones del Trabajo, Trabajo Social, Ciencias Políticas.

El objetivo es guiar al alumno en forma explícita en la lectura de textos académico-científicos de las ciencias sociales en inglés para que, al finalizar los 3 niveles, puedan comprender textos disciplinares en inglés, como forma de acceso a la bibliografía actualizada que no está en español.

Dado que los alumnos van a estar expuestos a textos académicos en inglés afines a sus carreras, para cursar la materia se recomienda haber aprobado un mínimo de 6 materias; de esta manera, ya han tenido acceso en español al tipo de discurso y contenidos disciplinares que verán durante la cursada.

Metodología

Para cada nivel hay un cuadernillo con guía de tareas preparado por la Cátedra con textos que varían tanto en el contenido (para satisfacer las necesidades e intereses de los alumnos de las distintas carreras) como en el tipo de texto (para satisfacer, en parte, los distintos géneros a los que pueden tener acceso, como material de consulta o estudio).

Esta guía organiza la interacción con el texto en tres momentos:

(1) Es el de la anticipación. Aquí se realiza un abordaje estratégico del texto: se activan los conocimientos previos, se reconoce la organización textual, se determina el propósito de lectura, se elaboran las hipótesis de lectura.

(2) Es el de la lectura misma, durante la cual se realiza una lectura más lineal, se aplican las estrategias, se busca información en forma selectiva, se verifica o rechaza la hipótesis de lectura.

(3) Es el de la poslectura. Esta es la instancia de reflexión y evaluación, donde se elaboran las ideas principales, se evalúa el propósito del texto y las intenciones del escritor.

En esta ponencia me centraré en la fase uno, el de la prelectura. Este es el momento de la lectura estratégica.

Algunas de las estrategias posibles son:

- Análisis de datos bibliográficos
- Identificación de categorías paratextuales
- Identificación de género y esquema discursivo global
- Activación de conocimientos previos
- Lectura rápida (*scanning*) para identificar palabras transparentes
- Lectura rápida (*scanning*) para identificar palabras claves
- Lectura rápida (*scanning*) para identificar elementos salientes en el texto: fechas, autores, siglas, tipología, etc
- Lectura rápida (*skimming*) para identificar la idea global
- Lectura de la primera oración de cada párrafo
- Reconocimiento de la organización textual

- Reconocimiento del propósito del autor
- Reconocimiento o inferencia de la postura del autor

El objetivo final de esta fase es poder elaborar una hipótesis de lectura, que los alumnos verificarán, modificarán o rechazarán en la segunda fase, el de la lectura propiamente dicha.

Tarea específica

El siguiente texto “Cultural Imperialism in the Late 20th Century” corresponde a uno de las primeras fichas de la guía de nivel 1.

En este caso se van a poner en práctica las estrategias de:

- ✓ Análisis de datos bibliográficos
- ✓ Identificación de categorías paratextuales
- ✓ Identificación de género y esquema discursivo global
- ✓ Activación de conocimientos previos
- ✓ Lectura rápida (*scanning*) para identificar palabras transparentes
- ✓ Lectura rápida (*scanning*) para identificar palabras claves

Consigna 1:

Comenzamos haciendo que el alumno preste atención a los elementos paratextuales. Dichos elementos orientan al lector y lo ayudan a hacer especulaciones acerca de lo que va a leer: género, tema, registro, etc. En la consigna 1, se les pide a los alumnos que completen un cuadro con los datos bibliográficos del texto. Cada uno de esos datos aporta una información determinada.

El título: el tema, el alcance del trabajo.

El autor: si es conocido, su ideología o posición acerca del tema que se va a tratar.

La fuente: de dónde proviene el texto (libro, revista especializada o de divulgación, un sitio web, un diario). Esto a su vez, permite acotar las posibilidades respecto de si será expositivo, narrativo, argumentativo y predecir el tipo de registro (formal – informal).

Fecha de publicación: la vigencia del texto.

Haciendo uso de palabras transparentes y convenciones de presentación de bibliografía, los alumnos deberían poder decir que se trata de un artículo que apareció en una revista especializada semanal que trata cuestiones de economía y política, con fecha de publicación 6 de agosto de 1994. Deberían también deducir que el texto que van a leer es sobre el “imperialismo cultural”.

A continuación tenemos una serie de preguntas cuyo propósito es activar el conocimiento previo de los alumnos. En este caso el tema es más a fin a la carrera de Ciencias Políticas y Petras es un autor que aparece en la bibliografía, por lo tanto recurrimos a estos alumnos en particular para que contribuyan alguna información, si la tuvieran, acerca del autor: su ideología, su visión de mundo, algún otro texto que hayan leído. De todas formas, el imperialismo es un tema de interés general y todos podrán aportar sus opiniones o conocimiento.

Consigna 2

Los alumnos tienen que leer el subtítulo. Al concepto de “imperialismo cultural”, se le suman los de “dominación cultural” y “explotación global”. Para lograr esto, los

alumnos tendrán que poner en práctica sus conocimientos del sintagma o bloque nominal. Ya han tenido una primera aproximación a este tema, que suele ser bastante engorroso por la posición del núcleo en inglés y por la variedad de modificadores que puede presentar; por eso, suelen entender *cultural imperialism* como “cultura imperialista” y *cultural domination* como “cultura dominante”.

Estos nuevos conceptos generarán una nueva discusión a nivel clase.

Consigna 3

Los alumnos subrayan las palabras transparentes (cognados), que en el caso de los textos académico son de uso frecuente y facilitan la lectura. Esto no sucede con los textos de periódicos, revistas de divulgación, sitios web, blogs, donde el lenguaje tiende a ser más informal con una alta frecuencia de palabras de origen sajón, difíciles o imposibles de predecir. El trabajo se lleva a cabo en parejas, para que los conocimientos de ambas personas se enriquezcan en el intercambio: entre los dos se agregarán palabras que se omitieron o que tal vez no se hayan reconocido en español.

Consigna 4

Esta consigna tiene como objeto el reconocimiento de las palabras clave entre las palabras transparentes que ya han marcado.

Por palabras claves, término genérico que abarca en general a las frases nominales, entendemos aquellas que tienen una conexión semántica con el paratexto, en especial con el título, o también aquellas palabras con contenido que se repiten porque llevan una carga de significación especial en ese texto. Siempre estas palabras se relacionan; no son palabras aisladas elegidas por antojo. Se las elige porque construyen significado, construyen una red conceptual. (Spath Hirschman, 2000)

Si bien aquí se les pide que ubiquen las palabras clave entre las ya resaltadas, hay que recordarles a los alumnos que no siempre coinciden: puede haber palabras clave que no son transparentes y no todas las transparentes son clave.

En este caso, podrían ser: imperialismo, imperialismo cultural, sistema económico militar, forma tradicional, forma moderna, explotación, dominación, clases populares, penetración, medios no militares.

Otras palabras claves, pero que necesitarían intervención del docente son: *third world* (tercer mundo), *ruling class* (clase gobernante/dominante).

Consigna 5

Los alumnos elaboran una hipótesis de lectura en base a todos los datos que tienen. Podrían unir semánticamente a las palabras clave de la siguiente manera:

El imperialismo es un sistema económico militar de control y explotación. En el tercer mundo, el imperialismo cultural es la dominación de la clase popular por parte de la clase gobernante/dominante y constituye el medio no militar de explotación y dominación. Existe una forma tradicional y una forma moderna.

Con esta hipótesis de lectura, los alumnos ahora pasan a la fase dos, donde deben leer el texto completo.

Bibliografía

- Alderson, J.C., (2000), *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernhardt, E. B. (2011), *Understanding Advanced Second-language Reading*. New York, NY, Routledge, Taylor & Francis.
- Bernhardt, E. B. y Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 Reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16(1), pp. 15-34.
- Carell, P., Devine, J., Eskey D., (1998), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, M. A., (1998) “The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance”, in Carrell, P. et al (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K., (1994), “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística”, en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, N° 2 (1996), Lectura y Vida, IRA.
- Nuttal, C., (2005) *Teaching Reading Skills in a foreign language*, Macmillan Books for teachers. Oxford: Macmillan Education,.
- Rosenblatt, L., (1994), “La teoría transaccional de la lectura y la escritura”, en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, N° 1 (1996), Lectura y Vida, IRA
- Spath Hirschmann, S. A. (2000). “La construcción de sentido en la lectura en lengua extranjera”, en *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, La Plata.
- Swales, J. M., (1990), *Genre Analysis, English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M & Feak C.B.(2013), *Academic Writing for Graduate Students*, The University of Michigan.

Apéndice

Texto N° 6 - Petras, James. “Cultural Imperialism in the Late 20th Century”. (Excerpt) in *Economic and Political Weekly*. August 6, 1994. <http://www.jstor.org/pss/4401590>

Objetivos de lectura: Datos bibliográficos y títulos. Palabras transparentes. Palabras clave. Elaboración de una idea principal.

Objetivos de lengua: Referencia (*which, its*). Afijación (sufijos *-ed*, revisión de *-al*). Bloque nominal (*-ed* + sustantivo). Expresiones para introducir definiciones. Vocabulario general académico.

Cultural Domination and Global Exploitation

Imperialism cannot be understood merely as an economic-military system of control and exploitation. Cultural domination is an integral dimension to any sustained system of global exploitation.

In relation to the Third World, cultural imperialism can be defined as the systematic penetration and domination of the cultural life of the popular classes by the ruling class of the West in order to reorder the values, behavior, institutions and identity of the oppressed peoples to conform with the interests of the imperial classes. Cultural imperialism has taken both 'traditional' and modern forms. In past centuries, the Church, educational system, and public authorities played a major role in inculcating native peoples with ideas of submission and loyalty in the name of divine or absolutist principles. While these 'traditional' mechanisms of cultural imperialism still operate, new modern instrumentalities rooted in contemporary institutions have become increasingly central to imperial domination. The mass media, publicity, advertisement and secular entertainers and intellectuals play a major role today. In the contemporary world, Hollywood, CNN and Disneyland are more influential than the Vatican, the Bible or the public relations rhetoric of political figures. Cultural penetration is closely linked to politico-military domination and economic exploitation. The U.S.'s military interventions in support of the genocidal regimes in Central America which protect its economic interests are accompanied by intense cultural penetration. U.S. financed evangelicals invade Indian villages to inculcate messages of submission among the peasant-Indian victims. International conferences are sponsored for domesticated intellectuals to discuss 'democracy and market'. Escapist television programs sow illusions from “another world”. Cultural penetration is the extension of counter-insurgency warfare by non-military means.

(260 words)

Before reading

1. Complete the following chart about the text. Complete el siguiente cuadro sobre el texto.

Title	
Author	
Source	
Publishing year	

What examples of cultural imperialism can you think of? What else can you say about the topic? What do you know about the author?

¿Qué ejemplos de imperialismo cultural puede dar? ¿Qué más sabe usted sobre el tema? ¿Qué sabe acerca del autor?

2. Read the subtitle of the excerpt you are going to read on the previous page. Do you get any more information about the focus of the excerpt? Lea el subtítulo del fragmento que se encuentra en la página anterior. ¿Obtuvo alguna información adicional sobre el tema del fragmento?
3. Go over the text and underline transparent words (cognates). Recorra el texto y subraye palabras transparentes. Skip words you do not understand. Saltee las palabras que no conozca. Share with your classmate the underlined words. Comparta con su compañero las palabras que subrayó. Relate these words semantically taking into account the title. Relacione las palabras semánticamente teniendo en cuenta el título.
4. Key words/Palabras clave: These are words or phrases that are related to the title and to the topic. Estas son palabras o grupos de palabras que se relacionan con el título y con el tema. For example, the words in a box are key words. Por ejemplo, las palabras enmarcadas son clave.

Imperialism cannot be understood merely as an economic-military system of control and exploitation. Cultural domination is an integral dimension to any sustained system of global exploitation.

In relation to the Third World, cultural imperialism can be defined as the systematic penetration and domination of the cultural life of the popular classes by the ruling class of the West...

Work in pairs. Go over the transparent words and put a circle on key words or phrases. Trabaje de a dos. Relea las palabras transparentes y haga un círculo alrededor de palabras o grupos de palabras clave.

5. Write a specific reading hypothesis in Spanish. Escriba una hipótesis específica de lectura en español. Esta hipótesis consiste en la anticipación de la idea principal del texto y de la postura del autor con respecto al tema. This hypothesis consists of the main idea of the text and the author's stance regarding the topic.

El desarrollo del pensamiento crítico en lecto-comprensión en inglés

Amaduro, Inés

Company, Susana

Guerra, Mónica

Universidad Nacional de Salta, Facultad de Ingeniería, Cátedra de Inglés

El objetivo de este trabajo es presentar los lineamientos generales del marco teórico del Proyecto de Investigación N° 1.969 “Lecto-comprensión en lengua extranjera en un entorno virtual: Explotación de la plataforma MOODLE para el desarrollo de estrategias metacognitivas, cognitivas y sociales” (Consejo de Investigación, Universidad Nacional de Salta; 2012-2013). Este Proyecto busca medir la eficacia de un curso de lecto-comprensión de un segundo nivel de inglés diseñado en la plataforma MOODLE, para estudiantes universitarios de carreras de Ingeniería. En este curso se espera que los alumnos meta, que alcanzaron una competencia gramatical-discursiva básica en la lengua extranjera inglés (LEI) en el nivel previo, desarrollen estrategias que les permitan procesar la información leída en LEI, y a partir de ella, formar nuevos esquemas y alcanzar un pensamiento crítico. Para el diseño de tal curso, el equipo de investigación procedió al análisis de teorías relacionadas con la apropiación de estrategias metacognitivas, cognitivas y sociales; y sobre esta base teórica se están elaborando los materiales de lectura que lo conformarán. El curso, de carácter semi-presencial, está desarrollado sobre la Plataforma MOODLE, cuyas actividades y recursos se explotan de manera tal que permitan al estudiante una reflexión sobre su propio proceso de lectura, la compleción de tareas que demandan distintos niveles de procesamiento de la información (desde la extracción de información de manera literal, hasta una evaluación de lo leído, incluyendo ejercicios de comparación, aplicación e inferencia), y actividades de construcción social de los nuevos conocimientos. En concordancia con el enfoque basado en contenidos, los textos de lectura se relacionan con las áreas disciplinares afines a la Ingeniería.

Palabras clave: pensamiento crítico, lecto-comprensión, Moodle

Introducción

La limitada —o en algunos casos nula— exposición a la lengua extranjera inglés (LEI) durante la escolaridad primaria y secundaria por parte de los alumnos de los cursos de lecto-comprensión en LEI de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), hace que los objetivos del primer curso se centren en el desarrollo de una competencia gramatical-discursiva elemental en LEI. Por su parte, los cursos de nivel II de lecto-comprensión en LEI tienden a la práctica de estrategias que permitan a los estudiantes procesar la información leída en la lengua meta, y a partir de ella, formar nuevos esquemas y desarrollar un pensamiento crítico. Para alcanzar estas expectativas de logro, los miembros del Proyecto de Investigación N° 1.969: “Lecto-comprensión en lengua extranjera en un entorno virtual: Explotación de la plataforma MOODLE para el desarrollo de estrategias metacognitivas, cognitivas y sociales” (Consejo de Investigación, UNSa; 2012-2013) diseñan materiales de lectura en concordancia con los enfoques didáctico-metodológicos seleccionados a fin de medir la eficacia de un curso de lecto-comprensión de

un segundo nivel de inglés sobre la plataforma MOODLE, destinado a estudiantes universitarios de carreras de Ingeniería.

Marco teórico del Proyecto N° 1.969: Filosofía y enfoques didáctico-pedagógicos aplicables a la lecto-comprensión en lengua extranjera

En los últimos años de investigación en torno a cómo los lectores asignan significado a la información leída se ha acentuado el rol de la adquisición de estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales. Las estrategias cognitivas pueden definirse como “procesos internos mediante los cuales los estudiantes seleccionan y modifican sus modos de prestar atención, aprender, recordar y pensar” (Gagne, Brigg & Wagner, 1988: 67). Es decir, un desarrollo eficaz de estas estrategias permitiría al lector “la manipulación o transformación de la lengua en algún modo directo; por ejemplo, a través del razonamiento, análisis, toma de notas, etc” (Oxford & Crookall, 1989: 404). Para este fin, dentro del marco del proyecto de investigación, se diseñan materiales de lectura que incluyen tareas que requieren diferentes niveles de procesamiento de la información siguiendo la clasificación de Stiggins (2005), derivada de la Taxonomía de Bloom. Esta clasificación propone esquemas de pensamiento de distinta demanda cognitiva, en una gama que se extiende desde el simple reconocimiento y repetición de la información (extracción literal de datos claves, hechos, definiciones, reglas y principios) hasta una evaluación crítica post-lectura en términos de su potencial valor para la formación académico-profesional. Entre ambos extremos se incluyen tareas que favorecen el desarrollo del razonamiento analítico (que permite a los lectores resolver situaciones problemáticas nuevas en base a la información leída); la habilidad de comparar (a través de la búsqueda de similitudes y/o diferencias entre dos conceptos, procesos, objetos o materiales; a veces acompañada de actividades de clasificación de elementos dentro de una categoría); y la capacidad de hacer inferencias o síntesis (mediante la práctica de tareas que favorecen el razonamiento inductivo y deductivo).

Las estrategias cognitivas clave (*key cognitive strategies*) descriptas por David Conley (2013) intervienen en el proceso del pensamiento y propician el “pensar bien” en los estudiantes. Se trata de “comportamientos” que favorecen el aprendizaje, la comprensión, la retención, el uso y la aplicación de contenidos de distintas disciplinas. Estas estrategias son cinco: la formulación de problemas (construcción de hipótesis o tesis y/o formulación de soluciones lógicas); la investigación (identificación y selección de fuentes relacionadas al problema); la comunicación (organización de datos y resultados, y elaboración de un trabajo final); y la precisión y adecuación (reflexión sobre la producción final en términos de corrección y adecuación).

La expectativa de logro es que los lectores meta puedan explotar la información de los textos en LEI para hacer inferencias, analizar contenido específico de fuentes, interpretar resultados, sacar conclusiones, resolver problemas complejos, reflexionar acerca de la información y organizarla para su utilización o divulgación en lengua materna. Estas habilidades favorecen la incorporación de nueva información específica, como así también preparan a los estudiantes para llevar a cabo actividades que en un futuro pueden estar relacionadas con su vida laboral y/o profesional.

Por su parte, las estrategias metacognitivas “conllevan una reflexión acerca del proceso de aprendizaje, una planificación del aprendizaje, un monitoreo de la comprensión o producción, y una auto-evaluación después de la compleción de la actividad” (O’Malley & Chamot, 1990:8). Finalmente, las estrategias sociales “ayudan al estudiante a trabajar

con otros y entender la cultura al igual que la lengua meta” (Oxford, 2003:14). El empleo de estrategias tales como verificación de la comprensión de la información leída, aclaración de puntos confusos, o como las propuestas de Santa et al (1996) que incluyen: “piensa-pares-comparte” (*Think-Pair-Share*), debates en equipos cooperativos, debates sobre secciones de texto resaltadas, o “lee y di algo” (*Read-and-Say Something*) tienden a la construcción del conocimiento de manera cooperativa.

Las estrategias descriptas para este trabajo de investigación se implementan en materiales diseñados de acuerdo con los enfoques didáctico-metodológicos que detallamos: la filosofía del Proyecto CRISS (*Creating Independence through Student-owned Strategies*), el Enfoque cognitivo para el aprendizaje del lenguaje académico (*Cognitive Academic Language Learning Approach - CALLA*), el Enfoque basado en contenidos (*Content Based Approach*), y el Enfoque basado en la resolución de tareas (*Task-based Approach*).

El Proyecto CRISS (*Creating Independence through Student-owned Strategies*) se centra en la introducción de diversos tipos de estrategias en las fases de pre-lectura, lectura y post-lectura. Este programa busca formar “buenos lectores” que dispongan de una variedad de modos de organizar la información leída para aprender. Para ello, busca generar en los alumnos el desarrollo de estrategias que les permitan reformular lo leído, transmitir los conocimientos adquiridos luego de la lectura, e internalizar nuevos conceptos.

El Enfoque cognitivo para el aprendizaje del lenguaje académico (*Cognitive Academic Language Learning Approach - CALLA*), diseñado por Chamot y O’ Malley en los ‘90, tiene como objetivo mejorar la competencia lingüística que los estudiantes necesitan para abordar textos específicos y así poder adquirir conocimiento declarativo en LEI.

El Enfoque basado en contenidos (*Content Based Approach*), toma como premisa que la adquisición de contenido lingüístico es favorecida a través de la exposición a textos de las áreas disciplinares específicas de los estudiantes meta. Al respecto, Met sostiene que “los programas basados en contenidos representan material que es cognitivamente atractivo y demandante para el estudiante” (1999: 150).

Finalmente, el Enfoque basado en la resolución de tareas (*Task-based Approach*) plantea la compleción de actividades como una contribución efectiva para el aprendizaje de contenido lingüístico.

La plataforma educativa MOODLE y su explotación según los fundamentos didáctico-metodológicos del Proyecto

El rol de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) ha significado un importante crecimiento en las nuevas generaciones de estudiantes como así también una reformulación del desempeño docente, a fin de equiparar las demandas tecnológicas dentro y fuera de la clase. Los entornos virtuales propician una forma diferente de interactuar: sincrónica y asincrónica, entre pares, entre el alumno y su tutor, y entre el alumno y el contenido que debe incorporar. Una plataforma educativa virtual permite a los estudiantes controlar su aprendizaje, generar espacios de producción tanto individual como grupal, organizar su trabajo de forma independiente, y propiciar interés por la adquisición de nuevo conocimiento y el trabajo. Así, la Red introduce una relevante contribución en el campo de la educación.

Dentro del contexto de las tecnologías virtuales, MOODLE (acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* - Entorno de Aprendizaje Dinámico

Orientado a Objetos y Modular) ofrece un sistema de gestión útil en numerosas universidades. En el ámbito académico, MOODLE es entendido como “una plataforma virtual interactiva, adaptada a la formación y empleada como complemento o apoyo a la tarea docente en multitud de centros de enseñanza en todo el mundo” (Montón Marqués, 2013). En la Universidad Nacional de Salta existen estudios realizados al respecto, como el Proyecto de Investigación N° 1.359 (CIUNSA): “Lecto-comprensión de inglés académico. Áreas de Física, Química y Matemática”, que probó la eficacia de tal plataforma para la enseñanza de los elementos gramaticales y discursivos iniciales en un curso de lecto-comprensión de textos en inglés de nivel I.

MOODLE ofrece una variedad de recursos y actividades que permiten diseñar un curso de lecto-comprensión en LEI, con énfasis en el desarrollo de estrategias. Por un lado, los recursos de esta plataforma (inserción de etiquetas para rubricar un tema, incorporación de una página de texto, creación de una página web y confección de enlaces, permiten al profesor facilitar información a los estudiantes a través de archivos preparados y cargados en la plataforma. Por otro lado, las actividades disponibles en MOODLE, definidas como herramientas de trabajo que permiten el desarrollo de los contenidos del curso, incluyen algún tipo de evaluación, ya sea de corrección automática por el sistema o manual por el tutor. Las lecciones, las tareas y los cuestionarios facilitan el diseño de ejercicios de distinta complejidad cognitiva para el alumno. Estas actividades varían desde ejercicios de localización e identificación de información específica; de análisis de dicha información; de comparación entre distintos segmentos del texto, o de la información leída y su confrontación con conocimientos previos; de la aplicación de lo leído a la resolución de problemas; hasta llegar a ejercicios de un nivel evaluativo acerca de la lectura, en donde los estudiantes ejercitan su pensamiento crítico. De este modo, se insta al desarrollo de estrategias cognitivas, es decir, aquellas estrategias “más directamente relacionadas a las tareas de aprendizaje individual y (que) implican la manipulación directa o transformación de los materiales de aprendizaje” (O’Malley & Chamot 1990:8).

Por su parte, la retroalimentación inmediata que recibe el alumno acerca de su producción le permite reflexionar sobre sus errores (si es que los comete) y hacer correcciones. Así, el estudiante es guiado al desarrollo de estrategias metacognitivas a través de la reflexión de su actividad. De esta manera, puede ejercer sobre sí mismo un monitoreo y una auto-evaluación de su proceso de aprendizaje.

Finalmente, herramientas como bases de datos (con aportes del tema tratado a través de imágenes, archivos o URLs compartidos) los chats, la consulta, los foros o las wiki favorecen la construcción, desarrollo y producción de conocimientos de manera colaborativa.

Por sus características, MOODLE es un sistema de marcada flexibilidad que puede ser adaptada de acuerdo a las necesidades que se plantean en el trabajo educativo. Es un software libre que faculta a los diseñadores de un curso generar actividades de auto-evaluación y de producción creativa para los alumnos. También se pueden subir a la plataforma archivos para corrección asistida del mismo modo que agendas, comunicaciones y convocatorias. Por estas particularidades y los beneficios pedagógicos que aporta, el equipo de trabajo seleccionó esta Plataforma virtual a fin de llevar a cabo el diseño de los materiales didácticos del curso para el desarrollo de estrategias lectoras que beneficien a nuestros estudiantes en la lecto-comprensión de textos académicos en LEI.

Metodología de la Investigación

El Proyecto CIUNSa N° 1.969 se basa en la metodología de la investigación acción, definida como una indagación que “es iniciada por una pregunta, es sustentada por datos e interpretaciones, y es llevada a cabo por un docente que investiga aspectos de su propio contexto y situación” (Nunan, 1994: 18). En concordancia con la propuesta de Kemmis y McTaggart (1988), se siguen las siguientes fases: diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial, desarrollo de un plan de acción, puesta del plan en práctica y observación de su impacto en el contexto, y reflexión en torno a los resultados como base para una nueva planificación.

Conclusión

En este trabajo se han presentado los marcos teóricos que fundamentan la puesta en marcha y el desarrollo del Proyecto de Investigación N° 1.969 (CIUNSa), el cual busca expandir las competencias lectoras de los estudiantes de Ingeniería recurriendo al potencial pedagógico que brinda la Plataforma MOODLE. Siguiendo las fases de la investigación trazadas, se ha concluido con el diseño de los materiales didácticos para el logro del objetivo final. Su puesta en práctica se llevará a cabo en una experiencia piloto en el segundo cuatrimestre del corriente año lectivo. A partir de ella, se hará una reflexión en torno a los resultados y se medirá el impacto causado.

Evaluada la efectividad de los materiales y observadas sus debilidades, se harán los ajustes necesarios para incorporarlos en un curso de lecto-comprensión en inglés – nivel II de modalidad semi-presencial. Se espera que los estudiantes, además de aplicar estrategias lectoras al abordar textos en LEI, puedan transferirlas para la interpretación de la lectura de textos en lengua materna. Asimismo, el trabajo de los estudiantes en una plataforma virtual los familiarizará con el manejo de recursos de e-learning, que podrán aplicar a estudios futuros.

Bibliografía

- Chamot, A.U. & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA Handbook: How to Implement the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York: White Plains, Addison Wesley Longman.
- Conley, D. (2013). “Going Deeper: Key Cognitive Strategies. Learn to Think Well”. En: EPIC. *Educational Policy Improvement Center*. [En línea]. Disponible en: <http://www.epiconline.org/Issues/college-career-readiness/the-solution/kcs.deeper.dot>
- Gagne, R., Briggs, L. & Wagner W. (1988). *Principles of Instructional Design*. New York: Rinehart and Winston.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación – acción*. Barcelona: Laertes.
- Met, M. (1999). “Making connections”. En: Phillips, J.K. & Terry R.M., eds. *Foreign Language Standards: Linking Research, Theories, and Practices* (pp 137-164). Chicago: National Textbook Company (in conjunction with ACTFL).
- Montón Marqués, J. (2013). Plataforma de Teleformación “Moodle”. *Tecnología e Informática*. [En línea] Disponible en: <http://www.tecnoeduca.com/contenidos/Noticias/Proyecto-de-Innovacion-2006-07/Plataforma-MOODLE.html>
- Nunan, D. (1994). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2003). "Language learning styles and strategies: An overview". *Learning Styles & Strategies/Oxford, GALA*, 1-25.
- Oxford, R. L. & Crookall, D. (1989). "*Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Implications*". *Modern Language Journal*, 73, 404–419.
- Santa, C., L. Havens & E. Maycumber (1996). *Project CRISS: Creating Independence Through Student-owned Strategies. 2nd edition*. Dubuque, IA: Kentdall/Hunt Publishing Company.
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-Involved Assessment Fof Learning*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Stiggins, R. J., Rubel, E., & Quellmalz, E. (1988). *Measuring Thinking Skills in the Classroom (Revised edition)*. Washington, DC: National Education Association.

El lugar de la gramática en la evaluación

Aren, Fernanda
Fernández Polcuch, Martina
Universidad de Buenos Aires

En un contexto de enseñanza de lenguas extranjeras en el que predominan los abordajes funcionales, puede resultar difícil encontrar el lugar de la gramática. En efecto, destronada por nuevos enfoques, fue relegada, en muchos casos, a los márgenes de la enseñanza en general y, en particular, de la lectocomprensión. En los cursos de alemán para estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), orientados a la lectura de textos académicos, reflexionamos sobre la necesidad de reubicar los saberes gramaticales –sin descuidar los aportes de la gramática textual y del análisis del discurso-, de modo de volverlos productivos para la lectocomprensión.

El desafío es doble: reubicar la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, posteriormente, encontrar su funcionalidad en las instancias de evaluación. Es este último aspecto el que nos interesa en especial, ya que consideramos que no debe ser la finalidad evaluar el conocimiento aislado de determinados fenómenos gramaticales sino que estos contribuyan como medio –no único, no exclusivo, pero tampoco meramente accesorio- en la comprensión de textos.

El ejemplo de los modos verbales del alemán nos sirve para ilustrar la relevancia de aspectos gramaticales en las instancias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Un fenómeno gramatical como el del estilo indirecto (en modo Konjunktiv I) debe ser conocido por el lector que aspira a distinguir las diversas voces de un texto, conocimiento que solo un profundo saber cultural podría suplir. Mostraremos que este conocimiento gramatical habilita al alumno a leer e interpretar las aristas de un debate actual en el seno de la sociedad alemana y caro a su historia reciente.

Palabras clave: alemán lengua extranjera, lectocomprensión, gramática, evaluación

En el marco de la didáctica de las lenguas extranjeras, el giro hacia los aspectos comunicativos del lenguaje instaló al llamado “enfoque comunicativo” como metodología dominante y ubicó en primer plano la competencia activa. También en el ámbito de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera quedaba superado, entre otros, el método de gramática-traducción, que dominó hasta los años ochenta (Klett/Lucas/Vidal 2002: 3). Actualmente, la teoría y la didáctica de la lectocomprensión se suele concentrar en las competencias textuales y discursivas para desarrollar estrategias de lectura, abordando raras veces aspectos gramaticales.

Heringer, en cambio, fundamenta la importancia de la gramática para la lectocomprensión al sostener que, a diferencia del uso activo de la lengua, donde puede bastar una gramática básica para establecer una comunicación satisfactoria, desde la perspectiva “pasiva” de la comprensión textual puede ser necesario conocer y comprender también construcciones sumamente complejas. En el plano de la recepción, sostiene, no tenemos la posibilidad de determinar el grado de dificultad del texto (1989: 1 y s.). Aunque rechazamos la denominación tradicional de competencia “pasiva” para la lectura comprensiva, dado que la concebimos como un proceso activo llevado a cabo por el lector,

coincidimos en que la confrontación con un texto escrito implica un desafío con opciones limitadas: podemos optar por diversos abordajes (lectura global, selectiva, transversal, etc.), decidimos qué leer y qué no leer, en consonancia con nuestro objetivo de lectura, pero no podemos modificar la textualidad de lo escrito.

¿Cuál es el lugar de la gramática en la lectocomprensión en Alemán Lengua Extranjera? Según Kaiser y Peyer, la relevancia de conocimientos gramaticales para la comprensión lectora aún no ha podido ser determinada. Las investigaciones realizadas que establecen relaciones entre competencia lectora y competencia gramatical son tan diversas que no permitirían generalizar sus resultados (2011: 19 y ss.). Si nos restringimos al ámbito específico de la enseñanza de la lectura en alemán como lengua extranjera, las diversas voces coinciden en afirmar que el conocimiento gramatical no debe ser considerado un objetivo del aprendizaje (Bernstein 1990: 42), y que su finalidad es, antes bien, “abreviar e intensificar el proceso de aprendizaje” (Rall citado en Bernstein 1990: 42).¹ La gramática receptiva, afirma Heringer, constituye una suerte de oficio que pone al servicio metodologías de interpretación que, a su vez, deberán interactuar con las demás estrategias de lectura (1989: 4).

Según Bernstein, un lector con conocimientos muy limitados de la lengua alemana no será capaz de deducir el enunciado global sin tomar como punto de apoyo contenidos aislados; por lo tanto sostiene que deberá ser conducido del nivel de la palabra y la frase hacia el nivel textual. Considera que, a mayor competencia lingüística del aprendiente, aumenta el “peso específico” del nivel textual y disminuyen correspondientemente los niveles más bajos (1990: 2 y s.). Desde una perspectiva bien diferente, Souchon afirma que “en tanto que los mecanismos de bajo nivel no son lo suficientemente automatizados, parece difícil hablar de lectocomprensión de textos” (2006: 35).

En nuestro caso en particular, los cursos de lectocomprensión en alemán, que se iniciaron en los '80, surgen como reacción a la tendencia orientada a la traducción.² En cuanto a la línea gramatical, no escaparon a la característica dominante descrita en Klett, Lucas y Vidal (2002). De esta manera, los cuadernillos con los que trabajamos actualmente (revisados en el año 2001³ y en estos últimos años objeto de una nueva reflexión y revisión) incluyen actividades en las que la impronta gramatical es manifiesta. No podemos soslayar tampoco el hecho de que la lengua que nos ocupa no es una lengua que pueda apoyarse en cierto grado de intercomprensión, como es el caso de las lenguas latinas, o en conocimientos al menos rudimentarios producto de la frecuentación escolar y la presencia en la cultura popular, como en el caso del inglés. En nuestro contexto regional el alemán está prácticamente ausente. Esto implica que la enseñanza de la lectura en lengua extranjera se tiene que realizar en simultáneo con la transmisión de nociones gramaticales básicas (y relevantes para el discurso escrito en el ámbito académico) y de un léxico general y específico a la vez.

Considerando estos factores pero sin perder de vista el objetivo de la lectura comprensiva, se impuso en nuestra práctica el modelo interactivo de textos, que implica una superación de los modelos ascendente (al que suscribiría Bernstein para los principiantes) y descendente (como la “teoría de los esquemas”), ya que se ponen en juego

¹ La cita es de Marlene Rall; Ulrich Engel; Dietrich Rall (1977), *Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*, Julius Groos Verlag, Heidelberg.

² El material fue elaborado por Norma Díaz y Juliana Fischbein.

³ Revisados por Juliana Fischbein y Griselda Mársico.

alternadamente unidades de bajo y de alto nivel en la construcción del sentido del texto. Es así como fueron concebidas las actividades de los cuadernillos de los tres niveles.

Convencidas de que la forma de evaluación tiene que corresponderse con el tipo de ejercitación realizada en los cursos además de atender, lógicamente, a los objetivos perseguidos, en el último tiempo trabajamos intensamente en la reformulación de consignas de examen. A continuación presentamos dos ejemplos de evaluaciones presenciales para el nivel medio y el superior, respectivamente, que responden a nuestro propósito de lograr que los alumnos interrelacionen mejor los aspectos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos de los textos.

Textos expositivos y proposiciones relativas

El tema de la subordinación nos ofrece un ejemplo claro de cómo un fenómeno gramatical puede habilitar la comprensión de determinados pasajes de un texto. La subordinación es abordada en nuestro curso o, mejor dicho, comienza a abordarse de manera más sistemática hacia el final del nivel elemental, con las proposiciones sustantivas (*Dass-Sätze*), de tal modo que, cuando empezamos a reconocer en los textos del nivel medio proposiciones relativas (*Relativsätze*), los alumnos ya son capaces de distinguir las principales marcas de la subordinación en alemán: la presencia de una coma con valor sintáctico, que separa el segmento principal del subordinado; un encabezador y, especialmente, el verbo conjugado ubicado al final de la proposición subordinada.

En el nivel medio la subordinación y, en particular, las proposiciones relativas adjetivas (encabezadas por pronombres relativos con o sin preposición), se manifiestan fuertemente en los textos de carácter expositivo que leemos, los que responden a temáticas y autores diversos: la concepción del arte según Benjamin, la filosofía del lenguaje de Wittgenstein, la teoría teatral de Brecht y la estética de la recepción.

Dentro de la subordinación, las proposiciones relativas constituyen un fenómeno gramatical complejo que, muchas veces, como constatamos en nuestras clases, requiere que se lo contraste con el mismo fenómeno en la lengua materna; es decir, requiere que se haga una especie de reflexión metalingüística que redundará tanto en la comprensión lectora como también en la toma de conciencia sobre la propia lengua.

Describiremos a continuación a modo de ejemplo un texto que fue objeto de una evaluación presencial. Se trata de una entrada de enciclopedia, de una extensión de 65 líneas aproximadamente (625 palabras), extraída de un portal alemán¹, cuyo tema es el Expresionismo. La entrada está compuesta por dos apartados: *Der Expressionismus*, en el que se define al movimiento, se nombran los principales exponentes en la pintura, los rasgos de expresión y las características de dicho movimiento en las distintas artes, y el segundo apartado, *Die Malerei des Expressionismus* (La pintura del Expresionismo), cuyas ideas centrales son el Expresionismo como reacción a otras corrientes, principales estilos pictóricos, grupos y epígonos.

En dicha entrada, justamente por la clase textual de la que se trata, los términos o conceptos son definidos o caracterizados por medio de proposiciones relativas adjetivas. La consigna dada en el parcial fue la siguiente:

Busque para cada uno de los siguientes conceptos una definición o caracterización presentadas en el texto bajo la forma de subordinadas adjetivas

¹ Disponible en <http://www.wissen.de/thema/expressionismus>

(‘Relativsätze’). Transcriba la subordinada e indique para cada ejemplo el caso del pronombre relativo, su antecedente y el sujeto y el verbo de la subordinada.

Los conceptos o términos para los cuales hay que buscar una caracterización son, en el primer apartado, Expresionismo, el pintor Edvard Munch y otros artistas expresionistas, mientras que para el segundo apartado la búsqueda se centra alrededor de las formas de representación en la pintura, la revista expresionista “Der Sturm”, pintores de la vanguardia europea y los principales aportes de Munch. La selección de estos términos o conceptos no es azarosa ni tampoco responde a una exigencia de verificación gramatical; de hecho, muchas de las proposiciones relativas adjetivas que se pide localizar en el texto son similares en cuanto al caso del pronombre relativo (la gran mayoría están encabezadas por un pronombre relativo en nominativo)¹; por ejemplo, para los dos primeros términos, Expresionismo y el pintor Edvard Munch:

...bezeichnet Expressionismus eine spezielle Bewegung in der modernen Kunst, die besonders in Deutschland etwa von 1905 bis Anfang der 1930er Jahre ihre Blütezeit erlebte und revolutionierend in der Kunst wirkte.
Munch, der von 1892-1908 vorwiegend in Deutschland lebte...

En ambos casos el pronombre relativo está en nominativo. Sí será determinante, en lo que hace a la comprensión lectora, el antecedente de dicho pronombre, algo que también es solicitado en la consigna con el objetivo de guiar la comprensión y la recuperación del sentido de la proposición, esto es, el agregado o “plus” semántico que aporta toda proposición adjetiva.

En el segundo apartado, sin embargo, algunas de las proposiciones pedidas presentan desde una perspectiva gramatical un mayor desafío puesto que dos de los pronombres relativos ya no están en nominativo sino en dativo (uno de ellos, precedido por una preposición):

Die Künstler strebten neue Darstellungsformen an, bei denen subjektive Empfindungen und Erlebnisse im Vordergrund standen.
...Zeitschrift „Der Sturm“, der ab 1912 eine gleichnamige Galerie angeschlossen war.

Como decíamos antes, la selección de los términos para los que hay que localizar la proposición relativa adjetiva correspondiente no está motivada por una exigencia gramatical. Prueba de ello es que el texto contiene otros términos o expresiones que están modificados por una proposición relativa adjetiva, y que, sin embargo, no fueron incluidos en la consigna porque no son necesarios para la comprensión de las ideas principales en torno al Expresionismo. Así, por ejemplo, identificar las proposiciones relativas para los artistas que no fueron parte importante de dicho movimiento, por su calidad de marginales - lo que imposibilita ubicarlos dentro de un grupo en particular- no es fundamental en esta actividad que está pensada como preparación para una síntesis del texto en castellano. En efecto, el siguiente y último ejercicio del parcial consiste en un resumen del texto, de una extensión aproximada de 150 palabras, que se realiza tomando en cuenta el ejercicio previo de reconocimiento de proposiciones relativas adjetivas. En este sentido dicha actividad, antes que ser concebida como una especie de repertorio de estructuras subordinadas, cuya

¹ Esto responde a la regla general de que la gran mayoría de los pronombres relativos cumple la función de sujeto (Heringer 1989: 227).

finalidad sería exclusivamente el reconocimiento de proposiciones relativas adjetivas, intenta acercar al alumno a la lectura de un texto cuya organización y estructuración le resultan familiares, y con un contenido que, si bien no forma parte del cuadernillo del nivel, ostenta algunos elementos léxicos presentes en las lecturas realizadas en clase. Ciertamente el objetivo de la actividad no es evaluar ciertos aspectos del código (contenidos declarativos) o estrategias de lectura (contenidos procedurales), en términos de Dorronzoro (2005) -que retoma los conceptos de Fijalkow-. La actividad propuesta, antes bien, permite guiar al alumno quien, teniendo en cuenta la tarea de resumir el texto, se detiene en ciertos elementos lingüísticos, aplicando determinadas estrategias lectoras, en pos de un determinado propósito de lectura que guía dónde detenerse en el texto, qué leer en detalle, qué leer por encima, etc. En términos de Dorronzoro, “se busca equilibrar los planteos declarativos y procedurales centrando los procesos de enseñanza/aprendizaje en las llamadas ‘prácticas de referencia’, es decir, en las prácticas sociales que se hacen de la lectura en el contexto de los estudiantes” (2005: 23). Es entonces la práctica de referencia la que promueve qué tipo de elementos del código y qué clase de estrategias utilizar en la lectura de un texto.

Polifonía y modo verbal

A continuación queremos presentar una evaluación correspondiente al nivel superior, que se centra en temáticas históricas. Este segundo ejemplo toma como eje el modo verbal, y está constituido por una secuencia de actividades que finaliza con un examen presencial. Describiremos brevemente las actividades y nos detendremos después en el análisis de la instancia de evaluación.

El 4 de abril de 2012, el escritor alemán y premio Nobel Günter Grass publicó en tres diarios europeos (*Süddeutsche Zeitung*, *El País* y *La Repubblica*) un poema en el que critica la política nuclear de Israel y el papel desempeñado por Alemania en este asunto, con lo que desató un debate entre intelectuales y políticos, cuyo corolario más tangible fue que Israel lo declarara persona *non grata*. El cuadernillo de nivel superior incluye material sobre Grass, en tanto autor de *Die Blechtrommel* e integrante del colectivo literario de la posguerra alemana “Grupo ’47”. Dado que los objetivos a nivel discursivo en ese nivel son, entre otros, entrenar al alumno en la lectura de textos argumentativos, el debate resulta idóneo para un tratamiento en clase. A continuación presentamos la secuencia, que comienza con la lectura del poema (en versión bilingüe, ya que la lectura de textos literarios no es la finalidad de nuestros cursos). Luego se lee la polémica con artículos publicados en el marco de este debate. Así, la secuencia incluye diversos géneros y tipos textuales (entrada enciclopédica introductoria con secuencias expositivas, reseñas literarias con secuencias expositivas y argumentativas, reseñas históricas con secuencias narrativas, un texto poético, artículos periodísticos de corte argumentativo, etc.) y permite abordar la temática desde diversos ángulos, presentando a Grass como intelectual comprometido.

Nos concentraremos ahora en la instancia de evaluación, que toma como punto de partida lo que efectivamente se trató en clase y clausura esta secuencia temática y discursiva.

El texto del examen parcial, de aproximadamente 780 palabras, pertenece al germanista Thomas Anz, y con su título –“Günter Grass und ‘Was gesagt werden muss’.

Kleine Verteidigung eines heftig attackierten Friedensgedichtes”¹– deja clara la postura desde el inicio: Anz defenderá el poema de Grass de sus múltiples ataques. El examen comienza, como es habitual, con una consigna que apunta al paratexto y pretende orientar al alumno en la construcción de una primera hipótesis de lectura.

Tomando como referencia la fuente, el autor y el título del artículo reconozca la temática tratada en el presente texto. ¿Cuál es la postura de Anz ante el poema de Grass?

El texto está constituido por una introducción, tres apartados con subtítulos numerados y dos apartados adicionales que enfocan otros aspectos, más literarios y menos políticos, de la discusión. Transcribimos aquí los tres subtítulos numerados, que hacen al núcleo de la argumentación, de índole político-ética:

1. Die Gefährlichkeit des Iran werde ignoriert oder verharmlost.
2. Die Kritik an der Politik der Regierung Israels sei durch antisemitische Einstellungen motiviert.
3. Deutsche hätten aufgrund der mörderischen Vergangenheit ihres Landes kein Recht, einem anderen Land und vor allem nicht Israel eine friedensgefährdende und dabei die Vernichtung eines ganzen Volkes riskierende Politik vorzuwerfen. Damit würden sie die eigenen Verbrechen relativieren oder von ihnen ablenken.

Los tres enunciados presentan un fenómeno gramatical que no tiene equivalente en la gramática del español. El estilo indirecto se marca en el modo verbal (Konjunktiv I en 1. y 2., Konjunktiv II en 3.) sin ayuda de otro elemento léxico al interior de la frase. Una de las consignas de evaluación es reconocer esos modos verbales y justificar su uso atribuyendo los enunciados a quien corresponda. Así, a través del reconocimiento gramatical los alumnos son guiados y entrenados en el trabajo de distinguir las diversas voces de un texto argumentativo. La consigna se formuló de la siguiente manera:

Indique el modo verbal utilizado en los verbos conjugados de los tres subtítulos. Justifique el uso de este modo verbal y relacione los tres subtítulos con el segundo párrafo.

En el segundo párrafo se hace referencia a las reacciones que se suelen dar a modo de “acto reflejo” ante toda crítica a la política armamentista del gobierno israelí:

Jede Kritik an der Rüstungs- und militärischen Abschreckungspolitik der israelischen Regierung muss, ähnlich wie schon die Kritik an der Aufrüstungsspirale in alten Zeiten des Kalten Krieges, mit reflexartigen Reaktionen rechnen, die der fatalen Logik von Freund-Feind-Schemata folgen:

Cabe preguntarse, entonces, si no habría bastado con detectar en ese párrafo la expresión “reflexartige[...] Reaktionen” para interpretar los siguientes enunciados resaltados como expresiones vertidas en el marco de tales reacciones. Dado que ese sintagma no está en posición final, es decir, inmediatamente anterior a los dos puntos,

1 El texto completo se puede leer en [literaturkritik.de](http://www.literaturkritik.de/public/druckfassung_rez.php?rez_id=16571), Rezensionenforum für Literatur und für Kulturwissenschaft, http://www.literaturkritik.de/public/druckfassung_rez.php?rez_id=16571 (08/04/2012).

sostenemos que es un referente textual de difícil reconocimiento. Además, el carácter impersonal del enunciador/los enunciadores aumenta el grado de complejidad polifónica del texto. Según nuestra experiencia docente, resulta más fácil atribuir enunciados a personas que figuran con nombre en el texto que a sujetos indefinidos o impersonales.

En las demás ocurrencias de Konjunktiv I en el texto también creemos que un rastreo de estas formas ayudaría a transparentar el juego polifónico. Pero el reconocimiento podría darse por otras vías, como la léxica, la referencia bibliográfica explícita y/o la puntuación:

Dennoch wird dem Gedicht unterstellt, dass es den Iran gegenüber Israel in Schutz nehme, den Unterschied zwischen einer Diktatur und der demokratischen Verfassung Israels ignoriere.

Este caso de estilo indirecto puede decodificarse también recurriendo al ítem léxico “unterstellt” (unterstellen: imputar). Ambas vías (la gramatical y la léxica) sirven para distinguir esta voz de la del autor del texto.¹

Dem Autor wird dennoch unterstellt, den nationalsozialistischen Judenmord mit der drohenden „Auslöschung“ des iranischen Volkes auf eine Stufe zu stellen. Er liefere ein Beispiel für „Schuldentlastung [der Deutschen und seiner eigenen] mit dem Versuch der Schuldübertragung auf die einstigen Opfer“. (FR)

Aquí la voz crítica es primero introducida por el mismo verbo que en a), pero con una construcción de infinitivo. La siguiente oración, en cambio, sí está en Konjunktiv I, y no tiene verbo introductor, pero cuenta con las comillas que permiten reconocer la cita, seguida de la referencia bibliográfica en forma de enlace hipertextual.

Marcel Reich-Ranicki hatte 1995 im „Spiegel“ seinen Verriss des Grass-Romans „Ein weites Feld“ unter der Überschrift „... es muß gesagt werden“ veröffentlicht. Das war einer Bemerkung Fontanes entnommen, die gleich im ersten Abschnitt des Artikels zitiert wird: „Mein lieber Günter Grass, es gehöre ‚zu den schwierigsten und peinlichsten Aufgaben des Metiers‘ – meinte Fontane –, oft auch Berühmtheiten, ja, was schlimmer ist, auch solchen, die einem selber als Größen und Berühmtheiten gelten, unwillkommene Sachen sagen zu müssen“.

En el último párrafo, que se pregunta por la opción del título del poema de Grass, tenemos una cita del crítico literario Reich-Ranicki que a su vez cita al escritor realista alemán Theodor Fontane. Las comillas introducen una cita directa; las comillas simples, el fragmento de cita insertado, sintácticamente incompleto y, por lo tanto, con verbo en Konjunktiv I. Son tres las vías de reconocimiento en este caso: la puntuación, el ítem léxico “meinte” (meinen: opinar) y el modo verbal.

La práctica de referencia, es decir, la práctica social de la lectura en el contexto universitario, es aquí el reconocimiento de la polifonía del texto. Con consignas adicionales, que toman como punto de partida el uso de los conectores, se orienta mediante la búsqueda de formas en modo Konjunktiv la distinción de las voces críticas al poema, de las que el autor del texto, Thomas Anz, toma distancia. Una vez reconocidos estos enunciados centrales será más probable que se logre reconstruir la estructura argumentativa del texto.

¹ Las mismas vías son válidas para este ejemplo: „Bezweifelt wird sogar, dass es überhaupt ein Gedicht sei“. El ítem léxico “bezweifelt” (bezweifeln: cuestionar) permite deducir la introducción de otra voz, también expresada en Konjunktiv I.

Conclusiones

Como dijimos en la introducción, nuestro propósito es lograr una mayor interrelación por parte del alumno entre los aspectos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos. Aunque constatamos que esta relación no se da de manera automática; al contrario, al resolver los exámenes, incluso buenos alumnos realizan de manera independiente la ejercitación gramatical y la de comprensión en sentido estricto. Los nuevos exámenes descritos orientan al estudiante en un camino que los integre. Así, las preguntas de índole predominantemente gramatical no se reducen a “chequear” el conocimiento por parte del alumno de ese ítem lingüístico, sino que dirigen su atención hacia las zonas del texto que requieren mayor detenimiento. Las preguntas de apariencia gramatical van seguidas de preguntas referidas a los elementos lingüísticos relevados en cada caso, a modo de lectura selectiva.

Si Bernstein sostiene que toda oración en LE “tiene que ser explicable sintácticamente para poder ser comprendida” (1990: 23) y para Raffo, el conocimiento gramatical permite una “comprensión efectiva libre de ambigüedades” (3), Heringer afirma que un análisis gramatical correcto es necesario para alcanzar la comprensión, pero que puede lograrse por diversas vías, incluso asistemáticas (1989: 10). Por nuestra parte, sin realizar afirmaciones radicales en vistas de la diversidad de abordajes y niveles de concientización de los conocimientos de gramática en los alumnos, creemos que la explicitación de ciertos fenómenos gramaticales allana el camino a la (re)construcción de un sentido textual y guía al lector en la organización de la información relevada a nivel textual.

Bibliografía

- Aren, Fernanda y Martina Fernández Polcuch (2012), “Reflexiones sobre una práctica: lectores universitarios de una lengua extranjera” en *Actas del I Encuentro Regional de Profesores con Fines Específicos - I ERPIFE 2012: Una Mirada Multidisciplinar de las LEFES* / coordinado por Nicolás Omar Borgmann y Ivone Carissini da Maia. - 1a ed. - , Posadas, APPM.
- Bernstein, Wolf Z. (1990), *Leseverständnis als Unterrichtsziel: sprachliches und methodisches Grundwissen für den Lerner im Fach Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg, Groos.
- Dorronzoro, María Ignacia (2005), “Didáctica de la lectura en lengua extranjera”, en Klett, Estela (dir.), *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*, Buenos Aires, Araucaria editora, págs. 13 a 30.
- Heringer, Hans Jürgen (1989), *Lesen lehren lernen: eine rezeptive Grammatik des Deutschen*, Tübingen, Niemeyer.
- Kaiser, Irmtraud y Elisabeth Peyer (2011), *Grammatikalische Schwierigkeiten beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache: eine empirische Untersuchung*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Klett, Estela, Marta Lucas y Mónica Vidal (2002), “Lecto-comprensión en francés, lengua extranjera”. Ficha de cátedra de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Raffo, Carlos Javier (2012), “El rol de la gramática en los cursos de lectocomprensión en lenguas extranjeras” en *Actas del I Encuentro Regional de Profesores con Fines Específicos - I ERPIFE 2012: Una Mirada Multidisciplinar de las LEFES* / coordinado por Nicolás Omar Borgmann y Ivone Carissini da Maia. - 1a ed. -, Posadas, APPM.
- Souchon, Marc (2006), “Los cursos de ‘lectocomprensión’ como espacio de mediación sociocultural” en Klett/Pastor/Sibaldi (comps.), *Lectura en lengua extranjera: una mirada desde el receptor*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.

La auto-evaluación del proceso de aprendizaje de inglés en un contexto universitario desde la perspectiva de la metodología basada en las tareas

Beltramone, Selva

Ramos, Raquel

Forte, María Julia

Bacci, Ana Laura

Universidad Nacional de La Pampa – Facultad de Ingeniería

La enseñanza de inglés a través de la Metodología Basada en Tareas enfatiza la creación de oportunidades para el uso del idioma en forma significativa. Siguiendo este enfoque, los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, UNLPam, aprenden inglés a través de módulos que comienzan con la definición de una tarea meta comunicativa, significativa, de resolución espontánea y factible de ser evaluada por los propios estudiantes. La definición de las tareas meta determina la realización de tareas comunicativas, y de aprendizaje o de exploración de aspectos concretos del sistema lingüístico. La MBT suma al desarrollo de la competencia lingüística, las competencias sociolingüísticas, estratégicas y discursivas, sin olvidar la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje. Este último punto será el objetivo del taller. Los participantes reflexionarán sobre los principios básicos de la metodología. Luego, completarán tareas utilizadas por los estudiantes para evaluar su participación y progreso en el proceso de aprendizaje. Se finalizará con una reflexión sobre el rol de docentes y estudiantes y sobre la construcción de un sentido de comunidad, de cooperación, de habilidades de pensamiento crítico y de competencia comunicativa intercultural. (183)

Palabras clave: evaluación, metodología, tareas, aprendizaje significativo

La aplicación de la metodología basada en tareas (MBT) para el diseño de los programas de inglés en la Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de La Pampa, es el resultado de una investigación realizada por la cátedra de inglés de dicha institución que tuvo como objetivo general, ofrecer oportunidades de aprender el idioma extranjero apropiadamente en las diversas situaciones que se les presentan a los estudiantes en contextos adecuados al ejercicio de su futura profesión.

La MBT, un enfoque más dentro del amplio espectro de la metodología de enseñanza comunicativa de la lengua extranjera, surge como respuesta a algunas limitaciones del enfoque tradicional PPP: presentación, práctica y producción. (Ellis, 2003, Nunan 1989) y como resultado de los aportes de otras disciplinas y nuevos paradigmas en cuanto a los roles de docentes y alumnos.

Básicamente, la aplicación de la MBT implica entender el aprendizaje de idiomas como un proceso que promueve la comunicación y la interacción social en actividades y tareas significativas para el alumno utilizando materiales auténticos en situaciones reales que provocan en el alumno la necesidad de comunicarse. Implica también ofrecer oportunidades de reflexión crítica sobre el aprendizaje de la lengua. Asume además, que el idioma no puede ser “atomizado” y practicado en segmentos, sino que se aprende cuando

los estudiantes están ubicados en una posición en la cual tienen que usar los recursos lingüísticos de que disponen para lograr una comunicación significativa.

Para el diseño curricular según la MBT que surge de la investigación llevada a cabo en la Facultad de Ingeniería, nos hemos basado en los aportes de figuras fundacionales del enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras basado en tareas como Skehan, Nunan, Long entre otros investigadores.

Hemos partido de la pregunta: ¿Qué harán los estudiantes con el idioma? ¿Para qué lo necesitarán? Siguiendo esta perspectiva, los futuros ingenieros aprenderán el idioma a través de módulos de trabajo que comienzan con la definición de una tarea meta en torno a la cual se diseña el proceso educativo que cubre el desarrollo de la competencia lingüística en contexto, el contexto social del uso de la lengua (competencia sociolingüística), consideraciones pragmáticas (competencia estratégica) y la familiaridad con las formas y normas de comunicación más allá del nivel de las oraciones (competencia discursiva) sin olvidar la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Hemos mencionado la tarea meta como el inicio del proceso de aprendizaje de un módulo de trabajo. Esta tarea comunicativa significativa final involucra a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta mientras su atención está centrada en el significado más que en un propósito u objetivo lingüístico (Nunan 1989). La tarea debe tener también un sentido de resolución y es finalmente evaluada por los propios estudiantes (Skehan 1998).

Objetivos del taller

Siendo el objetivo del taller compartir con los participantes las técnicas que utilizamos para la reflexión que hacen los estudiantes sobre los propios procesos de aprendizaje, eje fundamental en la aplicación de la MBT, comenzaremos con reflexiones sobre los principios básicos de esta metodología. Posteriormente, desarrollaremos distintas tareas orientadas a la reflexión metacognitiva.

En primer lugar, se hará referencia a la reflexión sobre los preconceptos que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje del idioma. Luego se mostrará cómo los alumnos activan estructuras ya conocidas del lenguaje tanto del lenguaje oral como escrito.

La finalidad de esta actividad es la reflexión sobre los cambios lingüísticos y sociolingüísticos que se producen al término del desarrollo de una tarea completa (ver Anexo 1).

Nos concentraremos a continuación en la planificación y ejecución de 2 tareas metas, una ilustrativa del nivel 1 y la otra del nivel 2 en el curriculum de inglés.

Demostraremos cómo los estudiantes, trabajando en pequeños grupos, se involucran en la realización de las tareas y en sus resultados, se concentran en la resolución de las mismas y no en las formas gramaticales en juego. Posteriormente, tienen la posibilidad de hablar o escribir acerca de cómo realizaron la tarea y comparan sus hallazgos. El uso de grabaciones orales o textos escritos amplían sus experiencias comunicativas y los ponen en contacto con estructuras idiomáticas auténticas, les permite tomar conciencia de determinados aspectos de la lengua, juzgar si una oración es gramaticalmente correcta, reflexionar sobre las modificaciones, reestructuraciones y reformulaciones que hicieron o no para lograr una buena comunicación; les permite, en fin, pensar sobre la lengua. Finalmente, reflexionaremos sobre el rol del profesor que controla las actividades y ayuda con el lenguaje, si es necesario. (Anexo 2)

A continuación, se presentarán tareas de retroalimentación y reflexión sobre las tareas meta. La unidad ha terminado y se ha llevado a cabo la tarea final. Los estudiantes han escuchado a sus pares y evalúan la producción según rubricas o matrices de valoración que verifican entre otros aspectos la fluidez, la gramática, la actitud, el uso de vocabulario nuevo, es decir, todos los elementos lingüísticos y paralingüísticos que aseguran una buena comunicación. En síntesis, deciden si la tarea ha logrado su objetivo. De este modo, los estudiantes, a partir de la exposición de los resultados se autoevalúan y reciben retroalimentación de sus compañeros de aula y del profesor. Los estudiantes han asumido la responsabilidad de gran parte del proceso educativo. (Anexo 3)

El taller finalizará con una reflexión sobre los roles de estudiantes y docentes en estos contextos y el punto hasta el cual el uso de este enfoque construye un sentido de comunidad, desarrolla habilidades de pensamiento crítico y la competencia comunicativa intercultural, fomenta la cooperación e incentiva a los estudiantes a continuar con estudios más profundos del idioma.

Conclusión

Con el desarrollo de este taller, esperamos demostrar cómo, a través de un programa de inglés basado en la MBT, los estudiantes de ingeniería logran emitir mensajes orales y escritos utilizando significativamente sus recursos lingüísticos, y logran desarrollar su autonomía como aprendices de idiomas mediante la reflexión sobre su actuación en el desarrollo de las diferentes tareas. Estamos convencidas que un enfoque atractivo a los estudiantes les ofrece oportunidades de reflexión, los incentiva a involucrarse en el aprendizaje, les crea confianza en sí mismos, los motiva a seguir aprendiendo, y los alienta a aprovechar sus fortalezas como estudiante y las potencialidades que ofrece el trabajo en grupos.

Bibliografía

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1985). The design of classroom second language acquisition. Towards task-based language teaching. En: K. Hyltenstam & M. Pienemann. *Modelling and Assessing 2nd Language Acquisition*. London:Multilingual Matters.
- Long, M. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. En C. Doughty & J. Williams (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- Nunan, David. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly* 25 (2), 279-295.
- Nunan, D (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, Peter. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Anexo 1

Target Task 5: Socializing in the academic world.

What questions and statements would you use to...

- talk about the city where you live?

Questions	Statements

- talk about how you spend your time?

Questions	Statements

- describe your university?

Questions	Statements

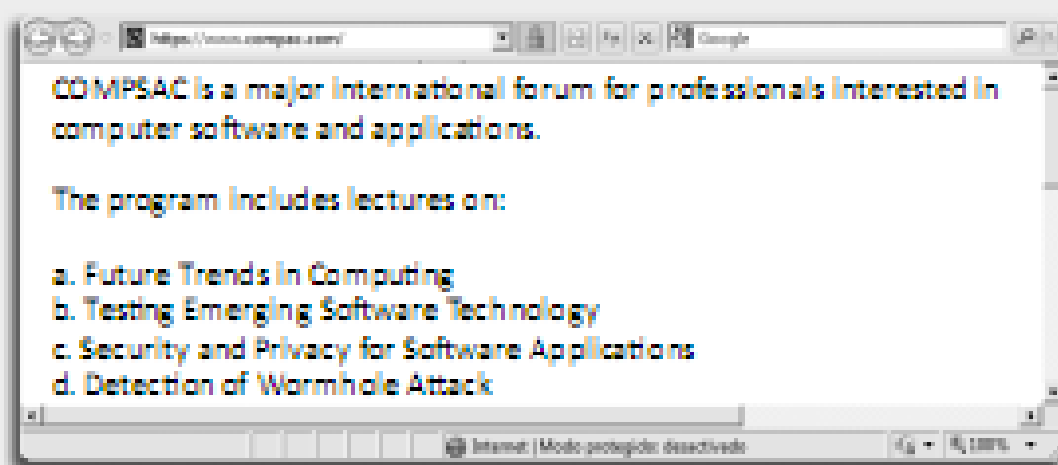
- describe your personality?

Questions	Statements

- describe your major?

Questions	Statements

Anexo 2. Ejemplo 1. Final task



Preparation

You are professionals attending COMPSAC 2011 in Germany.

- a. Design your business card.
- b. Read the program. Choose a lecture.

Presentation

During one of the coffee breaks at the forum, you meet a colleague from another place and have a short talk.

Evaluation

Listen to other pairs and evaluate which pair performed better on the following criteria:

Ejemplo 2. Final task
Preparation:



Two Students A:

You work in the HR department of an important company. Today you have to interview two candidates for the job. One at a time!

Take an ad provided by teachers and prepare questions to ask the applicants. You will have to rank the information you consider important and take notes.

Two Students B:

Today you are going to be interviewed for a job that you would love to have!

Take an ad provided by teachers and prepare good answers to give in the job interview.



Two students C:

What is a good job interview for you? What are good questions and good answers? Prepare a set of rubrics to evaluate 2 interviews. Were they good decisions? Why? Or why not?



THE TASK

Students A interview students B one at a time and decide on one of them. Then, explain your decision to students B.

Students C will provide feedback as to your performance.

Students B: Are you happy with the decisions?

Anexo 3

Ejemplos de rúbricas:

Did the speaker/s ...

write clearly?

use appropriate grammar and vocabulary?

use grammar and vocabulary from the input?

organize the presentation?

use authentic context?

make any efforts to make himself/herself clear?

other comments?

Cohesión en la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE): el uso de conjunciones coordinantes

Borgnia, Claudia Alejandra
López Casoli, Marina
Selesán, Marina Cecilia
Universidad Nacional de Mar del Plata

Muchos autores han estudiado la cohesión y el uso de los marcadores del discurso en la producción escrita de textos en inglés. Diferentes investigaciones han aportado conclusiones diversas sobre el uso de los conectores como herramientas de cohesión en la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE). Algunas demuestran un mal uso o un uso excesivo de conectores. Ciertos autores observaron que los alumnos de ILE utilizan los subordinantes excesivamente con respecto a sus pares nativos (Granger y Tyson, 1996). En otros casos se estudió la frecuencia de uso de los conectores concluyendo que no existió una relación significativa entre la frecuencia de uso y la calidad de la escritura (Meisuo, 2000). También se observó que el uso de los conectores no depende de la lengua materna del alumno sino del hecho de que son alumnos inexperimentados en la escritura (Leńko-Szymańska, 2008). El presente estudio da continuación a las investigaciones anteriores sobre la cohesión textual, estudiando el uso de las conjunciones coordinantes en los textos escritos por alumnos del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. También establece las implicancias pedagógicas al enseñar la escritura en la clase de ILE.

Palabras clave: cohesión textual, marcadores del discurso, escritura académica, conjunciones coordinantes, inglés como lengua extranjera

Introducción y Marco Teórico

El estudio de la cohesión en la escritura de ILE (Inglés como Lengua Extranjera) se ha convertido en uno de los grandes ejes de investigación en los últimos años dentro de las ciencias del lenguaje. La mayoría de los trabajos en torno a los elementos cohesivos de un texto toman como referencia la obra seminal de Halliday y Hasan *Cohesion in English*. En la misma, la cohesión es definida como “el conjunto de recursos lingüísticos disponibles para crear un texto”¹ (1976: 2). En otras palabras, la cohesión es la cualidad que hace que un texto se interprete como una unidad de sentido, en vez de un conjunto de oraciones inconexas. Así, la cohesión ocurre “cuando la interpretación de algún elemento en el texto depende de la interpretación de otro. Uno de ellos presupone la existencia del otro, de manera que éste no puede ser decodificado eficazmente si no se recurre al otro”² (4).

Halliday y Hasan proponen un modelo de cohesión que comprende cinco elementos: la referencia, la substitución, la elipsis, la cohesión conjuntiva, y la cohesión léxica. Entre estos elementos cohesivos los autores identifican la cohesión conjuntiva, o

¹ Mi traducción, todas las traducciones serán de las autoras.

² Halliday y Hasan profundizan en el concepto de cohesión también en relación con la propiedad de poseer textura o *texture*, es decir, un entramado de relaciones semánticas que existen dentro del texto y que lo definen como tal.

aquella que resulta del uso de conectores, tanto subordinadores como coordinadores. Este tipo de cohesión resulta de particular incumbencia en las investigaciones cuyo objeto es la escritura académica, ya que el uso de los conectores está muy fuertemente vinculado con la calidad del texto y por ende, con su capacidad para transmitir ideas de manera clara y eficaz.

Diversas investigaciones han abordado el análisis de la cohesión en textos en ILE, utilizando marcos teóricos y metodologías dentro de diferentes contextos disciplinares y educativos. Grandes divergencias han surgido a raíz de tales estudios, lo cual invita a continuar investigando sobre esta temática para así arribar a conclusiones más sólidas. Uno de los marcos de referencia de los estudios acerca de la cohesión es el de la Retórica Contrastiva (Kaplan 1966), basada en la influencia que ejercen los patrones culturales y lingüísticos sobre la organización textual.

S. Granger y S. Tyson (1996) han utilizado este abordaje de la cohesión para analizar comparativamente el uso de elementos cohesivos entre ensayos producidos por escritores anglo y franco-parlantes. El resultado de dicho análisis demostró que los alumnos de ILE usaron excesivamente los patrones de cohesión que ejemplifican, agregan y enfatizan, mientras que los nativos utilizaron en mayor medida conectores como *however* y *therefore*, es decir, los adversativos y causales respectivamente, aunque no lo hicieron en exceso. Por su parte, Mohamed A. y Omer R. (2000) también se han servido del marco teórico de la Retórica Contrastiva para constatar en qué grado influye la cultura y la lengua materna en el uso de elementos cohesivos en la escritura de ILE, a través de la comparación de textos narrativos escritos en árabe y en inglés. Dentro de sus conclusiones, Mohamed y Omer resaltan que mientras que los alumnos árabes utilizan con más frecuencia los conectores aditivos para escribir en árabe, los anglo-parlantes usan más frecuentemente aquellos que son adversativos, temporales, y causativos, es decir, los no-aditivos. Estos resultados han sido en gran medida replicados por el estudio que llevó a cabo S. El-Hassanieh en la Universidad de Líbano (2001). En esta investigación, se comparó el uso de elementos cohesivos en ensayos de argumentación en inglés y en árabe, y se comprobó que en los textos en árabe abundan los coordinadores *and* y *but*. El-Hassanieh vinculó esta característica de la cohesión de los ensayos de los alumnos árabes con el estilo oral de la escritura de dicha cultura, basado en la tradición del Corán.

En otro estudio contrastivo de textos académicos escritos por alumnos árabes, A. Mohamed-Sayidina (2010) llega a las mismas conclusiones que Mohamed & Omer y El-Hassanieh, y nota, además, que los textos escritos por los alumnos exhiben un gran uso de repeticiones en comparación con sus pares nativos. A. Leńko-Szymańska (2008), también desde el encuadre de la Retórica Contrastiva, comparó los textos escritos en inglés por alumnos angloparlantes y de ILE de diversos contextos culturales y lingüísticos, pero, a diferencia de los estudiosos anteriores, ella agregó textos escritos en inglés por escritores nativos experimentados. Leńko-Szymańska sostiene al final de su estudio que la experticia en la escritura es el factor que influye más marcadamente sobre el uso correcto de los elementos cohesivos. Estos resultados se contradicen con aquellos propuestos por los estudios mencionados anteriormente.

Un caso de gran notoriedad por complejizar la noción de los condicionamientos culturales que operan al utilizar elementos cohesivos es el de F. Trujillo Sáez (2003), investigador de la Universidad de Granada. Este investigador ha logrado establecer de qué manera influye la cultura sobre la cantidad y el tipo de elementos cohesivos utilizados por estudiantes americanos y españoles de similar edad, 17 y 18 años respectivamente, al

escribir textos argumentativos, expositivos, y narrativos en su idioma nativo. Una primera aproximación a los resultados demostró una gran diferencia en la cantidad de elementos cohesivos. Sin embargo, al analizar los casos con más detenimiento, Trujillo Sáez encontró que el género discursivo era uno de los factores que más afectaban el uso de los elementos cohesivos, en particular, las conjunciones. De hecho, los ensayos de argumentación representaron el género en que más diferencias se observaron entre textos escritos en los dos idiomas debido a la proliferación de conjunciones utilizadas por los estudiantes españoles frente a los americanos. Esta marcada diferencia no fue apreciada en el caso de los ensayos expositivos ni en el de los narrativos. El investigador planteó entonces la posibilidad de la existencia de estas diferencias de manera más evidente en el caso de la argumentación, mientras que en el caso de los textos expositivos y en el de los narrativos, ni en inglés ni en español parece haber sido necesario hacer tan explícitos los elementos cohesivos. Así, Trujillo Sáez comprueba la estrecha relación entre cohesión y género, desestimando afirmaciones generalizadoras en torno a la influencia de la cultura a la hora de usar la cohesión textual.

S. Granger y P. Rayson (1998) propusieron desde el encuadre de los Estudios de interlengua un análisis que toma sus muestras de dos corpus, uno de alumnos universitarios que son hablantes nativos de inglés, y otro de alumnos universitarios franceses que estudian ILE. En ambos casos, los autores tomaron textos argumentativos, y los sometieron a un software que registra categorías de palabras y frecuencia léxica para así revelar patrones distintivos de la escritura de los aprendices de inglés. Entre las categorías observadas por los investigadores, se encuentran las conjunciones, de interés para el presente estudio. Dentro del grupo de las conjunciones, Granger y Rayson hallaron que los alumnos franceses de ILE usaron los coordinadores *but* (pero) y *or* (o) en exceso, mientras que el coordinador *and* (y) fue usado escasamente. Las conjunciones subordinadas resultaron en general muy poco usadas, excepto por *even if* (aún cuando) y *as soon as* (tan pronto como), que resultaron usadas excesivamente. A raíz de estos hallazgos, los autores llegaron a la conclusión de que los textos de los alumnos no nativos analizados exhibían rasgos distintivos del discurso oral. Estas características podrían responder al énfasis que han puesto los enfoques comunicativos en la oralidad, como así también al nivel de interlengua que presentaban los alumnos del corpus. El estadio del interlenguaje de estos alumnos podría así estar relacionado con la dificultad para utilizar un estilo y registro adecuados para el ámbito académico. Estas conclusiones se condicen con las de Leńko-Szymańska en cuanto a la estrecha relación que existe entre el buen uso de los elementos cohesivos y la experticia en la escritura.

Otro grupo de investigaciones se han realizado para dar cuenta de la relación entre el uso de los elementos cohesivos y la calidad del texto, mostrando una alta incidencia de la frecuencia de uso de los elementos cohesivos sobre la calidad general de los textos analizados (Ferris 1994; Field & Oi 1992, Jin 2001; Liu & Braine 2005). Sin embargo, varios estudios han arribado a conclusiones opuestas. Entre ellos, Z. Meisuo (2000) realizó un estudio cuantitativo y cualitativo para analizar la frecuencia con que alumnos de ILE provenientes de dos universidades chinas utilizaron elementos de cohesión en ensayos argumentativos. Dicho estudio reveló que los alumnos utilizaron más frecuentemente la cohesión léxica, seguida por las conjunciones y la referencia. En cuanto a la relación entre el uso de elementos cohesivos y la calidad del texto, el estudio de Meisuo no aporta datos estadísticamente concluyentes para corroborar la incidencia de la cohesión sobre la calidad del texto. En esta misma línea, y desde la Universidad Nacional de Tsing Huau (Taiwan),

J. L Chen (2008) realizó un estudio para explorar la incidencia de la frecuencia de uso de los elementos cohesivos en la calidad de la escritura de textos, y sus resultados coinciden con los de Meisuo en cuanto a la escasa relación entre el número de elementos cohesivos y la calidad del texto.

Por su parte, en el contexto iraní, **J. Gholami et al. (2012)**, de la Universidad de Urmia, realizaron una investigación para analizar el uso de las conjunciones en artículos publicados en revistas especializadas dentro de dos géneros diferentes: la biomedicina y la lingüística aplicada. En ambos casos, los textos fueron escritos en inglés por investigadores iraníes. El objeto de este estudio también era establecer si existe alguna relación entre la calidad general del texto y la calidad de sus elementos cohesivos. Los resultados demostraron que los artículos que contaron con un mayor número de conjunciones eran los provenientes de la biomedicina. Por lo tanto, los autores concluyeron que los textos biomédicos gozan de mayor calidad cohesiva en cuanto a las conjunciones se refiere. Sin embargo, se puede deducir que el potencial para expresar ideas con claridad de los artículos analizados dentro de la lingüística aplicada no debe haberse visto afectado significativamente, ya que de lo contrario no hubieran estado aptos para su publicación. Los resultados de esta investigación invitan a seguir estudiando casos similares para constatar la incidencia de los géneros en el uso de la cohesión.

Los estudios anteriores reflejan una diversidad de contextos culturales y educativos como así también de enfoques sobre la cohesión, lo cual evidencia que a través de los últimos años, en especial, a partir de los aportes de Halliday y Hassan en adelante, la cohesión textual ha sido y continúa siendo materia de interés para lingüistas, investigadores y docentes de idiomas. En la actualidad, además, gracias a los recursos y aplicaciones que ofrece la tecnología, es posible obtener resultados más sólidos y confiables en menos tiempo. Los resultados de los numerosos estudios que se centran en la cohesión también ponen de manifiesto grandes contradicciones con respecto al tema. Estas divergencias exigen nuevas miradas de la cohesión donde los distintos enfoques, tales como los que provienen de la Retórica Contrastiva, de la lingüística de corpus, de la interlengua, y aquellos centrados en la calidad del texto o en los géneros discursivos, puedan ser utilizados de manera conjunta para así poder arribar a resultados más verídicos. Siguiendo tal dinámica y con el objetivo de ofrecer una perspectiva desde el cono sur, el presente estudio pretende investigar la relación entre la cohesión textual y el uso de los coordinadores que presentan textos escritos por alumnos del Profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina.

Propósito

Los resultados del presente estudio sobre la escritura en inglés de alumnos de primer año del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata confirman la literatura que sostiene que los alumnos tienden a sobreusar la coordinación por sobre la subordinación entre otros recursos de escritura para lograr la cohesión textual en textos académicos. Parte de esta literatura se concentra en estudiar el uso y el sobreuso de las conjunciones subordinantes y los conectores (*linking adverbials*) y cómo estos afectan la cohesión textual. El presente estudio, por el contrario, se concentró en estudiar el uso específicamente de las “conjunciones coordinantes” o “coordinadores” y su efecto en la cohesión de textos académicos.

Se observó que el sobreuso tanto de los coordinadores como de los subordinadores (es decir, el sobreuso de la cohesión conjuntiva) puede incidir negativamente en la cohesión

textual. En el caso específico de la coordinación, habitualmente se considera que su sobreuso es producto de un registro discursivo oral informal. Sin embargo, los textos estudiados donde se evidenció un considerable sobreuso de coordinadores muchas veces no sólo mostraron un discurso escrito poco elaborado e informal sino también en muchos casos, poco cohesivo. El uso excesivo de la coordinación si bien no necesariamente oscureció la idea general del texto, sí resultó en oraciones o ideas unidas de manera incoherente o poco clara. Aunque la calidad cohesiva de los textos no estuvo comprometida por el sobreuso de coordinadores, es decir, se podía comprender la idea desarrollada, la calidad general de las composiciones sí lo estaba por dos razones. Por un lado, varias de las composiciones contenían oraciones coordinadas de forma poco clara y en varios casos incoherente y por el otro, manifestaban una escritura poco sofisticada. Este estudio, entonces, tuvo dos propósitos:

1. Investigar la frecuencia de uso de los diferentes coordinadores hallados en las composiciones.
2. Analizar si el uso de dichos coordinadores tiene incidencia en la calidad de textos académicos.

Metodología

El estudio se basó en un corpus de 30 composiciones de causa y efecto escritas en inglés por alumnos de primer año de la materia Discurso Escrito I, en la carrera del Profesorado de Inglés de la universidad antes mencionada. Para recopilar este corpus, se les indicó a los alumnos escribir sobre las razones por las cuales su mejor amigo es su mejor amigo. Las consignas no hacían referencia al tipo de texto que debían escribir sino que sólo se les indicó que escribieran tanto como pudieran para explicar claramente el tema propuesto. También se aclaró en las instrucciones que se esperaba que escribieran un texto coherente y que las ideas debían estar lógicamente conectadas.

Una vez obtenido el corpus de composiciones, el próximo paso consistió en identificar y cuantificar las conjunciones coordinantes utilizadas en los ensayos, teniendo en cuenta las identificadas por Douglas Biber et al. (2010): *and* (y), *but* (pero), *or* (o), *nor* (ni), *so* (entonces), *yet* (mas o sin embargo), *neither* (ni), *both...and...* (tanto...como...), *either...or...* (o bien...o...), *neither...nor...* (ni...ni...), *not only...but also...* (no sólo...sino también...).

Una vez identificados los coordinadores, se analizaron 3 aspectos del uso de los mismos:

- 1- la ubicación en la oración, es decir, si se encuentran en posición inicial o media.
- 2- El grupo semántico al que pertenecen los coordinadores, es decir si son: aditivos (*and*, *both...and...*, *not only...but also...*), adversativos (*but*, *yet*), aditivos de negación (*neither*, *nor*, *neither...nor...*), disyuntivos (*or*, *either...or...*), o consecutivos (*so*).
- 3- la coherencia o lógica establecida entre las ideas unidas por estos coordinadores.

Resultados

Los resultados del presente trabajo muestran que en un total de 30 composiciones de causa y efecto alumnos de primer año de ILE en el Profesorado de Inglés de la UNMDP se utilizaron 254 coordinadores. Del total de coordinadores usados, se cuantificaron 249 (98%) coordinadores simples (*and*, *but*, *or*, *so*, *nor*, *yet*, *neither*) y sólo 5 (1,96%) coordinadores compuestos (*both...and.../not only...but...also.../neither...nor...*). La

Tabla 1 en el Anexo ilustra la cuantificación y análisis de los coordinadores hallados en los textos.

Se observó que el coordinador simple más usado, *and*, coordinaba elementos de una misma frase, como así también cláusulas. En el 70% de las veces que se utilizó este coordinador, se establecieron relaciones a nivel cláusula, mientras que en el 30% de las veces, el coordinador *and* se utilizó para unir frases. En el caso del coordinador *or*, el 50% de las veces fue utilizado para unir frases, mientras que los coordinadores *but* and *so* fueron usados para unir cláusulas principalmente. El resto de los coordinadores analizados, como se puede observar en la tabla, fueron escasamente usados por los alumnos. Los coordinadores fueron cuantificados según su uso correcto o incorrecto siguiendo tres categorías de análisis: posición en la oración, uso semántico, y relación lógica.

La posición en la oración se identificó según si era inicial, media o final. Se tomó en cuenta este parámetro para estudiar el nivel de registro de las composiciones, teniendo en cuenta que el uso de los coordinadores en posición inicial es considerado más apropiado en el discurso oral y espontáneo y no en el académico (Biber *et al.* 2010: 84). Se observó que la gran mayoría de los coordinadores se utilizó en posición media mientras que sólo 8 fueron utilizados en posición inicial como se observa en el siguiente ejemplo:

Ej. 1) *Most people who know me, think I'm weird or special since my personality, the things I like, the way I am, are not usually found among others. But, this is one of the reasons why my best friend and I go along well.*

[Traducción: La mayoría de la gente que me conoce piensa que soy rara o especial ya que mi personalidad, lo que me gusta, manera de ser, no son usuales en otras personas. Pero, ésta es una de las razones por lo cual...]

Siendo que sólo en pocos casos se usaron los coordinadores en posición inicial, la mayoría de las composiciones estudiadas no mostraba problemas de registro. En los dos ejemplos siguientes se observa el uso de un coordinador de contraste ubicado en dos posiciones distintas dentro de la oración pero cumpliendo la función semántica correspondiente.

El siguiente parámetro estudiado fue el uso semántico de los coordinadores, el cual se refiere a si los coordinadores se utilizaron correcta o incorrectamente según su función semántica de, por ejemplo, agregar, contrastar, etc. En los siguientes casos, los alumnos usaron los coordinadores *and* y *so* incorrectamente:

Ej. 2) *She is crazy about crocodiles, lizards and snakes and I am afraid of all of them but when she's with me, she doesn't talk every minute about animals. And of course, I really appreciate it.*

[Traducción: A ella la enloquecen los cocodrilos, las iguanas y las serpientes y yo les tengo miedo pero cuando ella está conmigo, no habla cada minuto sobre los animales. Y por supuesto, yo lo aprecio.]

Ej. 3) *One of the best things of our friendship is that we understand each other, that is, we know that maybe one of us does not like to go out, so we don't get angry about that...*

[Traducción: Una de las mejores cosas de nuestra amistad es que nos entendemos, es decir, sabemos que tal vez a una de las dos no nos gusta salir, entonces no nos enojamos por eso...]

En el ejemplo 2) el coordinador aditivo *and*, no está agregando información a la idea anterior, por lo cual se evidencia el uso incorrecto de la función semántica. En el ejemplo 3) el coordinador *so* no marca una clara relación de causa-efecto, sino que establece una relación adversativa, con sentido de oposición, con respecto a la idea anterior. Usando el coordinador adversativo *but*, por ejemplo, la oración sería más apropiada.

Finalmente, la relación lógica de ideas se determinó analizando el uso de cada coordinador en términos de coherencia. Se reflexionó acerca del uso del coordinador de adición *and*, por ejemplo, para determinar si estaba coordinando dos elementos clara y estrechamente relacionados entre sí. Los ejemplos a continuación muestran una relación ilógica al usar este coordinador de adición.

Ej. 4) *We were neighbours and all my memories from my childhood are connected to her.* [Traducción: Éramos vecinos y todos mis recuerdos de la niñez están relacionados con ella.]

Ej. 5) *We will be never separated, I am sure of that and if it happened we share a significant tatoo [sic] which always remembered us.*

[Traducción: Nunca estaremos separadas, estoy segura de eso, y si ésto pasara nosotras compartimos un tatuaje significativo que siempre nos recuerda.]

Ej. 6) *I think that our relationship will last forever because we trust each other a lot, and maybe when one day we will apart for certain reasons, we will still in touch because we care each other a lot.*

[Traducción: Yo pienso que nuestra relación va a durar por siempre porque confiamos la una en la otra, y tal vez cuando un día nos separemos por ciertas razones, todavía estaremos en contacto porque nos preocupamos por la otra.]

En los ejemplos 4) y 5) se puede observar que las ideas coordinadas por *and* no muestran una clara y directa relación de adición, es decir, no hay una relación coherente entre las mismas. Ciertamente, en estos ejemplos podemos evidenciar el mal uso del coordinador tanto a nivel de la semántica como a nivel de la lógica. En ambos casos, la segunda idea podría aparecer en la composición pero en otra oración, no combinada con la idea previa. En el ejemplo 6), la parte de la oración seguida del coordinador también establece una relación ilógica con respecto a la idea previa, ya que no está agregando nada a lo dicho anteriormente.

En cuanto al uso del coordinador *so*, en muchas ocasiones se lo utilizó erróneamente debido a que la relación entre las ideas coordinadas no establecía una relación de causa-efecto, como se observa en este ejemplo:

Ej 7) *...a friend called to tell me "Dude, you're gonna be an uncle!" right before my birthday. So I may not have one best friend, yet I feel quite lucky ...*

[Traducción: ...un amigo me llamó para decirme "Flaco, vas a ser tío" justo antes de mi cumpleaños. Por lo tanto yo podría no tener un mejor amigo, sin embargo me siento bastante afortunado...]

La cláusula "yo podría no tener un mejor amigo, sin embargo me siento bastante afortunado" no expresa un efecto o consecuencia de la idea previa "un amigo me llamó para decirme 'Flaco, vas a ser tío' justo antes de mi cumpleaños". De la misma manera, el uso del coordinador adversativo *yet* es incorrecto, ya que no se establece ningún tipo de contraste entre las dos partes de la oración que coordina.

Discusión y Conclusiones

Los resultados obtenidos indican que los alumnos tienden a utilizar en gran medida los coordinadores para unir ideas, en lugar de recurrir a estructuras más elaboradas como la subordinación. Dentro de estos coordinadores, el más utilizado fue el coordinador *and*, seguido de *but*, *or* y *so*. En varios casos se observó un uso desmedido de los coordinadores, particularmente de *and*, lo cual confirma los resultados de las investigaciones anteriores que arrojan los mismos resultados. Este sobreuso dio como resultado textos de poca elaboración sintáctica y en varios casos hasta ilógicos en ciertos pasajes.

Entre los resultados también se observó el escaso o nulo uso de ciertos coordinadores como *nor*, *niether*, *both...and...*, *neither...nor...*, *either...or...* o *yet*. Una posible razón para ello podría ser la falta de familiaridad de los alumnos con dichos coordinadores o bien su falta de pericia en el uso de aquellos coordinadores que no son los más frecuentes en su léxico, en especial los coordinadores compuestos tales como *both...and...*, que requieren de una estructura sintáctica más compleja.

También se observó que el coordinador *and* se utilizó incorrectamente en particular en los casos en que unía cláusulas, no así cuando unía frases. Esto puede deberse a que el unir dos palabras del mismo orden semántico no genera dificultades lingüísticas, como sí lo puede hacer el intentar coordinar estructuras sintácticas más complejas. Es interesante observar que los alumnos no sólo sobreusaron la coordinación como estrategia sintáctica, sino que además recurrieron a repetir particularmente este mismo coordinador aditivo, lo que demuestra una falta de habilidad en el uso de sinonimia para expresar adición de diferentes maneras. Posiblemente ésto fue debido a un bajo nivel lingüístico de inglés pero quizás también debido a una falta de pensamiento lógico, puesto que, por ejemplo, se utilizó este coordinador de adición cuando en realidad se debería haber expresado un contraste de ideas.

La mayor incidencia de error se observó no tanto en la posición en que se usaron los coordinadores en la oración (la amplia mayoría fueron utilizados en posición media), sino en su uso semántico y en la lógica de las ideas coordinadas. En todos los textos escritos por los alumnos, fue posible comprender la idea general de los mismos puesto que respondían a la pregunta planteada sobre las razones de por qué su mejor amigo es su mejor amigo. En este sentido, se puede afirmar que la calidad cohesiva del texto no estuvo comprometida. Sin embargo, cabe acotar que el sobreuso de coordinadores mal usados dio como resultado ciertas oraciones no claras y/o incoherentes. Por lo tanto, si bien la calidad cohesiva del texto no estuvo en juego, sí lo estuvo la calidad general del mismo.

Esto es de particular relevancia pedagógica ya que usualmente el docente de ILE trata el sobreuso de la coordinación como un problema de estilo o registro; es decir, comúnmente se lo considera como una forma poco sofisticada de expresión, más bien coloquial o típica del discurso oral espontáneo y por ende, no apropiada en el discurso académico. Sin embargo, el presente estudio demostró que si bien éste es uno de los problemas que se presenta con el sobreuso de la coordinación, tal vez no es el más relevante a la hora de analizar la calidad cohesiva del texto y a la hora de enseñar el uso de los coordinadores. Más grave aún que el estilo o el registro es la falta de claridad o lógica en las ideas que se coordinan, es decir, cuando el alumno no puede distinguir entre ideas que se agregan o que se contrastan o que establecen causa y efecto.

Este estudio, entonces, invita a reflexionar sobre las prácticas docentes en la clase de ILE en cuanto a la enseñanza de la escritura en inglés. Es importante evaluar las razones por las cuales los alumnos de ILE no expresan ideas claramente de forma escrita al usar

excesiva y erróneamente la coordinación. Sin dudas, una razón es la falta de pericia como escritores expertos, tanto en su propia lengua como en ILE, lo cual lleva a los alumnos a elaborar textos de poca sofisticación lingüística en lo que refiere al estilo. No obstante, es de suma importancia que la enseñanza de la escritura en ILE esté acompañada de la enseñanza y desarrollo del pensamiento lógico y no sólo de los recursos estilísticos. En el mejor de los casos, el sobreuso de la coordinación sintáctica puede resultar en textos estilísticamente pobres o inapropiados en su registro, pero en el peor de los casos, el sobreuso junto con el mal uso de la coordinación resultan en textos poco cohesivos e incluso incoherentes.

Es este último punto que los docentes deben enfatizar a la hora de enseñar el uso de los coordinadores en la clase de ILE en un contexto académico. Muy comúnmente, los libros de texto que se utilizan para enseñar la escritura en ILE se abocan principalmente al factor estilístico de la coordinación, es decir, a cuestiones de registro y de sofisticación lingüística. Desafortunadamente, pocos enfatizan el rol fundamental de estas conjunciones para expresar coherencia de ideas. Como resultado, en muchos casos, los mismos docentes de ILE subestiman la incidencia del uso de la coordinación en la cohesión textual. En síntesis, la coordinación como estrategia de unión de ideas puede tener un importante efecto en la calidad cohesiva de los textos, no sólo por cuestiones de estilo sino principalmente, por cuestiones de lógica y la consiguiente claridad de ideas en un texto.

Bibliografía

- Bolton, K. Nelson, G. y Hung, J. (2002). A Corpus-based Study of Connectors in Student Writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, 7 (2), 165-182.
- Buitkiene, J. (2005). Variability of Cohesive Devices across Registers. *Studies about Languages*, 7.
- Chen, J. L. (2008). An Investigation of EFL Students' Use of Cohesive Devices. National Tsing Hua University, 93-107.
- Crewe, W. J. (1990). The Illogic of Logical Connectives. *ELT Journal*, 44, (4), 316-325.
- Crossley, S. y McNamara D. (2009). Computational Assessment of Lexical Differences in L1 and L2 Writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 119-135.
- El-Hassanieh, S. (2001) The Micro-Structure of the Writing of Lebanese University Students as Examined in the Genre of Argumentation in Arabic and English. Lebanese University, Faculty of Education.
- Ferris, D. R. (1994). Lexical and Syntactic Features of ESL Writing by Students at Different Levels of L2 Proficiency. *TESOL Quarterly*, 28 (2), 414-420.
- Field, Y., & Oi, Y. (1992). A Comparison of Internal Cohesive Conjunction in the English Writing of Cantonese Speakers of English. *RELC Journal*, 23, 15-28
- Gholami, J., et al. (2012) Cohesive Devices in Iranian Research Papers across Social Sciences and Medical Sciences: the Case of Conjunctives in Papers on Biomedicine and Applied Linguistics. *Iranian EFL Journal*, 8 (4), 292-309.
- Granger, S. y Rayson, P. (1998). Automatic Profiling of Learner Texts. En: *Learner English on Computer*, 119-131. London: Longman.
- Granger, S. y Tyson, S. (1996). Connector Usage in the English Essay Writing of Native and Non-native EFL Speakers of English. *World Englishes*, 15 (1), 17-27.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

- Jin, W. (2001). A Quantitative Study of Cohesion in Chinese Graduate Students' Writing: Variations across Genres and Proficiency Levels. Paper presented at the Symposium on Second Language Writing at Purdue University (West Lafayette, Indiana, September 15-16, 2000).
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education. En *Language Learning*, 16, 1-20.
- Lee, I. (2002). Teaching Coherence to ESL Students: a Classroom Inquiry. *Journal of Second Language Writing*, 11, 135-159.
- Leńko-Szymańska, A. (2008). Non-native or Non-expert? The Use of Connectors in Native and Foreign Language Learners' Texts. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, 91-107.
- Liu, M. y Braine, G. (2005). Cohesive Features in Argumentative Writing Produced by Chinese Undergraduates. *System*, 33, 623-636.
- Meisuo, Z. (2000). Cohesive Devices in the Expository Writing of Undergraduates in Two Chinese Universities. *RELC Journal*, 31, 61-92.
- Milton, J. y E. Tsang. (1993). A Corpus-Based Study of Logical Connectors in EFL Students' Writing: Directions for Future Research. *Studies in Lexis*, 215-246.
- Mohamed, A. H. y Omer, N. R. (2000). Texture and Culture: Cohesion as a Marker of Rhetorical Organization in Arabic and English Narrative Texts. *RELC*, 31, 45-75.
- Mohamed-Sayidina, A. (2010). Transfer of L1 Cohesive Devices and Transition Words into L2 Academic Texts: the Case of Arab Students. *RELC*, 41 (3), 253-266.
- Ong, J. (2011). Investigating the Use of Cohesive Devices by Chinese EFL Learners. *Asian EFL Journal*, 13 (3), 42-65.
- Trujillo Sáez, F. (2003). Culture in Writing: Discourse Markers in English and Spanish Student Writing. *Tadea seu liber de Amicitia*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada, 345-364.
- Witte, S. y Faigley, L. (1981). Coherence, Cohesion, and Writing Quality. *College Composition and Communication*, 32 (2), 189-204.
- Zhang, M. (2000). Cohesive Features in the Expository Writing of Undergraduates in Two Chinese Universities. *RELC*, 31, 61-95.

Anexo:

Coordinador	# Total	Mal uso semántico	Mal uso lógico	Mal uso semántico y lógico	# total mal usados	% total mal usado
And	178	5	18	17	40	31%
But	36	1	3	4	8	22%
Or	22	-	1	-	1	4,5%
Nor	0	-	-	-	-	-
So	12	1	3	1	5	41,5%
Yet	1	-	-	1	1	-
Neither	-	-	-	-	-	-
Both...and...	1	-	-	-	-	-
Either...or...	-	-	-	-	-	-
Neither...nor...	-	-	-	-	-	-
Not only...but also...	4	-	-	-	-	-

Tabla 1. Cuantificación y análisis de los coordinadores hallados en los textos

Lectura en inglés en las ciencias sociales: comparación del sistema de creencias de los alumnos sobre la lectura comprensiva al comienzo y al finalizar el curso

Caffaratti, María Florencia
Placci, Graciela
Universidad Nacional de Río Cuarto

En cursos de inglés con fines académicos en la universidad, los alumnos necesitan desarrollar estrategias de lectura que les permitan acceder a textos académicos en inglés relacionados con sus saberes disciplinares. En general, los alumnos comienzan los cursos de inglés específicos con creencias pre-establecidas sobre el proceso de lectura en inglés que pueden influir positiva o negativamente en sus logros. A fin de tener mayor conocimiento sobre esta situación, se realizó una investigación que tuvo por objetivo principal describir las creencias sobre el proceso de lectura en inglés de los alumnos de cursos de inglés con fines académicos, pertenecientes a carreras de las ciencias sociales y las ciencias exactas en la UNRC¹. Para ello, se administró a los alumnos una Escala de Creencias sobre la Lectura en Inglés como idioma extranjero (ECRELE) (Longhini et al. 2008) que identifica creencias “funcionales y disfuncionales” de la lectura en inglés como lengua extranjera. En dos de los cursos pertenecientes al área de las ciencias sociales, se administró también un cuestionario demográfico al comienzo del cursado y se administró nuevamente la Escala de Creencias al promediar el mismo a fin de determinar si hubo cambios en el sistema de creencias de los alumnos. Además, se les administró un cuestionario demográfico con auto-evaluación de progreso en el curso a fin de indagar cuáles fueron los factores que condujeron a dichos cambios. En este informe, se describirán de manera breve los objetivos de la investigación, los materiales y la metodología utilizados y se describirán los resultados obtenidos de la comparación del sistema de creencias de los alumnos en estos dos cursos al comienzo y al finalizar el dictado de la materia.

Palabras clave: sistema de creencias, lectura comprensiva, inglés con fines académicos

Introducción

Los cursos de inglés con fines académicos tienen como objetivo satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes basándose en el lenguaje de la disciplina a la cual sirve y utilizando metodologías y actividades subyacentes a la misma (Dudley-Evans & St. Johns, 1998). En carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto, estos cursos brindan a los alumnos la oportunidad de desarrollar estrategias de lectura que les permiten acceder a textos académicos en inglés relacionados con sus saberes disciplinares. El acceso a estos textos contribuye a la permanente actualización en el conocimiento especializado, los prepara para su posterior formación académica y de investigación, y facilita su futura inserción en el mundo laboral y profesional (Ballesteros & Batista, 2007).

Sin embargo, los alumnos llegan a la universidad “con creencias pre-establecidas” sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera que son, en gran medida, “originadas como consecuencia de sus experiencias previas como alumnos, de su cultura de aprendizaje y de su contexto” (Valsecchi y otros, 2011). En un sentido amplio, podemos definir a las creencias como un sistema interrelacionado de un repertorio afectivo,

cognitivo, contextual y metacognitivo de percepciones, perspectivas, ideologías, conocimiento, teorías y principios (Polat, 2010).

Según las investigaciones en el área de la lingüística aplicada, las creencias que los alumnos traen al aula de inglés pueden influir positiva o negativamente en sus logros académicos, así como también en factores afectivos del aprendizaje tales como su motivación y auto-concepto. Además, según Horwitz (1987), es importante estudiar el sistema de creencias de los alumnos no solo porque dichas creencias pueden afectar las expectativas y compromiso de los alumnos, sino porque pueden ser más susceptibles a cambios que variables cognitivas y afectivas tales como las actitudes y motivación. Diversas investigaciones cuestionan la concepción del sistema de creencias visto como una realidad estática e inmutable y demuestran la incidencia de las experiencias áulicas de los alumnos como generadoras de cambios y re-estructuraciones (Fisher, 2012; Riley, 2009; Sendan y Roberts, 1998). Es por ello que los investigadores (Altan, 2006; Bernat, 2004; Büyükyazi, 2010; Cotterall, 1995; Horwitz, 1985, entre otros) resaltan la importancia de que los docentes conozcan las creencias de los alumnos para poder construir en forma conjunta un entendimiento del proceso de aprendizaje del inglés y así generar oportunidades de aprendizaje que sean sensibles a dichas creencias y que contemplen la posibilidad de cambios positivos en las mismas.

A fin de tener mayor conocimiento sobre esta situación, se llevó a cabo una investigación¹ con alumnos de la Universidad Nacional de Río Cuarto que tuvo como objetivo principal describir las creencias sobre el proceso de lectura en inglés de los alumnos en cursos de inglés con fines académicos pertenecientes a carreras de las ciencias sociales y las ciencias exactas². Uno de los objetivos específicos de la investigación fue realizar un estudio comparativo del sistema de creencias de los alumnos en dos de los cursos pertenecientes al área de las ciencias sociales al comienzo y al finalizar el cursado, a fin de indagar si hubo cambios en sus creencias y determinar cuáles fueron los factores que condujeron a dichos cambios. Este trabajo describe la metodología utilizada y los resultados correspondientes a la comparación de los dos cursos y analiza los resultados a la luz de la intervención docente basada en estrategias en dichos cursos.

Metodología

A fin de conocer las creencias de los alumnos, se utilizó la Escala de Creencias sobre la Lectura en Inglés como idioma extranjero, ECRELE (Longhini, y otros, PPI 2007-2008) (Anexo A). Esta Escala fue administrada al comienzo del ciclo lectivo 2012 a 65 alumnos de dos cursos de inglés con fines académicos de la Universidad Nacional de Río Cuarto pertenecientes a las ciencias sociales: Curso 1 (C1, 38 alumnos) y Curso 2 (C2, 27 alumnos). Se administró también un cuestionario demográfico ad-hoc (Anexo B) que fue administrado junto con la Escala de Creencias. A fin de indagar si hubo cambios en el sistema de creencias de los alumnos y cuáles fueron los factores que condujeron a dichos cambios se elaboró un cuestionario demográfico ad-hoc con autoevaluación de progreso

¹ Proyecto de Beca de Investigación: Lectura académica en la Universidad: Las creencias de los alumnos en cursos de inglés con fines académicos. Caffaratti, María Florencia. Directora: Placci, Graciela. Co-directora: Valsecchi, María Inés. Aprobado por SeCyT, UNRC.

² Una descripción más detallada de este estudio se presenta en Caffaratti, M.F., Placci, G. y Valsecchi, M.I (En prensa) "Las creencias sobre el proceso de lectura comprensiva de alumnos de cursos de inglés con fines académicos en la UNRC".

(Anexo C) que se administró a estos dos grupos junto con la Escala de Creencias al finalizar el ciclo lectivo.

Resultados

Creencias de los alumnos al comienzo y al final del ciclo lectivo

Los datos obtenidos del cuestionario demográfico y del cuestionario de autoevaluación administrados a los dos cursos se analizaron cualitativamente en búsqueda de categorías recurrentes. En relación al C1 (83% mujeres, 17% hombres), al comienzo del ciclo lectivo, solo un alumno reportó no haber tenido conocimiento previo del idioma, habiendo el resto del curso realizado estudios en la escuela secundaria. Solo el 16% de los alumnos indicó haber recibido estudios de inglés en instituciones privadas y el 66% reportó que les gustaba la materia inglés. Veintiséis alumnos (68%) indicaron que conocían estrategias de lectura y que las aprendieron de sus profesores, mencionando con mayor frecuencia la separación del texto en segmentos (11 menciones), la identificación de palabras transparentes (8) y lectura global, o *skimming* (7). Al finalizar el ciclo, sólo dos alumnos reportaron no haberles gustado la materia inglés y mencionaron la falta de interés por el idioma como la principal razón. El resto de los alumnos que dijeron gustarle la materia lo atribuyeron a la metodología (9 menciones), el docente (8), las actividades realizadas (8), los materiales utilizados (7), y su propia motivación (2). En cuanto al aprendizaje de estrategias de lectura, el 90% de los alumnos reportó haber aprendido estrategias en el curso, entre ellas: *skimming* (11 menciones), lectura focalizada, o *scanning* (2) y la búsqueda de palabras en el diccionario (1). El 83% de los alumnos auto-evaluó su progreso en el curso como bueno y mencionaron como principales factores la metodología utilizada (6 menciones), el docente (4), la propia motivación (2) y las estrategias utilizadas (2). Los alumnos que calificaron su rendimiento como regular, mencionaron la falta de interés y de tiempo como los principales factores.

En relación al C2 (100% mujeres), al comienzo del curso, solo 2 alumnas reportaron no haber tenido conocimiento previo del idioma, habiendo el resto del curso realizado estudios en la escuela secundaria y 4 de ellas, además, en instituciones privadas. El 42% de las alumnas reportó que le gustaba la materia inglés, mientras que el 58% reportó lo contrario. Solo el 38,5 % reportó conocer estrategias de lectura al inicio del curso, indicó haberlas aprendido de sus profesores y mencionó, entre ellas, la identificación de palabras transparentes (6 menciones), la búsqueda en el diccionario (2) y la identificación de palabras claves (1). Al finalizar el ciclo lectivo, el total de las alumnas reportó haberles gustado la materia y que cambiaron su opinión sobre el inglés durante el dictado de la misma. Como principales razones conducentes a ese cambio mencionaron la metodología utilizada (11 menciones), el docente (11), los materiales utilizados (9), las actividades realizadas (8) y su propia motivación (5). Además, el total de las alumnas reportó haber aprendido estrategias en el curso, y entre ellas mencionaron *scanning* (7 menciones), la identificación de palabras transparentes (6), la separación del texto en segmentos (5), la lectura con un propósito (2) y *skimming* (2). El 45% de las alumnas calificó su rendimiento como muy bueno, y el 55% lo calificó como bueno, siendo la metodología utilizada, el docente y los materiales utilizados los principales factores que influenciaron su rendimiento.

Los resultados de las Escalas de Creencias en el C1 arrojaron una media de 155 al inicio del curso (con 55% de alumnos por encima de la media) y 151 al final (con 56% por

encima de la media). En el C2, la media fue de 154 al inicio (con 55,5% de alumnos por encima de la media) y de 162 al final (con 58,3% por encima de la media).

En relación al constructo *rol del docente*, el C1 mostró un cambio positivo en la creencia de que “el profesor tiene que explicarme todas las palabras desconocidas en el texto” (47% de acuerdo al comienzo y 37% al final), mientras que el C2 mostró cambios positivos en las creencias “el profesor tiene que enseñarme a encontrar las respuestas correctas” (de 44% a 50% de acuerdo) y “el profesor tiene que traducir lo que yo no entiendo cuando leo” (de 55,5% a 67% en desacuerdo). Se observaron también cambios positivos en relación a las creencias sobre su *autoconcepto*: mientras que al comienzo ambos grupos habían reportado no estar de acuerdo en “saber cómo arreglárselas solos para leer un texto en inglés”, al final ambos grupos reportaron estar de acuerdo con esta afirmación (61% C1; 50% C2). Además, en el C2 se observaron cambios positivos en relación a las creencias “me tengo confianza para entender yo solo un texto en inglés” (de 40% a 50% de acuerdo) y “no soy un buen lector en inglés” (de 26% a 67% en desacuerdo). En relación a *experiencias de aprendizaje*, al final del curso, un mayor número de alumnos en ambos grupos reportó estar de acuerdo con la creencia “con algo de conocimiento de inglés ya puedo entender un texto” (de 52% al comienzo a 61% al final en C1; de 48 a 58% en C2). En cuanto al *uso de estrategias cognitivas*, se observó un cambio positivo en el sistema de creencias de los alumnos del C2: mientras que al comienzo del curso el 59% de los alumnos indicó estar de acuerdo con la afirmación “tengo que analizar todas las palabras que no conozco para poder analizar un texto”, al finalizar el curso, el 58% de los alumnos indicó estar en desacuerdo. En el C2 también se observaron cambios significativos en relación al constructo *decodificación lingüística*: al comienzo del curso los alumnos reportaron estar de acuerdo con la afirmación “como en inglés las palabras no se escriben como se pronuncian, es difícil comprender un texto” (52%), mientras que al final el 75% reportó estar en desacuerdo. Respecto al *procesamiento de información*, los alumnos que consideraban beneficioso leer lentamente y palabra por palabra al comienzo (52%), modificaron su creencia al finalizar el ciclo lectivo (67% en desacuerdo).

Conclusiones

Los resultados obtenidos en la comparación de las creencias de los alumnos en los dos cursos de las ciencias sociales al comienzo y al finalizar el curso, concuerdan con resultados de otras investigaciones que sustentan la noción de que las creencias pueden ser susceptibles a cambios a lo largo del tiempo (Fisher, 2012; Riley, 2009; Sendan y Roberts, 1998). Al finalizar el curso, ambos grupos mostraron cambios positivos en su sistema de creencias, especialmente en relación al rol del docente, autoconcepto, experiencia de aprendizaje y uso de estrategias. Estos cambios parecen ser aun más significativos en el C2, lo que muestra concordancia con lo reportado por este grupo en los cuestionarios de autoevaluación al finalizar el curso. Los resultados nos permiten sugerir que, tal como lo expresaron los alumnos en sus autoevaluaciones, la metodología y los materiales utilizados en las clases influyeron en el cambio positivo de su sistema de creencias. Creemos que el curso les brindó la oportunidad de aprender estrategias que ayudaron a mejorar su autoconcepto y tornarse lectores más independientes.

Esta investigación puede brindar a los docentes de cursos de inglés con fines académicos en la Universidad Nacional de Río Cuarto, así como también de otros contextos de enseñanza de idiomas extranjeros, información relevante acerca del sistema de creencias de sus alumnos sobre el proceso de lectura. Esperamos que los resultados sean de utilidad

para los docentes a la hora de seleccionar y organizar contenidos, producir materiales y adoptar metodologías y prácticas áulicas que sean sensibles a dichas creencias y que puedan generar cambios positivos en las mismas.

Bibliografía

- Altan, M. X. (2006). *Beliefs about Language Learning of Foreign Language-Major University Students*. Australian Journal of Teacher Education, 31 (2), 45-52.
- Ballesteros, C. y Batista, J. (2007). "Evaluación de la Enseñanza del Inglés con Fines Específicos en Educación Superior". *Omnia*, 13 (1), 105-129.
- Bernat, E. (2004). "Investigating Vietnamese ESL Learners' beliefs about language learning". *EA Journal*, 21 (2), 40-54.
- Büyükyazi, M. (2010). "The Beliefs of University Foreign Language Students and Their Teachers about Language Learning". *Sosyal Bilimler*, 8 (1), 169-182.
- Cotterall, S. (1995). "Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs". *System*, 23 (2), 195-205.
- Dudley-Evans, T. y St. Johns, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, L. (2013). "Discerning change in Young students' beliefs about their language learning through the use of metaphor elicitation in the classroom". *Research Papers in Education*, 28 (3), 373-392.
- Horwitz, E. K. (1985). "Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course". *Foreign Language Annals*, 18 (4), 333-340.
- Horwitz, E. K. (1987). "Surveying student beliefs about language learning". In A. Wenden & R. Rubin (Eds.). *Learner strategies in language learning*. (pp. 119-129). London: Prentice Hall International.
- Longhini, A., Valsecchi, M.I., Parodi, L., Chiapello, M., Barbeito, M., y Placci, G. (2008). "Relación entre las creencias sobre la lectura en inglés y el comportamiento lector de alumnos ingresantes del Profesorado de Inglés". Proyecto aprobado y subsidiado por SeCyT, UNRC. Rectorado, UNRC. Código 18E/237. Directora del Proyecto, período 2007-2008.
- Polat, N. (2010). "Pedagogical treatment and change in preservice teacher beliefs: An experimental study". *International Journal of Educational Research*, 49, 195-209.
- Riley, P. A. (2009). "Shifts in Beliefs about Second Language Learning". *RELJ Journal*, 40 (1), 102-124.
- Sendan, F. y Roberts, J. (1998). "Orhan: A case study in the development of a student teacher's personal theories". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4, 229-244.
- Valsecchi, M. I., Barbeito, M. C., Placci, G., Olivero, M. M., González, L. J., Ponce, S., Sánchez Centeno, A., y Sacchi, F. (2011), PPI "Creencias de docentes y alumnos sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés en el nivel medio: Diagnóstico de las creencias que favorecen u obstaculizan el aprendizaje". Directora: M. Inés Valsecchi; Co.directora: M. Celina Barbeito. Proyecto presentado para evaluación a SeCyT, UNRC, convocatoria 2012-2014.

Anexo A: Escala de creencias sobre lectura en inglés

Universidad Nacional de Río Cuarto

Facultad: _____

Carrera: _____

Género: M _____ F _____

La siguiente escala está dirigida a alumnos en cursos de inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto y tiene como objetivo conocer algunos factores que pueden incidir en el aprendizaje de la lectura en inglés.
Nos interesa mucho tu opinión. Gracias por tu colaboración.

Leé rápidamente los ítems y marcá con una cruz en la columna que mejor represente tu opinión.

Por ejemplo:

Todos los argentinos deberíamos aprender inglés.

Si ésta es tu opinión, hacé una cruz en la columna “*Sí, estoy muy de acuerdo*”. Si estás en desacuerdo, elegí “*No, no estoy de acuerdo*”. Si tu opinión no es tan definida, elegí entre las tres opciones intermedias.

		Sí, estoy muy de acuerdo	Estoy bastante de acuerdo	Me da lo mismo	Estoy poco de acuerdo	No, no estoy de acuerdo
1.	El profesor tiene que dejarme leer solo y sin ayuda.					
2.	A veces es necesario traducir mentalmente alguna parte mientras voy leyendo.					
3.	Antes de empezar a leer un texto, pienso qué pasos voy a seguir.					
4.	Como en inglés las palabras no se escriben como se pronuncian, es difícil comprender un texto.					
5.	Como ya sé leer en español voy a poder aprender a leer en inglés.					
6.	Comprender textos en inglés no me ayudará a aprender cosas nuevas.					
7.	Con algo de conocimiento de inglés ya puedo entender un texto.					
8.	Cuando leo y no entiendo puedo seguir leyendo y ver si entiendo más adelante.					
9.	El profesor tiene que explicarme cómo usar el diccionario bilingüe.					
10.	Leer en inglés no va a ayudar a mejorar mi vocabulario.					
11.	El profesor tiene que enseñarme a encontrar las respuestas correctas.					
12.	El profesor tiene que evaluar me con frecuencia en lectura.					
13.	Usar el conocimiento que tengo sobre el tema me ayuda a comprender mejor.					

		Sí, estoy muy de acuerdo	Estoy bastante de acuerdo	Me da lo mismo	Estoy poco de acuerdo	No, no estoy de acuerdo
14.	El profesor tiene que traducir lo que yo no entienda cuando leo un texto.					
15.	Entender lo que leo en inglés me va a ayudar a conseguir un mejor trabajo.					
16.	Es mejor leer lentamente y palabra por palabra.					
17.	Es mejor pensar que la lectura de un texto en inglés no va a ser difícil.					
18.	Es mejor tratar de interpretar lo que leo en grupos de palabras/frases.					
19.	Estar nervioso no afecta mi nivel de comprensión.					
20.	Hay que saber mucho inglés para comprender un texto.					
21.	Hay que tratar de estar tranquilo para entender mejor un texto.					
22.	No tengo que leer saltando palabras/ líneas cuando busco información en un texto.					
23.	Leer en inglés sirve para aprender palabras nuevas.					
24.	Me beneficio si nos corregimos entre compañeros.					
25.	Me tengo confianza para entender yo solo un texto en inglés.					

		Si, estoy muy de acuerdo	Estoy bastante de acuerdo	Me da lo mismo	Estoy poco de acuerdo	No, no estoy de acuerdo
26.	No es necesario comprender textos en inglés para conseguir un buen trabajo.					
27.	No importa si no conozco el significado de algunas palabras en un texto, igual puedo comprender lo que dice.					
28.	No me resulta útil que me digan cuáles son mis errores al leer.					
29.	No soy un buen lector en inglés.					
30.	El profesor tiene que explicarme todas las palabras desconocidas en el texto.					
31.	Para entender mejor un texto es necesario identificar las ideas principales.					
32.	Que en inglés las palabras no se pronuncien como se escriben, no afecta mi nivel de comprensión.					
33.	Saber leer un texto en inglés implica traducirlo palabra por palabra.					
34.	Sé cómo arreglármelas solo para leer y entender un texto en inglés.					
35.	Se debe dejar de leer si uno no entiende el texto.					
36.	Si me corrigen los errores cuando leo me ayudan a aprender más.					
37.	Si no entiendo lo que leo, tengo que releer alguna parte del texto.					
38.	Si no sé lo que significan todas y cada palabra en el texto que estoy leyendo no podré comprenderlo.					
39.	Si puedo analizar la formación de las palabras desconocidas podré comprender mejor el texto.					
40.	Tengo que analizar todas las palabras que no conozco para poder entender el texto.					
41.	Tengo que conocer todas las reglas gramaticales del inglés para entender un texto.					
42.	Un buen lector no usa su conocimiento del tema para entender un texto.					
43.	Una actitud positiva ayuda a mi comprensión lectora.					

Anexo B: Cuestionario demográfico

- ¿Tienes conocimiento previo del idioma inglés? SI NO
 ¿Dónde lo obtuviste?
 ✓ ¿Escuela Secundaria solamente? SI NO
 ✓ ¿Enseñanza privada? SI NO ¿Cuántos años? _____
 ✓ ¿Otro? Especificar _____
- ¿Te gustaba la materia inglés antes de empezar este curso? SI NO
 ¿Por qué?

-
- ¿Conoces alguna/s estrategia/s de lectura? SI NO
 ¿Cuál/es?
-

¿Cómo las aprendiste?

✓ ¿Solo? SI NO

✓ ¿Te las enseñaron? SI NO

¿Quién/es?

Anexo C: Cuestionario demográfico con autoevaluación de progreso

Cuestionario demográfico

- ¿Te gustó la materia inglés? SI ☐ NO ☐

¿Por qué?

- ¿Hubo algún aspecto del curso que te hizo cambiar tu opinión sobre el inglés? SI ☐ NO ☐

Marcá lo que consideres relevante:

- ✓ La metodología y dinámica de la clase ☐
 - ✓ La/s docentes/s ☐
 - ✓ Los materiales/textos utilizados ☐
 - ✓ Las actividades de clase ☐
 - ✓ Tus compañeros de clase ☐
 - ✓ Tu propia motivación ☐
 - ✓ ¿Otros? ☐
-

- ¿Aprendiste alguna/s estrategia/s de lectura en este curso? SI ☐ NO ☐

¿Cuál/es?

¿Cuál/es usas con mayor frecuencia?

- ¿Cómo evaluarías tu proceso de aprendizaje en la materia?

- ✓ Muy bueno ☐
 - ✓ Bueno ☐
 - ✓ Regular ☐
 - ✓ Otro ☐
-

- ¿A qué factor/es le atribuirías ese resultado?
-

- Otros comentarios que quieras realizar
-

Lingüística del corpus para el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales en lecto-comprensión en inglés

Carrizo, Elia
Girardi, Laura
Aguado, Laura Irene
Universidad Nacional de San Juan

La educación superior enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de aprender a aprender en contextos donde circula abundante información en diversos soportes, mucha de la cual está en inglés. La lectura de este idioma extranjero se convierte en clave de acceso a dicha información. Dificultades de vocabulario y gramática obstaculizan el aprendizaje del inglés, según los alumnos. Partiendo de las pedagogías australianas de los géneros basadas en Halliday, en proyectos anteriores se diseñaron unidades de aprendizaje para concientizar sobre propósito social, estructura esquemática y rasgos léxico-gramaticales de tipos textuales fácticos en inglés para ingeniería. La Lingüística del Corpus, enfoque de análisis del lenguaje relacionado con el trabajo de Halliday, mediante la computadora y Programas de Concordancia, permite estudiar la lengua en uso, utilizando *corpora* o colecciones enormes de datos de un dominio particular. Los programas de concordancia se han utilizado para desarrollar actividades para el aula de lengua. Utilizando estos avances, nuestra ponencia presenta actividades de aprendizaje en el marco de un proyecto de cátedra actualmente en desarrollo, diseñadas para la presentación, práctica y evaluación de aspectos léxico-gramaticales típicos de tres de los tipos textuales incluidos en el material.

Palabras clave: pedagogías de los géneros, lingüística del corpus, aspectos léxico-gramaticales, lecto-comprensión en inglés, programas de concordancia

Introducción

Las nuevas tecnologías están transformando los espacios de enseñanza-aprendizaje y los roles de los agentes que intervienen en dichos procesos. La educación superior enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de desenvolverse exitosamente en situaciones de incertidumbre, de trabajar en equipo, colaborando con otros en la construcción de conocimiento, de aprender a aprender para acceder a información relevante a lo largo de su vida, la que usualmente aparece en diferentes soportes. Gran parte de esa información está en inglés, constituyéndose este idioma, en algunos casos, en una barrera de acceso a tal información. La falta de vocabulario y los problemas gramaticales obstaculizan el aprendizaje del idioma inglés. Una de las habilidades que favorecen la autonomía es la de leer en inglés en forma eficiente y entre los factores que obstaculizan su aprendizaje, parecen tener lugar prioritario la falta de vocabulario y los problemas de gramática, según opinión de los alumnos de ingeniería inscriptos en el curso de apoyo para la Prueba de Suficiencia de Inglés, opinión manifestada en una encuesta inicial de diagnóstico. La problemática citada nos lleva a formular el siguiente interrogante: ¿Qué diseños didácticos y recursos tecnológicos resultan adecuados para superar las deficiencias planteadas y promover aprendizajes más autónomos?

En relación a las problemáticas del aprendizaje de inglés como lengua extranjera que se vienen planteando desde 2006 en el ámbito de la cátedra Inglés del Departamento de Electrónica y Automática, y en base a lineamientos de la Escuela de Sydney, en un proyecto anterior (21/I545, 2006-2007) se diseñaron unidades didácticas con cuatro componentes cada una, para que los alumnos que asisten a los cursos de apoyo en Inglés en la Facultad de Ingeniería tomen conciencia del propósito social, estructura esquemática, aspectos textuales y rasgos léxico-gramaticales de seis tipos textuales fácticos básicos. Por otra parte, desde la perspectiva constructivista se sostiene la necesidad de que el alumno construya su conocimiento antes que recibirlo pasivamente del profesor, pues se sostiene que cada alumno genera sus propias reglas y patrones mentales durante el proceso de construcción del conocimiento, logrando que las experiencias de aprendizaje les resulten significativas.

Respecto al componente léxico-gramatical de las unidades diseñadas, tanto en la presentación de estructuras gramaticales como en la de vocabulario específico de los distintos tipos de texto, siguiendo a Skehan (1998) y su noción de “*noticing*” y desarrollos sobre realce de input (White 1998), en la construcción de actividades para aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales de los respectivos tipos de texto presentados en las unidades de aprendizaje se usaron como ejemplos oraciones tomadas de los textos de la unidad, en las que el rasgo gramatical a aprender aparecía destacado en color o en tipos de letra diferentes (negritas, cursiva, etc.). Partiendo de tal diferencia tipográfica, se guiaba al alumno a deducir la regla gramatical, el significado de una palabra, o las asociaciones típicas de la palabra o colocaciones “*collocations*” (Sinclair, 1991). Sin embargo, el número de ejemplos ofrecidos para la observación de la estructura se limitaba, generalmente, a no más de tres ejemplos por aspecto a aprender. Al respecto, nos planteamos el siguiente interrogante: ¿Qué recursos facilitarían la construcción o deducción de la regla sobre aspectos léxico-gramaticales del lenguaje a partir de un número importante de ejemplos? Nos propusimos en un nuevo proyecto (I963, 2011-2013) indagar más profundamente sobre este aspecto y rediseñar el componente léxico-gramatical utilizando los avances de la Lingüística del Corpus y los programas de concordancia. En este artículo se muestran ejemplos de algunas de las actividades diseñadas para reemplazar actividades del componente léxico-gramatical.

Marco teórico

La Escuela de géneros de Sydney

La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), cuyo componente principal es la concepción de gramática de Halliday (1985) como recurso estratégico para construir significados, proporciona un marco apropiado para profundizar el estudio de textos en inglés: ofrece una descripción abarcadora del sistema de la lengua inglesa y se concentra en el análisis de productos auténticos de la interacción social (textos), a los que considera en relación con el contexto social y cultural en que se negocian. La noción de *género* que guía nuestra propuesta se asocia con el trabajo desarrollado desde la década de 1980 por la denominada Escuela de Sydney, conformada por discípulos de Halliday, a saber, Martin, Mathiessen, Painter, Rose, Butt, entre otros. Esta Escuela, que ha diseñado e implementado programas de alfabetización basados en géneros en los diferentes niveles educativos en Australia, amplía el nivel de *registro* concebido por Halliday (1985), agregando el nivel de *género* y adoptando una perspectiva social del género dentro del marco teórico general de la LSF. El concepto de género es parte de un modelo general del lenguaje y del contexto social. Según

Martin y Rose (2008), género y registro están en dos niveles de abstracción diferentes: el género es un estrato más abstracto que registro, aunque ambos se realizan mediante la lengua y tienen impacto directo y significativo en el tipo de lengua a producir. La Teoría de Géneros SF intenta especificar cómo una cultura, como sistema de géneros, organiza el potencial de significado en fases o etapas según el propósito social a lograr. Género implica una configuración recurrente de significados que reflejan las prácticas sociales de una cultura dada; el género es un "proceso social, orientado a un propósito, planteado en etapas" (Martin y Rose, 2008: 6). Butt et al. (2000), cuya obra intenta ser introductoria al estudio del uso de la Gramática Funcional, expresan que cuando los textos comparten el mismo propósito general en la cultura, comparten los mismos elementos estructurales obligatorios y optativos y por ende, pertenecen al mismo género o tipo de texto (Butt et al. 2000: 9). La Escuela de Sydney distingue géneros o tipos textuales *de ficción*, o de lo imaginado, y *fácticos*, que representan la realidad, utilizados en ciencia. Entre los textos fácticos presentados en Butt et al. (2000), para el primero de nuestros proyectos (21/I545) seleccionamos los siguientes: 1) Informe "*Report*", 2) Procedimiento "*Procedure*", 3) Explicación "*Explanation*", 4) Exposición "*Exposition*" y 5) Discusión "*Discussion*", agregando Relato "*Recount*", tipo textual organizado en secuencia de eventos (Martin y Rose, 2008: 6). En base a este marco, en aquel primer proyecto, en el que participaron dos de las autoras del presente artículo, y buscando solucionar problemas de comprensión lectora en inglés, se construyeron unidades de aprendizaje para enseñar los seis tipos de texto mencionados. Siguiendo a Butt et al. (2000), estas unidades tienen cuatro componentes: Propósito social, estructura esquemática, aspectos textuales y aspectos léxico-gramaticales. Para el desarrollo de las unidades se siguió el ciclo sugerido por la Escuela de Sydney (Hyon, 1996), inspirado en ideas de Vigotsky. Rose (2005) y Martin y Rose (2008) distinguen subtipos de las seis unidades mencionadas, que fueron estudiados en un segundo Proyecto (21/I846, 2008-2010), construyéndose material sobre estos, actualmente en revisión.

La lingüística del corpus

Nuestro actual proyecto, al que se hace referencia en página 3, agrega otra línea teórica de sustento, la Lingüística del Corpus (*Corpus Linguistics*), definida por McEnery y Wilson como "una corriente de análisis del lenguaje basada en ejemplos de lenguaje en uso en la vida real" (Baker, 2006: 1). Relacionada con el trabajo de Halliday, la Lingüística del Corpus se focaliza en el conocimiento sobre la lengua más allá de la palabra, la oración, y la cláusula, necesarios para una comunicación exitosa. Entre sus principales representantes figuran Sinclair (1991), y Biber et al. (2002), para citar sólo algunos. La Lingüística del Corpus utiliza para el análisis del lenguaje la computadora y programas de concordancia, que permiten identificar patrones recurrentes en un texto o grupo de textos, e inferir reglas gramaticales o significado de vocablos. Biber et al., (2002) informan sobre estudios del lenguaje utilizando estos programas. Previa selección del elemento lingüístico a estudiar, los programas de concordancia permiten visualizar en la pantalla de una PC una serie de líneas de texto (líneas de concordancia o *Concordance strings*), que muestran en tipografía distinta el rasgo solicitado. La función *Kwic Sort* del programa permite ver *n* número de colocaciones a la izquierda y/o derecha del elemento en estudio, destacadas en color. En base a la Lingüística del Corpus, en nuestro actual proyecto se diseñaron actividades para el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales, incorporadas a las unidades del Proyecto 21/I545.

Además de usarse para efectuar estudios de análisis del discurso, estos programas se han utilizado para desarrollar material para aprendizaje de lengua (Johns, 1991). Este autor sostiene que al posibilitar el descubrimiento a partir de evidencias de uso auténtico de la lengua, los programas de concordancia estimulan la búsqueda y el razonamiento, mejorando el proceso de aprendizaje. Contrariamente a los métodos tradicionales de enseñanza, centrados en reglas gramaticales y ejemplos, el profesor aquí es guía de la investigación iniciada por el alumno, contribuyendo a desarrollar autonomía en el aprendizaje. Las líneas de concordancia que muestra el programa son extraídas de un *corpus* o conjunto de textos pertenecientes a un dominio particular, por ejemplo, discurso académico escrito, previamente cargado en la computadora. Un *corpus* es una muestra representativa de miles y a veces millones de palabras de un tipo de lengua natural. Existen *corpus* conformados por distintas instituciones según sus necesidades, por ejemplo, *Corpus de Inglés Académico de lengua hablada de Michigan (MICASE)*, *Corpus de Inglés Americano Contemporáneo (COCA)*, entre otros.

Algunos autores (Cabré, 2007) citan criterios o condiciones que debe reunir un *corpus*. Una de las variables que se consideran en la formación de un *corpus* es el género textual. Según el género textual, un *corpus* puede ser homogéneo e incluir solamente textos pertenecientes a un solo género, por ejemplo, *abstracts* de revistas científicas, o bien comprender estructuralmente textos de distintos géneros textuales. Por el tipo de texto, según la estrategia discursiva, los *corpus* pueden ser heterogéneos u homogéneos en cuanto a la clase textual (por ejemplo, un *corpus* homogéneo incluiría sólo textos argumentativos o sólo narrativos).

Si bien muchos de los *corpus* utilizados para análisis del lenguaje son en general grandes, proporcionando información más rica, abundante y representativa; en palabras de Tribble y Johns (1990), se admite también la posibilidad de utilizar *corpus* pequeños, a los que se reconoce como instrumentos útiles para el aprendizaje de lengua y como herramientas para entrenar a los estudiantes a utilizarlos apropiadamente (Aston, 1997). Según este autor, un *corpus* pequeño oscila entre 20,000 y 200,000 palabras mientras que Tribble y Johns, en Ma (1993) sugieren que un *corpus* de 50,000 palabras es útil para fines áulicos, habiendo ellos realizado experiencias con un *corpus* de 50,000 palabras. Los *corpus* pequeños se distinguen de los grandes por ser más especializados, ya que pueden agruparse por tópico, por género, o ambos. Aston (1997) cita algunas ventajas de los *corpus* pequeños tales como facilidad de análisis, facilidad para conocerlos e interpretarlos, facilidad para construirlos, y el hecho de que con ellos pueden verse con mayor claridad tanto la presencia como la ausencia de patrones lingüísticos. Advierte que este tipo de *corpus* no es el ideal ya que no se puede generalizar más allá del tipo particular de texto contenido en el mismo. Sin embargo, los *corpus* pequeños se consideran útiles en el área de gramática y discurso (Tribble, 2007). Según este autor, este tipo de *corpus* representa un recurso útil tanto para docentes como para estudiantes interesados en aprender sobre géneros específicos. En razón de que los textos que conforman un *corpus* pequeño pueden contener las secciones obligatorias y rasgos léxico-gramaticales típicos, resultan útiles para analizar estos rasgos y patrones textuales así como para la interpretación estructural del texto o género.

Según McCarten (2007), las listas de frecuencia, o colocaciones más frecuentes de una determinada palabra, son útiles para ayudar al profesor a seleccionar qué rasgo lingüístico enseñar y en qué orden según la frecuencia con la que ocurre en un *corpus* dado. En base a esto, diseñamos actividades para el aprendizaje de determinadas palabras,

teniendo en cuenta la frecuencia con que éstas se presentan en un corpus dado. Por ejemplo, en una de las actividades diseñadas para trabajar con el programa de concordancia, al enseñar el Relato Biográfico, se le pide al alumno que busque en la lista de frecuencia la o las palabras más frecuentes en el corpus de este tipo de textos. Una de las tres más frecuentes es el pronombre personal *HE*. A partir de ese dato, se desarrolla una serie de actividades.

Metodología

Nuestro proyecto consta de dos fases: una exploratoria-descriptiva y otra de implementación de un diseño cuasi-experimental. En la fase 1 (2011-2012), y en relación con el tema de este artículo, se realizaron actividades de revisión bibliográfica sobre Lingüística del Corpus y programas de concordancia para reconocer sus potencialidades como herramienta pedagógica. En razón de su accesibilidad y facilidad de uso, se seleccionó como herramienta de trabajo el programa de concordancia: *AntConc*, creado por Laurence Anthony (2004), de acceso gratuito en línea [http://w.antlab.sci.watseda.ac.jp/antconc_index.html].

Nuestro proyecto había planteado en un principio la selección de un corpus apropiado para la elaboración de actividades de aprendizaje léxico-gramaticales. En busca de *corpora* adecuados a fin de diseñar las actividades de aprendizaje para la presentación, práctica y evaluación de aspectos léxico-gramaticales característicos de los tipos y subtipos textuales desarrollados, y por ser difícil encontrar corpus con textos representativos de los tres primeros tipos de textos que nos propusimos enseñar en nuestro proyecto, *Descriptive Report* (Informe Descriptivo), *Biographical Recount* (Relato Biográfico) y *Procedure* (Procedimiento), resolvimos construir *corpora* específicos para estas tres unidades. Siguiendo a Aston (1997), Ma (1993), y Tribble, (2007), quienes defienden la creación de corpus pequeños adaptados a las necesidades del grupo de alumnos como también a las necesidades del aula, se conformó un corpus con textos descriptivos en inglés, tomados de sitios de Internet tales como *About.com*, y adaptaciones de *Wikipedia*, con un total de 21,260 palabras. Igualmente, se conformó un corpus de Procedimientos en inglés, tomados fundamentalmente de instrucciones de laboratorios de Química orgánica e inorgánica en ese idioma con un total de 19,564 palabras, y finalmente un corpus de 23,824 palabras con Relatos Biográficos de científicos famosos, tomados de sitios varios como *www.biographies.com* y *www.nobelprize.org*. A pesar de que estos corpus están siendo utilizados en las clases regulares de inglés, todos están siendo ampliados permanentemente. A partir de los corpus creados, se han elaborado numerosas actividades para la concientización, práctica y evaluación por parte de los alumnos de las características léxico-gramaticales de los tres tipos de texto mencionados. Para las unidades Explicación, Exposición y Discusión se utilizaron dos sub-corpus del Corpus de Artículos de Investigación Publicados, *Published Research Article Corpus (PRAC)* (Cortes, 2007; Gray & Cortes, 2010) for Ingeniería y Física y Astronomía. Muchas de las actividades diseñadas se han incorporado al componente léxico-gramatical de las unidades del Proyecto 21/1545, para trabajar en la Wiki *leerycomprendertipostextualeseningles.wikispaces.com*, construida especialmente para la experiencia que nuestro proyecto plantea en la Fase 2.

En la Fase 2 (2013) se evalúan los materiales desarrollados adoptando el diseño de investigación que Nunan (1993: 184-210) denomina “*Program Evaluation*” (Evaluación del Programa). Las unidades de aprendizaje construidas en proyectos anteriores y rediseñadas en el actual se someten a una prueba piloto durante ocho semanas, actualmente

en desarrollo. Para ello se utiliza un diseño cuasi-experimental con un grupo de control, conformándose los grupos con estudiantes de primero y segundo año de la Facultad de Ingeniería y de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Se trabaja con datos cuantitativos y cualitativos. La experiencia se implementa en soporte Wiki diseñado específicamente para tal fin. En ella, el alumno accede a los materiales de estudio, sílabo, y unidades didácticas desarrolladas. Los docentes utilizan esta herramienta como un medio para realizar el seguimiento y evaluación de las producciones individuales y grupales de los estudiantes.

Ejemplos de algunas de las actividades diseñadas

Uno de los tipos de texto que los alumnos aprenden en nuestro proyecto es el Informe Descriptivo (*Descriptive Report*, Rose, 2005). Entre los aspectos léxico-gramaticales que caracterizan a este tipo de texto figuran oraciones con grupos nominales extensos con pre- y pos-modificadores, generalmente en el rema de la Oración Clasificadora General como en el de las oraciones que componen la Serie de Descripciones de su estructura esquemática. A los alumnos les resulta difícil comprender el valor que los posmodificadores tienen como marcadores del sustantivo núcleo en el grupo, quizás porque no conocen suficientemente esta estructura en español. A fin de ayudarles a comprender tal valor, se les sugiere realizar la siguiente actividad (ACTIVIDAD 1) con el programa de concordancia:

Actividad 1

1. Buscar la palabra "that" en el corpus de textos descriptivos.
2. ¿Qué número de ejemplos hay?
3. Buscar aquellos que forman parte de una cláusula relativa y que, por lo tanto, posmodifican a un sustantivo. Para ello aplicar la función *KWIC SORT*: Level 1: L; Level 2: 2L; Level 3: 1R.
4. Verificar que la palabra inmediatamente a la izquierda sea un SUSTANTIVO, al que supuestamente modifica, y que no esté separado del mismo mediante una coma.
5. Verificar que la palabra inmediatamente a la derecha sea un Verbo (que forma parte de la cláusula relativa). El verbo está generalmente en Presente Simple. Si es el verbo "Be": (is-are); si es el verbo "Have" (have-has); si es un verbo en Presente Simple, debe aparecer el Verbo en su forma simple si el sustantivo es plural; Si el sustantivo es Singular, seguramente el verbo llevará "-s" o "-es".
Si es un verbo pasivo, generalmente aparecerá el verbo BE (is-are) + Participio Pasado
6. Citar 5 ejemplos de Cláusulas Relativas que sean parte de definiciones. Determinar qué definen y en qué sección del texto son más frecuentes las definiciones. Si es necesario, usar *File View*, ubicando el cursor sobre la palabra "that" y picando para poder ver el texto completo. Escribir las definiciones encontradas y dar la traducción de las mismas. Re-escribir las definiciones utilizando otras opciones para el verbo utilizado en el texto, que se proporcionan en la carpeta: Definiciones.
7. Repetir esta actividad con el relativo "*which*"

File

Global Settings

Tutorial

Preferences

About

Corpus Files

1. A blog.Blogg

2. ACCEL.Wikipe

3. ACIDS.Wikipe

4. Altern-Curr-

5. alium.Wikip.2

6. Astron-Wikip

7. ATOM.Wikip.2

8. ATOMIC.MASS.

9. AUDIOG.WRHO

10. BASE.Yah.28

11. beaker-Wiki

12. Carbonate.W

13. chem_elem.W

14. CHEM.SUBST.

15. CHEM.Wikip.

16. copper.Wiki

17. glassware.W

18. GLUCOSE.abc

19. hydrog.wiki

20. ion.Wikip.2

21. Iron.Wiki

22. Iron.Wikip.

23. ARMOHIA.WIR

24. KIMIA.Wikipe

25. mangan.Wiki

26. MASS.Wikip.

27. MELT.POINT.

28. MOLEC.Wikip

29. CELL.nobi.2

30. beryllium.W

31. sodium.Web

32. potassium.W

33. lithium.Web

34. Fullerene.W

35. Gral.Motors

36. Rubidium.We

37. electr_fiel

38. element.Wik

39. ENGINEERING

40. FLASKS.Wiki

41. OXYGEN.Wiki

Concordance

Concordance Plot

File View

Clusters

Collocates

Word List

Keyword List

H#	KWIC	File
1	is traditionally considered any chemical compound that, when dissolved in water, gives a solution with a	3.ACIDS
2	water, gives a solution with a pH less than 7.0. That approximates the modern definition of Johannes Ni	3.ACIDS
3	ase systems are different from redox reactions in that there is no change in oxidation state. Generally,	3.ACIDS
4	chemist Svante Arrhenius, an acid is a substance that increases the concentration of hydronium ion (H3O	3.ACIDS
5	en dissolved in water, while bases are substances that increase the concentration of hydroxide ions (OH-	3.ACIDS
6	s definition limits acids and bases to substances that can dissolve in water. Around 1800, many French c	3.ACIDS
7	including Antoine Lavoisier, incorrectly believed that all acids contained oxygen. Indeed the modern Ger	3.ACIDS
8	ording to this definition, an acid is a substance that, when dissolved in an autodissociating solvent, i	3.ACIDS
9	+ in SBC13, etc. Base is defined as the substance that increases the concentration of the solvate anions	3.ACIDS
10	on the highest occupied orbital (HOMO) of a base. That is, the HOMO from the base and the LUMO from the	3.ACIDS
11	ystem, acids are named according to their anions. That ionic suffix is dropped and replaced with a new s	3.ACIDS
12	er acid molecule, in contrast to monoprotic acids that only donate one proton per molecule. Specific typ	3.ACIDS
13	een added to an acid. It is often wrongly assumed that neutralization should result in a solution with p	3.ACIDS
14	libria In order to lose a proton, it is necessary that the pH of the system rise above the pKa of the pr	3.ACIDS
15	onated acid. The decreased concentration of H+ in that basic solution shifts the equilibrium towards the	3.ACIDS
16	is the science of celestial objects and phenomena that originate outside the Earth's atmosphere. It is c	6.ASTR
17	Atom An atom is the smallest particle that comprises a chemical element. An atom consists of	7.ATOM
18	al element. An atom consists of an electron cloud that surrounds a dense nucleus. This nucleus contains	7.ATOM
19	the number of neutrons determines the isotope of that element. Relative to everyday experience, atoms a	7.ATOM
20	insucule objects with proportionately tiny masses that can only be observed individually using special i	7.ATOM
21	e states by the absorption or emission of photons that match the energy differences between the levels.	7.ATOM
22	ss What Is An Audiogram? An audiogram is a graph that shows the softest sounds a person can hear at dif	9.AUDIO
23	on the audiogram; similar to one found on a map, that identifies what the different symbols mean. The c	9.AUDIO
24	re to the top of the graph, the softer the sounds that can be heard. The audiogram shown above on the l	9.AUDIO
25	rogram shown above on the right has a shaded area that shows the range of pitch and loudness for most sp	9.AUDIO
26	a base is most commonly thought of as a substance that can accept protons. This refers to the Brønsted-L	10.BASI
27	element, or element for short, is a type of atom that is defined by its atomic number; that is, by the	13.che

Search Term

☒ Words ☐ Case ☐ Regex

Concordance Hits

Search Window Size

that

Advanced

67

50

Start

Stop

Sort

Kwic Sort

☒ Level 1 ☐ Level 2 ☐ Level 3 ☐

Total No.

52

Files Processed

0

La Figura 2 muestra la palabra una vez que se ha aplicado la función *kwic sort* para clasificar alfabéticamente los contextos de la palabra clave. Con ésta es posible ver coloreadas n número de palabras, según se lo solicite, tanto a la izquierda como a la derecha del término buscado, en este caso *"that"*. Así, es posible ver contextos similares agrupados.

File Global Settings Tool Preferences About

Corpus Files

1. A blog.Blogg
2. ACCEL.wikip
3. ACIDS.Wikip
4. Altern-Curr-
5. alum.Wikip.2
6. Astron-Wikip
7. ATOM.Wikip.2
8. ATOMIC.MASS-
9. AUDIOG.NRHo
10. BASE.Yah.23
11. beaker-Wiki
12. Carbonate.W
13. chem_elem.W
14. CHEM.SUBST.
15. CHEM.Wikip
16. copper.Wiki
17. glassware.W
18. GLUCOSE.abc
19. hydrog.wiki
20. ion.Wikip.2
21. Hydrogen.Vi
22. Iron.Wikip
23. AMMONIA.WIK
24. KINEM.Wikip
25. mangan.Wiki
26. MASS.Wikip
27. MELT.POINT.
28. MOLEC.Wikip
29. CELL.ncbi.2
30. beryllium.W
31. sodium.WebE
32. potassium.W
33. lithium.Web
34. Fullerene.W
35. Gral.Motors
36. Rubidium.We
37. electr_fiel
38. ELEMENT.Wik
39. ENGINEERING
40. FLASKS.Wiki
41. OXYGEN.Wiki

Concordance Concordance Plot File View Clusters Collocates Word List Keyword List

HT KWIC File

1 er acid molecule, in contrast to **monoprotic** acids that only donate one proton per molecule. Specific typ
2 ny field. Technology can be viewed as an activity that forms or changes culture. A modern example is the
3 atoms is called recombination. A **polyatomic** anion that contains oxygen is sometimes known as an oxyanion
4 system, acids are named according to **their** anions. That ionic suffix is dropped and replaced with a new s
5 iogram shown above on the right has a **shaded** area that shows the range of pitch and loudness for most sp
6 een added to an acid. It is often **wrongly** assumed that neutralization should result in a solution with p
7 force exerted on a positive test charge **placed** at that point. The strength of the field is defined by th
8 a point to the magnitude of the charge **placed** at that point. Electric fields contain electrical energy
9 element, or element for short, is a type of atom that is defined by its atomic number; that is, by the
10 connection quality over time; gold **plating** avoids that.
11 om the highest occupied orbital (HOMO) of a base. That is, the HOMO from the base and the LUMO from the
12 including Antoine Lavoisier, **incorrectly** believed that all acids contained oxygen. Indeed the modern Ger
13 al element. An atom consists of an **electron** cloud that surrounds a dense nucleus. This nucleus contains
14 is traditionally considered any **chemical** compound that, when dissolved in water, gives a solution with a
15 Technology Technology is a **broad** concept that deals with a species' usage and knowledge of tool
16 y such cases, aluminium is used over a **steel** core that provides much greater tensile strength than would
17 y gold is very resistant to the **surface** corrosion that is commonly suffered by copper, silver, or tin/le
18 ient in all forms of life. The classes of enzymes that have manganese cofactors are very broad and inclu
19 e so small it is highly polarising, to the extent that its compounds are rather covalent. Its small size
20 ly stand in opposition. For example, it is a fact that shows the softest sounds a person can hear at dif
21 without the consideration of the masses or forces that bring about the motion. By contrast, dynamics is
22 ambient temperature, but only on a hot **day** given that its melting point is about 40°C. It is a soft, si
23 ss What Is An Audiogram? An audiogram is a graph that shows the softest sounds a person can hear at dif
24 onated acid. The decreased concentration of H⁺ in that basic solution shifts the equilibrium towards the
25 ase systems are different from redox **reactions** in that there is no change in oxidation state. Generally,
26 ics is concerned with the forces **and** **interactions** that produce or affect the motion. Kinematics studies
27 and reproduce as necessary. Even more **amazing** is that each cell stores its own set of instructions for

Search Term ☒ Words ☐ Case ☐ Regex Concordance Hits Search Window Size

that Advanced 67 50

Start Stop Sort

Kwic Sort

☒ Level 1 ☐ Level 2 ☐ Level 3 ☐ Level 4

Total No. 52

Files Processed

Figura 2. Aplicación de la función *KWIC SORT* para ver *n* número de palabras a la izquierda y derecha de la palabra clave, *that*, con sus contextos clasificados alfabéticamente

La Figura 3 a continuación corresponde al Paso 6 de la Actividad 1, página 9. Muestra la palabra *that* en un contexto más amplio, y en el texto en donde se presenta. La visualización se logra aplicando la función *File View*. En este caso, se muestra cómo se ha usado el relativo "that" para definir el término "Technology".

Corpus Files

1. A blog.Blogg
2. ACCEL.wikip
3. ACIDS.Wikip
4. Altern-Curr-
5. alum.Wikip.2
6. Astron-Wikip
7. ATOM.Wikip.2
8. ATOMIC.MASS-
9. AUDIOG.NRHo
10. BASE.Yah.23
11. beaker-Wiki
12. Carbonate.W
13. chem_elem.W
14. CHEM.SUBST.
15. CHEM.Wikip
16. copper.Wiki
17. glassware.W
18. GLUCOSE.abc
19. hydrog.wiki
20. ion.Wikip.2
21. Hydrogen.Vi
22. Iron.Wikip
23. AMMONIA.WIK
24. KINEM.Wikip
25. mangan.Wiki
26. MASS.Wikip
27. MELT.POINT.
28. MOLEC.Wikip
29. CELL.ncbi.2
30. beryllium.W
31. sodium.WebE
32. potassium.W
33. lithium.Web
34. Fullerene.W
35. Gral.Motors
36. Rubidium.We
37. electr_fiel
38. ELEMENT.Wik
39. ENGINEERING
40. FLASKS.Wiki
41. OXYGEN.Wiki

Concordance Concordance Plot File View Clusters Collocates Word List Keyword List

Hits 5 File: 44.TECHN.Wikip.24062013.txt

Technology

Technology is a broad concept **that** deals with a species' usage and knowledge of tools and crafts, and how it affects a species' ability to control and adapt to its environment. In human society, it is a consequence of science and engineering, although several technological advances predate the two concepts. Technology is a term with origins in the Greek "technologia", "?????????????" "techné", "?????" ("craft") and "logia", "?????" ("saying"). However, a strict definition is elusive; "technology" can refer to material objects of use to humanity, such as machines, hardware or utensils, but can also encompass broader themes, including systems, methods of organisation, and techniques. The term can either be applied generally or to specific areas: examples include Definition and usage

In general, "technology" is the relationship that society has with its tools and crafts, and to what extent society can control its environment. The Merriam-Webster dictionary offers a definition of the term: "the practical application of knowledge especially in a particular area" and "a capability given by the practical application of knowledge". Ursula Franklin, in her 1989 "Real World of Technology" lecture, gave another definition of the concept; it is "practice, the way we do things around here". The term is often used to imply a specific field of technology, or to refer to high technology, rather than technology as a whole. However, the term is mostly used in three different contexts: when referring to a tool (or machine); a technique; the cultural force; or a combination of the three.

Technology can be most broadly defined as the entities, both material and immaterial, created by the application of mental and physical effort in order to achieve some value. In this usage, technology refers to tools and machines that may be used to solve real-world problems. It is a far-reaching term that may include simple tools, such as a crowbar or wooden spoon, or more complex machines, such as a space station or particle accelerator. Tools and machines need not be material; virtual technology, such as computer software and business methods, fall under this definition of technology.

The word "technology" can also be used to refer to a collection of techniques. In this context, it is the current state of humanity's knowledge of how to combine resources to produce desired products, to solve problems, fulfil needs, or satisfy wants; it includes technical methods, skills, processes, techniques, tools and raw materials. When combined with another term, such as "medical technology" or "space technology", it refers to the state of the respective field's knowledge and tools. "State-of-the-art technology" refers to the high technology available to humanity in any field.

Technology can be viewed as an activity that forms or changes culture. A modern example is the rise of communication technology, which has lessened barriers to human interaction and, as a result, has helped spawn new subcultures; the rise of cyberculture has, at its basis, the development of the Internet and the computer. Not all technology enhances culture in a creative way; technology can also help facilitate political oppression and war via tools such as guns. As a cultural activity, technology predates both science and engineering, each of which formalise some aspects of technological endeavor.

Search Term ☒ Words ☐ Case ☐ Regex

that Advanced

Figura 3. Aplicación del recurso "*File View*" para ver la palabra en un contexto más amplio

Otra actividad de toma de conciencia gramatical que consideramos útil es el empleo de las líneas de concordancia como ejemplos múltiples de un problema lingüístico, particularmente adecuado al estudio de colocaciones de preposiciones, partículas adverbiales, prefijos y sufijos. En la actividad a continuación, Figura 4, se le pide al alumno buscar palabras que terminen en el sufijo *-est* en el corpus de Informes Descriptivos para lo cual debe escribir **est* en la ventana de búsqueda. Luego de obtener las líneas de concordancia con palabras terminadas en *-est*, el alumno debe determinar si corresponden a formas superlativas de un adjetivo, usando *Kwic Sort: 1L; 2L; 3R*. Los alumnos deben verificar en su diccionario, si es necesario, para comprobar si la palabra base es un adjetivo. Relacionada con ésta, una actividad interesante para hacer en pares es formular preguntas con *Which...?* a los compañeros, cuya respuesta pueda encontrarse en las líneas de concordancia, por ejemplo: *Which is the smallest particle that comprises a chemical element?* Respuesta: *An atom*. El alumno puede aplicar la función *File View*, si lo requiere, para visualizar la palabra en un contexto más amplio, tanto para formular las preguntas como para contestarlas. Esta actividad constituye a la vez un ejemplo de actividad colaborativa de las tantas que pueden realizarse con el programa de concordancia.

The screenshot displays a concordance software window. On the left, a 'Corpus Files' list shows various files like '1. A blog.Blogg', '2. ACCEL.wikip', '3. ACIDS.Wikip', etc. The main window has tabs for 'Concordance', 'Concordance Plot', 'File View', 'Clusters', 'Collocates', 'Word List', and 'Keyword List'. The 'Concordance' tab is active, showing a table with columns 'H#', 'KWIC', and 'File'. The search term '*est' is entered in the search bar, and the results show 22 concordance hits. The KWIC column displays snippets of text where the suffix '-est' appears, such as 'lowest unoccupied orbital (LUMO)', 'simplest alkane', and 'simplest application'. The File column lists the source files for each hit, such as '3. ACIDS', '35. Gral', '37. elec', etc.

Figura 4. Palabras terminadas en *"-est"* en el corpus de textos descriptivos

La siguiente es una tarea que ejemplifica la deducción de una regla gramatical a partir de los datos proporcionados por las líneas de concordancia. Se relaciona con el uso del artículo indefinido *"a"/ "an"*. En lugar de trabajar con el programa, se les presenta a los alumnos impresos de pantallas con líneas de concordancia de una palabra clave, en este caso, *"a"* (Figura 5), y *"an"* (Figura 6), con los contextos que las rodean. Los alumnos deben deducir la regla gramatical sobre su uso. Esta actividad es útil en una etapa inicial del curso o bien toda vez que surja una duda o problema en cuanto al uso de éste o de cualquier otro aspecto gramatical.

the reactions. This definition is not absolute, a compound acting as acid in one solvent may act as be thought of as the chemical opposite of acids. A reaction between an acid and base is called neutralization. It is silvery in appearance immediately after a fresh surface is exposed. It oxidises very rapidly. Ammonia, either directly or indirectly, is also a building-block for the synthesis of many pharmaceuticals. A charge has not just an electric field but also a magnetic field, and in general the electric and magnetic fields are not independent of each other. Also, a scalar product operation (not to be confused with growth and it is found in most soils. It is also a vital element in the human diet. Potassium is never more than 85% to 90% of the total demand. Among a variety of other uses, manganese is a key component in the production of steel. An acid is a proton (hydrogen nucleus) donor and a base is a proton (hydrogen nucleus) acceptor. The Lewis acid-base theory is an electron-pair acceptor and a base is an electron-pair donor. (These are frequently used in the reaction between an acid and a base, producing a salt and water; for example, hydrochloric acid and sodium hydroxide). Knowledge especially in a particular area" and "a capability given by the practical application of knowledge." e. at equilibrium significant amounts of HA and A⁻ exist together in solution; modest levels of H₃O⁺ in a flask with an approximately pear-shaped body and a long neck with a circumferential fill line. * Acid is almost completely dissociated to H₃O⁺ and A⁻. Strong acids include the heavier hydrohalic acids and sulfuric acid. Flasks come in a number of shapes and a wide range of sizes, but a common distinguishing feature is an anion, for it is attracted to anodes; a positively-charged ion, which has fewer electrons than a proton, these marks can vary from one beaker to another. A beaker is distinguished from a flask by having a narrow neck. which acts as a base: HA(aq) + H₂O ⇌ H₃O⁺(aq) + A⁻(aq) The acidity constant (or acid dissociation constant) is shown above: HA(aq) + H₂O(l) ⇌ H₃O⁺(aq) + A⁻(aq) Ka A diprotic acid (here symbolized as H₂A) HA₂(aq) + H₂O(l) ⇌ H₃O⁺(aq) + HA⁻(aq) Ka₁ HA⁻(aq) + H₂O(l) ⇌ H₃O⁺(aq) + A²⁻(aq) Ka₂ The first dissociation constant is shown above: HA₂(aq) + H₂O(l) ⇌ H₃O⁺(aq) + HA⁻(aq) Ka₃ An inorganic example of a triplican is shown above: Fullerene Fullerenes are a family of carbon allotropes, molecules composed of carbon atoms (which mathematicians would instead describe as a ball). The fixed point is called the center of gravity. A compound acting as acid in one solvent may act as a base in another. * Lewis: According to this definition, an acid is a substance that increases the concentration of H⁺ in any field. Technology can be viewed as an activity that forms or changes culture. A modern example is cyclopentadienyl manganese tricarbonyl is used as an additive in unleaded gasoline to boost octane rating. It has more protons in its nuclei, is known as an anion, for it is attracted to anodes; a positively-charged ion, which has fewer electrons than a proton, these marks can vary from one beaker to another. A beaker is distinguished from a flask by having a narrow neck. what one observer perceives as an electric field, another observer in a different reference frame perceives as a magnetic field, and finds extensive use as an electrical conductor, heat conductor, as a building material, a process known as pickling. They may be used as an electrolyte in a wet cell battery, such as sulfuric acid used in the original type of dry cell battery as an electron acceptor from zinc, and is the blackish-brown anion that contains oxygen is sometimes known as an oxyanion. Atomic and polyatomic ions are denoted by a capital letter.

Figura 5. Ejemplos de concordancias del artículo "a"

Acid An acid (often represented by the generic formula HA) is a substance that increases the concentration of H⁺ in any field. Technology can be viewed as an activity that forms or changes culture. A modern example is cyclopentadienyl manganese tricarbonyl is used as an additive in unleaded gasoline to boost octane rating. It has more protons in its nuclei, is known as an anion, for it is attracted to anodes; a positively-charged ion, which has fewer electrons than a proton, these marks can vary from one beaker to another. A beaker is distinguished from a flask by having a narrow neck. what one observer perceives as an electric field, another observer in a different reference frame perceives as a magnetic field, and finds extensive use as an electrical conductor, heat conductor, as a building material, a process known as pickling. They may be used as an electrolyte in a wet cell battery, such as sulfuric acid used in the original type of dry cell battery as an electron acceptor from zinc, and is the blackish-brown anion that contains oxygen is sometimes known as an oxyanion. Atomic and polyatomic ions are denoted by a capital letter.

Atom An atom is the smallest particle that comprises a chemical element. It is silvery in appearance immediately after a fresh surface is exposed. It oxidises very rapidly. Ammonia, either directly or indirectly, is also a building-block for the synthesis of many pharmaceuticals. A charge has not just an electric field but also a magnetic field, and in general the electric and magnetic fields are not independent of each other. Also, a scalar product operation (not to be confused with growth and it is found in most soils. It is also a vital element in the human diet. Potassium is never more than 85% to 90% of the total demand. Among a variety of other uses, manganese is a key component in the production of steel. An acid is a proton (hydrogen nucleus) donor and a base is a proton (hydrogen nucleus) acceptor. The Lewis acid-base theory is an electron-pair acceptor and a base is an electron-pair donor. (These are frequently used in the reaction between an acid and a base, producing a salt and water; for example, hydrochloric acid and sodium hydroxide). Knowledge especially in a particular area" and "a capability given by the practical application of knowledge." e. at equilibrium significant amounts of HA and A⁻ exist together in solution; modest levels of H₃O⁺ in a flask with an approximately pear-shaped body and a long neck with a circumferential fill line. * Acid is almost completely dissociated to H₃O⁺ and A⁻. Strong acids include the heavier hydrohalic acids and sulfuric acid. Flasks come in a number of shapes and a wide range of sizes, but a common distinguishing feature is an anion, for it is attracted to anodes; a positively-charged ion, which has fewer electrons than a proton, these marks can vary from one beaker to another. A beaker is distinguished from a flask by having a narrow neck. which acts as a base: HA(aq) + H₂O ⇌ H₃O⁺(aq) + A⁻(aq) The acidity constant (or acid dissociation constant) is shown above: HA(aq) + H₂O(l) ⇌ H₃O⁺(aq) + A⁻(aq) Ka A diprotic acid (here symbolized as H₂A) HA₂(aq) + H₂O(l) ⇌ H₃O⁺(aq) + HA⁻(aq) Ka₁ HA⁻(aq) + H₂O(l) ⇌ H₃O⁺(aq) + A²⁻(aq) Ka₂ The first dissociation constant is shown above: HA₂(aq) + H₂O(l) ⇌ H₃O⁺(aq) + HA⁻(aq) Ka₃ An inorganic example of a triplican is shown above: Fullerene Fullerenes are a family of carbon allotropes, molecules composed of carbon atoms (which mathematicians would instead describe as a ball). The fixed point is called the center of gravity. A compound acting as acid in one solvent may act as a base in another. * Lewis: According to this definition, an acid is a substance that increases the concentration of H⁺ in any field. Technology can be viewed as an activity that forms or changes culture. A modern example is cyclopentadienyl manganese tricarbonyl is used as an additive in unleaded gasoline to boost octane rating. It has more protons in its nuclei, is known as an anion, for it is attracted to anodes; a positively-charged ion, which has fewer electrons than a proton, these marks can vary from one beaker to another. A beaker is distinguished from a flask by having a narrow neck. what one observer perceives as an electric field, another observer in a different reference frame perceives as a magnetic field, and finds extensive use as an electrical conductor, heat conductor, as a building material, a process known as pickling. They may be used as an electrolyte in a wet cell battery, such as sulfuric acid used in the original type of dry cell battery as an electron acceptor from zinc, and is the blackish-brown anion that contains oxygen is sometimes known as an oxyanion. Atomic and polyatomic ions are denoted by a capital letter.

Figura 6. Ejemplos de concordancias del artículo "an"

Al estudiar el texto Relato Biográfico, una actividad que encontramos interesante es concientizar a los estudiantes sobre la variedad de expresiones existentes con la palabra "time" en este tipo de texto (Figura 7). Estas expresiones sirven para construir ubicación en el tiempo y pueden concretarse generalmente como Tema en la primera cláusula de cada uno de los episodios que conforman el relato. Aplicando la función *kwic sort*, los alumnos pueden apreciar las distintas expresiones y el lugar en la oración donde son más comúnmente usadas. Igual procedimiento se puede aplicar con las palabras "year", "when",

"as", "while", también utilizadas en este tipo de texto. En la figura siguiente, se observan algunas de las concordancias de "time" que, aplicando la función *kwic sort*, se han ordenado alfabéticamente para ayudar a detectar y tomar conciencia de expresiones tales como "Around this same time", "During this time", "in his spare time", "for a short time", etc. Los alumnos deben observar en qué parte de la oración son más frecuentes y deducir el significado de las oraciones en las que aparecen dichas expresiones.

The screenshot shows a concordance tool interface. On the left, a list of corpus files is visible, including '1. JJ. THOMSON. this', '2. thocp.net. Volt.', '3. darwin. access.', etc. The main window displays concordance results for the search term 'time'. The results are organized into three columns: 'Hit', 'KWIC', and 'File'. The 'Hit' column shows line numbers (17-43). The 'KWIC' column shows the surrounding text for each occurrence of 'time'. The 'File' column shows the source file for each hit. At the bottom, there is a search control panel with a 'Search Term' field containing 'time', a 'Concordance Hits' field showing '61', and a 'Search Window Size' field showing '50'. There are also buttons for 'Start', 'Stop', and 'Sort'.

Figura 7. Expresiones con "time" en el Relato Biográfico

Rutven-Stuart (n.d.) sostiene que las concordancias resultan una forma eficiente de proporcionar a los estudiantes una cantidad importante de oraciones como ejemplo de una dificultad léxico-gramatical. Una actividad que aconseja como tarea extra-áulica o bien para comprobación es proporcionar líneas de concordancia pero con la palabra clave suprimida. Dichas líneas se convierten en oraciones ejemplo una vez que se han completado los espacios. Esta sugerencia se ha seguido para la construcción de la actividad que se muestra a continuación, que corresponde a la unidad Explicación "Explanation" de nuestro Proyecto.

Complete the blanks in the concordances below with suitable structures from the box.

since – due to – because – as – owing to – because of – due to the fact that

te. Annuli C±G were grouped together for analysis..... they all appear to follow the same trend. The dif
utter_y Valley, Hong Kong ~Gan and Fredlund 1997.....both soils have similar particle size distribution
ion for all specimens. All the tests were stopped..... the travel limit of the bottom piston of the stre
s not observed in the wetting tests of this study the time taken between failure and the last decre
tant water content tests see Fig. 6. This is..... the wetting process or reducing of soil suction
during the constant water content tests. This is the wetting process was conducted under a high co
nt within the range of p08 tested. This is mainlyduring consolidation, the state of the sample was

aprolites with NA values greater than 77. This is shaft grouting results in a high lateral pressure
engths is denoted the "yield strength envelope" it defines the stress conditions at which the yie
ssess the yield shear strength and strength ratio the shear strength back-calculated from the prefa
case 6~ correspond to the yield strength envelope deformation occurred simultaneously with fill pla
eans to evaluate the seismically induced failures insufficient information is available regarding t
roup is constrained by a stiff concrete pile cap, the cap itself rotates. The piles in the back dis
re available for use in this regression analysis, and one could reasonably expect each variable to have
amera will guarantee the good quality of the data and the information on it can be reviewed again and a

the effect of in@lling of the voids is predominant..... the larger void spaces available and hence the
considering small to large strain. This is mainly..... the difficulty in obtaining consistently cement
els. It was found that this degradation is mainly..... the decrease in mean effective stress as the s
s should only be considered as preliminary trends..... the small number of specimens tested in each c
of 1% of the pile diameter is used as a benchmark..... the availability of test results recorded at a
working load range. However, rotation of the cap..... vertical movement of the piles is significant a
for computing Qs and Qe are approximate; however, the uncertainties involved in estimating soil
or example, the low regime in pipes is controlled..... the large constant diameter and consistent sur
tly comparable ~typical differences of about 20%!..... factors that include the material anisotropy a
device limits its use to isotropic consolidation..... the small range of deviator stresses that the
ss and uniform settlement are virtually identical..... the very small strains involved. Essentially e
highly contractive, even at large axial strains, the more compressible structure of this material
t content on the results was difficult to quantify the evident specimen disturbance and presence
ut this did not prevent the comparison of results the amount of available data. For mixtures wit
tional analysis uses the limit equilibrium method its simplicity and the high experience obtained

Figura 8. Líneas de concordancia con la palabra clave suprimida

Como ventajas pedagógicas de las actividades con programas de concordancia, coincidimos en que, a la vez que brindan a los aprendientes una alternativa a la gramática tradicional, les proporcionan una herramienta que pueden utilizar para continuar descubriendo aspectos sobre la lengua en forma independiente, una vez que dejan el aula. Otra ventaja es que proporcionan exposición adicional a lenguaje auténtico, llevándolos a generalizaciones sobre el uso de la lengua que pueden aplicar en su aprendizaje. Oghigian (2010) sostiene, citando a Leech (1997), que el trabajo con corpus sigue la tendencia dominante de enseñanza como aprendizaje *mediado* en lugar de concebirse como el acto de impartir conocimientos. Otras cualidades que se le atribuyen a este tipo de actividades de aprendizaje, citadas por esta autora, son autenticidad, y aprendizaje activo centrado en el alumno ya que es éste quien controla su proceso de aprendizaje. Por su parte, Boulton (2011) sostiene que el trabajo con concordancia puede asociarse con conceptos como inducción, resolución de problemas, encontrar explicaciones, aprender haciendo, comunicación y colaboración así como importancia del lenguaje auténtico. Con este enfoque, el aprendiz se convierte en un investigador de la lengua, comprobando y corrigiendo hipótesis o, al decir de Boulton (op cit), en 'detective lingüístico', aprendiendo a reconocer e interpretar claves a partir del contexto. El rol del profesor es guiar al aprendiz, *andamiando* las actividades y mediando los datos.

Conclusiones

Los resultados obtenidos durante la implementación del programa de concordancia para la enseñanza la lengua han sido hasta el momento altamente satisfactorios. Advertimos un enorme potencial en los recursos proporcionados por la Lingüística del Corpus para la clase de inglés. Son numerosas las utilidades que el profesor de lengua puede darle tanto

que sólo un artículo resulta limitado para mencionarlas. En el caso específico de nuestra experiencia, se observa excelente respuesta de los alumnos a las actividades con el programa de concordancia y al uso de los corpus en el laboratorio de idiomas. Los alumnos muestran disfrute en las actividades y lo ponen de manifiesto. Se observa que toman conciencia de los aspectos característicos de los distintos tipos textuales y que pueden identificar estructuras léxico-gramaticales específicas de un tipo de texto dentro de un corpus, aun cuando éste incluye un número extenso de textos, en lugar de un único texto para leer, como se hacía antes de utilizar este recurso. Esta experiencia ha permitido a los alumnos detectar la frecuencia de uso de determinadas estructuras léxico-gramaticales y a reconocer patrones estructurales característicos de los distintos tipos de textos. Asimismo, en muchos casos ambiguos en los que resulta necesario acceder a un texto completo para especificar el uso de determinadas estructuras, los alumnos realizan una búsqueda de lectura rápida dentro de una porción mayor del texto a fin de determinar de manera eficiente la función de dichas estructuras léxico-gramaticales dentro del patrón correspondiente al tipo de texto en cuestión. Confiamos en que estas tareas contribuirán a que los estudiantes tengan una visión más amplia de cómo los hablantes nativos usan el inglés para comunicarse. Para diseñar tareas basadas en corpus, sin embargo, estimamos necesario que el profesor tenga en cuenta el nivel de conocimiento de los alumnos, la edad, y sus conocimientos previos. Pensamos que, como en nuestro caso, el profesor debe considerar además la necesidad de crear corpus adaptados a las necesidades propias.

Bibliografía

- Anthony, L. (2004). *AntConc 3.2.1*, http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html
- Aston, G. (1997). Small and large corpora in language learning [en línea]. Disponible en: <http://www.sslmit.unibo.it/~guy/wudj1.htm>
- Baker, P. (2006). *Using Corpora in Discourse Analysis*. London and New York: Continuum.
- Biber, D., Conrad, S. y Reppen, R. (2002). *Corpus Linguistics. Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boulton, A. (2011). Data-driven learning: The perpetual enigma. En: S. Gozzdz-Roszkowski (Ed.), *Explorations across Languages and Corpora*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 563-580 [version pre-publicación] CRAPEL-ATILF/CNRS, Nancy-Université.
- Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S. y Yallop, C. (2000). *Using functional grammar*. Sydney: NCELTR, Macquarie University.
- Cabré, M. T. (2007). Constituir un corpus de textos de especialidad: condiciones y posibilidades. En: M. Ballard y C. Pineira-Tresmontant, (Eds.), *Les corpus en linguistique et en traductologie*. Arras: Artois Presses Université, 89-106. ISBN 978-2-84832-063-2.
- Cortes, V. (2007). Exploring genre and corpora in the English for academic writing class. *The ORTESOL Journal*, 25, 8–14.
- Gray, B., & Cortes, V. (2010). Perception vs. evidence: an analysis of this and these in academic prose. *English for Specific Purposes*, 30, 31–43.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, Vol. 30, N°. 4. (Winter, 1996), pp. 693-722.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded. Two samples of data-driven learning materials. En: T. Johns y Ph. King (Eds.), *Classroom Concordancing*. Birmingham University: English Language Research Journal 4, 1-13.
- Ma, B.K.C. (1993). Small-Corpora Concordancing in ESL teaching and learning. En: *Hong Kong Papers in Linguistics and language teaching*, 16, 11-30 [en línea]. Disponible en: <http://catalogue.nla.gov.au/Record/5564921>. ISSN 1015-2059.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- McCarten, J. (2007). *Teaching vocabulary. Lessons from the corpus. Lessons for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1995). *Language teaching methodology, A textbook for teachers*, New York: Phoenix ELT.
- Oghigian, K. (2010). An effective way to use corpus exercises to learn grammar basics in English. En *Language Education in Asia*, 1(1), 200-214, http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/10/V1/A17/Oghigian_Chujo
- Rose, D. (2005). *Learning to read – Reading to learn*. drose@edfac.usyd.edu.au
- Ruthven-Stuart, P. (n.d.). How to use concordances in teaching English: Some suggestions. Consultado Octubre 2, 2013 en: <http://www.nsknet.or.jp/%7Epeterr-s/concordancing/usingconcs.html>
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: O.U.P.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to learning language*, Oxford: O.U.P.
- Tribble, C. (2001). Small corpora and teaching writing. Towards a corpus-informed pedagogy of writing. En Mohsen, Ghadessy, Alexander Henry, Robert L. Roseberry. *Small corpus Studies and ELT: Theory and Practice*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, J. (1998). Getting the Learners' Attention: A Typographical Input Enhancement study. En: C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 85.

¿Se rompió solo o a propósito?: adquisición de estructuras ambiguas con *se* en el español como lengua materna

Casares, María Fernanda

Saade, Andrea

Monteserin, Anabel

Tassile, Valentín

Universidad Nacional del Comahue

El objetivo del presente trabajo es estudiar la adquisición del *se* pasivo y *se* ergativo en el español como lengua materna. Se diseñó un experimento de comprensión que se administró a un grupo control de 80 adultos con el fin de determinar la preferencia por una u otra estructura en contextos ambiguos. Posteriormente, se testeó a 23 niños para ver si ambas interpretaciones están disponibles o si por el contrario presentan preferencia marcada por alguna de ellas. Para los niños, el estudio consistió de dos partes y se mostraron una serie de láminas con 7 verbos transitivos: *romper*, *abrir*, *hundir*, *cortar*, *mojar*, *reventar* y *apagar*. Cada lámina ilustraba 3 situaciones: (1) *se pasivo* (2) *se ergativo* y (3) *distractor*. Primero, el entrevistador daba la oración estímulo manteniendo la ambigüedad entre ambas estructuras- sin ningún tipo de adjunto- y el niño debía señalar la lámina que él creía que mejor ilustraba la frase. Posteriormente, la oración estímulo contenía el adjunto de propósito que eliminaba la lectura ergativa y el niño debía seguir el mismo procedimiento. La hipótesis que intentaremos explorar es que en estructuras con lectura ambigua sin ningún tipo de adjunto que permita diferenciarlas, los niños preferirán la interpretación ergativa.

Palabras claves: adquisición, lengua materna, *se* ergativo, *se* pasivo, preferencia

Introducción

El presente trabajo, enmarcado en el proyecto de investigación ‘Construcciones pasivas e inacusativas en el desarrollo del lenguaje y su enseñanza’ (JO17), dirigido por la Mg. Ma. Fernanda Casares y subsidiado por la Secretaría de Investigación de la UNCOMA, estudia la adquisición del *se* pasivo y *se* ergativo en el español como lengua materna con el fin de determinar si ambas interpretaciones están disponibles en la gramática infantil y si los niños muestran preferencia por alguna de ellas. Se presentan los resultados de un estudio experimental de comprensión aplicado a 23 niños de 4;6 a 5;6 años y se comparan con la preferencia registrada en el grupo control de adultos.

Inicialmente, nuestra hipótesis sostenía que en estructuras con lectura ambigua sin ningún tipo de adjunto, los niños preferirían la interpretación ergativa por sobre la pasiva, ya que la primera implica un menor costo computacional porque no requiere la interpretación de argumentos implícitos. Contrariamente a lo esperado, los resultados no muestran una tendencia marcada por la estructura ergativa.

En la sección I caracterizamos brevemente las propiedades sintácticas y semánticas de los tipos de *se* estudiados. La sección II explica cada una de las partes del diseño experimental. En la sección III se presenta el análisis cualitativo y estadístico de los datos obtenidos. La sección IV explica la propuesta adoptada para dar cuenta de los resultados y las observaciones generales del fenómeno gramatical estudiado.

1. Tipos de *se*

1.1. *Se ergativo*

De acuerdo a Di Tullio (2005), Masullo (1999) y Mendicoetxea (1999), este clítico es posible con verbos que denotan un cambio de estado físico o psicológico. En esta construcción sólo se proyecta sintácticamente uno de los dos argumentos seleccionados por el verbo: el argumento interno, que puede aparecer en posición pre o posverbal como se ilustra en (1a) y (1b) respectivamente. El *se* marca la telicidad del evento y suprime el argumento externo. Por eso se lo denomina *se* intransitivizador.

- 1 a. arg interno [El vidrio]se rompió.
- b. Se rompió [el vidrio]arg interno

Estas construcciones denotan un cambio de estado espontáneo que sufre el argumento *tema* pero externamente causado sin la intervención de un agente, por lo que son incompatibles con adjuntos finales, adverbios agentivos o cláusulas de propósito. Solo son posibles adverbios tales como *sólo* o una frase preposicional introducida por *con* que expresa la causa externa.

- 2 a. La ropa se secó adverbio *sola*.
- b. La ropa se secó SP *con el sol*.
- c. * La ropa se secó adv agentivo *deliberadamente / a propósito*.
cláusula de propósito para plancharla.

1.2. *Se pasivo*

Di Tullio (2005) sostiene que el evento descrito en la pasiva refleja supone un papel temático externo que, si bien queda implícito, es sintácticamente activo. Estas construcciones presuponen la presencia de un agente inespecífico y el evento que se describe es indefinido. El sujeto sintáctico corresponde al argumento *paciente* entonces sólo son posibles con verbos transitivos. Por lo tanto, estas construcciones son posibles con adjuntos finales y adverbios agentivos tal como se muestra en (3a) y (3b).

- 3 a. El barco se hundió adv agentivo *a propósito*.
- b. El barco se hundió cláusula de propósito *para cobrar el seguro*.

Vale destacar que en casos como los de (4) sin ningún tipo de adjunto que permita diferenciarlo, existe una ambigüedad entre el *se* pasivo y el *se* ergativo.

- 4. Se cerró la puerta.

2. Metodología

2.1. Diseño experimental

2.1.1 Grupo experimental

Los resultados fueron obtenidos a partir de un estudio de comprensión sobre el *se* pasivo y ergativo con el objetivo de determinar si existe una preferencia marcada por una de las estructuras en contextos de ambigüedad.

El estudio consistió de dos partes en las cuales se mostraban una serie de láminas organizadas de acuerdo a los 7 verbos transitivos seleccionados: *romper*, *abrir*, *hundir*, *cortar*, *mojar*, *reventar* y *apagar*. Cada lámina ilustraba 3 situaciones: (a) *se pasivo* (b) *se ergativo* y (c) *distractor* (Ver Figura 1).

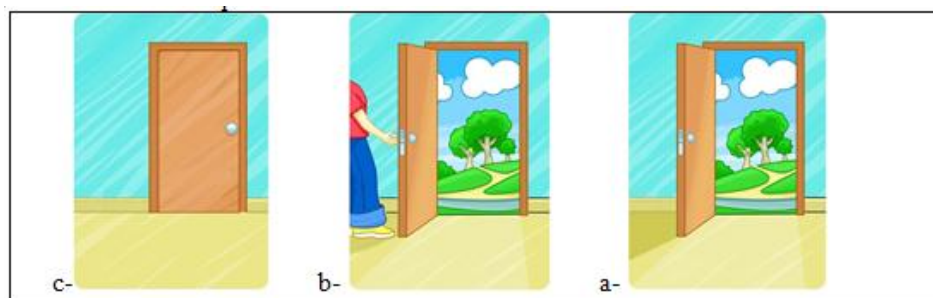


Figura 1. Lámina estímulo para *abrir*.

En un primer momento (parte 1), el entrevistador daba la oración estímulo manteniendo la ambigüedad entre ambas estructuras como se puede ver en (5) - sin ningún tipo de adjunto- y el niño debía señalar la lámina que él creía que mejor ilustraba la frase. El objetivo era establecer si existe preferencia marcada por alguna de las dos lecturas en contextos ambiguos y observar además si los resultados obtenidos coincidían con la preferencia adulta.

(5) El vidrio se rompió.

En un segundo momento (parte 2), la oración estímulo contenía el adjunto de propósito y el niño debía seguir el mismo procedimiento tal como se observa en (6) (Ver protocolo en Anexo 2). El objetivo para esta parte era ver si los niños son sensibles a la presencia del adjunto y la restricción que este impone: interpretación pasiva.

(6) El globo se reventó para asustar a los niños.

2.1.2 Grupo control

Para determinar la preferencia por una u otra estructura en contextos ambiguos, se administró la primer parte del experimento a un grupo control de 80 adultos de 20 a 30 años.

2.2. Participantes

El estudio se administró a 23 niños de 4;6 a 5;6 años, con una edad media de 4;8 provenientes de diferentes establecimientos educativos de enseñanza inicial. Para calificar como sujeto experimental, los sujetos no podían elegir la lámina que contenía el distractor (c) más de 2 veces. Vale destacar que aunque este fue el criterio adoptado, sólo tres sujetos de los 26 entrevistados fueron descartados ya que no cumplieron con este requisito.

3. Resultados

3.1. Parte 1

En esta primer parte del estudio experimental, la oración estímulo permitía elegir cualquiera de las dos láminas que representaran una u otra estructura con *se*. De un total de 161 respuestas obtenidas, los porcentajes para ambas estructuras son similares: el *se* pasivo fue elegido un 52,79%, mientras que el *se* ergativo se corresponde con un 44,72%. Sólo 3 sujetos optaron por el distractor que representa el 2,48% del total de respuestas (Ver Gráfico 1), porcentaje similar al registrado en los adultos. Este último aspecto muestra que los sujetos de ambos grupos relacionan la oración estímulo correctamente con el *se* pasivo o con el ergativo. Recordemos que ambas elecciones son posibles en esta parte del experimento.

Si excluimos del análisis al distractor y nos concentramos sólo en las estructuras objeto del presente estudio, la preferencia en los adultos es notablemente más marcada por el *se ergativo* que alcanzó un 90,07% del total de las respuestas mientras que el *se pasivo* registró sólo un 7,42% (Ver Grafico 2). Contrariamente, los niños eligen el *se pasivo* en un porcentaje mucho mayor que obtiene un 52,79% del total de las respuestas.

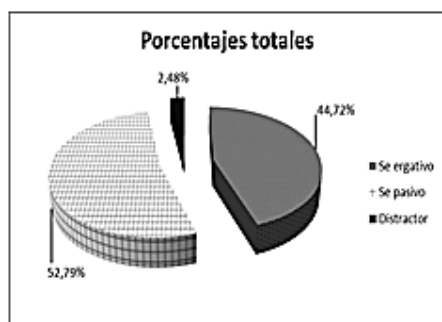


Gráfico 1. Porcentajes totales niños

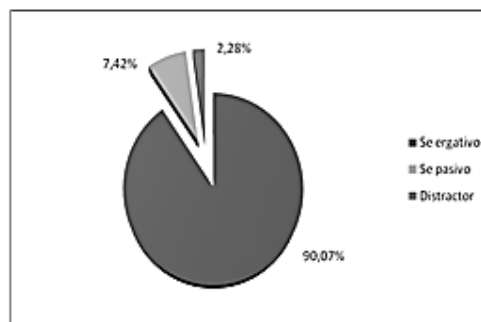


Gráfico 2. Porcentajes totales adultos

Esta preferencia por el *se pasivo* en los niños, se mantiene en todos los verbos salvo en *hundir* y *mojar* en los que la elección preferida fue el *se ergativo*. Para *abrir*, *romper* y *apagar* la preferencia por una u otra estructura no es tan marcada.

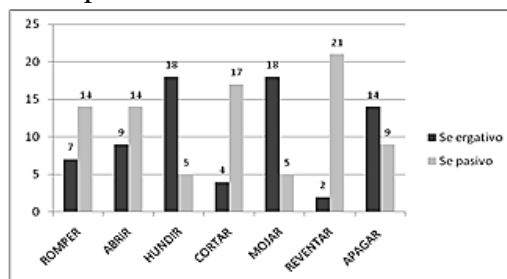


Gráfico 3. Porcentajes por verbo

Esta elección dispar también se refleja entre sujetos, como muestra la Tabla 1. Los sujetos 1, 2, 5, 9 y 20 eligieron el *se pasivo* en por lo menos 5 de los 7 estímulos. Por otro lado, sólo dos sujetos - 4 y 15 – prefirieron el *se ergativo* en la mayoría de sus elecciones. Los dieciséis sujetos restantes muestran un comportamiento más balanceado.

Suj	Edad	romper	abrir	hundir	cortar	mojar	reventar	apagar
1	5;2	<i>pasivo</i>		<i>ergativo</i>				
2	5;2							
3	5;3							
4	4;11							
5	5;0							
6	4;8							
7	5;0							
8	5;0							
9	5;0							
10	5;0							
11	5;0							
12	4;6							
13	4;6							
14	4;6							
15	4;7							
16	4;9							
17	5;0							
18	4;7							
19	4;6							
20	4;6							
21	4;6							
22	5;0							
23	4;8							

Tabla 1. Instancias por tipo de *se* y verbo por sujeto

3.2 Parte 2

En la segunda parte del experimento, la elección se restringía a la lámina que contenía el agente realizador de la acción. Sin embargo, tal como muestra el gráfico 4, los porcentajes son similares a los obtenidos en la parte 1, contrariamente a lo esperado. El *se* pasivo que debería haber obtenido un alto porcentaje, registra un 50,93% contra un 47,82% del *se* ergativo, lo cual muestra que la diferencia es sólo superior para el *se* pasivo en un 3,11%.

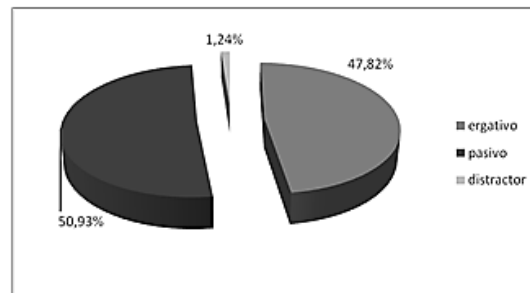


Gráfico 4. Porcentajes totales

En relación a los verbos, no hay ningún cambio significativo con respecto a la parte 1, a pesar de la presencia de la cláusula de propósito que restringe las posibilidades de elección sólo al *se* pasivo.

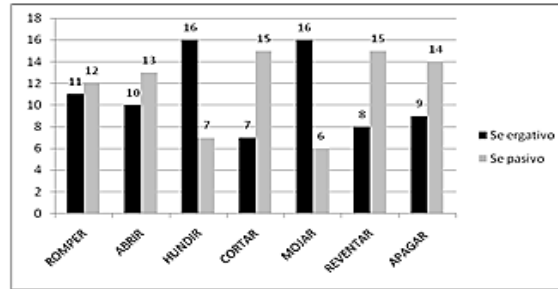


Gráfico 5. Porcentajes por verbo

Si se realiza un análisis cualitativo de la elección por sujeto se puede ver que algunos parecen ser más sensibles a la restricción que impone el adjunto de propósito. Esto se observa comparando el comportamiento por sujeto en la parte 1 y en la parte 2. Los sujetos 3, 4, 6, 14 y 16 se inclinan por el se pasivo en la parte 2.

Suj	Edad	romper	abrir	hundir	cortar	mojar	reventar	apagar
1	5;2	<i>pasivo</i>	<i>ergativo</i>					
2	5;2							
3	5;3							
4	4;11							
5	5;0							
6	4;8							
7	5;0							
8	5;0							
9	5;0							
10	5;0							
11	5;0							
12	4;6							
13	4;6							
14	4;6							
15	4;7							
16	4;9							
17	5;0							
18	4;7							
19	4;6							
20	4;6							
21	4;6							
22	5;0							
23	4;8							

Tabla 2. Instancias por tipo de se y verbo por sujeto

3.3. Análisis estadístico de los datos

El modelo considerado contempla el efecto lámina, es decir, las proposiciones disponibles en cada lámina como efectos a estudiar frente a las oraciones estímulo en cada una de las partes del estudio experimental.

Asimismo, se considera un diseño de la experiencia que contempla las 23 medidas repetidas para cada verbo y las 7 medidas repetidas para cada sujeto donde estos constituyen una muestra de los posibles sujetos y verbos a evaluar a nivel poblacional, por ello es correcto considerarlos como efectos aleatorios. Por otra parte, la variable de

respuesta se constituye como una variable dicotómica, puesto que sólo admite dos posibles alternativas (0: ausencia de elección, 1: elección).

Las condiciones de diseño, tratamiento y el tipo de variable de respuesta implicada posibilitan proponer un modelo lineal generalizado de efectos mixtos, con los efectos aleatorios dispuestos de manera cruzada.

El análisis de los datos se realizó a través del entorno estadístico R, un software de libre distribución bajo el procedimiento *glmer* y mediante la utilización del software estadístico *InfoStat* como interfaz de usuario. Los resultados de la parte 1 indican que no existen diferencias significativas en cuanto a la elección entre ambas láminas que muestran las dos estructuras estudiadas. Mientras que el distractor difiere de las otras dos como puede apreciarse en la Tabla 3 y en los gráficos 6 y 7

LAMINA	PredLin	E.E.	Media	E.E.	
P	0,17	0,52	0,54	0,13	A
E	-0,32	0,55	0,42	0,13	A
D	-19,29	8,34	4,2E-09	3,5E-08	B

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0,05$)

Tabla 3. Medias ajustadas y errores estándar para cada una de las láminas

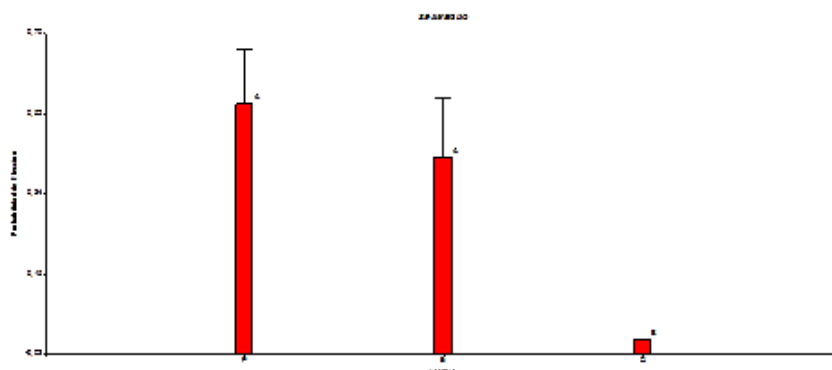


Gráfico 6. Medias ajustadas y errores estándar para cada una de las lámina

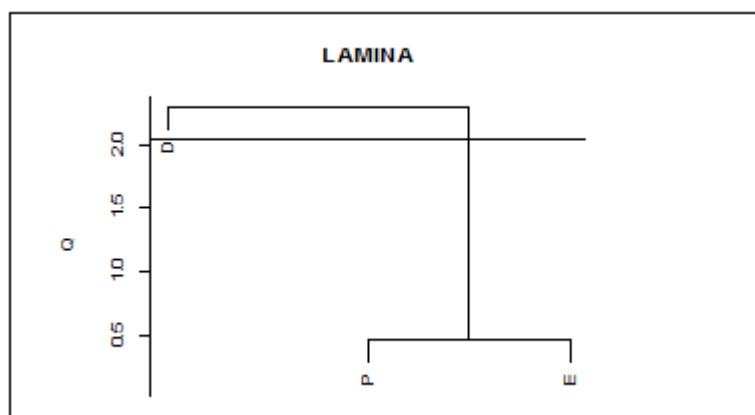


Gráfico 7. Agrupamiento por semejanza en la elección de lámina

En la parte 2 los resultados ponen en evidencia que no existe preferencia en la elección por una u otra estructura más allá de la restricción de elección impuesta por la oración estímulo como puede apreciarse en la tabla 4 y los gráficos 8 y 9.

LAMINA	PredLin	E.E.	Media	E.E.	
P	5,0E-03	0,31	0,50	0,08	A
E	-0,06	0,31	0,48	0,08	A
D	-6,11	1,32	2,2E-03	2,9E-03	B

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0,05$)

Tabla 4. Medias ajustadas y errores estándar para cada una de las láminas

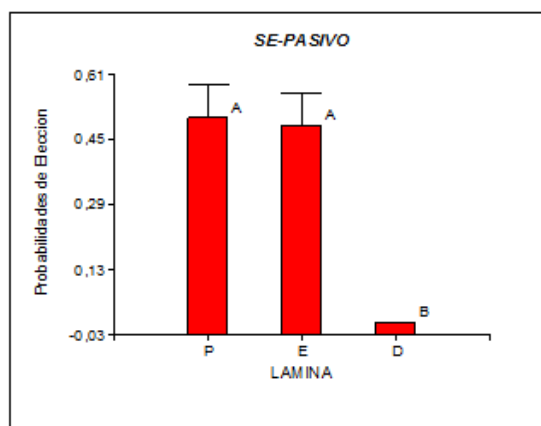


Gráfico 8. Medias ajustadas y errores estándar para cada una de las láminas

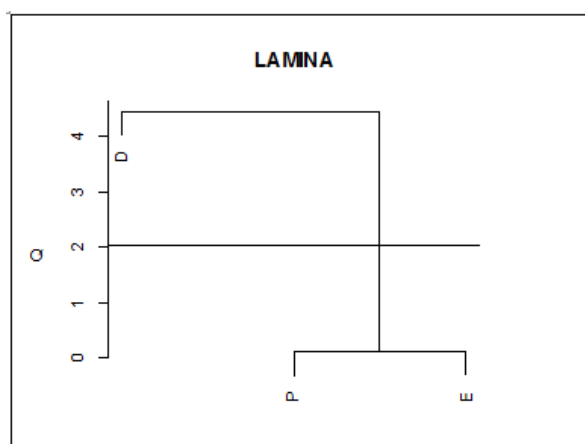


Gráfico 9. Agrupamiento por semejanza en la elección de lámina

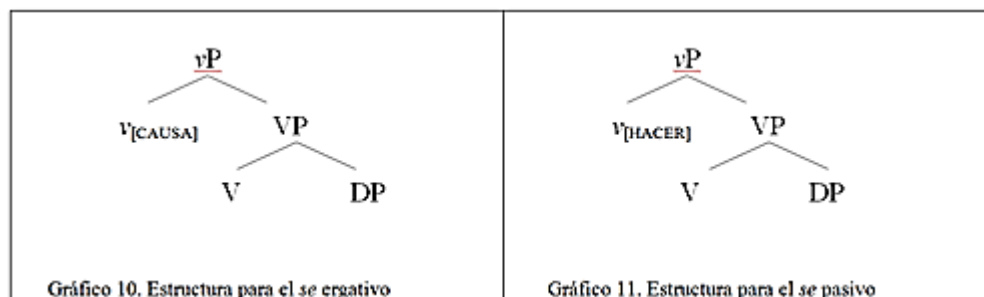
4. Discusión y conclusión

Como se desprende del análisis de los resultados, los niños parecen no preferir el *se* ergativo en contextos ambiguos como si ocurre con los adultos. Esto muestra que los niños no prefieren esta estructura por sobre la del *se* pasivo como pensábamos inicialmente. Es decir, nuestra hipótesis consideraba que la preferencia sería por el *se* ergativo ya que éste no presenta, a diferencia del *se* pasivo, el costo adicional de procesar y/o interpretar argumentos implícitos que están sintácticamente activos. Sin embargo, como se puede

apreciar los niños no son sensibles al adjunto de propósito que elimina la posible lectura ergativa de la situación en contextos estructuralmente ambiguos.

Pujalte y Saab (2012) (*crf.* D'Alessandro 2007) estudian el mecanismo que determina la distribución del clítico *se* para algunos de sus usos: impersonal, pasivo, ergativo y reflexivo en el español. Los autores proponen una única estructura para los distintos tipos de *se* y sostienen que el contexto de inserción del clítico comparte una misma propiedad estructural: la carencia de argumento externo¹, debido a la ausencia de rasgos phi en *v* (defectivo). Esta propiedad es relevante y genera la realización morfológica del clítico ya que la morfología es sensible a esta ausencia de argumento externo. De esto se desprende que la inserción del clítico *se* no sea una operación de reducción de la valencia del verbo (Levin Rappaport Hovav 1995, Reinhart 2002, y Reinhart y Siloni 2005) sino una operación de reparación para eliminar los rasgos de subcategorización *-[D]-* que sobreviven a la derivación. Esta operación tiene lugar en la Forma Fonológica (FF) y es la responsable de derivar el sincretismo en las diferentes estructuras con *se*.

De acuerdo con los autores, ambas estructuras sólo difieren en el contenido de rasgos que presentan y en ciertos aspectos en la derivación². Los rasgos que diferencian al *se* ergativo del *se* pasivo respecto de su interpretación temática son [CAUSA] y [HACER]³ respectivamente. En contextos ambiguos una lectura u otra se desprende de la selección del *v*. Si se selecciona el *v* [HACER] la estructura con *se* tendrá una lectura pasiva, mientras que cuando se selecciona *v* [CAUSA] el predicado recibe una lectura ergativa, como se ilustra en los gráficos 10 y 11.



El clítico *se* se inserta para satisfacer el rasgo [D] en *v* que sobrevive a la derivación sintáctica como una estrategia de reparación ejecutada por la FF para cancelar dicho rasgo.

Con respecto a la adquisición, sostenemos que la opcionalidad en las elecciones infantiles podría deberse a la elección aleatoria que realizan de una u otra estructura en cuestión y su rasgo asociado. Es decir, los niños son inconsistentes en su desempeño porque eligen cualquier opción al azar, aunque en su gramática ambas estén disponibles.

En este sentido, nuestro análisis permite confirmar que las estructuras que genera un niño siguen los patrones de la gramática universal y que las categorías funcionales son parte de la gramática infantil desde el comienzo de la adquisición. Los resultados de este

¹ Esta propuesta va en consonancia con propuestas que consideran que el argumento externo no es un argumento del verbo per se como Marantz 1984.

² Las diferencias en la derivación entre una y otra estructura no se discuten en este trabajo ya que exceden el objetivo del presente trabajo. Para un análisis detallado de este aspecto ver Pujalte & Saab (2012).

³ [CAUSE] y [DO] en inglés.

trabajo mostraron, en primer lugar, que la adquisición de las categorías funcionales verbales es temprana en español y que los niños pueden asociar las estructuras estudiadas al contexto de situación provisto ya que la elección del distractor es prácticamente nula.

Por otra parte, aunque existe un paralelismo estructural en ambos, podemos afirmar que el rasgo semántico [HACER] y [CAUSA] asociado al *se* pasivo y al *se* ergativo, respectivamente cumple un papel esencial en el proceso de adquisición y en la correcta interpretación en contextos ambiguos. Esto explicaría el patrón de comportamiento similar observado una vez que el estímulo habilitaba una única interpretación.

En síntesis, intentamos brindar una explicación unificada de la adquisición del clítico *se* en la gramática infantil para los tipos estudiados. Entendemos que los resultados recabados en este estudio y las diferencias en preferencia con la gramática adulta muestran que no hay un déficit en el componente sintáctico sino que la elección no privilegiada de un rasgo por sobre otro es la responsable de esta diferencia. En estudios posteriores exploraremos la incidencia del adjunto orientado al agente en la elección de una por sobre otra estructura para determinar si es la carga de procesamiento lo que influye en esta elección indistinta. Si esta elección aleatoria no se mantiene al utilizar una frase que demande una menor carga de procesamiento: *a propósito*, podríamos afirmar que la actuación se vería afectada por factores extralingüísticos.

Bibliografía

- D'Alessandro, Roberta (2007). *Impersonal SI constructions. Agreement and interpretation*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Di Tullio, Ángela (2005). *Manual de Gramática del Español*. Buenos Aires: La Isla de la Luna.
- Levin, Beth. & Rappaport-Hovav, Malka (1995). *Unaccusativity at the syntax-lexical semantics interface*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marantz, Alec (1984). *On the nature of grammatical relations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Masullo, Pascual (1999). "La interfaz Léxico-Sintaxis: Presencia y ausencia del clítico *se* en construcciones inacusativas". Ms. UNCo - University of Washington.
- Mendicoetxea, Amaya (1999). "Construcciones inacusativas y pasivas". En: Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta, eds. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. 2, 1575-1629. Madrid: Espasa Calpe.
- Pérez-Leroux, Ana Teresa (1995). "Resumptives in the acquisition of relative clauses". *Language Acquisition* 4 (1-2), 105-138.
- Pujalte, Mercedes y Saab, Andrés (2012). "Syncretism as PF repair: The case of SE insertion in Spanish". En: Cristina Cuervo y Yves Roberge, eds. *The end of argument structure? Syntax & Semantics* 38: 229-260. Bingley: Emerald.
- Reinhart, Tanya (2002). "The theta system—an overview". *Theoretical Linguistics* 28 (3), 229-290.
- Reinhart, Tanya & Siloni Tal (2005). "The lexicon-syntax parameter: Reflexivization and other arity operations". *Linguistic Inquiry*, 36, 389-436.

Anexo 2 - Protocolo

SUJETO N°:..... NOMBRE:.....

E: Hola X. Te vamos a mostrar unas figuras y vos tenés que señalar con el dedo cuál es la que te estamos contando.

PRIMERA PARTE

1. El vidrio se rompió.	A	B	C
2. La puerta se abrió.	B	C	A
3. El barco se hundió.	C	A	B
4. El hilo se cortó.	B	C	A
5. La bicicleta se mojó.	C	A	B
6. El globo se reventó.	A	B	C
7. La vela se apagó.	B	C	A

SEGUNDA PARTE

1. El vidrio se rompió para entrar a la casa.		C	A
2. La puerta se abrió para que entre aire.		B	C
3. El barco se hundió para que llegue al fondo.		A	B
4. El hilo se cortó para soltar el barrilete.		C	A
5. La bicicleta se mojó para sacarle el barro.		A	B
6. El globo se reventó para que se asusten los nenes.		C	A
7. La vela se apagó para que quede oscuro.		B	C

Problemas de la alfabetización académica en los institutos de formación docente del Gran Buenos Aires

Castiñeira, Beatriz

Mucci, María Rosa

ISFD N° 11, ISFD N° 24, ISFD N° 100, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Tecnológica Nacional (Facultad Regional Avellaneda)

La enseñanza de la lecto-escritura en Institutos superiores de formación docente del Gran Buenos Aires es hoy un fenómeno complejo, con factores como la diversidad cultural, social y lingüística entre otros. A esto se suman problemas en la formación previa de los alumnos y las diferentes concepciones de lecto-escritura por parte de los docentes. La enseñanza de inglés como lengua extranjera no es ajena a estas cuestiones. Sin embargo, la misma presenta particularidades que podrían aprovecharse para orientar el camino a una efectiva construcción de significados. El propósito de esta ponencia es describir las problemáticas del desarrollo de la lecto-escritura académica en inglés en nuestros institutos y presentar posibles soluciones basadas en un sólido fundamento teórico.

Palabras claves: lecto-comprensión, diversidad cultural, competencia lingüística, lengua extranjera

Los institutos de formación docente de la Provincia de Buenos Aires presentan diferentes problemáticas que se han acentuado con el paso del tiempo. En nuestro caso en particular y como resultado de nuestra práctica docente a través de los años, hemos detectado que los alumnos que llegan a las instituciones de formación docente han transitado distintos niveles de escolaridad sin haber hecho grandes progresos en sus habilidades de lectura y escritura. En nuestro caso en particular y por tratarse de una lengua extranjera donde las prácticas de lectura y escritura son el eje central de la carrera, esta dificultad se ve acentuada y se hace cada vez más evidente.

Lo que al principio fue síntoma de preoación, nos llevó a oarnos para tratar de entender y analizar estas dificultades relacionadas con la lectura, la escritura y en definitiva el aprendizaje. Es importante señalar el valor instrumental de estas habilidades que buscan, en definitiva, que los alumnos se comuniquen de manera correcta y eficiente.

Si bien sabemos que uno de los obstáculos que los alumnos deben sortear es la adquisición de hábitos de lectura y la habilidad para expresar sus ideas cohesiva y coherentemente, hacer un listado de las dificultades que hemos detectado en sus producciones orales y escritas, sería reiterar lo que ya es ampliamente conocido; sin embargo, resulta interesante reflexionar sobre el proceso de lectura y escritura de los estudiantes con el propósito de esclarecer el contexto en el que esta problemática se manifiesta.

Si el objetivo es analizar las causas que explican el porqué de esta situación, encontraríamos muchos factores que van más allá de la incidencia de las instituciones escolares. Es así que nos referiremos a ciertos aspectos que se dan sistemáticamente y que resultan interesantes entender a fin de diseñar estrategias de intervención. De acuerdo a Skillen et al. (1997), se identifican tres momentos en la relación de los alumnos con la lectura y la escritura: despreoación, preoación y oación. Es así que en muchos casos los

alumnos son conscientes de sus limitaciones con respecto a la resolución de situaciones de comprensión y de producción que demanda el nivel; entendemos que para que los alumnos se entrenen en el manejo de las estrategias de lectura y escritura se requiere de la guía de un profesional formado que promueva la adquisición de recursos que faciliten el estudio de cada discurso. Como formadores hemos detectado que el rendimiento es deficiente, especialmente en las instancias de evaluación parcial, en la redacción de informes, trabajos prácticos, composiciones narrativas o al momento de abordar un texto académico

Los usos lingüísticos de los futuros docentes han sido siempre motivo de nuestra preocupación. A través de los años hemos visto como la población de nuestros institutos se incrementaba recibiendo alumnos de distintos niveles culturales y sociales con diferentes usos lingüísticos y escasa formación en la producción escrita y en la lecto-comprensión. Esto se traducía en serios problemas en la práctica, sobre todo, pudimos comprobar que al momento de leer, comprender, resumir, argumentar, producir textos narrativos y/o expositivos, los alumnos que ya habían superado las materias de primer año seguían con dificultades en la puesta en práctica de la lengua escrita.

En el caso específico de la lectura, tradicionalmente se concebía al proceso de lectura como un camino que se dirigía de la página al lector; allí estaba el significado y éste llegaba a nosotros para depositarse en nuestra mente. El rol del lector era totalmente pasivo. Pero es Frank Smith (1978) quien propone una visión diferente. El proceso de lectura es inverso, no está direccionado desde la página al lector sino del lector a la página, hecho que convierte al lector en un actor activo. Las palabras son los disparadores del conocimiento ya existente en la mente, este conocimiento proyectado en el texto permitía la construcción de un significado. La comprensión dependía del conocimiento queuviésemos con respecto al tema en cuestión (schema). Es decir, para comprender necesitamos conocimientos previos que permitan conectar la información nueva con la información acumulada, caso contrario la información nueva carece de sentido y se pierde.

Esta construcción del significado no es una revelación, Roland Barthes (1968:5) lo establecía en su ensayo *La muerte del autor* al sentenciar: “el nacimiento del lector se paga con la muerte del Autor.” Este reconocimiento de nuestra actividad como lectores recrea el texto, lo transforma, nos hace responsables del acto de lectura. Leer es cuestión de participar y construir.

A partir de esto vemos que las dificultades de comprensión que muestran nuestros alumnos están estrechamente relacionados con la carencia de conocimientos previos, con diferentes experiencias de vida y con distintas competencias respecto al lenguaje; pero sobre todo con la interpretación del texto ya que podemos ver variaciones en la selección de la información que se elige (ver anexo 1).

Resulta interesante analizar el proceso de lectura transaccional (Rosenblatt, 1978). De acuerdo a Rosenblatt cada acto de lectura es una transacción que involucra un lector particular y una configuración de marcas sobre la página también particular, en un tiempo y un contexto particular. En esa transacción que es la lectura, se activan diferentes áreas que condicionadas por múltiples factores sociales y personales resultan en la selección de ciertos elementos en detrimento de otros para dar “significado” al texto (ver anexo 2). Rosenblatt (1982) hacía referencia además a la posición que asume el lector según quiera “retener” (eferente) o “vivir” (estética) el texto. Rosenblatt nos señalaba explícitamente que la experiencia escolar favorece la lectura eferente y que aún los textos de ficción son usadas como objeto de enseñanza y no con la intención de “vivir” el texto.

Tanto en la postura eferente como en la estética, nuestros alumnos presentan una dificultad en cuanto a la comprensión, hecho que se da sistemáticamente al abordar el texto y se evidencia en los silencios que el texto presenta y que no pueden ser completados por el alumno resultando en una interpretación deficiente e incompleta (ver anexo 3).

Las obras de Smith y Rosenblatt son también iluminadoras con respecto a la escritura. En cuanto a los mitos de la escritura, Smith revelaba que la capacidad de escribir no es privativa de unos pocos elegidos sino que es propiedad de todos los que quieran desarrollarla. Es a través de la escritura que las ideas surgen y permiten explorar nuevas ideas. Rosenblatt (1988) por su parte también señalaba el carácter transaccional de la escritura. Las transacciones con el texto explican que la escritura puede ser un proceso de descubrimiento. Rosenblatt nos lleva a reflexionar sobre el hecho de los procesos de lectura y escritura al señalar que los alumnos participan en la transacción con una carga de emociones y actitudes que afectan su desempeño.

En efecto, en todo proceso de lectura, el lector trae al texto sus características mentales y físicas, su cultura, sus experiencias con el mundo, así como también sus experiencias con el mundo de los textos (Winterowd, 2003). En cuanto a la lectura de borradores propios, el camino al descubrimiento de la propia voz por parte de los alumnos en sus producciones escritas, suelen surgir interferencias de ideas no maduras o de sentimientos y emociones que se manifiestan en el uso de la lengua (ver anexo 4) y las cuales, si son detectadas en las primeras etapas del proceso de composición, pueden ser elaboradas para abrir paso a una construcción de significado más lograda (Elbow, 2002).

En la enseñanza de inglés como lengua extranjera en ISFD, los alumnos, quienes intentan abordar la escritura académica, generalmente producen borradores con un nivel de expresión “cruda”, la cual recrea experiencias vívidamente (Blaisdell, 2003). Es en las primeras etapas de la producción escrita que se puede trabajar para que los alumnos logren una composición que demuestre autoría al tiempo que conformen la apariencia de invisibilidad en la superficie (Hyland, 2002). Asimismo, Winterowd sostiene que la percepción de uno mismo en la lectura de las composiciones de nuestros alumnos implica una actividad responsable y bien informada por parte de los docentes.

Entre los conceptos que un docente-lector de las composiciones de sus alumnos debe tener en cuenta, se encuentra la realidad de que el docente también realiza el proceso de lectura encapsulando lo leído y anticipando contenidos. También estará trayendo sus sentimientos y valores respecto de sí mismo y el contenido de la lectura. Asimismo, realizará juicios de valor sobre el texto leído. Sin embargo, hay importantes diferencias entre la lectura de un texto publicado y la lectura de una composición escrita por un alumno.

En primer lugar, el texto producido por el estudiante puede no estimular la imaginación de su lector. Aun así, tal escritura requiere que el lector focalice en los detalles e interprete el contenido. En general, el texto está estructurado de manera que permite fácilmente la anticipación de contenido.

En segundo lugar, las técnicas utilizadas por los alumnos al crear una narración o una descripción usualmente le permiten al docente tener un mejor acceso a las ideas, argumentos y el mundo de los estudiantes-escritores.

En tercer lugar, puede haber tanto interpretaciones como malas interpretaciones en donde hay inconsistencias en los escritos presentados.

En cuarto lugar, un lector responderá emocionalmente, estéticamente e intelectualmente a todo tipo de escritura, incluyendo ficción y no-ficción.

Surgen de este conocimiento cuestiones por resolver. Por ejemplo, ¿cómo ajusta el docente su rol de lector? ¿Cómo maneja su autoridad? ¿En qué grado afectan los puntos de vista y expectativas la lectura de los borradores de los alumnos? Cuando un escrito producido por un alumno desafía los preconceptos del docente, ¿cómo afecta la respuesta de este último?

El interés en el estudio de las producciones escritas de los alumnos desde perspectivas que abarquen más allá de meras características estructurales recién comenzó a manifestarse a fines de la década del 80 (Granger 2004). Lamentablemente, nuestros institutos de formación docente aun parecen no favorecer el desarrollo de los alumnos como lectores y escritores en dimensiones que contemplen áreas esenciales en la construcción de significado. No se refleja la formación del estudiante en el conocimiento de que la lectura sirve para comprender, analizar, confrontar, cuestionar, criticar las ideas de diferentes autores y a su vez sirve para disfrutar y descubrir. El estudiante debe ser estimulado a leer y escribir con una mirada que se adecue a los tiempos que corren, al presente siglo, con mayor atención a la expresión de la identidad propia y de pertenencia a la sociedad en la que participa construyendo significados. Esto es importante hacerlo desde que el alumno ingresa a la carrera para que pueda encontrar respuestas y buscar argumentos sustentables.

Bibliografía

- Blaisdell, B. (2003). *Shame. English Today Journal*, 19, 54-56
- Elbow, P. (2000). *Everyone can write: essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. USA: Oxford University Press.
- Granger, S. (1996). *Learner English around the world*. In S. Greenbaum (Ed.), *Comparing English world-wide* (pp. 13-24). Oxford: Clarendon Press.
- Hyland, K (2002). *Authority and invisibility: authorial identity in academic writing*.
- Hyland, K (2002). *Options of identity in academic writing*. *ELT J* 56 (4): 351-358. doi: 10.1093/elt/56.4.351
- Rosenblatt, L. (1969). "Towards a transactional theory of reading." *Journal of Reading Behavior* (sin otros datos).
- Skillen, J., James, B., Percy, A., Totell, H. y Irvine, H.J. (2003). *From integration to transformation*. Faculty of Commerce - Papers. Disponible en: http://works.bepress.com/bronwyn_james/5
- Smith, F. (1994) *Understanding Reading* (5^{ta} ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, Inc., Publishers.

Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3

Problemas durante el proceso de interpretación
<p>La vida moral del hombre forma parte del tema para el artista; pero la moralidad del arte consiste en el uso perfecto de un medio imperfecto. Ningún artista desea probar nada. Hasta las cosas ciertas pueden ser probadas. Podemos perdonar a un hombre el haber hecho una cosa útil, en tanto que no la admire. La única disculpa de haber hecho una cosa inútil es admirarla intensamente. Todo arte es completamente inútil.</p> <p>(Texto extraído del prefacio de <i>The Portrait of Dorian Gray</i>. Oscar Wilde (1890))</p> <p>Interpretación de una alumna de 3er. Año de la carrera del Profesorado de Inglés:</p> <p>En el centro de la vida del artista está el arte. Si el artista lleva una vida moralmente adecuada, entonces usará el arte para expresarse. El artista siempre produce algo imperfecto porque el arte en sí mismo, no busca la perfección.</p>

Anexo 4

Problemas durante el proceso de composición
<p>Interferencias: conflictos con el tema (o parte del tema) asignado (temores, resistencias, enojos, y hasta traumas).</p> <p>Raíz del problema: las creencias, valores, preferencias y deseos del alumno en relación con su sentido de identidad. Las mismas pueden ser conscientes o inconscientes.</p> <p>Manifestaciones: bloqueo del escritor, composiciones con poca profundidad y desarrollo de ideas, inconsistencias en la organización de información, incoherencia (inclusive total evasión del tema), errores serios de lengua.</p> <p>Ejemplos:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Una alumna que insiste sobre el tema de los hombres de su entorno (barrio carenciado) quienes aparecen generalmente en prisión, en ocasiones sorprendida por los actos delictivos de algún vecino/familiar, otras veces lamentando un encarcelamiento aparentemente injusto.2) En ocasiones, un alumno a quien se le ha asignado una composición sobre la obra “Paradise Lost”, elige focalizar su escrito sobre la relación de Adán y Eva con Dios (en lugar de toda una gran variedad de otros posibles tópicos) como una estrategia para elaborar su conflicto con la autoridad.

Programa tutorial de inglés: su impacto en el desempeño académico de los alumnos de ingeniería de la UNLaM

D'Anunzio Gabriela
Konicki, Bárbara
Rosas, María Ofelia
Universidad Nacional de La Matanza

La acción tutorial puede definirse, en un sentido amplio, como un proceso más o menos personalizado a través del cual un individuo con experiencia en un campo de estudio determinado guía y respalda el proceso de aprendizaje de otro individuo menos experimentado. En el ámbito académico universitario es cada vez más creciente el desarrollo de programas de acción tutorial con variados objetivos y con el fin último de actuar como andamiaje del proceso de aprendizaje de los tutorados para que éstos puedan adquirir estrategias que les permitan mejorar y, eventualmente, dirigir su propio aprendizaje. En este sentido, la Universidad Nacional de La Matanza implementó en el año 2007 un Programa Tutorial para la asignatura Inglés Transversal. El presente trabajo surge del Proyecto de Investigación “Impacto del Programa de Tutorías de Inglés Transversal en el rendimiento de los alumnos del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas en las aulas de la Universidad Nacional de La Matanza”. El objetivo de este trabajo es presentar la descripción y el análisis de los datos de uno de los instrumentos de recolección de datos diseñados para el proyecto de investigación.

Palabras clave: acción tutorial, estrategia, proceso, atención personalizada, calidad educativa

Estado actual del conocimiento

El sistema de tutorías en el presente contexto universitario es un instrumento cuya implementación contribuye a la adquisición de nuevas competencias por parte de los alumnos. Esta acción tutorial supone, por un lado, reconceptualizar el aprendizaje y, por el otro, dar mayor preponderancia a la formación que a la información. Se trata de generar un espacio de interacción centrado en el trabajo y el aprendizaje permanentes del estudiante, mediante el desarrollo de competencias que posibiliten su aprendizaje continuo a lo largo de la vida profesional.

La enseñanza y el aprendizaje conforman dos pilares centrales dentro del proceso de formación de los estudiantes universitarios. Para ello, el docente tutor en su rol de guía y facilitador de este proceso coadyuva a una formación integral de sus estudiantes que le permitirá al futuro profesional alcanzar un rendimiento óptimo en la adquisición de nuevos conocimientos de la lengua extranjera, y en el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas de manera autónoma.

El estudiante y el profesor ya no son los mismos actores en el escenario universitario actual. El profesor ya no es el único actor principal de la obra y los estudiantes, quienes solían ser meros espectadores, son también actores con un papel importante (Sola Martínez & Moreno Ortiz, 2005). En este contexto, el docente se constituye en un agente de formación y transformación y no únicamente en un mero transmisor de conocimientos. En este nuevo rol, el de docente-tutor, surge un formador que,

a la vez y en paralelo a las funciones de docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades de tipo orientadoras y formativas, procurando el mejor desarrollo posible del estudiante en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional, y se convierte en un Tutor Académico (Sobrado Fernández, 2008). Esto es, no sólo se dedica a resolver las tutorías conceptuales de su materia, sino también a otros muchos aspectos de la trayectoria académica de los discentes (García González & Troyano Rodríguez, 2009).

En este sentido, la función tutorial da por superada la tutoría centrada solamente en resolver dudas de las asignaturas (Rodríguez, 2002) para convertirse en una tutoría más abarcadora, de carácter orientador, que incluye la vida académica del estudiante en sentido amplio (Mora, 2004). Dicho de otro modo, la función tutorial es todo el conjunto de actividades, estrategias y metodologías orientadoras que desarrolla el profesor-tutor con los estudiantes, ya sea en grupo o individualmente, para ayudarles a planificar su desarrollo académico, personal y profesional.

Cabe mencionar que un gran número de autores hacen hincapié en la importancia del acompañamiento institucional para que la función tutorial antedicha sea llevada a cabo de manera efectiva. Laco y Guiggiani (2009) sostienen que el rol tutorial es cada vez más frecuente en las instituciones educativas universitarias “pero, en pocas oportunidades, se constata la construcción de un sistema tutorial, no solamente por la organización como programa, sino fundamentalmente por la reestructuración de toda la gestión pedagógica que debe surgir como consecuencia”. Se desprende así la necesidad de integrar mutuamente las funciones del tutor y las de todos los demás actores de la institución en pos de poder cumplir con los objetivos del programa tutorial.

En este mismo sentido, Capelari (2009) sostiene que el rol de un programa tutorial está definido por el contexto educativo en el cual surge, pero a su vez dicho rol se presenta como un nexo con los roles de otros actores institucionales. Es así que la tutoría se presenta “como una bisagra que acompaña el cambio de actividades y funciones actuales de la universidad en la transición hacia propuestas pedagógicas más complejas y, en algunos casos, más innovadoras” (2009: 8).

Presentación de la problemática a investigar

La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento de los estudiantes para realizar el apoyo y seguimiento de los mismos en el inicio y permanencia en la vida universitaria. En una sociedad que exige a su población cada vez más conocimientos, e inmersos en un contexto sociocultural donde hay un claro desgranamiento del alumnado, la función de la tutoría es esencial (Muller, 2007).

La acción tutorial enfatiza la necesidad de “aprender a aprender”. En este sentido, García Nieto et al. (2005) definen a la tutoría como “una actividad formativa realizada por el profesor tutor encaminada al desarrollo integral (intelectual, profesional, y humano) de los estudiantes universitarios”. El objetivo primordial de la tutoría es que los tutorados desarrollen la competencia de dirigir su propio aprendizaje. Con la tutoría universitaria se pretende que el estudiante adquiera no sólo “saberes”, sino además “competencias” que le permitan dirigir su proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera y durante su ejercicio profesional.

Con el paradigma comunicativo en el área de la enseñanza y aprendizaje de una lengua, se hace hincapié en el alumno como co-responsable de su proceso de aprendizaje. La pregunta de qué se aprende resulta tan importante como por qué y cómo se aprende.

Vera Batista (2005) sostiene que “una de las responsabilidades mayores es la de tener conciencia acerca del propio proceso de aprendizaje y de las estrategias desarrolladas, es decir, cómo se aprende.”

Es así que entra en juego la importancia de la enseñanza de estrategias de aprendizaje, ya que el objetivo último es promover la autonomía del estudiante en cuanto a su propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes deberían adquirir estrategias que les permitan aprender por sí solos, sin la presencia física de un docente. Una de las tareas de un docente de idiomas es, justamente, ayudar a sus alumnos a aprender más efectivamente. Existen numerosas tipologías que han sido establecidas para la clasificación de estrategias de aprendizaje de un idioma: directas, indirectas, cognitivas, metacognitivas, sociales, lingüísticas, analíticas, comunicativas, y compensatorias, entre otras. La importancia de la enseñanza de dichas estrategias radica en fomentar la autonomía de los estudiantes como aprendices de un idioma.

En este sentido, el programa de Tutorías Presenciales de Inglés Transversal puede generar un impacto favorable en el rendimiento académico de los tutorados en las aulas de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), ya que la atención personalizada que se brinda a los estudiantes coadyuva a optimizar la calidad educativa.

Objetivos

La pregunta propuesta por nuestro proyecto de investigación es la siguiente: ¿En qué medida las Tutorías de Inglés Transversal impactan en el nivel de rendimiento en las aulas de los tutorados que cursan las carreras del Departamento de Ingeniería e Investigaciones tecnológicas?

Teniendo en cuenta que la atención personalizada que se brinda a los estudiantes coadyuva a optimizar la calidad educativa, el proyecto de investigación “Impacto del Programa de Tutorías de Inglés Transversal en el rendimiento de los alumnos del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas(DIIT) en las aulas de la UNLaM”, dependiente del DIIT de la UNLaM, intenta determinar en qué medida impactan las tutorías de los cuatro niveles de la asignatura Inglés Transversal en el rendimiento en los cursos regulares de Inglés Transversal de los tutorados que cursan las carreras del DIIT.

Descripción Del Programa de Tutorías de Inglés Transversal en la UNLaM

El programa de tutorías presenciales está destinado a alumnos de Inglés Transversal de la UNLaM que presentan dificultades de aprendizaje debido a diferentes causas, la más importante observada entre otras, es la discontinuidad en la cursada entre los cuatro niveles de Inglés Transversal.

La discontinuidad señalada se produce dado que los alumnos, luego de cursar y aprobar un nivel de Inglés, pueden cursar el siguiente en cualquier otro cuatrimestre de sus estudios. Esta flexibilización del sistema de cursada llega a provocar dificultades insalvables que en muchos casos terminan con la deserción de los alumnos. Otro factor que impacta en el proceso de adquisición y desarrollo del nivel de competencia comunicativa esperado, son los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos que la organización pedagógica tradicional no toma en cuenta. Los alumnos son expuestos a clases de carácter masivo y de niveles de adquisición heterogéneos donde las diferencias en los ritmos y tiempos de aprendizaje mencionados se subsumen en los *generales supuestos para todos*.

Dadas estas particularidades, cabe aclarar que para que un proyecto de este tipo alcance el impacto esperado es necesario que los actores involucrados – docentes, alumnos y coordinador – compartan los objetivos que lo generan y las proyecciones que de él se desprenden. A partir de esta imagen compartida se pretende generar un conjunto de estrategias acordadas para concretar la expectativa final propuesta: un aprendiz del idioma que alcance un nivel de competencia comunicativa eficaz con un grado mayor de calidad. Es evidente que este tipo de propuesta exige una red de comunicación sistemática y un compromiso sostenido entre todos los actores – docentes, tutores, alumnos y coordinación.

El curso tutorial propone el sistema presencial puesto que los problemas que se presentan, en general, exigen una relación docente-alumno cara a cara. En estas tutorías, los alumnos, de manera más individualizada y pormenorizada, pueden reear, reforzar o adquirir aquellos conceptos y habilidades lingüísticas que en la clase áulica los supera, en presencia de otros alumnos con un conjunto de conocimientos más sólidos y desarrollados que exigen una gestión docente diferente. Es decir, los tiempos del aprendizaje de los alumnos y sus estilos de aprendizaje se revalorizan a la luz de los objetivos y expectativas del proyecto de tutorías.

Los docentes a cargo de estas tutorías desarrollan los temas que los alumnos manifiesten desconocer o exijan un soporte explicativo, además de proponer actividades de práctica y consolidación del material de clase.

Para determinar qué alumnos podrían necesitar del programa tutorial, los docentes a cargo de los cursos regulares realizan un trabajo de observación y evaluación formativa, que incluye la implementación de una prueba escrita de diagnóstico previo del nivel y la observación y registro de las prácticas orales para individualizar los posibles problemas en el dominio del sistema lingüístico que presenten los alumnos en la etapa inicial del cuatrimestre. Sobre la base de estos elementos, los docentes elevan al Coordinador un informe diagnóstico pormenorizado en el cual detallan quienes son los alumnos con dificultades, y en qué consisten las mismas, para que el Coordinador y el equipo de docentes tutores programen los contenidos de las tutorías. En el informe los docentes recomiendan también la necesidad, o no, de que estos alumnos asistan a las tutorías. A estos alumnos se les ofrece la inscripción voluntaria, pero no obligatoria, al programa tutorial. Cabe destacar que, en algunos casos, los alumnos se inscriben al programa por decisión propia.

A lo largo del cuatrimestre, los docentes del curso y el tutor mantienen una comunicación fluida acerca de los avances, retrocesos, fortalezas y debilidades de los tutorados durante el proceso de aprendizaje, así como sobre su rendimiento en los Trabajos Prácticos, Parciales, etc. Dicha comunicación se registra sistemáticamente para medir el impacto del sistema tutorial en el rendimiento áulico de los alumnos.

El espacio de aprendizaje de la tutoría adopta un sistema de entrada y salida flexible y permanente por el cual los alumnos con dificultades circulan cada vez que lo necesiten. Una vez que los alumnos demuestren que han alcanzado las expectativas de logro y se desempeñen en forma eficiente dentro de las exigencias del nivel, pueden dejar de asistir a las tutorías y continuar sólo con sus clases regulares.

Metodología

El diseño de la investigación responde a una metodología cuali-cuantitativa a partir de la descripción y la comparación de los datos recogidos en el campo. Esto permite

una interpretación de los mismos que llevará a corroborar o refutar la hipótesis planteada. Los instrumentos de recolección de datos previstos son:

- 1- Encuestas de salida con preguntas abiertas y cerradas a una selección de docentes de los cursos regulares, a los tutores de los cuatro niveles de tutorías y a la población de tutorados en las tutorías en un cuatrimestre dado.
- 2- Entrevistas a una muestra de los sujetos participantes de las tutorías en estudio.
- 3- Evaluaciones de conocimiento del idioma inglés pre- y post- curso tutorial con el fin de comparar, contrastar y correlacionar los resultados con los de los cursos de procedencia.
- 4- Grillas de observación del rendimiento académico de una selección de tutorados.

En la primera etapa del proyecto de investigación, se elaboró una exposición sistematizada y crítica del conocimiento teórico y empírico producido a partir de la bibliografía seleccionada sobre la implementación de sistemas de tutorías en el ámbito universitario en general, y en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en particular. Dicha teorización es parte del proceso de construcción de conocimiento donde se inserta la situación problemática planteada. Al mismo tiempo, se diseñaron muestras de los instrumentos de recolección de datos para el período de la salida al campo.

Durante la segunda etapa, se realizó la salida al campo que vincula el trabajo conceptual con la obtención de información. Para ello, se administraron los instrumentos de recolección de datos diseñados para recabar información válida y confiable de las unidades informantes seleccionadas: los docentes de curso con alumnos en tutorías (tres por nivel, es decir, doce docentes en total), los seis tutores que se desempeñan en los cuatro niveles de tutorías y una muestra de 83 tutorados de un universo total de 193 tutorados (es decir, alumnos inscriptos en los cursos regulares de Inglés Transversal I, II, III, y IV y que, a su vez, asisten a tutorías). El muestreo de 83 participantes es justificado ya que hace a la factibilidad de la investigación.

Al finalizar esta segunda etapa se espera contar con los resultados que contribuyan a la reformulación de metodologías de trabajo y su aplicación en la relación entre los cursos regulares y el programa de tutorías.

En este trabajo realizaremos la descripción y el análisis de un instrumento en particular: las encuestas de salida a los alumnos tutorados.

Descripción y análisis del instrumento de recolección de datos

La encuesta de salida a los alumnos tutorados está compuesta por cinco secciones: introducción, objetivos de la tutoría, articulación, evaluación de expectativas y evaluación general. A continuación se describen cada una de las partes enumeradas anteriormente.

✓ Introducción

Esta sección tiene como objetivo recolectar información básica respecto de los tutorados para obtener una descripción precisa y detallada de su perfil como grupo. Se solicita edad e información académica tal como la carrera que están cursando y la cantidad de materias que han aprobado del total de las de su carrera para determinar si se hallan al principio, en la mitad o hacia el fin de la misma. Finalmente, se les pregunta si han solicitado exención de correlatividad para cursar más de un nivel de inglés en forma paralela. Esta información es vital ya que dicha exención sólo se otorga a los alumnos que

están próximos a graduarse. Además, es bastante frecuente que estos alumnos necesiten el curso tutorial.

✓ *Sección 1: Objetivos de la tutoría*

Esta sección intenta determinar varias cuestiones en cuanto a los objetivos del programa tutorial. Se enumeran ocho objetivos –más un ítem para que los tutorados agreguen otros objetivos si así lo desean– para determinar hasta qué punto la tutoría les sirve para alcanzar dichos objetivos. Por otra parte, se les solicita que determinen hasta qué punto los mismos objetivos se deberían alcanzar con la ayuda del programa tutorial. Esta pregunta se diseñó de esta manera porque puede ocurrir que el programa ponga énfasis en determinados objetivos que los tutorados no consideran demasiado importantes y viceversa.

Se solicita a los tutorados que evalúen si el programa les ofrece atención personalizada, los motiva al estudio del idioma, los ayuda en su autonomía en el proceso de aprendizaje, mejora y amplía sus estrategias de estudio, atiende problemas que pudieran interferir con el estudio de la materia, los prepara para las distintas instancias de evaluación del curso regular, les permite trabajar competencias clave para un uso eficaz del idioma (tales como la competencia escrita, oral, etc.), y si les permite resolver dudas con respecto a gramática, vocabulario, y pronunciación luego del curso regular.

✓ *Sección 2: Articulación*

Desde sus comienzos, el programa tutorial ha destacado la necesidad de trabajo verdaderamente conjunto y cooperativo entre los docentes de curso y los tutores. Esta sección del cuestionario intenta descubrir si los tutorados realmente perciben tal trabajo conjunto y cómo se sienten al respecto. Si la respuesta es afirmativa, se le solicita al encuestado que enuncie qué acciones por parte del docente del curso y de tutor le hicieron dar cuenta de ese seguimiento conjunto. Si su respuesta es negativa, se le pide que determine si tal trabajo conjunto entre el tutor y el docente del curso se evidencie de algún modo que justifique su respuesta.

✓ *Sección 3: Evaluación de expectativas*

Esta pregunta intenta averiguar cuáles eran las necesidades y expectativas de los tutorados antes de comenzar el curso tutorial y además si los tutorados perciben que han logrado cumplir con dichas expectativas. Se plantean diez expectativas que incluyen cuestiones respecto del aprendizaje en general como la organización del estudio, cuestiones específicas respecto de aprendizaje del idioma inglés tales como la mejora de la competencia escrita y oral, la preparación para las instancias de evaluación y cuestiones relativas a la esfera afectiva como la superación de inseguridad y temor a expresarse en inglés. También se ofrece la posibilidad que los encuestados agreguen otras posibles expectativas.

En caso de que los encuestados consideren que no han cumplido las expectativas iniciales, se les pide que expliquen las posibles causas. Así, se trata de determinar de qué modo y en qué medida el programa tutorial puede intentar ayudar a cumplir dichas expectativas.

✓ *Sección 4: Evaluación general*

En primer lugar, se pide a los encuestados que califiquen el programa tutorial. En segundo lugar, se les pide que expresen su grado de satisfacción con respecto a la atención

y servicio brindado por el tutor. Ya que las posibilidades de mejora del programa tutorial son incontables, en tercer lugar se deja una pregunta abierta para que los encuestados manifiesten otras sugerencias de mejora del programa tutorial.

Análisis de resultados

✓ *Introducción: Datos de la población*

Del total de la población aproximada de 193 tutorados, se relevó una cantidad de 83 encuestas.

○ *Edad*

En cuanto a la edad de los encuestados, 48% del total encuestado corresponde a menores de 24 años de edad, 28% se hallan entre los 25 y 35 años, 7% entre los 36 y 45, el 14% se hallan entre los 45 y 54 años de edad y el 2% restante son mayores de 55.

○ *Carrera*

Respecto de la carrera que cursan, el porcentaje más importante (28%) corresponde a alumnos que están estudiando Abogacía seguidos por las carreras de Contador Público y Comercio Exterior con un 11% cada uno.

○ *Materias aprobadas*

En cuanto a la cantidad de materias aprobadas sobre el total de la carrera, aproximadamente un 24% se encuentra en el inicio, un 35% en la mitad y un 28% hacia el final de sus estudios.

A diferencia de las preguntas anteriores, que presentan información objetiva que permite construir el perfil del grupo de los tutorados encuestados, la siguiente pregunta provee información de vital relevancia para el programa tutorial. Un número relativamente importante de los sujetos encuestados (28%) se encuentra concluyendo su carrera, lo que implica que probablemente necesitan con urgencia las clases tutoriales para poder aprobar la materia y graduarse. No resulta infrecuente encontrar estudiantes cuya última materia pendiente para graduarse es precisamente Inglés Transversal Nivel IV.

○ *Exención de correlatividades*

Sólo el 2% de los encuestados han requerido exención de correlatividades. Al igual que en la pregunta anterior, esta información es relevante para el programa tutorial ya que aquellos estudiantes que solicitan dicha exención tienen la posibilidad de cursar dos niveles de inglés de forma simultánea, lo que acarrea potenciales implicancias tanto para los tutores como para los docentes de curso.

✓ *Sección 1: Objetivos de la tutoría*

○ *Cumplimiento efectivo de los objetivos del programa tutorial*

Un 31% de los encuestados están totalmente de acuerdo con que la tutoría les sirve para ofrecerle una atención personalizada mientras que un 27% acuerda totalmente con que la tutoría le sirve para motivarlos al estudio del idioma. Acuerdan totalmente en un 43% con que la tutoría les sirve para mejorar y ampliar sus estrategias de estudio del idioma y en un 40% en que les sirven para atender posibles interferencias con sus estudios de la materia y brindar orientación para resolverlos. Del total de los encuestados, un 52% se manifiesta totalmente de acuerdo con que la tutoría le sirve para prepararse para las diferentes instancias de evaluación del curso regular y un 28% con que le sirve para trabajar las competencias clave para el eficaz uso del idioma. Por último, un 66% concuerda totalmente con que el programa tutorial le sirve para resolver dudas de gramática, vocabulario y pronunciación luego del curso regular.

Un análisis de estos porcentajes muestra que, en distinta medida, los tutorados consideran que todos de los objetivos presentados se cumplen en las tutorías. Sin embargo, los dos objetivos que más se cumplen son la preparación para las evaluaciones y la resolución de dudas. Como consecuencia, se podría decir que las tutorías ponen un especial énfasis en la preparación para poder aprobar el curso regular. Por otra parte, la mayoría de los encuestados están totalmente de acuerdo con que las tutorías los han ayudado a ampliar sus estrategias de aprendizaje del idioma –un logro que les será útil incluso después de concluir sus estudios universitarios. En el caso de los objetivos de logro de autonomía, mejora de competencia comunicativa y atención personalizada, los porcentajes de acuerdo total son menores al 50%. Si bien no son del todo indeseables, estos datos podrían implicar la necesidad de mejora en estas áreas.

○ *Cumplimiento ideal de los objetivos del programa tutorial*

Del análisis de los datos respecto de si los encuestados consideran que el programa tutorial debería servirles para alcanzar los objetivos antes mencionados se desprenden tres aspectos importantes: en primer lugar, una gran mayoría de los tutorados encuestados (52%) está totalmente de acuerdo con que el programa tutorial debería prepararlos para las instancias de evaluación. Por lo tanto, el objetivo cumplido de preparación de exámenes en el apartado anterior se aproxima a alcanzar las expectativas de los tutorados. En segundo lugar, los tutorados se manifiestan totalmente de acuerdo con que la tutoría debería servirles para resolver dudas (53%) y mejorar su competencia comunicativa (41%). En cuanto al primer objetivo (es decir, el de preparación para instancias evaluativas) hay una coincidencia total entre lo que se realiza en el programa tutorial y entre lo que los tutorados manifiestan que debería realizarse. Algo similar ocurre con el objetivo de resolver dudas luego del curso regular. Sin embargo, para el objetivo de mejorar la competencia comunicativa el porcentaje de logro real (28%) es menor al ideal (41%). Este último dato prueba la necesidad de mejora para cubrir las expectativas de los tutorados. Finalmente, aunque con algunas diferencias, los porcentajes de todas las demás expectativas planteadas como ideales se aproximan al porcentaje de las que se perciben como efectivamente cumplidas.

✓ *Sección 2: Articulación*

En cuanto a la percepción de los tutorados en relación al seguimiento conjunto de su proceso de aprendizaje por parte del tutor y el docente de curso, los datos prueban que una amplia mayoría de los tutores y docentes de curso trabajan en forma articulada en beneficio de los tutorados ya que un 72% de los encuestados manifiesta haber percibido dicho trabajo conjunto mientras que un 21% manifiesta no haberlo hecho.

Esta pregunta cerrada dicotómica está seguida de una pregunta abierta que consulta a los tutorados acerca de qué acciones de sus docentes (tanto de curso como tutor) le hacen dar cuenta del trabajo conjunto entre ambos. Por otra parte, si su respuesta a la pregunta cerrada es negativa, se le pregunta a los tutorados si es relevante para ellos que se realice el trabajo conjunto y que este sea exteriorizado de alguna manera.

La información más relevante arrojada por la justificación a la respuesta afirmativa es el hecho de que la mayoría de los tutorados fueron conscientes del trabajo conjunto del tutor y el docente del curso por medio de los comentarios y / o preguntas de los mismos acerca del progreso y los logros del tutorado tanto en la tutoría como en el curso regular. Además, un porcentaje menor afirmó haber percibido un especial compromiso por parte de ambos docentes para ayudarlo a superar sus dificultades. Esto revela que los docentes de

curso y los tutores hacen saber a los tutorados que están trabajando conjuntamente en pos de su proceso de aprendizaje.

La justificación de la respuesta negativa a esta pregunta muestra que aproximadamente la mitad de los encuestados considera que la exteriorización del trabajo en conjunto del tutor con el docente de su curso regular podría ser altamente beneficiosa para los tutorados. Por lo tanto, se deberían realizar las acciones necesarias para asegurar que los tutorados se sientan acompañados por ambos docentes en su proceso de aprendizaje.

✓ *Sección 3: Evaluación de expectativas*

Dos cuestiones importantes surgen de la pregunta a los tutorados sobre las expectativas que tenían al iniciar el programa tutorial y cuáles habían cumplido o no. En primer lugar, la mayoría de las expectativas de los tutorados al comienzo del programa se relacionaban con la mejora de las cuatro macro-habilidades. Los tutorados expresaron tener la expectativa de mejorar las cuatro macro-habilidades según los siguientes porcentajes: 77% para la lectura, 80% para el habla, 65% para la escucha y 69% para la escritura. En cuando a los porcentajes de logro, es interesante notar que las macro-habilidades de lectura y escritura presentan el porcentaje más alto de logro –67% y 58% respectivamente. Por otro lado, las macro-habilidades de escucha y habla presentan un porcentaje un poco más bajo – 49% y 52% respectivamente. Más aun, tienen los porcentajes más altos como logro no alcanzado (28% para el habla y 16% para la escucha), que son altos en comparación a los porcentajes de logros no alcanzados en relación a la lectura y escritura (10% y 11% respectivamente). Estos datos pueden llevarnos a inferir que las clases tutoriales otorgan mayor importancia a la lectura y la escritura.

En segundo lugar, cabe destacar que la expectativa de superar inseguridad y temor de expresar sus ideas en inglés tiene un porcentaje levemente más alto (71%) que el de la necesidad de aclarar dudas (69%) y abordar temas relacionados con la evaluación (66%). Este dato no puede pasar desapercibido ya que indica la importancia que le otorgan los tutorados al programa tutorial como fuente de apoyo afectivo y de andamiaje en cuanto al aprendizaje de la lengua. Sin embargo, cabe también destacar que su porcentaje de falta de logro es elevado ya que el 35% de los tutorados afirman que no han logrado superar sus miedos mientras que han sido relativamente exitosos en la aclaración de dudas y el abordaje de la evaluación. Este resultados podría indicar la necesidad de trabajar en el programa tutorial desde la contención al alumno para abordar el alto filtro afectivo de los tutorados.

A los encuestados se les solicitó que justificaran los ítems que habían marcado como expectativas no cumplidas durante su paso por el programa tutorial. Al tratarse de una pregunta de opción abierta, las respuestas se clasificaron según patrones comunes y diferencias. Aproximadamente un cuarto de los encuestados manifestó que la principal razón para que sus expectativas iniciales no se cumplieran fue su propia inseguridad como aprendices y usuarios del idioma y sus propias limitaciones (tales como tiempo para dedicarle a la materia fuera del horario de la cursada y de las tutorías). Asimismo, aproximadamente la cuarta parte consideró que se le había dado importancia a determinado tipo de contenidos respecto de otros.

Para la mayoría de los tutorados, entonces, se podría afirmar que las expectativas incumplidas habían resultado de sus propias inseguridades y limitaciones. Sería importante reconsiderar el rol del programa tutorial en el abordaje de estas cuestiones.

✓ *Sección 4: Evaluación general*

○ *Evaluación general del programa tutorial*

Al realizar una apreciación general de programa tutorial, el 64% de los encuestados lo consideró muy bueno y el 35% restante lo consideró bueno.

○ *Atención y servicio proporcionado por el tutor*

En cuanto a la atención brindada por el docente tutor, el 66% de los tutorados encuestados manifestó que se encuentra muy satisfecho mientras que el 27% restante se encuentra satisfecho.

○ *Sugerencias de mejora*

En cuanto a las sugerencias de mejora del programa tutorial, aproximadamente un 10% de los encuestados que contestaron esta pregunta destaca la necesidad de reducir la cantidad de alumnos tutorados por tutor para favorecer la personalización del programa. Además, alrededor de un 20% sugiere implementar tutorías durante los días de semana (y no limitarlas a los días sábados). Y otro 20% aproximadamente sugiere trabajar sobre la mejora de los materiales utilizados en la tutoría y también se destaca la necesidad de dedicar más cantidad de práctica a la competencia oral (10%).

Conclusiones preliminares

Del análisis del instrumento de recolección de datos presentado en este trabajo, se pueden deducir tres aspectos fundamentales que se relacionan directamente con las preguntas del trabajo de investigación “Impacto del Programa de Tutorías de Inglés Transversal en el rendimiento de los alumnos del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas en las aulas de la Universidad Nacional de La Matanza,” del cual forma parte.

En primer lugar, se puede concluir que la apreciación general del programa de tutorías por parte de los tutorados es positiva ya que, en términos generales, consideran que se cumplen los objetivos del programa y el mismo es valorado como muy bueno por la amplia mayoría de los encuestados. Además, un elevado porcentaje de los encuestados se manifiesta muy satisfecho con la atención y el servicio brindado por los tutores. Vale aclarar que muchos tutorados expresaron palabras de agradecimiento a su tutor en la pregunta en la que se les solicitaban sugerencias de mejora del programa. Todos estos datos se correlacionan con los buenos logros académicos de aquellos estudiantes que asisten a los encuentros que brinda el programa tutorial.

En segundo lugar, se puede afirmar que el programa tutorial se considera mayormente un medio de preparación de exámenes ya que los objetivos de aclarar dudas lingüísticas y preparación para las instancias de evaluación son los que presentan los mayores porcentajes de acuerdo entre los tutorados. Sin embargo, se debe destacar que las expectativas de los mismos difieren levemente ya que la mejora de la competencia comunicativa, el incremento de estrategias de aprendizaje del idioma y de la autonomía se consideran igualmente importantes, y hasta en algunos casos, más importantes. Como consecuencia, se hace evidente la necesidad de expandir la cobertura de actividades.

En tercer lugar, se mencionan las implicancias de los aspectos más relevantes y los posibles cursos de acción:

- ✓ En cuanto a las características del tutor, se observan resultados positivos en cuanto a la conformidad de los tutorados con la atención y servicio prestado. Se puede inferir que las características reales no difieren del perfil ideal de tutor deseado.

- ✓ La tendencia a que se perciba al programa tutorial como un medio de preparación para las instancias de evaluación que se mencionó anteriormente puede ir en detrimento del cumplimiento de otros objetivos de vital importancia en el aprendizaje de un idioma extranjero tales como la mejora en la autonomía, en la competencia comunicativa y en las estrategias de aprendizaje. En cuanto a las macro-habilidades, parece necesario reconsiderar los objetivos del programa tutorial para con la oralidad, desarrollando la competencia comunicativa y las cuatro macro-habilidades de forma pareja.
- ✓ Una gran mayoría de los encuestados manifestó la importancia de no sentirse solos en su proceso de aprendizaje y valoró la comunicación y el trabajo conjunto entre el tutor y el docente de curso. Dicha comunicación se podría mejorar mediante la planificación de sesiones de entrevista entre ambos docentes.
- ✓ La mayoría de los encuestados afirma que sería útil dar más difusión al programa tutorial.

A modo de conclusión, sería deseable llevar a la práctica las acciones antes mencionadas para el desarrollar el potencial del Programa Tutorial para la asignatura Inglés Transversal de la Universidad Nacional de La Matanza al máximo. Esto redundaría en beneficio de las necesidades de los tutorados y en el logro de sus objetivos de aprendizaje.

Bibliografía

- Capelari, M. (2009). "Las configuraciones del rol del tutor en la Universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior". *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 49/8. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- García Nieto, N., Asencio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García, M. y Guardia González, S. (2005). "La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea". *Revista de Educación*, 337, 189-210 Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García González, A.J. y Troyano Rodríguez, Y. (2009). "El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la universidad". *Red-U, Revista de docencia universitaria*, 7 (3).
- Laco, L. y Guiggiani, L. (2009). "Programa de tutorías, una propuesta de evaluación". *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería* 10(18), julio de 2009, páginas 75-85. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto Facultad de Ingeniería.
- Mora, J.A. (2004). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- Muller, M. (2007). *Docentes Tutores. Orientación Educativa y Tutoría*. Buenos Aires: Bonum.
- Rodríguez, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Sobrado Fernández, L. (2008). "Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, 89-108.
- Sola Martínez, T., Moreno Ortiz, A. (2005). "La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior". *Educación y Educadores*, 8, 123-144.
- Vera Batista, J. L. (2005). "Fundamentos Teóricos y Prácticos de la Autonomía del Aprendizaje en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras". *Revista Recre@rte* N°3 Junio 2005 ISSN: 1699-1834 [en línea]. Disponible en: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03.htm>

El lugar de la cultura en la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras. Una propuesta didáctica para el aula de ELE

Dabove, Claudia Noemí¹

Larrús, Patricia²

^{1,2}Universidad Nacional de La Plata

¹ISFD N°97 –La Plata – DGCyE

¹Dirección de Formación Continua – BA- DGCyE

Este trabajo se propone abordar desde el cine, discutir y analizar el papel que los elementos socioculturales tienen en las líneas curriculares de enseñanza de ELE. Desde el Marco Europeo de referencia para la enseñanza de las lenguas hasta los materiales de enseñanza, los contenidos que apuntan al desarrollo de una competencia “socio e intercultural” se declinan en una diversidad de propuestas, que van desde el listado de temas “culturales”, hasta los clichés. Dicha competencia supone un acercamiento tanto a los referentes de la cultura legitimada –lo que algunos autores denominan “cultura con mayúsculas” (Miquel y Sáinz, 2004)- como a los parámetros culturales de la vida diaria (o cultura con minúscula). El abordaje de estos contenidos supone un desafío integrador que apunte al desarrollo de un hablante de la lengua segunda como “intermediario cultural” (Byram, Zárate & Neuner, 1997). En este trabajo, presentamos una propuesta didáctica que intenta aunar y sistematizar estas reflexiones. Esta propuesta aborda los componentes socioculturales que entran en juego en los movimientos migratorios, la identidad y el sentido de pertenencia. Partimos de la base de una serie televisiva, “Vientos de Agua”, que aborda la inmigración desde dos puntos de vista : el exilio español hacia Argentina en 1934, por causas políticas y económicas, y el exilio argentino hacia España después de la crisis del 2001 por causas económicas. Este paralelismo nos permite analizar ambas corrientes migratorias y los presupuestos socioculturales que éstas movilizan.

La serie es un drama histórico, del director Juan José Campanella y consta de 13 capítulos de una hora aproximadamente. Sobre esta base, analizaremos escenas correspondientes a los capítulos 2, 3 y 4 donde nos enfocaremos en situaciones de choque cultural que imposibilitan la comprensión, los estereotipos y prejuicios y la ironía en las diferentes culturas.

Palabras clave: diversidad cultural, inmigración, presupuestos socioculturales

A. Factores socioculturales en la enseñanza de una L2/LE

Introducción

“Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”
L. Wittgenstein

La enseñanza de una lengua extranjera no consiste solamente en el abordaje de los conocimientos sobre léxico o gramática. Tampoco se restringe al aprendizaje de la pronunciación o al descubrimiento de un sistema de escritura diferente. En el uso de una lengua con fines comunicativos intervienen muchos otros factores que inciden en la adquisición del sistema. Aprender una nueva lengua es la puerta de entrada a nuevas

manifestaciones culturales, a nuevas maneras de interactuar, a nuevos mundos. En este sentido, los factores socioculturales – que tienen una clara incidencia en el aprendizaje de la lengua primera- cobran una importancia especial en la enseñanza de una lengua segunda o extranjera.

Las líneas oficiales de orientación curricular para la enseñanza de una lengua extranjera otorgan un espacio importante a los factores culturales (Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2002). Los programas de enseñanza, con diferencias que dependen de los distintos enfoques didácticos, integran contenidos relacionados con lo sociocultural.

¿De qué manera incide el factor sociocultural en los procesos de aprendizaje de una lengua?; ¿Es un contenido transversal en una clase de lengua extranjera?; si es así ¿desde qué perspectiva se aborda?; ¿Qué se entiende por competencia sociocultural?; ¿Cómo presentan los materiales de enseñanza esta perspectiva?

Este trabajo busca explorar e intentar dar respuesta a estos interrogantes a partir de la lectura y discusión de investigaciones y experiencias didácticas, y trazar un esquema de análisis desde la perspectiva sociocultural e intercultural basado en un documento fílmico.

Marco teórico

Nos proponemos en este espacio analizar uno de los enfoques más requeridos en la actualidad en la enseñanza de idiomas: la incorporación de contenidos culturales a la hora de enseñar una lengua segunda (L2) o extranjera (LE). Para ello, debemos partir de ciertos conceptos como el de competencia lingüística, comunicativa y cultural o sociocultural. Especial atención pondremos en esta última, objeto de este trabajo, ya que consideramos relevante el conocimiento pragmático, social y cultural por parte de los alumnos como hablantes interculturales.

Chomsky (1965) definió la competencia lingüística como el conocimiento lingüístico que el hablante oyente tiene de su propia lengua y que le permite combinar léxico, morfología y sintaxis para producir y comprender oraciones con sentido (Chomsky : 1971:6) Esta definición resultó insuficiente para analizar el complejo funcionamiento de una lengua (que no se limita al estudio de las reglas gramaticales y el léxico) ya que otros aspectos como el social o el contextual se revelaron importantes a la hora de interactuar en otra lengua, si aceptamos que la finalidad principal de una lengua la comunicación.

Hymes (1971) completó este vacío acuñando la noción de competencia comunicativa que excede los componentes exclusivamente lingüísticos e incluye los contextuales, poniendo el acento en el aspecto pragmático de una lengua. El intercambio lingüístico se da en distintos contextos, los hablantes poseen determinados conocimientos y comportamientos compartidos, sistemas de creencias y códigos en las interacciones lingüísticas, que suponen un uso particular de la lengua para lograr la comunicación deseada. Para esto debe tenerse en cuenta el comportamiento social de los hablantes nativos. La competencia comunicativa intenta adaptar el mensaje al código lingüístico: se trata de saber qué decir, a quién, cómo decirlo, cuándo, en qué circunstancias.

La noción de competencia comunicativa se construyó sobre la base de aportes de teorías como la antropología, la sociolingüística, la psicolingüística, entre otras, y dio origen al actual enfoque comunicativo que entiende que la lengua está integrada a la realidad social y cultural de una comunidad. Se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real.

Esta competencia comenzó incluir aspectos de la sociolingüística porque el uso de la lengua está regido por reglas sociales; esto llevó a considerar los aspectos sociales de la comunidad lingüística de la lengua meta. Estos aspectos sociales están en estrecha relación con el comportamiento comunicativo. Por otro lado, al entrar en contacto dos lenguas (la lengua meta y la lengua materna) con sus culturas respectivas, la clase se plantea como un contexto multicultural. Así, surgió la necesidad de incluir el componente sociocultural, al que le corresponde la competencia sociocultural. Byram y Zárate (1994:8) definen esta competencia como la capacidad de interpretar y relacionar distintos sistemas culturales. Luego Byram (1997) la denominará competencia comunicativa intercultural, por tratar problemas relacionados con la necesidad de enseñar a interactuar con los “otros” (conciencia de la alteridad). Competencia sociocultural (Byram y Zárate 1994) redefinida como competencia intercultural (Byram 1997)

Les locuteurs natifs vivent au centre d'un système de valeurs et de croyances d'où ils ont une perception - ethnocentrique - de leur propre expérience socioculturelle et de leurs contacts avec d'autres cultures ... En outre, lorsqu'il y a interaction entre un locuteur natif et un locuteur étranger, chacun envisage l'altérité de son interlocuteur dans sa propre perspective - ce qui fait partie intégrante de toute interaction.

Canale y Swain (1980) habían dividido la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias: la competencia gramatical, la competencia discursiva, la competencia estratégica y la competencia sociolingüística o adecuación al mensaje. Van Ek va en el mismo sentido, y suma una quinta competencia, la sociocultural. En el año 2001, en el Marco Común europeo de referencia, el Consejo de Europa (Capítulo 2, Item 2.1.2.) especifica:

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. (Byram y Zárate 1997).

Nos focalizaremos en este aspecto para analizar el papel de la cultura en la enseñanza de lenguas. Las producciones lingüísticas deben ser correctas gramaticalmente y también adecuadas a la situación comunicativa en la que se producen. Un enunciado que no se ajusta a las normas socioculturales puede producir desajustes y malentendidos con consecuencias de menor o mayor importancia. Estos errores pueden deberse a que se actúa en la lengua meta con los patrones de comportamiento de la lengua materna; se traduce pero no se utilizan las convenciones sociales y culturales que regulan la interacción de los hablantes.

Miquel y Sans (1992) señalan que lo cultural se ha insertado en las clases de lengua lo que ellas denominaron Cultura con mayúsculas, a través de textos. Casi todos los manuales contienen un apartado en el que se informa sobre diferentes aspectos como la historia, las comidas, las características, las danzas típicas aspectos del folklore en general ; sin embargo, no incluyen los sobreentendidos, las creencias y presuposiciones, ni cuestiones de proxémica, o kinésica, o simbólico-icónicas. Tanto las producciones lingüísticas como los gestos o ademanes, o las convenciones (ejemplo: el tuteo) se interpretan dentro de modelos culturales y contextuales que deben ser tenidos en cuenta por el hablante intercultural. Por ejemplo, el tuteo, las convenciones cuando se invita a alguien

(horario de llegada, regalos o atenciones), las razones que estamos obligados a dar cuando rechazamos una invitación, o el hecho de insistir al convidar a alguien con algo.

A veces estas diferencias son percibidas de manera un tanto negativa o con una cierta resistencia, debido al choque cultural que provoca el hecho de interactuar no solamente en otra lengua sino también en otra cultura. Ante esto, se debe favorecer la receptividad de otras formas de comportamiento y fomentar el cambio hacia una actitud positiva más allá de los estereotipos. Por eso proponemos situar en el centro de la cuestión los conocimientos socioculturales como articuladores del discurso.

Acerca del enfoque intercultural

Durante mucho tiempo e incluso actualmente, el contenido cultural era y es incluido en los materiales como un apartado, agregado luego de la presentación de los contenidos lingüísticos; una especie de complemento de la unidad de trabajo que informaba sobre datos históricos, geográficos, aspectos tradicionales y folclóricos, estereotipos, usos y costumbres acerca de la cultura de la lengua meta.

Los años 60 implican un cambio de paradigma por la influencia de las ciencias sociales. Comienzan a cuestionarse los contenidos puramente lingüísticos en la enseñanza de lenguas así como el enfoque “informativo” acerca de cuestiones culturales y nos acercamos hacia el concepto de competencia sociocultural o intercultural. Se plantea entonces una revisión de los contenidos que se deben enseñar y del enfoque (informativo “dirigido a ofrecer la información necesaria para evitar malentendidos culturales” o formativo “que intenta desarrollar habilidades nuevas y modificar las actitudes del que aprende” – Areizaga 2002) en la enseñanza de los contenidos culturales.

El enfoque informativo del tratamiento de lo cultural tuvo numerosas críticas, como por ejemplo, una fuerte tendencia hacia los estereotipos, generalizaciones que subrayan lo pintoresco y no siempre reflejan la complejidad de la realidad. Otro aspecto criticado es la selección de temas pues siempre se ocultan aquellos más polémicos, reduciendo los mismos a una visión simplificada e incompleta de la realidad. Además, sería interesante poder observar cómo la realidad es interpretada de manera diferente desde otra cultura, es una visión muy restringida quedarnos en la observación de esa otra cultura a partir de nuestros propios parámetros culturales.

Hacer un inventario de hechos culturales puede ser interesante, pero no podemos pretender en un curso dar la totalidad de los mismos. Podemos pretender, en cambio, desarrollar en los estudiantes la capacidad para descubrir el significado de los hechos otra cultura, y así favorecer la capacidad de transferencia.

Este modelo presenta la cultura como una entidad cerrada, objetiva y propone dar información para evitar el choque cultural. Esta perspectiva sostiene el desarrollo de habilidades conductistas (por medio de la imitación), se refuerzan los estereotipos y se fomenta la tolerancia a partir de la comparación.

Por otro lado, el enfoque formativo, desde el cual nos proyectamos, ofrece desarrollar una sensibilidad cultural que permita comprender la otra cultura y repensar la propia. Se desmontan estereotipos y creencias. El concepto de “normalidad” no es tan simplista, adquiere otros matices ya que las comunidades no son entidades cerradas sino plurales y diversas. Este enfoque propone comprender la complejidad de una cultura a través del aprendizaje de su lengua, conocer a los otros y a nosotros mismos mediante la experiencia. La confrontación cultural como conflicto nos permite crear nuevas habilidades y actitudes que nos ayudarán a desarrollar la competencia intercultural; por ejemplo,

desarrollar un pensamiento crítico, poder reflexionar sobre procesos de interacción, asumir una actitud de compromiso, desarrollar habilidades de interpretación, favorecer una postura comprensiva (Kramsch, 1991).

Nos hemos propuesto en este trabajo analizar instancias en el material fílmico seleccionado que den cuenta del enfoque formativo, con actividades que apunten a la investigación y el análisis de estereotipos tanto en la cultura meta como en la propia, a relativizar todo tipo de generalización, a identificar y analizar el choque cultural y a observar la variedad lingüística de la diversidad cultural. A partir de producciones lingüísticas como modelos de perspectivas culturales, alentamos la experiencia comunicativa cognitiva para favorecer el desarrollo de una identidad intercultural.

B. Modelo de actividad de correlativos culturales

Este trabajo se propone abordar el cine como herramienta didáctica para tratar la competencia socio – intercultural (Byram, Grabkova & Starkey, 2002) en el aula de ELE. El cine como dispositivo privilegiado por formar parte del acervo cultural refleja la cosmovisión de un pueblo. Nos proponemos entonces utilizar el cine como disparador para reflexionar sobre la cultura de un país a través del aprendizaje de una lengua extranjera.

Para esta propuesta nos hemos basado en la serie *Vientos de agua*, una coproducción argentino-española, dirigida por Juan José Campanella, que traza un paralelo de exilios cruzados: la migración española hacia Argentina a principios de siglo y la argentina hacia España en el 2001. Es una historia de desarraigos, luchas y congojas. José Olaya deja Asturias en 1934, luego de un accidente en una mina en la que muere su hermano; al perseguido por la Guardia Civil, su madre cambia las identidades y lo obliga a tomar el lugar de su hermano quien tenía previsto partir. Pero 67 años después, es su hijo, Ernesto, quien se instala en Madrid, buscando escapar a la profunda crisis económica del país. Dos historias paralelas presentadas como la imagen reflejada en el espejo, el anverso y reverso de una misma moneda.

En el aula de E/LE

La convivencia de distintas culturas ha generado cambios en el sistema educativo. Los fenómenos migratorios siempre han planteado situaciones comunicativas que se han pensado resolver a partir de la enseñanza de la lengua. Sin embargo, la Lingüística y especialmente la Pragmática han demostrado que hace falta un conocimiento y determinadas competencias en la interacción en una lengua no materna o primera. Es un desafío para nosotros el tratamiento de lo intercultural dentro de un enfoque formativo de la lengua, ya que pensamos que lo cultural está abordado tangencialmente en los manuales de enseñanza ELE.

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el "mundo de origen" y el "mundo de la comunidad objeto de estudio" (similitudes y diferencias conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. (MCER)

En las clases de ELE conviven alumnos diferentes culturas. La competencia intercultural al estudiar una LE/L2 aspira entonces a entender el espacio en el que viven a la vez que mantienen su identidad cultural. La tarea es instruir y formar al mismo tiempo,

dentro de un ambiente de respeto por la diversidad. En general, se incluyen ejercicios de tipo informativo que muestran una serie de estereotipos, sería interesante que estos ejercicios promovieran cambios de actitud. Si bien la información es el punto de partida (Iglesias Casal, 2000:4), deberíamos alentar la reflexión en cuanto a un comportamiento “extraño” según el contexto desde el cual se lo juzgue, lo que implica una reflexión sobre la propia cultura.

Abordaremos escenas que marcan diferencias en lo socio/intercultural en tres aspectos diferentes: situaciones de incomprensión, creencias y estereotipos y la ironía en las diferentes culturas. Apuntaremos a dos tipos de actividades:

- Actividades dirigidas a concientizar a los alumnos sobre los prejuicios culturales y la existencia de estereotipos, y tratar de deconstruirlos
- Actividades orientadas a introducir cualquier aspecto sociocultural determinado de la lengua meta.

Modelo de actividad

Objetivos

- Presentar actividades que permitan el análisis de contenidos culturales, valores y creencias de acuerdo con factores afectivos para desarrollar la convivencia y tolerancia ante la diversidad
- Focalizar lo normal y lo cotidiano de las culturas con miras a promover la participación activa en la reflexión y el entendimiento de las mismas.
- Fomentar la búsqueda de material adicional para reflexionar sobre los aspectos culturales que traten, indagar, comparar, analizar para comprender las diferencias
- Utilizar herramientas interculturales como el análisis, la interpretación, la comparación, el debate, la reutilización de conocimientos adquiridos con anterioridad, la formulación de hipótesis, la investigación.

Contenidos

- Situaciones de choque cultural (incomprensión)
- Estereotipos y prejuicios
- Ironía en las diferentes culturas

Recursos : Escenas capítulos 2, 3 y 4.

1. Cap. 4 : 17.14 a 19.40: en la cárcel
2. Cap. 3 min. 13.15 : en el conventillo
3. Cap. 3 min. 37.05: en el taxi
4. Cap. 2 min.: en el barco escena entre los alemanes y Rago.

Propuestas para el desarrollo de la actividad

1. Escena de la cárcel (Cap. 4 min. 18.59)

- a. Reflexionar sobre el escenario de la escena y la situación de los personajes (inmigrantes)

El rumano: no tiene mucho que perder, quiso ayudar a Ernesto pero lo perjudicó. Ernesto se encuentra sin querer en esa situación, quiere revalidar su diploma ya que su objetivo es salir adelante y poder reunirse con su familia lo antes posible. El otro argentino preso es el que transmite la creencia sobre los rumanos. Si bien culturalmente pertenece al mismo ámbito que Ernesto, su situación es más cercana a la del rumano. Su ironía se

asemeja al humor negro (dice que mató a un compatriota y se lo comió). Tanto la ironía como su opinión son agresivas y exageradas.

b. Comparar estereotipos según las culturas.

La imagen de los inmigrantes de los países del este (como el rumano) en Europa comporta una visión muy desvalorizada (salvajes, violentos, espías, machistas, no son amigos de nadie, son traidores) ¿Existen inmigrantes que posean esta misma reputación en el país de origen de los alumnos? Analizar esas generalizaciones desde otros puntos de vista, para verificar o deconstruir esos estereotipos.

2. Escena del conventillo (Cap. 3 : 12.48 a 15)

a. Analizar la imagen del conventillo.

La construcción, las paredes, reflexionar sobre qué barrio conocen que corresponda a esta imagen, si existen aún este tipo de construcciones. ¿Qué simboliza esta realidad? ¿Cómo era la vida de la gente que vivía allí? ¿Cuál sería el equivalente en España a este tipo de vivienda que alberga inmigrantes de diferentes nacionalidades en el 2001. ¿Y en otros países?

b. Comparar la ironía según las diferentes culturas.

El argentino canchero, sobrador, creencia de una posición superior a la de los inmigrantes (viveza, se cree el más listo en su propio país; mención al “palacete de Anchorena”, símbolo de una clase social alta; no recibe “plata húngara”). Sentimiento de incomprensión de los inmigrantes, el húngaro se da cuenta rápidamente, el español no entiende. Sin embargo éste último entiende muy bien que el argentino no le da el vuelto, y se lo reclama. Reflexionar si se da esta misma situación en España, ¿qué personaje sería el equivalente del argentino que administra el conventillo?

3. Escena del taxi (Cap. 3: 36.53 a 38.01)

a. Analizar los diferentes estereotipos de esta escena.

El estereotipo del inmigrante del este como gran consumidor de alcohol; los asturianos mentirosos; los marroquíes “se degüellan entre ellos”; la gente teme a lo que no conoce.

¿Qué otros extranjeros comparten estas imágenes en otros países? La cuestión de la seguridad que se plantea. La desconfianza hacia los otros. Lo cultural versus lo económico; otra creencia.

b. Observar las diferencias culturales en cuanto al vocabulario (coñazo / quilombo)

¿Qué otros términos demuestran las diferentes variedades del español? Analizar las cuestiones de fonética y acento como marcas identitarias, y también culturales. Partiendo de los distintos acentos de las comunidades españolas e hispanoamericanas para pensar en los acentos de los que aprenden el español como LE: el rumano, los franceses o ingleses y sus acentos particulares, nuestro acento al hablar francés o inglés.

4. Escena del barco (Cap. 2: 57.42 a 1.04.40)

a. Análisis del estereotipo alemán.

La forma de actuar del alemán condice con el estereotipo del nazismo, en su creencia de superioridad frente a los otros; esto se ve en la clase en que viajan, en la

vestimenta, en la mesa servida, pero por sobre todo, en la reacción frente a la entrada al salón de la gente de clase más baja (le da órdenes al capitán para que los desaloje). Actitud de sorpresa cuando el personaje de Julius le habla en alemán, no entiende cómo esa persona viaja en clase baja siendo alemán.

b. Analizar, a partir de este personaje, cómo se construye la idea de superioridad del alemán y si esta idea es compartida por todos los integrantes de esa cultura; analizar si este estereotipo se mantiene en la actualidad.

c. Proponemos analizar el personaje de Julius como el personaje más intercultural a partir del dominio de lenguas (alemán, francés, ruso, italiano, aprende español) y del alto nivel académico a pesar de su bajo nivel social. Es el personaje que más sensibilidad tiene y el que más se relaciona con todos sin importarle la condición social. Se puede trazar un paralelismo entre este personaje y Ernesto, el arquitecto, que se encuentra conviviendo entre personas de menor nivel educativo y enseña a leer, tiene una actitud solidaria con los demás inmigrantes.

Conclusión

Es nuestro propósito pensar en materiales alternativos para desarrollar la competencia del hablante intercultural que aporten a construir un cambio de paradigma con respecto al enfoque informativo hegemónico. Todavía queda mucho camino por recorrer hacia la elaboración de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera que realmente estén enfocados a desarrollar la competencia del hablante intercultural y a preparar al alumno para afrontar situaciones donde se enfrenten a interlocutores de otros lugares y puedan tener un adecuado desempeño. Podríamos sostener que la competencia intercultural se aborda en forma más natural en materiales cuyo enfoque es el comunicativo pero encontramos que este enfoque por sí mismo no es suficiente para el desarrollo de esta competencia sino que se necesita una fuerte intención y el aditamento de otros componentes culturales y tareas que conduzcan al desarrollo de la competencia intercultural. Si bien el componente cultural e intercultural está incluido dentro de este enfoque y no se encontraba presente en enfoques previos más estructuralistas, no es suficiente para desarrollar la competencia del hablante intercultural. No existe un propósito específico tendiente a desarrollar dicha competencia sino someros intentos por incluir temáticas relacionadas con la cultura que resultan insuficientes.

Por eso adherimos al enfoque formativo, que pretende un cambio de actitud en los estudiantes, de mayor tolerancia y análisis frente a la norma en otras culturas.

Planteamos las escenas presentadas como disparadoras para comenzar a abordar y a desarrollar la competencia del hablante intercultural desde el aula utilizando materiales auténticos y de un alto contenido socio-político formador de opiniones con la intención de desarrollar la interculturalidad, la aceptación de la otredad, de lo diferente y a su vez desarrollar una conciencia crítica en los estudiantes.

Bibliografía

- Areizaga, M. E. (2002). "El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico". *Cultura y educación*, 14 (2), 161-175.
- Canale, M., Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>).
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid : Aguilar Ediciones.
- Byram, M.; Grabkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. y Zarate, G. (1994) *Definitions, objectifs et evaluation de la compétence socio-culturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Hymes, D. (1971). "On Communicative competence" En Pride, J. B. y Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Middlesex, Penguin Education.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic approach*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Iglesias Casal, I. (2000). "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación", www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html
- Miquel, L.; Sanz, N. (1992). "El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua" en *Cable*, N°9.
- Kramsch, C. (2001). "El privilegio del hablante intercultural" En Byram M. y M. Flemming, *Perspectivas interculturales del aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press: 23-37.
- Van Ek, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.

El aporte de la audiocomprensión como recurso para mejorar la lectocomprensión de textos en inglés

Di Gesú, Gabriela

Engemann, Marcela Elvira

Universidad Nacional de General Sarmiento

Uno de los trayectos de enseñanza de inglés como lengua extranjera de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), que corresponde a los profesorados y a las licenciaturas, consta de tres cursos cuatrimestrales enfocados al desarrollo de la lectocomprensión de textos. Entre las dificultades detectadas, se comprueba que los estudiantes fallan en la comprensión global de los textos ante la presencia de oraciones compuestas, complejas y, más aún, las complejas compuestas, marcadas por la coexistencia de dos o más proposiciones, coordinadas y subordinadas. Los estudiantes no logran realizar una primera lectura global adecuada de estas unidades sintácticas extensas y separan bloques léxicos y/o sintácticos que deben interpretarse como un todo. Esto conduce a una escasa construcción de la imagen mental del texto que no representa la idea del texto original. A pesar de que tanto las clases como el material de trabajo presentan actividades prácticas y explicaciones gramaticales que buscan dotar al alumno de las herramientas necesarias para superar estos problemas, esto parece no ser suficiente. Una de las estrategias implementadas consiste en la lectura en voz alta por parte del docente de estos bloques lingüísticos extensos con gran carga semántica que pareciera favorecer la comprensión lectora y la incorporación de actividades multimodales (videos, audiocomprensión). Luego de una breve presentación del marco teórico en el que se fundamenta este trabajo, se describirá una propuesta de intervención didáctica realizada en varias comisiones de Inglés Lectocomprensión en donde el uso de la lectura oral por parte del docente colaboró en el desarrollo de la lectocomprensión de los textos leídos y analizados en clase.

Palabras claves: audiocomprensión, estrategias de abordaje, lectocomprensión, segundas lenguas, multimodalidad

Introducción

La Universidad Nacional de General Sarmiento ofrece dos programas para formación de grado en lenguas extranjeras: el trayecto curricular Inglés con propósitos específicos, dedicado a las carreras de ingeniería y economía, y el trayecto de lectocomprensión de textos para las tecnicaturas, licenciaturas y profesorados.

El espacio curricular de lectocomprensión consta de tres cursos que se desarrollan bajo la modalidad de aula taller y se enfocan a la enseñanza de distintas estrategias de lectura para favorecer la apropiación de saberes a partir de textos auténticos.

La gran mayoría de los estudiantes adquirieron sus conocimientos de inglés en el nivel medio. Los cursos de lectocomprensión universitarios suelen ser su primer encuentro con textos auténticos y los alumnos carecen de las estrategias de abordaje necesarias para su lectura comprensiva.

En los cursos se trabaja en la caracterización de los tipos textuales y en los géneros según el tipo textual y su pertinencia con la actividad académica de los estudiantes. El

abordaje se realiza en etapas según guías de trabajo de complejidad creciente según los géneros abordados. Consideramos al texto, ya sea como producto u objeto de análisis, como un sistema de múltiples dimensiones o niveles (Ciapuscio, 2003 citado en Adelstein & Kuguel, 2009)

Entre las dificultades encontradas en la comprensión global del texto, se observa la persistencia de dificultades en la lectura de bloques extensos con cláusulas relativas definidas o indefinidas. Esto suele no poder subsanarse con la enseñanza explícita de indicios lingüísticos y redundante en la formación de una imagen mental que no representa la idea del texto fuente.

Para superar esta dificultad se han implementado distintas estrategias tendientes a ayudar a los alumnos a reconocer estos fragmentos textuales que representan bloques de sentido y cuya interpretación adecuada habilita una mejor reconstrucción del texto por parte de sus lectores.

En diez comisiones, se incluyó en forma sistemática, la lectura en voz alta por el docente y distintas actividades de audiocomprensión relacionadas con el texto escrito.

Para el diseño e implementación de las actividades, se partió de un enfoque teórico que enfatiza la necesidad de la integración de las distintas modalidades de *inputs*.

Lectura en voz alta en la lectocomprensión en idioma extranjero

Koda define a la lectura como un tarea multifacética y compleja que requiere el despliegue continuo y la integración de operaciones múltiples (Koda, 2004 citado en HedgeKock & Ferris, 2009)

Por su parte, Grabe define la lectura en lengua extranjera (LE) como un sistema que combina los recursos de lectura en L1 y LE en un sistema de procesamiento de dos lenguas (Grabe, 2009:129). Aprender a leer en LE es aprender a realizar una lectura entre lenguas, con las dos lenguas trabajando en interacción continua. El lector necesita realizar ajustes incesantemente para acomodarse a las demandas de las dos lenguas que entran en contacto en el procesamiento de la lectura.

Puede decirse que nunca ha existido escritura sin oralidad. Para Ong (1993: 4), leer un texto quiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación. La escritura es un sistema que depende de otro sistema anterior y primario, la lengua oral, y el aprendizaje de la lectura del texto escrito se encabalga en el aprendizaje de la comprensión de los enunciados orales.

Las palabras en el texto están despojadas de lo proporcionado por la oralidad. El hablante es una persona real ante otro sujeto y en el intercambio de palabras colaboran los gestos, las miradas y la entonación. En cambio, en el texto escrito, es el lector quien da vida a las palabras y necesita valerse de los recursos que el escritor haya dispuesto a su disposición para la comprensión.

Si bien, escuchar o leer pueden entenderse como actividades individuales y receptivas, la comprensión del discurso trasciende lo individual. No sólo es necesaria la pericia del escritor para transmitir sus ideas, sino también la capacidad del lector para desentrañarlas y anclarlas a sus conocimientos anteriores. El desarrollo de la capacidad de comprensión lectora no sólo implica que el lector posea los conocimientos lingüísticos para decodificar lo escrito, sino también los conocimientos sobre el mundo, la cultura social, la intención, la actitud y los esquemas conceptuales del lector. Esto permitiría según Goodman que una misma persona pueda darle al texto sentidos distintos según el momento o la etapa de su vida en que lo lea (Goodman, 1986:15).

Para Grice, el proceso de escritura - lectura es un proceso comunicativo en donde la comunicación se da gracias al principio cooperativo. En la lectura, la comprensión surge de esa actividad cooperativa que surge entre el escritor y el lector aun cuando ambos estén separados en tiempo y distancia. Mientras que el escritor tiene en mente al lector cuando escribe, el lector aporta al texto sus conocimientos para poder desentrañar su significado.

Los textos o unidades discursivas están compuestos por oraciones que, relacionadas entre sí, adquieren un significado global. Para Kintsch comprender un texto implica construir la representación de un discurso (Kintsch, 1974: 71). Implica un proceso dual en donde se activan una serie de conocimientos previos a partir del texto, o la comprensión de abajo hacia arriba, como también puede significar una actividad gobernada por los conocimientos estructurales sobre el mundo que posea el lector, o concepción de arriba hacia abajo.

El individuo al leer intenta obtener la representación literal del texto que permanece un tiempo determinado en la memoria a corto plazo y lo que pasa a la memoria a largo plazo o MLP es el significado. Al regirse por el principio de economía, archivar en la MLP textos literales resultaría poco económico.

Los sistemas de representación que poseen inglés y español comparten el uso de sistemas alfabéticos (latín romano) pero difieren en su arreglo grafema-morfema. Hedgecock y Ferris (2009) citan las distintas investigaciones que señalan las dificultades que esto acarrea a los lectores novatos de lengua extranjera (Aro, 2006; Birch, 2007; Grabe & Stoller, 2002, Hudson, 2007; Malatesha Joshi & Aaron, 2006; Pérez, 2004e; Tabaski, Sabatini, Massaro, & Calfee, 2005)

Mientras que la ortografía del español de opacidad intermedia, el inglés se considera un lengua opaca porque el lector no puede obtener una imagen de fonema-morfema uno a uno a medida que lee (Grabe & Stoller, 2002; Koda, 1999 cit en Hedgecock & Ferris, 2009). Esta irregularidad fonológica implica que el aprendiente debe aprender y almacenar, en su léxico mental, las correspondencias entre sonido y símbolo como así también las características irregulares. La Hipótesis de Profundidad Ortográfica - *Orthographic Depth Hypothesis* (ODH)- supone que el lector español busca analizar las palabras de manera fonológica mientras que el lector inglés utiliza la información léxica única de cada unidad al leer (Defior, Cary, & Martos, 2002; Katz & Frost, 1992, Grabe & Stoller, 2002; Koda, 1999, 2007b; Wolf, 2007 cit en Hedgecock & Ferris, 2009). Esta información es crucial a la hora de comparar el procesamiento de lectura en inglés por parte de hablantes españoles.

En otros lugares, hemos descripto cómo las diferencias en fonología y morfología entre una L1 y la L2 /LE pueden influir en los procesos de lectura. Más allá del fonema, la estructura silábica permitida ocasionaría dificultades de procesamiento del léxico. El inglés permite combinaciones extremas de vocales y consonantes — CVVCCCC como en *height*, mientras que español muestra otras combinaciones, CV, CCV o CVV, lo que trae aparejado interferencias en el procesamiento de la comprensión visual y la dificultad de utilizar los recursos fonológicos conocidos para lograr la comprensión como puede hacerlo cuando lee en español. Esto suele elevar la sensación de frustración (Grabe, 2009) es decir, la imposibilidad de entender algo y bloquear todo intento de lectura. Si compartimos la hipótesis que los estudiantes novatos trasladan sus formas de procesamiento de lectura en español al desarrollo de la lectura en LE, en especial en los primeros estadios de aprendizaje, la dificultad emergente de no poder dar sonido a las palabras que no conoce en inglés no favorecería el pasaje de éstas de la memoria de uso a la memoria de largo plazo,

proceso que es necesario para la construcción del léxico mental en L2. A la fecha no hemos podido rastrear trabajos específicos sobre el tema.

Como hemos señalado en alguna ocasión, en el nivel sintáctico, Hedgecock & Ferris argumentan que la posibilidad de empaquetamiento de la información a través de grupos nominales extensos con varios adjetivos en pre modificación también ofrece problemas al aprendiente de lectura en inglés como LE. La siguiente oración: “...*These adapters allow you to set up a high speed home network...*” forma parte de un texto que se trabaja en el curso. El lector novato tiene que reconocer la existencia de los grupos nominales y para hacerlo necesita identificar el verbo de la oración. El hablante español reconoce el verbo por sus sufijos que dan cuenta de persona, número y tiempo. El verbo inglés sólo informa número y persona en la tercera persona del singular y tiempo con el agregado de sufijo *ed* en los verbos regulares. El lector novato de inglés sin conocimientos previos consolidados en esta lengua, tiene que utilizar distintos procesamientos para aprender a reconocer los verbos principales y así distinguir los bloques nominales. Si bien existen investigaciones sobre el tema en lengua 1 no nos ha sido posible encontrar equivalentes en la lectura en inglés como I2. En nuestra experiencia, una primera lectura en voz alta por parte del docente puede permitir que el estudiante reconozca, según Halliday, el tema (*these adapters*) y los distintos componentes del rema: el proceso (*allow*), el beneficiario (*you*), la meta (*to set up a high speed home network*) Una segunda lectura les permitiría dilucidar el núcleo de la frase nominal que es parte de la meta.

Otra de las dificultades que presenta inglés es la posibilidad de elidir palabras en las cláusulas relativas. Esto omisión suele crear confusión y ambigüedad en la lectura. Es el caso de ...*the remains unearthed in the region showed the coexistence of neanderthals and early humans*.

Esta oración forma parte de un texto típico analizado en el segundo curso de lectocomprensión. Es extremadamente compleja para un lector novato. El tema está compuesto por un sujeto lógico posmodificado por una clausula relativa con pronombre elidido. El lector novato lee las palabras terminadas en *ed* y las identifica como verbos en pasado y construye una representación mental de una secuencia de hechos. Su producción en español puede ser algo así como [...] *los restos desenterraron la región y mostraron las coexistencia de [...]*

Cuando el docente la lee en voz alta, la representación mental de los bloques surgen y reconocen con mayor facilidad el tema y el rema y los distintos componentes internos.

El uso de actividades de audio comprensión para una mejor lectura comprensiva

La lectura de textos escritos implica un proceso en donde se ponen en juego la motivación a la lectura, o al tema a leer, la intuición lingüística del lector, se experimenta como lector en lengua 1, su conocimiento de la L2 y su representación social hacia el acto de leer. Estos procesos no pueden reducirse a la mera decodificación de la letra escrita sino que necesitan del compromiso total del individuo con la lectura. La contextualización de la lectura se realiza no sólo en relación con el contexto en el que fue escrito, sino también en el contexto en el que se lee. El uso de dispositivos multimodales, como la imagen, los videos o audios, permite situar el texto en un contexto mayor y habilitar una mayor comprensión.

Entre leer y escuchar –como competencias lingüísticas receptivas - existen tanto similitudes como diferencias. Según Michael Rost (1990), a menudo se establece un

paralelo entre leer y escuchar dado que existen textos con los que interactúan los lectores. Además, este autor agrega que, al igual que con la lectura, escuchar se considera una habilidad pasiva. Tanto el que escucha como el que lee se encuentra involucrado de una actividad de inferencia, anticipación, verificación, interpretación, interacción y organización. Las diferencias, a su vez, se basan fundamentalmente en el medio de comunicación que separa las dos habilidades y en el hecho de que los factores de producción del discurso hablado afectan lo que el receptor escucha en el estadio de recepción del mensaje. Aún así, las diferencias entre cada una de estas competencias pueden combinarse para enriquecer el *input* y favorecer la comprensión de contenidos.

Si comparamos las habilidades de leer y escuchar, veremos cómo su combinación puede colaborar en la lectocomprensión a través del *input* auditivo: (a) la unidad de organización del discurso escrito es la oración; en el lenguaje hablado, se expresa una proposición a la vez. De esta forma, la oralidad ayudaría a dividir la oración en unidades de sentido más pequeñas, lo cual favorecería la comprensión general; (b) en el discurso oral, las distintas unidades léxico-semánticas se marcan y/o separan a través de pausas concretas que permiten detectar la organización de la información y, con esto, captar el sentido. A su vez, los patrones de entonación ayudan a detectar la existencia de enunciados, preguntas, exclamaciones, etc.

Gran parte de la literatura sobre comprensión de textos sugiere que las proposiciones son las unidades básicas de significado en el proceso de comprensión y que son identificadas por el receptor al hacer uso de dos tipos de conocimientos: el conocimiento sintáctico de la lengua meta y el conocimiento del mundo. Las investigaciones indican que la sintaxis se pierde en la memoria de uso en un espacio corto de tiempo por lo que sólo permanece el significado o la “proposición” que se almacena. Esto en sí mismo es producto de nuestro conocimiento e interpretación del mundo. También puede ser que se pasa por alto el proceso de identificar claves sintácticas, dando como resultado la identificación inmediata de la proposición.

En la práctica áulica y debido al nivel de aprendizaje en que se encuentran, los estudiantes intentar decodificar el mensaje y traducir el texto palabra por palabra al no contar con las herramientas cognitivas que le permiten retener el significado o proposición al leer. Esto lleva a que no siempre comprendan lo que leen.

Entre las estrategias ideadas para ayudar a los alumnos a interpretar las proposiciones contenidas en el texto a través de la captación de las palabras o grupos de palabras más importantes, se consideró la idea de presentar trabajos guiados de audiocomprensión, siempre relacionados con el eje temático del texto desarrollado en clase.

En una comisión de ILC III Semipresencial¹, durante el desarrollo de la unidad relacionada con análisis de artículos de investigación, se cargó en la plataforma un video de la web sobre “academic writing” junto con la guía de audiocomprensión diseñada por la docente. Esta guía contaba con una introducción en la que se comentaba a los alumnos el propósito de la actividad (desarrollar estrategias de comprensión relacionadas con el tema *escritura académica*) y un recordatorio de que, de la misma forma que cuando se lee, no es necesario entender o captar todas las palabras. Se les propuso captar ideas a partir de los términos más importantes que, generalmente, se pronuncian y se acentúan de manera más marcada. Se decidió que la propuesta sea opcional ya que el enfoque de la materia se basa

¹ Los cursos semipresenciales se dictan bajo la modalidad de aprendizajes mixtos con un mínimo de clases presenciales junto con clases dictadas en las aulas Moodle.

en la lectocomprensión y, por otro lado, los alumnos expresan cierta incomodidad cuando se les solicita que escuchen o hablen en inglés.

Las tareas propuestas consistían en escuchar un video en inglés de aproximadamente dos minutos y medio para identificar información general y específica según consignas que abarcaban desde completar oraciones con la información escuchada, unir con flechas, completar cuadros, sintetizar el contenido del texto oral y reconocer la información más relevante. Cabe destacar que las oraciones a completar y el cuadro contenían enunciados cuya sintaxis no respondía a la sintaxis del texto fuente. Este diseño perseguía el objetivo que los estudiantes no tendieran a recordar la sintaxis, en sí misma, sino más bien el contenido.

Si bien la actividad era optativa, varios alumnos participaron y, en general, se logró el objetivo propuesto que era evitar la traducción literal y captar el sentido de lo hablado sin necesidad de repetir la misma estructura sintáctica.

Actividades similares se llevaron a cabo en ILC II Semipresencial. Para distintos textos, se eligieron distintos videos que operaban como paratexto icónico. Según la complejidad del texto escrito, se diseñaron distintas guías que trabajaban que relacionaban las distintas modalidades, video, audio y texto escrito. El texto cobraba una vida inesperada. Los estudiantes manifestaron que la relación texto escrito–video es fructífera ya que les permite comprender sin recurrir al diccionario, experimentar menor frustración al escuchar inglés sin comprender porque las imágenes explicaban por sí mismas. Una estudiante comentó, ... *al ver el video, escuchar el relato pude comprender el párrafo que relataba el accidente y comprender el objetivo del artículo...*

Conclusiones

Al iniciar este trabajo, se plantea nuestra concepción del texto como instrumento en el que tres actores actualizan el relato en forma asincrónica. El escritor escribe para su comunidad imaginada y apela a distintos recursos de estilo para ser comprendido. El lector no se presenta ante el texto desprovisto de herramientas, por el contrario aporta sus conocimientos de la lengua, del mundo, su representación social ante el tema y hacia la lectura y el contexto de actualización que puede operar como signo catalizador o promotor de la lectura (Valsiner, 2007).

Cuando las estrategias adquiridas no alcanzan para comprender el texto, la lectura en voz alta del docente produce, en nuestra experiencia, la necesidad de fijar la atención en un párrafo u oración determinada, da sonido a la organización extraña de vocales y consonantes, colabora en el reconocimiento sintáctico e intenta reproducir ese sentimiento de confort que se siente cuando alguien nos leía el texto escrito cuando no éramos capaces de hacerlo. El estudiante puede entonces escuchar y leer y ya no está solo en la lectura, la voz del docente lo acompaña y lo guía.

Los paratextos multimodales que suelen encontrarse en internet junto con el texto escrito permiten que el procesamiento de la lectura se enriquezca con los *inputs* provenientes de las distintas modalidades, el audio, el texto escrito y el video o la galería de fotos. Si bien estos diseños multimodales se enfocan hacia una mejor comprensión del tema por parte de inexpertos hablantes nativos de la lengua del texto escrito, se convierten en una herramienta fundamental en el desarrollo de la lectura en segundas lenguas.

Este trabajo pretende solo mostrar un esbozo de la influencia de la multimodalidad en la enseñanza de la lectura en L2 y pretende abrir el camino a futuras investigaciones.

Bibliografía

- Adelstein, A. & Kuguel, I. (2009). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: Ediciones UNGS,
- Goodman, K. (1986). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En Ferreiro E., & Gomez Palacios, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Méjico: Siglo XX1.
- Grabe, W. (2009), *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Frost, R. (2005) "Ortographic systems and Skilled Word Recognition Processes in Reading". En Snowling & Hulme (2005) *The Science of Reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell.
- Hedgecock & Ferris (2009), *Teaching readers of English* New York: Routledge,
- Kintsch, W. (1994). "The psychology of discourse processing". In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press.
- Ong, W (1993) *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman. Citado en los apuntes de cátedra de la materia "Developing Language Skills", Tony Harris (Universidad de Granada), correspondiente a la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), año 2006, Unidad 2.
- Rost. M. (2005). "L2 Listening". En Hinkel, E, *Handbook of Research in Second Language Teaching and learning*, New Jersey : Lawrence Erlbaum
- Valsiner, J (2007). *Culture in Minds and Societies*. SAGE Publications. New Delhi.
- Wallace, C. (2006) "The Text dead or alive: expanding textual repertoires in the Adult ESOL classroom", *Talk is Work Special Issue of Linguistics and Education* 17(1), 74-90.
- Developing Listening and Speaking Skills. Module 3 *Active Listening*. 2006. Última consulta: 01/07/13. Disponible en: http://archive.excellencegateway.org.uk/media/SFL/import/batch1/BATCH%201%20-%20100%20MB%201/S&L_PACK01%20%287%29/SandL_module3.indd-Lo.pdf

Lectura en lengua extranjera: la construcción de sentido desde una perspectiva etnopragmática

Dorronzoro, María Ignacia
Universidad Nacional de Luján
Universidad de Buenos Aires

Este trabajo se origina en una inquietud vinculada con la enseñanza de la lectura en lengua extranjera (LE) en el medio universitario. Desde la perspectiva teórica del marco sociocultural (Vigotski, Bajtín) entendemos que, en este contexto, las propuestas didácticas deben contemplar necesariamente los rasgos específicos que adopta esta práctica en el medio académico, es decir, deben considerar la particularidad de sus propósitos y de los géneros textuales propios de la construcción/comunicación de conocimientos. Pero además, entendemos que una intervención didáctica orientada a la enseñanza de la lectura en LE, no puede desconocer la particularidad que reviste el proceso de comprensión lectora cuando se lleva a cabo en una lengua que no es la propia. De hecho, creemos que la concepción del docente sobre la construcción de sentido en situaciones de diversidad de lenguas –propia de la clase de lectocomprensión- determina fuertemente sus intervenciones didácticas. Con el objetivo de reflexionar sobre estas concepciones - muchas veces implícitas-, en esta ocasión nos propusimos repasar las principales perspectivas que los especialistas reconocen a la hora de abordar la problemática de la diversidad de lenguas, para detenernos sobre todo en aquella que se presenta más acorde con nuestro marco teórico: la perspectiva Etnopragmática.

Palabras clave: lectura en LE, sentido, diversidad de lenguas, etnopragmática

Introducción

Este trabajo se origina en una inquietud vinculada con la enseñanza de la lectura en lengua extranjera (LE) en el medio universitario. Como es sabido, en este contexto los cursos de lectocomprensión tienen como objetivo primordial la formación de lectores autónomos y críticos, capaces de comprender textos en una lengua extranjera. Por nuestra parte, desde la perspectiva del marco sociocultural (Vigotski, Bajtín), -y como hemos planteado en otras ocasiones,- entendemos que las propuestas didácticas para esta modalidad de enseñanza de las LE deben contemplar necesariamente los rasgos específicos que adopta la práctica de lectura en el contexto de la educación superior.

En efecto, desde estos principios teóricos concebimos la lectura como una *práctica social* que, emplazada de manera concreta en un determinado contexto social y cultural, adopta distintas modalidades según la actividad con la que se articule. En nuestro caso, se trata de la actividad académica, caracterizada por la adquisición y comunicación de conocimientos dentro de un determinado campo del saber, y es esta actividad la que otorga a la lectura su especificidad, prescribiendo tanto sus propósitos como los géneros textuales que los estudiantes deben abordar.

Esta concepción de la lectura en LE implicó, para nosotros, dejar de lado aquellas propuestas didácticas que plantean su enseñanza sólo como una excusa para la adquisición del idioma. Al contrario, desde nuestra perspectiva, los cursos de lectocomprensión tienen como principal objetivo el desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes la

construcción de sentido orientada a la objetivación del conocimiento plasmado en los textos disciplinares que deben leer en el marco de sus carreras. La selección de contenidos de nuestras propuestas didácticas procura obedecer a este objetivo y, en este sentido, planteamos como objetos de enseñanza tanto los géneros propios de la comunidad disciplinar del estudiante, como las actividades específicas para las que se lee en ese contexto, es decir, los propósitos que esa comunidad prescribe para la lectura de esos textos, y que derivan de la llamada “lectura para aprender”, propia del medio académico.

Ahora bien, además de la necesaria consideración de estos rasgos propios del contexto, entendemos que el diseño de una intervención didáctica orientada a la enseñanza de la lectura en LE, debe considerar especialmente la particularidad que reviste el proceso mismo de comprensión cuando se lleva a cabo en una lengua que no es la propia. En otras palabras, debe tener en cuenta que en la clase de lectocomprensión la construcción del sentido se lleva a cabo en una situación particular de *lenguas en contacto*, en la cual la lectura en una lengua desconocida (para nosotros el francés) alterna permanentemente con la producción escrita y oral en lengua materna (en nuestro caso el español). Así, en tanto situación específica de diversidad de lenguas, la clase de lectocomprensión pone de manifiesto, en términos de Fuchs, “la problemática de la diversidad de las representaciones significantes construidas en las distintas lenguas” (1997: 5) es decir, plantea forzosamente la problemática de la construcción de sentido en una lengua que no es la propia.

En esta comunicación nos proponemos entonces reflexionar sobre distintas formas de entender la construcción de sentido en una situación de diversidad de lenguas como es la clase de lectocomprensión. Es preciso destacar que, para nosotros, la concepción del docente sobre la construcción del sentido condiciona fuertemente sus intervenciones a la hora de mediar en el proceso de comprensión de los estudiantes, mediaciones que no entendemos como simples desencadenantes de procesos cognitivos, sino como factores que estructuran la forma y el contenido del desarrollo cognitivo y verbal.

Dada entonces la importancia que estas concepciones revisten para nosotros en el marco de una reflexión didáctica sobre la enseñanza de la lectura de textos académicos en lengua extranjera, creemos que puede resultar oportuno revisar las principales perspectivas teóricas que abordan la problemática de la diversidad de lenguas, ya que en ellas se inscriben las ideas de los docentes sobre la construcción de sentido.

La perspectiva generativista

La primera perspectiva a la que nos referiremos es aquella vinculada con la Gramática Generativa Chomskyana, a partir de la cual se plantea que, más allá de una cantidad limitada de variaciones entre las distintas lenguas, existiría una gramática universal, un conjunto de principios innatos universales, es decir reglas fijas (syntaxis autónoma), independientes de los usos del lenguaje (Fuchs, 1997) que rigen la construcción de sentido en todos los idiomas. Así, desde este punto de vista se reducirían al máximo las variaciones entre las lenguas ya que, si bien se acepta la diversidad lingüística, se plantea que el sentido es uno, es decir que en idiomas distintos los hombres dicen las mismas cosas, por lo que no importa la lengua en que esté escrito el texto, el aprendiente construirá el único sentido posible que existe más allá de la forma lingüística en la que se exprese.

Esta perspectiva teórica subyace a muchas prácticas de enseñanza de la comprensión del escrito en LE en las cuales, la lectura en una lengua que no es la del aprendiente es entendida como una operación de transferencia de un mensaje verbal de un idioma al otro. En el caso específico de la lectura de géneros académicos, esta postura

encontraría su fundamento en la “hipótesis de la universalidad del discurso científico”, planteada por Widdowson a fines de los años setenta (1979) y según la cual este tipo de discurso es básicamente autónomo de su manifestación lingüística en una lengua específica. En otras palabras, independientemente de la lengua que actúa como vehículo para esta necesidad comunicativa, el discurso científico trascendería cualquier cultura lingüística nacional. Efectivamente,

En opinión de Widdowson los conceptos y las investigaciones científicas constituyen un sistema cultural secundario que es independiente de los sistemas culturales primarios de las distintas sociedades. En otras palabras, un científico japonés y un científico francés comparten una cultura común y utilizan las convenciones discursivas para comunicar esta cultura independientemente de los medios lingüísticos utilizados para expresarlas (Gil Salom, 2001: 430)

Desde esta perspectiva las diferencias que puedan existir entre lenguas serían irrelevantes y no equivaldrían a distintas interpretaciones de la experiencia humana. En efecto, puesto que todos vivimos en el mismo planeta y todos tenemos las mismas capacidades intelectuales, todas nuestras lenguas tendrían rasgos muy comunes relativos a la forma en que la experiencia se interpreta o construye. En otras palabras, se sostiene que los conceptos y métodos de la ciencia son reflejos de modos de pensamiento universal, - comunes a todas las disciplinas-, que se limitan a traducir en palabras, por lo que los textos científicos son concebidos como modos de comunicación universales que se textualizan a través de distintas lenguas. Esta perspectiva se vincularía, para nosotros, con el paradigma científico objetivista según el cual las cosas del mundo existen y las palabras son etiquetas que se ponen sobre la realidad (Moirand, 2011).

Así entonces, dado que el proceso de construcción de sentido en una LE se considera muy semejante a aquel que los aprendientes llevan a cabo en su lengua materna, la mediación del docente estará orientada al trabajo sobre los rasgos universales del lenguaje académico que se plasman en las distintas manifestaciones lingüísticas del mismo, poniendo de manifiesto que la lengua en la que está escrito el texto es tan solo el vehículo de las necesidades comunicativas que la trascienden para representar una cultura académica universal.

La etnopragmática

En contraposición a la Gramática Generativa, la perspectiva Etnopragmática hace hincapié en las diferencias entre las lenguas, es decir que desde este enfoque cada lengua es concebida como un sistema específico de signos que se oponen entre ellos. Así entonces, la organización misma de la relación signifiante-significado y el recorte correspondiente de la realidad son susceptibles de variar de lengua a lengua. En este sentido se sostiene que cada sistema de signos conceptualiza de manera diferente los datos de la experiencia, les otorga un sentido compartido, es decir construye una visión del mundo distintiva, elabora significaciones específicas que ponen en juego sistemas de referencia enunciativa diferentes, diversos sistemas culturales y por lo tanto la conceptualización misma del referente se ve modificada (Fuchs, 1997). Por nuestra parte, creemos posible relacionar este planteo con el paradigma constructivista según el cual los objetos del mundo son el resultado de categorizaciones operadas, por medio de las percepciones, gracias al lenguaje verbal, a las palabras y a los enunciados que se tienen en memoria (Moirand, 2011).

En el campo de la enseñanza de la lectura en LE las mediaciones orientadas por esta perspectiva hacen particular hincapié en el conocimiento de los géneros y los propósitos propios de la comunidad disciplinar, pero también buscan poner de manifiesto que las peculiaridades del discurso académico en cada lengua están gobernadas por factores socioculturales que causan la variación retórica. Efectivamente, si bien se trabaja sobre las similitudes entre los géneros o tipos de texto propios de una determinada comunidad disciplinar, se sostiene que existen ciertos rasgos discursivos y retóricos propios del lenguaje académico de cada lengua. Es decir que las distintas lenguas tienen sistemas retóricos diferentes, que se ponen de manifiesto al organizar las ideas de forma distinta, en función de las circunstancias históricas y culturales en las que se ha desarrollado este lenguaje académico. Estos rasgos se concretan en formas y convenciones discursivas distintivas que hacen aceptables los textos en el marco de una determinada lengua. En este sentido Moirand afirma que,

... a pesar de la universalidad de la ciencia, la retórica de los artículos científicos en inglés, cuando son escritos por anglófonos nativos, no tiene mucho que ver con la retórica de los artículos escritos en francés, de una manera general en lengua romance, en particular en el campo de las ciencias humanas y sociales. (Moirand, 2011: 332)

Las mediaciones didácticas inscriptas en esta perspectiva deben estar organizadas entonces, en torno a los rasgos del texto académico que explicitan su pertenencia a una cultura distinta, a una mirada del mundo particular. En este sentido, y en lo que respecta a los elementos lingüísticos, estas intervenciones parten de una visión de la sintaxis no autónoma sino, por el contrario, semántica y pragmáticamente motivada, lo que implica que el uso de determinadas formas en contextos específicos lejos de considerarse azaroso, se vincula con la perspectiva que adopta el hablante en relación con sus necesidades comunicativas. Al respecto Martínez sostiene que

La estructura morfosintáctica de una lengua se halla motivada por las necesidades comunicativas de los hablantes. Esta concepción se opone a todo intento de postular una sintaxis autónoma o a reglas y/o principios formales que se supongan con existencia previa al uso del lenguaje. Postula, por el contrario, que las formas lingüísticas ocurren donde lo hacen porque son señales significativas usadas por seres inteligentes con el fin de transmitir mensajes (Martínez, 2009: 264).

Según estos principios teóricos la estructura de una lengua está determinada por su función comunicativa y, por lo tanto, el significado no se encuentra en las formas de la misma, sino en su uso. Así, frente a las situaciones de diversidad de lenguas, las prácticas didácticas fundadas en esta perspectiva tendrán como objetivo principal mostrar al estudiante que la selección de los signos lingüísticos que se hace en cada lengua da cuenta de una determinada visión del mundo, de un modo particular de representar la realidad. En este marco entonces, la lengua es entendida como un reservorio de signos que son seleccionados por los individuos para transmitir los mensajes más apropiados en un contexto determinado, y el funcionamiento lingüístico y discursivo objeto de enseñanza se presenta como indisociable de la dimensión cultural.

Para ilustrar esta segunda forma de entender la construcción de sentido en LE tomaremos un ejemplo referido a la enseñanza de la lectocomprensión en francés, y específicamente a la enseñanza de la negación restrictiva (*ne...que*), de uso muy corriente en los textos de ciencias humanas propuestos como material de lectura de estos cursos. Esta

estructura plantea serias dificultades para la apropiación de su valor restrictivo y, la mayoría de las veces, los estudiantes tienden a “normalizarla”, es decir, la interpretan como una negación simple, lo que origina graves problemas de comprensión. Por nuestra parte, los docentes también encontramos limitaciones para enseñar esta forma negativa y, con frecuencia, se apela a su reemplazo por el cuantificador *solo*, dejando entender con esto que se trata de dos estructuras que dicen lo mismo de distinta manera.

Ahora bien, lejos de la propuesta de traducción equivalente, desde una perspectiva etnopragmática, la intervención del docente debería mostrar, en este caso, que el uso de la negación restrictiva, tan frecuente en francés, no es casual, sino que puede ser entendido en términos de necesidades comunicativas ligadas a características culturales. Así, con la finalidad de propiciar este tipo de reflexión en los alumnos sobre el uso de la estructura negativa-exclusiva en francés, hemos planteado como actividad de un curso del nivel medio, la lectura comparada de dos reseñas sobre un mismo libro¹: una en francés y la otra en español². El trabajo propuesto³ está orientado a poner de manifiesto, -mediante la comparación del uso de la negación *ne...que* en francés y el empleo de la estructura *solo* en español,- que no se trata de dos maneras de decir la misma cosa, sino que cada forma discursiva responde a una tradición cultural y pone de manifiesto diferencias en las formas de conceptualización de cada cultura. En términos de García, “la variación en la expresión con la que se describe la ‘misma’ realidad básicamente refleja diferentes perspectivas por parte del hablante” (García, 1995: 55)

Así entonces, la comparación permitiría mostrar que el uso de la negación *ne...que* en francés está orientado, sobre todo, a evidenciar el *aspecto dialógico y polémico* del enunciado, mientras que en español parecería que con el *solo* se busca poner de manifiesto *el aspecto restrictivo* del planteo.

En efecto, un análisis de todos los ejemplos de uso del *ne...que* que aparecen en la reseña en francés pondría de manifiesto que esta estructura no sólo pone en escena una restricción, sino también *la concesión* a la que ésta se refiere, con lo que se estaría haciendo referencia a discursos anteriores. En este sentido se podría considerar que, el uso de esta negación permitiría mantener el diálogo abierto con esos enunciados precedentes.

Así lo muestra un ejemplo extraído de la mencionada reseña trabajada en clase:

D’abord dans la guerre, car « la victoire sur l’Allemagne de Hitler fut essentiellement remportée, et ne pouvait être remportée, que par l’armée rouge ». Puis dans la paix, car l’URSS a fourni au capitalisme « un stimulant, la peur, pour se réformer (Reseña 1)

En el ejemplo, se estaría concediendo que *la victoria sobre la Alemania de Hitler podía ser obtenida*, y la restricción correspondiente sería que *la armada roja era la única que podía obtenerla*.

Al contrario que en el francés, en español parecería que el valor negativo del *solo* está directamente relacionado con su *significado exclusivo*, por lo que se podría sostener que, con su empleo se estaría haciendo más hincapié en el *aspecto limitativo* que en una

1 Eric Hobsbawm: Historia del siglo XX, 1914-1991

2 Reseña 1: “Une histoire qui a modelé notre monde désorienté. Le siècle des extrêmes”, C. Julien. Le Monde Diplomatique, marzo 1995, Reseña 2: “La ‘Historia del siglo XX’ de Eric Hobsbawm” M. Novello. En defensa del Marxismo. Revista teórica del Partido Obrero, marzo 1999.

3 Resultado de un análisis llevado a cabo en el marco del seminario de posgrado: Problemática del contacto lingüístico en la educación, dictado por la profesora Angelita Martínez.

posible concesión. Estos enunciados estarían más centrados en *afirmar un contenido negativo*, y con esto cerrar un posible debate, como se puede ver en el ejemplo extraído de la reseña en español seleccionada para el trabajo áulico:

En principio, si la lucha ‘*a muerte*’ contra el nazi-fascismo había creado, digamos, un *frente único* tan fuerte que hasta hundía sus raíces en el *Iluminismo*, entonces francamente no se entiende cómo Hobsbawm sostiene que “*la victoria sobre la Alemania de Hitler fue esencialmente obtenida, y sólo podía haberse ganado, gracias al Ejército Rojo*” (Reseña 2)

En este caso, el enunciado estaría haciendo hincapié en la exclusión de cualquier medio distinto del Ejército Rojo para obtener la victoria.

Así entonces, la mediación docente tendría como propósito mostrar que la negación *ne...que* y el cuantificador negativo *solo*, no dicen lo mismo de diferente manera, sino que dicen diferentes cosas a propósito del mismo referente. De este modo, mientras que en francés se hace hincapié en el aspecto concesivo de la idea, y con ello se contempla la existencia de otras posturas, en español se focaliza sobre el aspecto restrictivo, y con esto se pone en relieve la preeminencia de la apreciación del autor por sobre cualquier otra voz. Entendemos que este trabajo didáctico pondría de manifiesto para el estudiante que se trata de dos visiones diferentes de una realidad y que son las lenguas utilizadas, vectores de las culturas de los enunciadores, las que están en el origen de esas diferencias (Moirand, 2011).

A modo de cierre

Como hemos señalado en la introducción, la construcción de sentido representa, para nosotros, una de las encrucijadas mayores en la enseñanza y el aprendizaje de una LE en general, y de la lectura en particular. Esta convicción nos ha llevado a proponer la presente reflexión sobre las concepciones que subyacen a nuestras prácticas didácticas en el marco de las clases de lectura en LE. El propósito ha sido mostrar que el sentido constituye, en términos de Moirand, “un lugar de convergencia entre la lengua, el discurso y la cultura” (Moirand, 2011: 332)

Por esta razón, las propuestas para la enseñanza de la lectura en LE en la universidad, además de considerar los rasgos característicos que adopta esta práctica en el campo disciplinar de los estudiantes, deben contemplar, necesariamente para nosotros, la realidad de la diversidad de lenguas que atraviesa toda clase de lectocomprensión. En efecto, desde la Perspectiva Etnopragmática creemos que “al conflicto entre lenguas diferentes [que es el que se observa en nuestras clases] subyace un choque de visiones del mundo y conceptualizaciones distintas. Se produce, en general, una tensión entre culturas y cosmovisiones que entran en contacto” (Martínez, 2009: 260). Teniendo en cuenta entonces que esta perspectiva establece lazos entre conceptualización lingüística, cultura y pensamiento, el proceso de construcción de sentido debe contemplar forzosamente determinados rasgos discursivos y retóricos que la LE impone en el campo disciplinar de los estudiantes, rasgos del funcionamiento de la lengua que, desde nuestro punto de vista, deben volverse objeto de enseñanza.

Bibliografía

- Bajtín, Mijail (1982): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores
- Fuchs, Catherine (1997): "Diversité des représentations linguistiques: quels enjeux pour la cognition? ". En Fuchs, Catherine et Robert, Stéphane, eds. *Diversité des langues et représentations cognitives* (pp.5-24). Paris: OPHRYS.
- García, Erica. (1995): "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas". En Klaus Zimmermann, ed. *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. (51-72) Madrid: Iberoamericana, Vervuert.
- Gil Salom, Luz (2001): "El discurso de la ciencia y la tecnología: el artículo científico de investigación vs. El artículo de divulgación científica". *RESLA*, 14, 429-449.
- Moirand, Sophie (2011): "Du sens tel qu'il s'inscrit dans l'acte de nommer". En Braun Dahlet, Véronique, coord. *Ciências da linguagem e didática das línguas* (pp.165-181). San Pablo: Humanitas.
- Martínez, Angelita (2009): "Seminario de Tesis. Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático". En Narvaja de Arnoux, Elvira, dir. *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (259-286). Buenos Aires: Santiago Arcos editor/ Instrumentos.
- Vigotski, Lev (1988): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Inglés para propósitos específicos: estrategias de enseñanza para la comprensión

Fernández, José María

Páez, Ana Claudia

Universidad Nacional de La Pampa

Se presenta la siguiente modalidad innovadora de trabajo, adoptada para la enseñanza de la asignatura curricular INGLÉS, y los niveles extracurriculares 2 y 3, en la Facultad de Agronomía. Se trabaja con material auténtico, contextualizado, solicitado a los profesores de las otras cátedras, combinando una metodología de aprendizaje semipresencial *Blended Learning* o *B-Learning* (Heinze, Procter and Scott, 2007), es decir, el aprendizaje facilitado a través de la combinación eficiente de diferentes métodos, recursos físicos y virtuales, entre ellos el uso de TIC's. Se apunta a un aprendizaje ubicuo on-line, en el cual los estudiantes, utilizando tecnología 2.0 (O'Reilly, 2005), y siguiendo un enfoque constructivista, acceden y trabajan sobre la plataforma virtual moodle de la Facultad. Se trabaja con una metodología colaborativa, dentro del enfoque ESP, donde los docentes cumplen con el rol de profesor, colaborador, diseñador del curso y del respectivo material, investigador y evaluador (Dudley Evans, 1997), a lo largo de las cinco etapas fundamentales de: análisis de las necesidades académicas, diseño del curso/materiales, proceso de enseñanza-aprendizaje, y evaluación. De esta manera, se pretende asegurar que los estudiantes puedan acceder a la construcción de saberes relevantes.

Palabras claves: aprendizaje relevante, blended learning, TICs, aprendizaje ubicuo

Introducción

Desde la Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de La Pampa, se presenta la siguiente modalidad de trabajo, adoptada para la enseñanza de la asignatura curricular Inglés (cuatrimestral, 3 hs semanales), que se puede complementar con los niveles extracurriculares 2 y 3, para las carreras de Ingeniería Agronómica y Licenciatura en Administración de Negocios Agropecuarios.

Hoy en día, la enseñanza del idioma Inglés para propósitos específicos (generalmente conocido por la sigla inglesa ESP) ha adquirido una creciente relevancia en contextos de investigación, publicaciones, estudios superiores, y distintas actividades académico-profesionales. Este nuevo enfoque ha dejado de ser sólo una técnica, y se han desarrollado sólidas bases teóricas que retroalimentan la práctica, y que están en constante evolución.

El aprendizaje significativo de una lengua extranjera, y en nuestro caso en particular, el Inglés, focalizado en el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura comprensiva, requiere actividades dinámicas, la exploración activa de situaciones y contextos diversos, el procesamiento de información que lleven a usar la lengua como un instrumento de estudio o de trabajo, con fines primordialmente utilitarios o instrumentales.

Consideraciones teórico-metodológicas

Siguiendo a Tony Dudley-Evans (1998), la propuesta de trabajo áulico aquí presentada está basada en facilitar la construcción de un aprendizaje significativo del

idioma que apunte a satisfacer las necesidades de los estudiantes, con un enfoque interdisciplinario con todas las otras asignaturas. Esto está estrechamente vinculado con el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) que requiere actividades dinámicas, la exploración activa de situaciones y contextos diversos.

Los alumnos deben desarrollar procesos de transferencia significativa que posibiliten la adquisición de un método autónomo de trabajo frente a un nuevo conocimiento.

De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos, pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando, e iniciar así un proceso de auto-aprendizaje simultáneamente.

Para Bruner (1997) entender es poder incluir algo en la propia estructura cognitiva. Se entiende cuando se es capaz de incluir una idea, un hecho, un concepto, una teoría en algo más general que lo abarque. El aprendizaje significativo se produce cuando es posible relacionar activamente algo nuevo con algo que ya se conoce. Tanto Bruner como Ausubel, que se diferencian en varios aspectos, concuerdan en la promoción del aprendizaje significativo mediante una enseñanza organizada para cumplir con ese propósito. Aprender significativamente es posible porque el conocimiento que se quiere enseñar está organizado de esa manera.

También se pone énfasis en la Enseñanza para la Comprensión, de un tópico generativo más que en la memorización. La Enseñanza para la Comprensión exige que tanto docentes como alumnos se comprometan en una constante investigación activa. Los participantes en un aula donde se practica la EpC son protagonistas de un diálogo en curso sobre metas de comprensión y evaluación de desempeños, desarrollando competencias para enfrentar los cambios constantes en cada uno de los diversos ámbitos.

Perkins (1997) afirma que el conocimiento, la habilidad y la comprensión son el material que se intercambia en educación. En general, los docentes quieren que los alumnos egresen de la facultad con un buen repertorio de conocimientos, habilidades bien desarrolladas y una comprensión del sentido, la significación y el uso de lo que han estudiado. Como regla general, en la educación para la comprensión se focaliza en el aprendizaje de *tópicos generativos* (problemas teóricos fuertes, con la centralidad en cuanto a la disciplina, su accesibilidad para los estudiantes, y la forma en que este saber nuevo se relaciona con diversos temas dentro y fuera del curriculum).

La asignatura está organizada bajo un modelo de enseñanza-aprendizaje orientado a la modalidad didáctica de taller. Los conocimientos se construyen, fundamentalmente, a través de una pedagogía inductiva. Los contenidos del programa no deben ser un “algo” que el docente transmite verticalmente a sus estudiantes en una clase magistral.

Durante las clases de Inglés, generalmente se parte desde una “acción en terreno”, como puede ser una página web, un texto científico, un instructivo, un formulario, gráficos, entre otros, a través de los cuales se va a la búsqueda de los conceptos, categorías, teorías, es decir los saberes que los estudiantes deben construir como finalidad del cursado de la asignatura.

Las clases no se planifican únicamente a partir de teorías o principios que el profesor entiende que debe “transmitir”, sino a partir de cuestiones concretas que suscitan una práctica sobre el terreno. Cuanto más “provoquen” intelectualmente estas situaciones-

problemas, tanto mayor será la incitación para ir profundizando distintos puntos del programa.

Si bien se privilegia la práctica prestando especial interés al “hacer”, no por ello se descuida la teoría. La teoría está siempre referida a una práctica concreta. Práctica y teoría son dos polos en permanente referencia uno del otro, procurando que la práctica se transforme en fuente de la teoría.

Al diseñar el dictado de la asignatura se consideran aquellas características absolutas y variables que se definen al hablar de ESP.

Dentro de las características absolutas, la enseñanza de nuestra materia tiene la finalidad específica de satisfacer las necesidades académicas de los estudiantes, hace uso de la metodología, actividades y recursos de las disciplinas relacionadas con la Agronomía y Negocios Agropecuarios, y está centrada en un lenguaje apropiado (aspectos sintácticos, semánticos, pragmáticos, entre otros.)

Se trabaja con una metodología colaborativa, dentro del enfoque ESP, donde los profesores cumplen con el rol de profesor colaborador, diseñador del curso y del respectivo material, investigador y evaluador (Dudley Evans, 1997), a lo largo de las cuatro etapas fundamentales de: análisis de las necesidades académicas, diseño del curso/materiales, proceso de enseñanza-aprendizaje, y evaluación.

Todo docente estratégico debe partir de la premisa que ambos roles docente y aprendiz estarán permanentemente yuxtapuestos. Quizás no sea necesario recordar que gracias a la continua evolución de las ciencias y disciplinas, el docente deberá estar actualizando los contenidos y metodologías permanentemente, a fin de que pueda cumplir su primordial objetivo: lograr que sus estudiantes aprendan.

Carlés Monereo (2003) afirma que “la característica que define al “profesor-aprendiz-estratégico” es la intencionalidad con la que éste enseña a aprender su materia”. Esta intencionalidad por parte del docente incidirá en las decisiones que tome cuando prepare sus clases, seleccione contenidos y analice metodologías.

Con un enfoque de aprendizaje colaborativo, se organizan las clases para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. Además del trabajo individual, los estudiantes trabajan en pequeños grupos para realizar las tareas de manera colectiva, intercambiando información, saberes previos, construyendo conocimientos a partir de la interacción y la ayuda entre pares, con la supervisión y ayuda contingente permanente de los profesores.

Se trabaja todo el tiempo con material auténtico, contextualizado, solicitado a los profesores de las otras cátedras, combinando una metodología de aprendizaje semipresencial *Blended Learning* o *B-Learning* (Heinze, Procter & Scott 2007), es decir, el aprendizaje facilitado a través de la combinación eficiente de diferentes métodos, recursos físicos y virtuales, entre ellos el uso de TIC's.

Enseñar no solo supone dictar clases a una audiencia homogénea, se deben considerar también el grado de experiencia que tenga el alumno con el idioma, su capacidad para interpretar y su personalidad en términos de resistencia o aceptación a aprender un nuevo idioma. En la actualidad, además, existen nuevas demandas relacionadas con el ámbito laboral que la Universidad no puede dejar de atender. La educación debe proyectarse hacia una formación con mayores estrategias que permitan el desarrollo de nuevas competencias de apropiación y producción de conocimientos.

Desde la asignatura Inglés de la Facultad de Agronomía tratamos de responder a dichas demandas a través de la implementación del uso de las TIC.

Se utiliza una plataforma moodle donde se sube toda la información relacionada con el cursado y también actividades para que los estudiantes realicen de forma colaborativa. Esta propuesta está basada en el enfoque constructivista que promueve una perspectiva pedagógica enfatizando el aprendizaje interactivo en el cual la construcción del conocimiento está influenciada por las experiencias de vida de los estudiantes y su contacto con el mundo externo. El conocimiento previo que ellos aportan a las clases, ayuda en gran medida al desarrollo de comprensión de los textos específicos a abordar.

Los profesores suben marcos teóricos, glosarios y textos como por ejemplo abstracts, journals, trabajos de investigación, noticias periodísticas, todos escritos en Inglés, algunos de los cuales constituyen material de lectura de otras asignaturas de la carrera, promoviendo así *B-learning*, Se apunta todo el tiempo a que el uso de la computadora no sea solamente con fines informativos sino también de formación. Los estudiantes aprenden así una forma diferente de trabajo, que parte de consignas tales como la producción de un texto de forma colaborativa utilizando herramientas de la Web 2.0. Este tipo de actividad supone el desarrollo de competencias relacionadas con la formación individual como por ejemplo la interpretación, la edición, la producción al mismo tiempo que permiten el desarrollo de competencias relacionadas con el trabajo grupal, el respeto, valoración, aceptación de las ideas y de diferentes interpretaciones que realizan los pares de un mismo texto. Consideramos que el desarrollo de ambas competencias no sólo mantiene el nivel de exigencia curricular, sino que también los prepara para un posible ámbito profesional/laboral que tengan en su futuro, en una sociedad regida por la horizontalidad en la forma de trabajo.

También realizan otro tipos de actividades como la construcción de glosarios técnicos de forma colaborativa online, participación en foros, y resolución de actividades subidas por los profesores.

Es convicción de los profesores de la asignatura que realizar este tipo de tareas permite que los estudiantes estén en permanente contacto con el idioma de forma ubicua, lo cual no sólo les es útil en tanto mantienen exposición a la lengua extranjera, sino que también disponen del tiempo y el espacio físico para desarrollar esta innovadora forma de aprendizaje que se está implementando en la universidad, ámbitos académicos de posgrado, y también en la vida profesional/laboral.

Si bien los estudios, las jerarquías, las instituciones de investigación a veces amurallan las disciplinas, en todo momento, se trabaja con un carácter inter/pluridisciplinario, con un grupo de disciplinas relacionadas entre sí, con vínculos previamente establecidos entre los profesores, que impiden que se desarrollen acciones aisladas, en compartimentos estancos o segmentados. En nuestra Facultad, esta asignatura participa en la propuesta de espacios de articulación curricular (EAC's), que promueve la inter-pluridisciplinariedad al trabajar con los mismos saberes pero abordados desde diversas perspectivas. Esta dinámica permite generar saberes cada vez más complejos. También se organizan los materiales de estudios de manera estratégica, pidiéndoles a profesores de otras asignaturas específicas que nos acerquen material técnico adecuado.

Los estudiantes van construyendo aprendizajes significativos, que se van dando más por recepción-descubrimiento que por exposición, y estos saberes se incorporan de manera sustantiva en la estructura cognitiva. Así, ellos pueden relacionar los nuevos saberes con los saberes ya adquiridos anteriormente, y no de manera lineal, memorística y repetitiva.

Últimamente se ha subrayado la importancia del aprendizaje significativo como elemento clave de la educación. Únicamente los aprendizajes significativos consiguen promover el desarrollo personal de los estudiantes. Más allá de las diferencias entre distintos enfoques, se ve al alumno como verdadero agente y responsable último de su propio proceso de aprendizaje, como "el artesano de su propia construcción". Hablar de aprendizaje significativo equivale, ante todo, a poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso enseñanza-aprendizaje

Es necesario que el estudiante tenga una actitud favorable para aprender significativamente, una intencionalidad para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya conoce, con los conocimientos adquiridos previamente, con los significados ya contruidos.

El aprendizaje significativo de cualquier saber siempre requiere su memorización comprensiva, su ubicación o almacenamiento en una red amplia de significados. Tiene un elevado valor funcional, es decir un aprendizaje útil, que puede ser utilizado con relativa facilidad para generar nuevos significados. El concepto de aprendizaje significativo, tal como aparece en la formulación de Ausubel (2002), pone énfasis no en la competencia intelectual del alumno, sino más bien en la existencia de conocimientos previos pertinentes para el contenido a aprender, que dependen, por supuesto, en parte, de dicha competencia intelectual, pero también, y sobre todo, de las experiencias previas de aprendizaje, tanto escolares como extra escolares.

De esta manera, se ha observado que los estudiantes revelan una retención más duradera de la información, la relacionan con saberes previos, y preparan la estructura cognitiva para aprendizajes futuros, reteniendo en la memoria a largo plazo, asimilando la significación de los aprendizajes de acuerdo a sus recursos cognitivos. Es decir, se pretende el desarrollo de estrategias (*Strategy Based Instruction*, Oxford, 1990), entendiendo que una estrategia es "un conjunto de habilidades o procesos internos que pone en marcha el alumno de una segunda lengua o lengua extranjera para procesar los datos del input, incorporados a su interlengua" (Armendáriz & Ruiz Montano, 2005:73). Los estilos de aprendizaje hacen referencia a la manera en que un estudiante procesa la información y adquiere el conocimiento del mundo.

En todo momento, los profesores consideran los conocimientos previos de los estudiantes (detectado a través de actividades de diagnóstico) para asegurar que los saberes puedan relacionarse con ideas previas, y así construir el andamiaje cognitivo necesario. Esto es fundamental para la instrumentación de la asignatura, Stevens (2002), ya que se focaliza en las necesidades del estudiante, el aprendizaje es relevante, exitoso, más efectivo y más motivante debido a que estos cursos tienen un gran efecto en relación con lo específico y significativo de los contenidos (Dudley-Evans & St. John, 1998).

Los estudiantes deben desarrollar procesos de transferencia significativa que posibiliten la adquisición de un método autónomo de trabajo frente a un nuevo contenido gramatical, repertorio léxico, texto escrito en lengua extranjera, en función del aprovechamiento del mensaje científico-tecnológico.

En referencia a la evaluación, la asignatura exige la resolución de trabajos prácticos periódicos, con carácter escrito.

Este tipo de evaluación formativa, está más centrada en la formación que en la evaluación, en la idea de que el proceso educativo es para formar a los estudiantes y que la evaluación debe proveer retroalimentación que los ayude en su crecimiento (siempre

teniendo en cuenta al campo cognoscitivo, sin descuidar al afectivo) y en el logro de los objetivos.

A los fines del esclarecimiento conceptual, definiremos la evaluación como un proceso inmerso en la enseñanza por el que a través de medios específicos se obtiene información procedente de numerosas fuentes, que permiten la comprensión de la situación para adoptar las decisiones pertinentes.

Es decir, no es un corte arbitrario en el proceso de enseñanza o un momento final con el que se analiza el saber de los estudiantes. Forma parte de la enseñanza, del proceso vincular social en el que un docente comprometido decodifica las necesidades de los estudiantes en la medida en que se detecten dificultades en el avance. Se esclarecen los obstáculos que determinan las crisis y el posible retroceso en el aprendizaje y la enseñanza misma se transforma, para posibilitar la reconstrucción de la noción.

Complementariamente, se deben aprobar dos evaluaciones parciales integradoras para acreditar los nuevos aprendizajes.

El término de “evaluación formativa” pertenece a Scriven (1967), quien insistió en que los “errores” cometidos durante el proceso no eran condenables ni tampoco manifestaciones patológicas, sino parte de un proceso normal de aprendizaje.

Así nació la distinción y oposición entre evaluación sumativa (como balance de las *performances* al término de un aprendizaje) y evaluación formativa (como evaluación realizada durante un proceso de aprendizaje inconcluso, para mejorarlo).

No considera al error como algo punible (algo malo por naturaleza, como marcaba la escuela conductista), sino que lo ve como una instancia que permite conflictuar cognoscitivamente, para que el estudiante pueda re-aprender a partir de ese error.

La "constructividad del error" se puede definir como la toma de conciencia y utilización de las contradicciones, absurdos y errores, con el objeto de facilitar la comprensión de la realidad, mejorarla o resolver problemas.

El error ha ido cobrando progresivamente una nueva consideración didáctica. De elemento punible y criterio sancionador en exámenes y evaluaciones, pasa a ser visto como instrumento de conocimiento, como "ensayo" natural en el aprendizaje por descubrimiento.

En síntesis, la finalidad de toda evaluación -cualquiera su carácter de formación o de acreditación- no es probar sino mejorar (*not to prove, but to improve...*).

Conclusión

Como profesionales crítico transformadores, hoy en día más que nunca, debemos intensificar nuestro esfuerzo para acercar a nuestros estudiantes los saberes relevantes y herramientas necesarios para facilitarles una sostenida construcción de conocimientos de calidad que los retroalimenten en su desarrollo académico, profesional, y/o laboral.

Bibliografía

- Bruner, J. (1997): *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Burbules, N et al. (2001) *Globalización y Educación*. *Revista de Educación*. Número Extraordinario.
- Dudley, Evans, T y M. J. St. John (1998) *Development of English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Heinze, A., C. Procter & Scott, B. (2007). "Use of Conversation Theory to underpin Blended Learning". *International Journal of Teaching and Case Studies* 1(1 & 2): 108–120.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A., & Dudley-Evans, T. (1991). "English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose". *TESOL Quarterly*, 25, 297-314.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Litwin, E. (2005). *La tecnología educativa en la enseñanza superior: Diseños de autor* (Investigación). Buenos Aires: UBA Facultad de Filosofía y Letras.
- Marqués y Farrés (1997). *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona: Praxis.
- Nunan, D. (1987). *The teacher as curriculum developer: An investigation of curriculum processes within the Adult Migrant Education Program*. South Australia: National Curriculum Resource Centre.
- Nunan, D. (Ed.). (1992). *Collaborative language learning and teaching*. New York: Cambridge University Press.
- O'Reilly Tim (2005). *What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software*. O'Reilly Network.
- Perkins David (1995): *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

Lectura y socialización en contexto universitario. Escenas discursivas y prácticas

Gaiotti, Claudia
Universidad de Buenos Aires

En esta comunicación nos proponemos reflexionar sobre las prácticas de la lectura en lengua extranjera y su articulación con la formación universitaria. Para ello, tomando como campo de observación la lectura en FLE, intentaremos abordar algunos desafíos que se plantean para las prácticas de la enseñanza. ¿Cuáles son las improntas del discurso lector y sus prácticas de enunciación académica? ¿Qué posicionamientos y qué roles asumen los lectores en diferentes contextos de producción y discusión disciplinar? ¿Cómo se articulan diferentes prácticas discursivas en diferentes lenguas? Estos son algunos de los interrogantes que subyacen a este trabajo. Comenzaremos haciendo una breve reseña de nociones teóricas que enmarcan esta presentación. Luego, a partir de una serie de exploraciones realizadas en nuestro medio institucional, abordaremos algunas características del discurso lector que emerge frente a diferentes propuestas didácticas. Por último, señalaremos algunas perspectivas para la lectura en lenguas extranjeras e intentaremos relanzar la discusión sobre nuestras acciones de enseñanza.

Palabras claves: discurso lector, socialización, prácticas, enseñanza

Introducción

“-La exposición es lineal.”

“-Busca ser minucioso.”

“-Es una síntesis.”

“-¿Este es el resumen de 10-15 líneas?”

“-A veces, explica.”

“-En vez de contextualizar, orbita el texto: da vueltas.”

Quisiera comenzar esta intervención con las voces de los estudiantes que, en situación de clase, discuten e intercambian puntos de vista sobre sus propias producciones surgidas, a su vez, de diferentes materiales y actividades de lectura. Darle voz y espacio a los lectores significa, entre otras cosas, construir un terreno de interrogación sobre las prácticas, múltiples y diversas, que atraviesan la escena académica y el escrito en la universidad.

Me propongo pensar la lectura como una práctica discursiva de construcción y socialización de saberes y conocimientos. En este sentido, la lectura supone una instancia de reflexión sobre la textualidad y las intervenciones lectoras, una instancia de apropiación individual y social y, por último, una instancia de acción sobre el mundo en la que se cuestionan, entre otros, evidencias, estereotipos, implícitos e ideologías¹. Desde esta perspectiva, me interesa indagar algunas cuestiones relacionadas con el discurso lector y las escenas que emergen del acto de leer, moldeado por coordenadas específicas de producción e interpretación en el contexto de la formación universitaria.

¹ Para una versión más extensa sobre estas cuestiones, véase Gaiotti (2003, 2006).

Consideraciones preliminares

Veamos entonces tres nociones que permitirán abordar algunas improntas discursivas que atraviesan las prácticas de la lectura en lengua extranjera (LE) en la universidad.

En primer lugar, diremos que los *lectores universitarios* constituyen un grupo social abarcativo y altamente heterogéneo. Se inscriben en una determinada “formación discursiva” (Foucault, 1969) y están, por tanto, interpelados a la acción a partir de una serie de prácticas de enunciación académica, más menos legitimadas, más o menos reguladas, más o menos compartidas. Por otro lado, habrá que considerar que los estudiantes que realizan los cursos de lecto-comprensión en LE en nuestro medio institucional, se distinguen entre sí no solo por sus intereses y experiencias, sino también por los diferentes ámbitos disciplinares a los que pertenecen. En definitiva, sobre estos actores sociales confluyen diversos órdenes de regulación del escrito y, por ende, distintos modos de leer-escribir en la universidad. La formación superior constituye, ciertamente, un complejo campo de tensiones en el que se cruzan e, incluso, entran en disputa actores, discursos y prácticas que despliegan variados escenarios de producción y transmisión de conocimientos.

En segundo lugar, el *estatus del escrito* también supone una amplia variabilidad de situaciones. Tal como lo señalan Delcambre et Lahanier-Reuter (2012: 6), las “literacias universitarias” remiten a “prácticas de lectura/escritura situadas” que ponen en juego herramientas y operaciones tributarias de la historia de las instituciones y los sujetos y, al mismo tiempo, responden a diversas variaciones geográficas, culturales, institucionales, etc. Este enfoque, lejos de toda pretensión generalizante, acentúa la pluralidad de prácticas y socializaciones interdisciplinares en torno a la lectura y escritura en la universidad.

Otro elemento para considerar remite a la noción de *contexto*. Numerosos son los enfoques y aportes en torno a esta problemática. Aquí retomaremos dos planteos generales que permitirán presentar nuestra posición. Por un lado, haremos referencia al *contexto discursivo* que es constitutivo de cualquier interacción comunicativa: el discurso es una acción contextualmente condicionada y, a su vez, una acción transformadora del mismo contexto (Duranti & Goodwin, 1992, citados por Charaudeau & Maingueneau, 2002: 135). Siguiendo esta perspectiva, podemos pensar el contexto de las prácticas de lectura académica como una interfase de mediación del escrito: mediación relacionada con las condiciones de producción de los textos y también con sus condiciones de circulación y discusión en el ámbito universitario.

Por otro lado, haciendo un lugar especial al *contexto de aprendizaje de una LE*, retomaremos un concepto de Souchon (1992: 1-6) quien señala que la lectura en LE supone la figura de un lector “non convié”, es decir, un lector enfrentado a un texto que, en principio, no lo construye como su destinatario ideal.

Los llamados “textos académicos” -categoría amplia, difusa y heterogénea- serán un importante elemento de anclaje para iniciar a los lectores a una comunidad de representaciones y prácticas discursivas que fluye en una lengua que no es la propia. Aquí, tendremos en cuenta también otros aportes, inscriptos en el campo de la *lectura en lengua materna*, que insisten en la distancia que supone la lectura de textos académicos para los lectores en formación. En efecto, los estudiantes deben leer materiales que poseen un alto carácter implícito: los textos académicos “suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios” (Carlino, 2003: 3).

Dadas estas disparidades, postulamos que los “textos académicos” pueden pensarse como un terreno de exploración de la LE y, al mismo tiempo, como una iniciación al análisis de materialidades discursivas que regulan las prácticas disciplinares. Así, la lectura en LE podrá propulsar diferentes *contextos*, esta vez *de enseñanza*, que diversifiquen escenas de producción del discurso, géneros y configuraciones enunciativas en vistas a la formación universitaria.

Lectores y escenas discursivas

En este apartado, presentaremos brevemente dos dispositivos de exploración diseñados para el estudio del discurso que emerge en situación de lectura-escritura en la universidad. Para ello, nos centraremos en uno de los objetivos de esta investigación: la identificación de movimientos discursivos frente a una secuencia de textos académicos en lengua francesa.

En cuanto a nuestras preocupaciones epistemológicas, señalaremos que esta investigación pone el acento en la diversidad. Nos interesa construir un territorio de exploración esencialmente heterogéneo: la diversidad atraviesa, de lado a lado, las diferentes fases de nuestra colecta. Se cruzan actividades de lectura y escritura; se alternan lenguas (materna y extranjera); se abordan prácticas desarrolladas por actores sociales pertenecientes a diferentes disciplinas y distintos niveles de formación académica; se conjugan también actividades individuales y colectivas, prácticas discursivas orales y escritas¹.

En el primer dispositivo, a partir de la lectura de una serie de textos académicos², se propone a los estudiantes diferentes actividades de escritura individual: resumen; análisis-comentario de indicios enunciativos, reformulación local de algunos fragmentos y elaboración de un cuadro contrastivo. Por razones de extensión, aquí nos limitaremos solamente a una de las actividades indicadas: el análisis-comentario de marcas de subjetividad en los textos de la serie propuesta. La colecta fue realizada en nuestro medio institucional, durante el primer cuatrimestre de 2013, frente a una quincena de estudiantes pertenecientes al nivel medio de lecto-comprensión en francés.

Veamos algunos resultados preliminares. Globalmente, observamos tres figuras que permiten describir las escenas discursivas plasmadas en estos escritos. En primer lugar, encontramos la figura de un lector que identifica un cierto número de marcas enunciativas pero no logra, por tanto, reorganizarlas en su escritura. Se trata fundamentalmente de un escrito constativo que designaremos “escrito-señalización”: estos lectores reconocen algunos trazos de subjetividad en los textos-fuente pero elaboran un escrito que se limita a la mera transcripción de marcas textuales. En efecto, los escritos revelan básicamente listados de formas lingüísticas, reproducidas en francés o en español, con diferentes variaciones. Estos recortes se presentan como los focos de atención del lector. En este sentido, los estudiantes copian o reformulan indicios textuales que han sido subrayados

¹ De la investigación original, aquí sólo presentaremos resultados surgidos de la observación de dos corpus de estudio que reúnen producciones escritas individuales de estudiantes universitarios, enfrentados a diferentes textos académicos en lengua francesa. La investigación incluye otros corpus de verbalizaciones escritas y orales, individuales y colectivas que están siendo procesadas para el análisis.

² Aquí detallamos los textos propuestos para esta actividad:

-Texte 1: “Emancipation et éducation”. Entretien avec J. Rancière in *N'autre école* 31/01/2010.

-Texte 2: “Une mondialisation plurielle”. E. Morin in *Synergies* PRB, N°6, 2009.

-Texte 3: “Les racines du mal”.. Entretien avec Ph. Diaz in *TéléObs*, 17-23/12/2009.

mayormente al momento de la lectura. Aunque se percibe un claro reconocimiento de marcas enunciativas -en algunos casos el relevamiento es extenso; en otros, sintético-, estos trazos de la subjetividad no están reelaborados en el curso de la escritura. Los lectores no parecen tener una clara idea de la tarea de análisis a la que se enfrentan. Los escritos se limitan a la visualización y señalización de algunas marcas enunciativas. Aquí, emerge la figura de un “escritor-colector” de indicios textuales cuya mediación lectora se manifiesta exclusivamente en el barrido de formas lingüísticas y la mera transposición de las mismas a la página de escritura.

Otro movimiento discursivo remite a lectores que realizan una reformulación imitativa del texto-fuente, apoyándose en secuencias predominantemente informativas. Las marcas de subjetividad no están identificadas: se elabora lo que denominaremos un “escrito-generalización” que no deja entrever las diferentes instancias enunciativas del texto-fuente. La ausencia de discurso directo e indirecto, la falta de identificación de rupturas enunciativas configuran un escrito que posee un alto carácter implícito. Así entonces, se afirma la imagen de un “escritor-neutralizador” que retoma el contenido global de los textos, borrando o fusionando los contrapuntos discursivos. De este modo, la escritura focaliza en el componente informativo por sobre la identificación y el análisis de las dinámicas y configuraciones enunciativas de los textos.

Por último, observamos la figura de un “escritor-argumentador” que remite a lectores que presentan en sus escritos los argumentos sobre los cuales se basa el análisis-comentario de los indicios de subjetividad. En este caso, se trata de un “escrito-interpretación” que recupera marcas textuales enlazándolas con elementos genéricos, pragmáticos y contextuales. Más allá de la selección de indicios y su variedad, estos escritos dan cuenta de ciertas orientaciones argumentativas que surgen del desmontaje y la reelaboración de los textos. Los lectores proceden en forma diferente en la planificación y la escritura del análisis-comentario: algunos escritos diversifican indicios iconográficos y efectos comunicativos; otros se centran en un tipo particular de marca textual y, a partir de ella, recrean toda su progresión y eficacia discursiva.

En el segundo dispositivo, presentaremos otra fase de la exploración orientada al análisis de movimientos discursivos en situación de lectura-escritura y, específicamente, al tratamiento de la argumentación en textos académicos. Realizada también en nuestro medio institucional, durante el primer cuatrimestre de 2013, la colecta se llevó a cabo frente a un grupo de veinte estudiantes de nivel superior de lecto-comprensión en francés. De las diferentes consignas diseñadas para esta etapa de la investigación, aquí nos limitaremos a una actividad de escritura individual, centrada en la articulación de textos. La consigna de escritura indicaba: confrontar los textos de la serie, establecer relaciones y justificarlas¹.

Veamos algunas escenas discursivas en torno a estas producciones escritas. En general, los lectores privilegian diferentes relaciones entre los textos propuestos. Para comenzar, diremos que en la mayoría de los escritos, los estudiantes evocan *relaciones de identificación*, a partir de similitudes y coincidencias entre los textos-fuente. En algunos casos, se consigna la cercanía o proximidad temática (ideología neoliberal/ pensamiento-discurso hegemónico), en otros se señala la coincidencia en el posicionamiento que asumen

¹ Los textos previstos para esta actividad son:

-Texto 1: “La nouvelle vulgate planétaire”. P. Bourdieu et L. Wacquant in *Le Monde Diplomatique*, mai 2000.

-Texto 2 : “La fabrication d’une idéologie”. S. George in *Manière de voir*, novembre 1996.

los autores (crítica del neoliberalismo), por último, algunos escritos retoman postulados, lógicas y/o mecanismos de propagación de ideas que subyacen al fenómeno social abordado (conceptos de libertad, individualismo, mercantilización; organismos propulsores de la ideología neoliberal; esquemas de pensamiento, discurso y hegemonía).

Por otro lado, observamos una serie de *relaciones de diversificación* que señalan algunas diferencias entre los textos. Aquí, los lectores develan algunos contrapuntos relacionados con elementos genéricos y pragmáticos (texto expositivo/ texto argumentativo; intención comunicativa: exponer/persuadir). Del mismo modo, se plantean diferencias en torno a la presentación de algún concepto clave (imperialismo simbólico) que aparece, según algunos lectores, bajo diferentes modalidades de enunciación (implícita/explicita).

Además, los estudiantes evocan *relaciones de contigüidad* entre los materiales de lectura. Algunos escritos presentan, incluso, escenas de secuenciación entre los textos. En este caso, los lectores privilegian una determinada dirección de los materiales, acentuando relaciones de “causalidad”, “complementación” y/o “prolongación” a partir de nociones y argumentos inscriptos en ambos textos.

Otro elemento para tener en cuenta remite a las *relaciones de condensación* del sentido. En la mayoría de los escritos, se observan contracciones, reformulaciones y evaluaciones en las que los lectores sintetizan conceptos transversales a los textos: hegemonía, imperialismo, individualismo, cultura, globalización, mercado, entre otros. Estas condensaciones del sentido adoptan la forma de definiciones e hipótesis interpretativas que decantan diferentes claves de lectura de los textos.

Los resultados preliminares de la primera etapa de esta investigación en curso, muestran en forma incipiente algunos movimientos discursivos que emergen de la alternancia de prácticas: lectura en LE y escritura en LM. En esta presentación, hemos abordado estos escritos como una instancia de prolongación de la lectura en la escritura, escritos orientados esencialmente a la conceptualización y confrontación de informaciones, puntos de vista y argumentos evocados en los textos. Desde esta perspectiva, las improntas del discurso lector -que toma cuerpo en la escritura- abren, sin duda, nuevos escenarios de interrogación para nuestras intervenciones didácticas.

Conclusiones

En este recorrido hemos intentado problematizar algunas escenas discursivas relacionadas con la lectura y escritura en nuestro medio institucional. Las literacias universitarias despliegan, sin duda, un sinnúmero de posibilidades para nuestras prácticas docentes. Veamos algunos de estos desafíos para la tarea de enseñanza.

En primer lugar, nos posicionamos a favor de una didáctica contextualizada. Blanchet (2009) señala que la noción de contextualización didáctica abre, cuanto menos, dos vías de investigación: por un lado, la contextualización de las interacciones enseñadas-aprendidas, por otro lado, la contextualización de la propia intervención didáctica. En cualquiera de estos casos, la noción de contexto no puede estar ajena a nuestras discusiones. La didáctica contextualizada nos ayuda a repensar el estatus del escrito y su relación con un medio socio-institucional específico, la universidad. En este sentido, nos ayuda a pensar las relaciones en torno a la tríada: lectores-textos-sociedad. Por otro lado, nos invita a diversificar los ángulos de observación sobre las interacciones que atraviesan el mundo académico y, también, a repensar específicamente nuestras prácticas profesionales en su variabilidad. En efecto, la eficacia pedagógica de nuestras intervenciones pone en juego y

en escena un actuar docente que puede ser entendido como “una acción de mediación que refracta y recompone discursos y contextos” en vistas a la co-construcción de sentido (Gaiotti, 2013).

En segundo lugar, a partir de los corpus que hemos observado, podemos interrogarnos sobre las condiciones de producción y circulación del escrito en la universidad. ¿Qué leen y qué escriben los estudiantes? ¿Cuáles son las dificultades que encuentran? ¿Qué improntas adoptan estos lectores en una comunidad disciplinar determinada? Estos y otros interrogantes permiten adentrarnos no solo en el discurso de un sujeto que lee, sino también en las instancias de interacción que atraviesan la cultura académica y, específicamente, nuestra comunidad de prácticas. Desde esta perspectiva, podemos cuestionar el rol que asume la universidad en relación con estos lectores-escritores en formación. E incluso, someter a discusión la relación que se establece entre “escritos profesionalizantes” y “escritos profesionales”¹ a partir de nuestras intervenciones didácticas. Nuestras prácticas de enseñanza deben enfrentar algunas tensiones constitutivas del mundo académico en las que se cruzan diferentes perfiles universitarios: lectores en formación y lectores expertos. Así entonces, la alternancia de géneros y prácticas discursivas, creemos, permitirán reforzar la apropiación significativa y la co-construcción de sentido social.

Por último, nos posicionamos por un enfoque crítico del discurso² que permita interrogar la variabilidad de prácticas de lectura y escritura en la universidad. Desde esta aproximación, proponemos construir problemas en torno a la diversidad de géneros que regulan las esferas de la actividad profesional, explorar las variantes enunciativas que asume el discurso lector, incluso, elaborar dispositivos de observación configurando corpus textuales que interpelen al lector a moverse transversalmente en los textos, en vistas a la discusión.

Si la práctica docente crítica remite al movimiento dialéctico que se despliega “entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 2002: 39), entonces tomemos ese desafío: situar socialmente nuestras acciones de enseñanza, interrogando fenómenos discursivos y creando nuevas relaciones de sentido que permitan transitar la diversidad cultural.

¹ Para ampliar estas cuestiones, véase Rinck & Sitri (2012, pp. 71-84).

² Algunos trabajos en esta perspectiva crítica: cf. Gaiotti (2003, 2010, 2011).

Bibliografía

- Blanchet, P. (2009). "Contextualisation didactique": de quoi parle-t-on ? " En *Le français à l'université*, 14/02/2009. Disponible en línea: 15/03/2012. Consultado: 14/03/2013.
- Carlino, P. (2003). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva" in *Uni-pluri/versidad*, Vol. 3, N°2, Universidad de Antioquía, Medellín, Col. Versión Digital: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (Dir.) (2002). *Dictionnaire d'Analyse du discours*, Paris: Seuil.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2012). "Littéracies universitaires : présentation" En *Pratiques*, N° 153/154, juin, pp. 3-19.
- Duranti, A. & Goodwin, C. (Eds.). (1992). *Rethinking Context*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gaiotti, C. (2003). *Le lecteur émancipé : approche idéologique de la lecture critique*. Master II en Sciences du Langage, Université de Rouen. Directeur : Philippe Lane.
- Gaiotti, C. (2006). "Discurso e ideologías: una aproximación a la lectura de prensa en la universidad" in R. Pastor, N. Sibaldi, E. Klett (comp.) *Lectura en lengua extranjera, una mirada desde el receptor*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, pp. 73-84.
- Gaiotti, C. (2010). "Lectura y socialización: escenarios interdisciplinarios en la universidad" in Actas de las Segundas Jornadas Internacionales 'Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción'. Buenos Aires, Edición del IES en Lenguas Vivas - AEXALEVI, (junio) noviembre.
- Gaiotti, C. (2011). "Discurso lector y discurso didáctico: una propuesta de análisis" in *Actas XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, San Luis, octubre.
- Gaiotti, C. (2013). "L'interculturel: qu'est-ce que c'est ? Positionnement discursif et nouvel agir professionnel" En *Savoirs et Formation, Recherches & Pratiques*, n° 3, pp. 21-32.
- Rinck, F. et Sitri, F. (2012) "Pour une formation linguistique aux écrits professionnels" En *Pratiques*, N° 153-154, juin, pp. 71-84.
- Souchon, M. (1992). "Orientations pour un accompagnement pédagogique des premières lectures en langue étrangère" En *Actes du VIII Congrès Mondial de la FIPF*, Lausanne.

La escritura en lenguas extranjeras en la universidad: La retroalimentación docente y la autonomía del alumno

Gava, Ileana Yamina
González de Gatti, María Marcela
Dalla Costa, Natalia Verónica
Universidad Nacional de Córdoba

Las prácticas de alfabetización de estudiantes de inglés como lengua extranjera en el nivel superior constituyen un permanente centro de interés para los docentes dado que, como futuros profesionales del lenguaje, estos alumnos deben desarrollar competencias específicas relacionadas con la lectura y escritura de textos académicos. Tal preocupación se manifiesta particularmente en las áreas didácticas, curriculares e investigativas y adquiere nuevos matices a comienzos del siglo XXI, cuando la autonomía de los alumnos y el aprendizaje por medio de la interacción necesitan ser fomentados con mayor efectividad. Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de mayor envergadura tendiente a realizar aportes relacionados con las competencias escriturarias y el aprendizaje autónomo de los alumnos de carreras de grado dictadas en inglés, cuyo principal objetivo es observar el impacto de distintos tipos de retroalimentación docente en la autocorrección de las producciones escritas de los alumnos. Además, como docentes e investigadoras creemos que es de relevancia evaluar dicho impacto a través de las opiniones de los alumnos. Por lo tanto, el eje de esta discusión es presentar los resultados de las encuestas administradas a los sujetos de esta investigación para conocer sus percepciones respecto de la modalidad de retroalimentación docente utilizada y sus valoraciones personales sobre los efectos en sus prácticas escriturarias. Los resultados revelan diversas áreas específicas en las que los alumnos percibieron beneficios como consecuencia de la modalidad de retroalimentación implementada. Por otro lado, también se observa un escaso grado de autonomía de los alumnos indicado por la marcada preferencia de modalidades más explícitas de retroalimentación. Estos hallazgos revelan la necesidad de continuar mejorando nuestras prácticas pedagógicas para guiar al alumnado a un aprendizaje más autónomo.

Palabras clave: aprendizaje, escritura, LE, retroalimentación docente, autocorrección, aprendizaje autónomo

Proporcionar retroalimentación efectiva constituye una de las tareas pedagógicas más importantes del docente y es un componente significativo en el desarrollo de las habilidades escriturarias de los alumnos. Por ello, esta cuestión se ha convertido en una preocupación constante en la enseñanza de lenguas extranjeras y es una creciente área de investigación. El debate entre los investigadores sobre la forma de responder a la escritura de los alumnos ha ido desde la posición extrema de Truscott (en Yates & Kenkel, 2002) que sostiene que la corrección de los errores en la escritura en segunda lengua no tiene efectos positivos y, por lo tanto, debe ser abandonada por completo hasta la postura de Ferris (1999, 2002, 2003, 2004, 2006) que mantiene que los estudios aún no han arrojado resultados definitivos y afirma que es necesario llevar a cabo más investigaciones antes de concluir que la retroalimentación debe ser aceptada o rechazada. Por otro lado, los distintos enfoques para la enseñanza de la escritura en una segunda lengua le han atribuido un rol

central a la retroalimentación, ya sea proporcionada por el docente o por los pares, debido a que ésta es un factor esencial en los procesos de revisión y reescritura. De hecho, si la retroalimentación es efectiva, es posible observar una “mejora en la escritura de los estudiantes, en sus actitudes hacia la escritura y en su adquisición de la lengua” (Cohen & Cavalcanti, 1990). Ya que el campo de la escritura en segunda lengua ha cambiado sus enfoques desde la escritura como producto y luego como proceso al estudio de los géneros y más recientemente a consideraciones socioculturales, los aspectos relacionados con la naturaleza, el efecto y el tipo de retroalimentación proporcionada a los alumnos deben ser reconsiderados.

El impacto de los distintos tipos de retroalimentación ha sido un área de interés en la adquisición de segundas lenguas en las dos últimas décadas. Según Ferris (2006), en el campo de la escritura en segunda lengua, esta cuestión cobra gran relevancia por dos razones principales. Por un lado, varios investigadores coinciden en la importancia que se le asigna a la precisión en la escritura en contextos académicos y profesionales (Ferris y Hedgcock, 1998; Johns en Ferris, 2006), en la necesidad de los alumnos de recibir retroalimentación y en el valor que éstos le otorgan a la misma (Leki, 1991; Ferris & Roberts en Ferris, 2006). Por otro lado, la investigación sobre el efecto de la retroalimentación ha sido escasa e inconsistente en términos de su diseño y metodología. Además, algunos estudios revelan resultados contradictorios (Guénette, 2007). En algunos casos, la retroalimentación docente parece tener efectos negativos en el alumno tales como confusión y desaliento, mientras que en otros casos, tiene un impacto positivo ya que conduce a mejoras en versiones subsiguientes del texto escrito por el alumno (Hyland, 2003). Hyland y Hyland (en Ellis, 2008) subrayan que aún no hay respuestas claras a las preguntas abordadas por los investigadores y observan que, a pesar de que la retroalimentación es un aspecto central de los programas de escritura en segunda lengua en todo el mundo, la literatura no ha sido positiva sobre su rol en el desarrollo de una segunda lengua. Guénette (2007) destaca que una de las razones de este escaso conocimiento sobre los efectos de la retroalimentación subyace en la falta de estudios que investiguen diferentes tipos de retroalimentación sistemáticamente. En virtud del valor otorgado a la retroalimentación y la falta de evidencia empírica sobre sus efectos, éstos merecen ser estudiados en distintos contextos de enseñanza de segundas lenguas.

Varios investigadores (Ferris, 1995, 1997; Zhang, 1995; Hedgcock & Leftkowitz, 1994; Lee, 1997; Porte, 1997; Hyland en Reid, 2008) han intentado adquirir mayor conocimiento sobre este tema. Los estudios sobre retroalimentación en la escritura reportados por Ferris (2006) han incluido análisis de textos, enfoques cuasi-experimentales y encuestas sobre las actitudes de los alumnos. Estos estudios han tenido varias implicancias para la enseñanza de la escritura en una segunda lengua. En primer lugar, la mayoría de los investigadores coinciden en que la retroalimentación es más efectiva cuando se proporciona en etapas intermedias del proceso de escritura en las que el alumno puede responder a la misma con revisiones subsiguientes. En segundo lugar, los estudios indican que los docentes deberían enfocar su retroalimentación en todos los aspectos de la escritura, por ejemplo, contenido, organización, gramática y vocabulario. En tercer lugar, las encuestas sobre las actitudes de los alumnos han reportado resultados consistentes que revelan que los estudiantes valoran la retroalimentación clara y precisa. Sin embargo, los docentes deben evitar apropiarse de los textos de los alumnos siendo demasiado arbitrarios en su retroalimentación ya que esto puede resultar frustrante para el alumno. Además, la retroalimentación docente debe tener en cuenta las variables individuales y contextuales.

Dependiendo de sus habilidades y necesidades, diferentes alumnos requieren diferentes tipos de retroalimentación. Asimismo, diferentes tareas de escritura conducen a diversos tipos de retroalimentación. La última implicancia para la enseñanza de la escritura que resulta de la investigación es que los alumnos aprecian y toman seriamente la retroalimentación docente e intentan utilizarla en sus revisiones.

A pesar de los avances en la investigación en el área de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en una segunda lengua, en general, los estudios revelan que no hay respuestas simples a preguntas tales como de qué manera proporcionar retroalimentación y cómo ésta puede propiciar una mayor autonomía por parte del alumno. En este sentido, Hyland (2003) identifica tres tipos de retroalimentación, a saber, la retroalimentación entre pares, las conferencias entre el docente y el alumno y la retroalimentación escrita por parte del docente. En cuanto a la retroalimentación entre pares, ésta se ha convertido en una importante alternativa y complemento de la retroalimentación docente. Los resultados de la investigación muestran que el éxito de la retroalimentación entre pares depende de que los alumnos estén entrenados para ello, y de que tengan objetivos y lineamientos claros. Aunque algunos estudios indican que a veces los alumnos cuestionan la efectividad de la retroalimentación de pares, expresan preocupación sobre la competencia de sus pares para evaluarlos y prefieren la retroalimentación del docente, los investigadores han concluido que en ciertas condiciones, este tipo de retroalimentación puede ser beneficioso (Ferris, 2003; Hyland, 2003; Nelson & Carson, 2003).

Con respecto a las conferencias entre el docente y el alumno, éstas presentan ventajas importantes ya que superan las limitaciones de la retroalimentación escrita proporcionando al docente y al alumno la posibilidad de negociar los significados de un texto a través del diálogo (McCarthy en Hyland, 2003). Por esta razón, tanto los docentes como los alumnos tienen actitudes positivas hacia este tipo de corrección. Sin embargo, algunos investigadores han expresado sus reservas para con este tipo de retroalimentación ya que requiere mayor tiempo y algunos alumnos carecen de habilidades de comprensión auditiva o de interacción y a veces incorporan pasivamente las sugerencias del docente (Goldstein & Conrad en Hyland, 2003).

Aunque la retroalimentación entre pares y las conferencias entre el docente y el alumno son alternativas atractivas para proporcionar retroalimentación en la escritura, no deberían reemplazar por completo la retroalimentación docente escrita. A pesar del creciente énfasis en la colaboración entre pares y la importancia de responder oralmente a las producciones de los alumnos, la retroalimentación escrita por parte del docente continúa desempeñando un rol central en la escritura en segunda lengua.

Se han propuesto varias técnicas para proporcionar retroalimentación docente escrita y algunos investigadores han comparado estos tipos de retroalimentación. Las técnicas más comunes son los comentarios, las listas con criterios de evaluación y las marcas mínimas (Hyland, 2003). La primera técnica consiste en comentarios escritos en el margen o al final del texto producido por el alumno. Esta técnica permite hacer comentarios generales y responder al trabajo de los alumnos en vez de evaluarlo solamente. Una variante es la utilización de listas que establecen los criterios empleados para la evaluación de la producción escrita de los alumnos y el desempeño del alumno en relación a dichos criterios. El empleo de estas listas es útil para explicitar las pautas en base a las que se evalúa la escritura. Las marcas mínimas son un tipo de retroalimentación que utiliza

códigos de corrección para identificar errores en un texto. Esta técnica hace que la corrección sea menos amenazante para el alumno que la corrección directa.

En relación a la retroalimentación escrita por parte del docente, Ferris (2006) distingue dos tipos: la *directa* y la *indirecta*. Mientras que el primer tipo consiste en proveer la forma lingüística correcta, el segundo implica localizar el error pero sin proporcionar la opción apropiada. La retroalimentación directa puede adoptar diversas formas que incluyen tachar la palabra, frase o morfema incorrecto, insertar lo que falta o escribir la opción correcta sobre la forma errónea. Este tipo de retroalimentación posee la ventaja de proveer lineamientos explícitos sobre cómo corregir el error y es aconsejable cuando los alumnos no conocen la forma correcta y poseen un bajo nivel de competencia en el idioma. Sin embargo, la desventaja de este tipo de retroalimentación es que requiere un mínimo esfuerzo por parte del alumno y, como resultado, no conduce a un aprendizaje autónomo a largo plazo. La retroalimentación indirecta ocurre cuando el docente indica que se ha cometido un error mediante el uso de subrayado, círculos o códigos de corrección y deja que el alumno resuelva el problema, fomentando así el desarrollo del pensamiento crítico y actitudes que revelan una mayor autonomía en el aprendizaje. Los investigadores han señalado que la retroalimentación indirecta es preferible ya que obliga a los alumnos a desarrollar sus habilidades para resolver problemas independientemente y, por lo tanto, conduce a un aprendizaje a largo plazo. Por esto ha surgido el interrogante sobre cuán explícita debe ser la retroalimentación indirecta para proporcionar a los alumnos suficiente información para su autocorrección. En este sentido, las opciones van desde la *retroalimentación indirecta explícita* que marca el error en el texto y lo identifica con un código hasta la *retroalimentación indirecta mínima* que sólo señala el error en el margen para que el alumno sepa que hay un error en ese renglón, lo identifique y lo corrija por su cuenta. A pesar de las ventajas de la retroalimentación indirecta, se ha sugerido que los alumnos que se encuentran en niveles bajos de competencia en una segunda lengua pueden no poseer el conocimiento lingüístico necesario para corregir sus propios errores, por lo que una combinación de retroalimentación directa e indirecta podría ser más útil para dichos alumnos (Ferris, 2006).

Pocos estudios han contrastado los efectos de la retroalimentación directa e indirecta y los resultados han sido conflictivos. Por ejemplo, Lalande (en Ferris, 2006) reportó que alumnos que recibieron retroalimentación indirecta redujeron sus errores mientras que aquellos que recibieron retroalimentación directa no lo hicieron. Por el contrario, Robb, Ross y Shortreed (1986) no detectaron diferencias estadísticamente significativas entre grupos de alumnos que recibieron retroalimentación directa e indirecta. Esto indica que el problema de qué tipo de retroalimentación es más beneficioso para los estudiantes merece seguir siendo investigado.

Para los propósitos de este estudio, se utilizó la retroalimentación de tipo indirecta, y se exploraron los efectos de la misma en dos de sus modalidades: retroalimentación indirecta explícita y retroalimentación indirecta mínima. La primera modalidad consistió en utilizar un código con letras para identificar el tipo de error cometido por el alumno, y la segunda se caracterizó por la aplicación de marcas gráficas, por ejemplo, el subrayado y los paréntesis. El uso de este tipo de retroalimentación se basa en estudios que indican que la localización del error y, en el caso de la retroalimentación indirecta explícita, la identificación del tipo de error, en vez de la corrección directa, son más efectivos para estimular la respuesta por parte del alumno (Ferris en Hyland, 2003).

Contexto del estudio y metodología

Este proyecto de investigación-acción se llevó a cabo con un grupo de 84 alumnos de la Cátedra Lengua Inglesa IV de las carreras del Profesorados, Licenciatura y Traductorado de Inglés en una universidad argentina.

Para lograr el objetivo de este trabajo, los efectos de la retroalimentación docente en la autocorrección de las producciones escritas de los alumnos se midieron en base a sus propias opiniones y percepciones. Estas opiniones fueron expresadas en las respuestas a una encuesta que se llevó a cabo al finalizar el ciclo lectivo. Se aplicó una metodología de investigación cuantitativa en el análisis de las respuestas a las preguntas cerradas y una metodología cualitativa en el caso de los comentarios de los sujetos en respuesta a las preguntas abiertas. En este último caso, se elaboraron clasificaciones descriptivas de las respuestas brindadas.

En cuanto a la utilidad de las encuestas, generalmente en forma de cuestionarios, como instrumento de recolección de datos, las mismas permiten obtener datos relacionados con las actitudes y opiniones de los sujetos de una investigación. Este tipo de instrumento es utilizado con frecuencia en estudios relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Mackey & Gass, 2005). Como lo expresan Mackey y Gass (2005, pp. 92-93), "los cuestionarios permiten a los investigadores recolectar información que los alumnos pueden brindar sobre ellos mismos, como sus creencias y motivaciones con relación al aprendizaje o sus reacciones hacia el aprendizaje, las instrucciones y actividades áulicas". En las encuestas se incluyen dos tipos de ítems o preguntas: las abiertas y las cerradas. Los resultados de este tipo de preguntas se pueden cuantificar y analizar fácilmente y por ende proporcionan una mayor confiabilidad en los resultados obtenidos. Por otro lado, las preguntas abiertas permiten a los sujetos de investigación expresar sus ideas más libremente, lo que puede arrojar resultados más ricos o valiosos para el investigador. En las investigaciones que no siguen patrones rigurosos de métodos cuantitativos, las respuestas a preguntas abiertas pueden ayudar también a formular nuevas hipótesis de investigación. La encuesta utilizada en este estudio combina ambos tipos de preguntas. Este enfoque nos permitió obtener datos más precisos en cuanto a las actitudes y percepciones de los alumnos, como así también conocer opiniones más variadas respecto de los efectos del aprendizaje percibidos por los sujetos. El diseño de la encuesta se basa en siete ítems en forma de preguntas cerradas que, en algunos casos, contienen una opción para que los sujetos participantes agreguen comentarios o brinden explicaciones en relación a la pregunta formulada.

Resultados obtenidos: percepciones de los alumnos en relación a la retroalimentación docente

Los 84 alumnos que participaron en nuestro estudio respondieron la encuesta, cuyos ítems apuntan a obtener información sobre los siguientes aspectos: la modalidad de retroalimentación conocida por los sujetos, el tipo de retroalimentación preferida, el grado en el que el alumno se vio beneficiado por la retroalimentación docente al momento de reescribir su composición, y los aspectos (gramaticales, léxicos, de organización y contenido) que pudieron mejorar como resultado de la retroalimentación recibida.

El análisis de las respuestas de los alumnos a la encuesta administrada revela que la gran mayoría de ellos fue capaz de identificar la clase de retroalimentación recibida. Los tipos de retroalimentación más frecuentes que los estudiantes expresaron conocer son: empleo de un código con letras, palabras escritas en los márgenes (por ejemplo: uso de

tiempos verbales, problemas de concordancia, ortografía y orden de las palabras, entre otros), comentarios y sugerencias más extensos en los márgenes y al final de trabajo. Al ser interrogados específicamente sobre la modalidad de retroalimentación recibida durante esta experiencia de aprendizaje con sus docentes, la mayoría de los alumnos identificó la modalidad de retroalimentación recibida con el empleo de un código con letras (retroalimentación indirecta explícita).

En términos generales, los resultados obtenidos demuestran que la mayoría de los alumnos sujetos de esta investigación consideraron como beneficiosa la modalidad de retroalimentación indirecta explícita. El 65% de los encuestados expresó que la retroalimentación empleada por el docente lo ayudó “mucho” o “bastante” en la reescritura de sus textos. Ningún estudiante expresó que la experiencia no lo ayudó, es decir, que fue inútil para su aprendizaje. Sin embargo, un porcentaje considerable de alumnos parece no haber quedado totalmente satisfecho con esta experiencia, dado que los resultados revelan que un 36% de los encuestados expresó que la experiencia lo había ayudado “poco”. Al ser interrogados sobre las razones por las cuales consideraron la experiencia “poco” o “nada” útil, la mayoría de los sujetos resaltó la dificultad con la que se encontraron al momento de corregir los errores; es decir, muchos de ellos no supieron cómo solucionar el problema identificado por el docente en sus textos. Por ejemplo, algunos estudiantes expresaron problemas tales como “no entendí las indicaciones” o “no encontré los errores”.

Los resultados de este análisis revelan diversas áreas específicas en las que los alumnos percibieron beneficios como resultado de la modalidad de retroalimentación implementada. Las áreas mencionadas con mayor frecuencia son las relacionadas con los aspectos gramaticales, léxicos y ortográficos de la escritura. Esto indica una relación directa con los resultados del análisis de los textos producidos por el alumnado, ya que es justamente en aquellos aspectos en los que se computó la mayor cantidad de errores que los estudiantes expresan haber sido más beneficiados. La expresión y organización de las ideas también son aspectos en los que los alumnos se benefició como resultado de la retroalimentación indirecta explícita, aunque en menor medida. El 29% de los estudiantes manifestó haber logrado “mayor claridad en la expresión de las ideas, destacando lo que es más importante y descartando lo subsidiario”, mientras que un 26% adujo haber mejorado en la organización de sus textos. Las opiniones más frecuentes de los sujetos de esta investigación en relación a esta experiencia de aprendizaje revelan los beneficios de la retroalimentación indirecta explícita y la efectividad de la misma, ya que 73% de los alumnos sostuvo que pudo modificar “todos” o “gran parte” de los aspectos puntualizados.

Finalmente, si bien se observa un alto grado de coincidencia entre los resultados del análisis de los ensayos de los alumnos y sus percepciones en cuanto a la efectividad en la autocorrección en el caso de la modalidad de retroalimentación indirecta explícita, existen divergencias en la modalidad de retroalimentación indirecta mínima. En los grupos en los que se utilizó la modalidad de retroalimentación indirecta explícita, la disminución en los errores de un borrador a otro no es tan significativa como en el caso de los grupos en los que se utilizó la modalidad indirecta mínima, donde se observa una marcada tendencia a la mejoría luego de la retroalimentación. Sin embargo, resulta llamativo que en el caso de esta última modalidad, si bien la efectividad en la autocorrección fue significativamente superior, tal diferencia no se traslada a la autoevaluación de los sujetos, en la que todas las modalidades más explícitas de retroalimentación ocupan posiciones más privilegiadas que la modalidad indirecta mínima en su orden de preferencia. Es decir, a pesar de expresar que la retroalimentación indirecta mínima resultó ser conducente a una gran efectividad en la

detección de errores y la superación de las áreas problemáticas, al momento de elegir una modalidad de preferencia, los sujetos encuestados se volcaron por la modalidad indirecta explícita.

Conclusión

Nuestra preocupación central como docentes e investigadoras en el área del aprendizaje de lenguas extranjeras es encontrar caminos que nos conduzcan a mejorar nuestras prácticas pedagógicas a fin de que nuestros alumnos puedan lograr un aprendizaje más autónomo. De este trabajo se desprenden algunas implicancias pedagógicas centrales. En primer lugar, los resultados del análisis de las opiniones de los estudiantes revelan que los alumnos perciben beneficios en la retroalimentación docente para el aprendizaje de la escritura, es decir, logran una reescritura de sus textos, lo que conduce a mejoras en su alfabetización académica. En segundo lugar, parece existir cierta discrepancia entre las capacidades cognitivas de los alumnos y sus capacidades de orden afectivo-social, lo que explicaría la preferencia por modalidades que exigen menor autonomía y una predilección por un tipo de retroalimentación más cercano al concepto tradicional de corrección. En conclusión, estos hallazgos sin duda constituyen un motivo de reflexión y probablemente un punto de partida para futuras orientaciones de nuevos proyectos investigativos en esta área.

Bibliografía

- Cohen, A. y Cavalcanti, M. (1990). "Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports". En B. Kroll (Ed.) *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2008). "A typology of written corrective feedback types". *ELT Journal*, 63, 97-107.
- Ferris, D. (1995). "Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms". *TESOL Quarterly*, 29, 33-53.
- Ferris, D. (1997). "The influence of teacher commentary on student revision". *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Ferris, D. (1999). "The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott". *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language writing classes*. Ann Harbor, MI: University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2003) "Responding to writing". En B. Kroll (Ed.) *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (2004). "The "grammar correction debate" in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?)". *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.
- Ferris, D. (2006) "Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction". En K. Hyland y F. Hyland (Eds.) *Feedback in second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. y Hedgcock, J. (1998). *Teaching ESL composition. Purpose, process, and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guénette, D. (2007) "Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing". *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 40-53.

- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1994). "Feedback on feedback: Assessing learner receptivity in second language writing". *Journal of Second Language Writing*, 3, 141-163.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, I. (1997). "ESL learners performance in error correction in writing". *System*, 25, 465-477.
- Leki, I. (1991). "The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes". *Foreign Language Annals*, 24, 203-218.
- Mackey, A. y Gass, S. M. (2005) *Second language research*. Nueva Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc.
- Nelson, G y Carson, J. (2003). "Cultural issues in peer response: Revisiting culture". En K. Hyland y F. Hyland (Eds.). *Feedback in second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porte, G. (1997). "The etiology of poor second language writing: The influence of perceived teacher preferences on second language revision strategies". *Journal of Second Language Writing*, 6, 61-78.
- Reid, J. (2008). "Writing". En R. Carter y D. Nunan (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robb, T., Ross, S. y Shortreed, I. (1986). "Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality". *TESOL Quarterly*, 20(1), 83-95.
- Yates, R. y Kenkel, J. (2002). "Responding to sentence-level errors in writing". *Journal of Second Language Writing*, 11, 29-47.
- Zhang, S. (1995). "Re-examining the affective advantages of peer feedback in the ESL writing class." *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209-222.

Configuración de significados en la lectura de textos disciplinares específicos. Un intento de abordaje dinámico

Gavilán, Liliana

Gordo, Norma

Universidad Nacional del Litoral

Numerosas investigaciones resaltan aspectos de la decodificación de información específica que resultan relevantes en el análisis de los textos que circulan en el ámbito científico-técnico y de las habilidades de comprensión de los sujetos involucrados en este tipo de formación. El estudio de las habilidades que se despliegan para la comprensión, captación de significados, reconocimiento de ideas e identificación en el texto de estructuras que expresan un sentido que el lector pueda reconocer, estableciendo relaciones entre lo que sabe acerca del texto que lee, y las generalizaciones que será capaz de efectuar luego, demanda ahondar en varias perspectivas. Trataremos de encontrar respuesta a varios cuestionamientos estrechamente relacionados con el establecimiento de objetivos particulares del proyecto marco que apunta al estudio de la configuración de significados en términos de la necesidad de información y la eficiencia del logro, mediante el recorte temático del mismo, la selección de la población de estudio, la modalidad de trabajo y el diseño de tareas, abordando el análisis final con miras a valorizar y optimizar el desarrollo de las competencias lectoras de nuestros estudiantes.

Palabras clave: comprensión, significado, inferencia

Introducción

Si bien la tecnología ha logrado imponerse en campos tan diversos que van desde lo que le es propio hasta las formas más impensadas de demanda, especialmente en términos del desarrollo y evolución del conocimiento, la comprensión y el manejo de textos escritos sigue siendo un aspecto esencial para el desempeño, tanto en los ámbitos académicos como profesionales.

La tarea de captar el significado objetivamente sin el aporte del marco particular de referencia desarrollado por la experiencia y su contexto, es casi una utopía aún en el campo en que transcurre el presente trabajo, confirmando que “la comprensión es el resultado de la interacción entre el texto objetivamente existente y la subjetividad del intérprete, y que la interpretación inicial se contrasta frente a la evidencia del texto en el contexto del diálogo acerca de la validez de las interpretaciones alternativas” (Elliot.1993), resaltando así los “momentos” en los que transcurre la decodificación de información específica, bajo el análisis de los textos que circulan en el ámbito científico-técnico y las habilidades de comprensión de los sujetos involucrados en este tipo de formación.

Intentaremos abordar algunos aspectos que tienen que ver con la configuración de significados, sin caer en un debate lingüístico, a partir del estímulo de habilidades inferenciales y el desarrollo de actividades para la comprensión de textos disciplinares específicos, en escenarios áulicos reales, con alumnos de las carreras de Bioquímica y Licenciatura en Biotecnología que cursan en las comisiones a nuestro cargo.

Objetivo

El presente trabajo es parte de un proyecto marco cuyo objetivo general plantea el abordaje de la configuración de significados en términos de la necesidad de información y la eficiencia de logro en el desempeño de la comprensión de un texto especializado de un área específica de conocimientos en sujetos con distinta formación previa, pero con objetivos formacionales comunes, y constatar, en la medida de lo posible, cuánto incide el hecho de poseer o no conocimientos previos tanto respecto del tema que trata un texto como del idioma en que se expresa el mismo, en este caso Inglés. Para ello, plantea dos ejes de trabajo: uno relativo al lenguaje técnico científico y los obstáculos más comunes que manifiestan los estudiantes para su abordaje tanto en L1 (lengua materna del lector) como en L2 (lengua extranjera; en este caso, Inglés); otro, relativo a la concepción pragmática del lenguaje. Es en este orden, donde la presente propuesta se circunscribe a valorar, como *objetivo particular*, el desempeño en la comprensión del texto, mediante la eficiencia de logros que tienen que ver con el dominio de habilidades disciplinares en torno a la química y otras áreas académicas afines que deben transitar nuestros alumnos como sujetos de estudio del presente trabajo.

Llevar adelante este objetivo particular demanda poner en claro algunas cuestiones que definen, no sólo el recorte del tema y población de estudio, sino también la modalidad de trabajo y el diseño de tareas, a cuyos fines se ha estructurado el trabajo de la siguiente manera: por un lado, la revisión bibliográfica sobre investigaciones efectuadas acerca de la comunicación del conocimiento científico y las dificultades en el manejo del lenguaje, y que se describen en el apartado de marco teórico; por otro lado, el estudio de campo, llevado adelante en experiencias áulicas reales y que se describe en el apartado de metodología de la investigación.

Marco teórico

No pocos aportes podemos encontrar en relación al tema y objetivo que nos ocupa. Las investigaciones más relevantes, en su mayoría de carácter exploratorio descriptivo sobre la comprensión textual en alumnos universitarios, describen cuáles son las características que se observan en el tratamiento de diferentes tipos de textos, de contenido relativo a la disciplina o por fuera de ella (Piacente & Granato, 2005).

Por otra parte, el interés en examinar los procesos de comprensión y producción de textos en el nivel universitario surge, en primer lugar, de la consideración de las dificultades que detectan los docentes a ese respecto, en este nivel educacional, y en segundo lugar, de la consulta a la bibliografía especializada, en la que se han señalado reiteradamente los problemas inherentes al tratamiento de textos complejos que presenta un número significativo de estudiantes (Arnoux, Di Stéfano & Pereyra, 2002; Carlino, 2002; Carlino, 2005; McCardle & Chhabra, 2004). Sobre esa situación muchos autores han teorizado acerca de que los alumnos universitarios suelen presentar dificultades relativas a una pluralidad de dominios (McMahon & McCormack, 1998): información general inadecuada, concepciones erróneas, tratamiento insuficiente de textos complejos y desconocimiento de términos generales y específicos (Anderson & Freebody, 1981; Hynd, 1998). Nuestra propia cátedra cuenta con numerosos trabajos de investigación y temas de discusión que han merecido la publicación en congresos y seminarios de la especialidad, y que obran de antecedentes para el presente trabajo.

Sin duda, cualquiera sea la fuente que analicemos, hay un consenso general en torno a que tanto la comprensión (del texto oral en Lengua 2- L2), como la producción

textual (su transcripción interpretativa en Lengua 1 – L1) requieren de la construcción de una representación mental coherente de la información. Para ello es necesario el procesamiento de las palabras individuales y de las frases en el interior del texto, así como de la manera en que esas palabras y frases se relacionan unas con otras, tanto respecto del mismo texto como con los conocimientos del lector, más amplios y preexistentes (conocimientos generales del mundo, específicos del dominio y los propios conocimientos lingüísticos).

Valga la pena tal vez mencionar a Kintsch (1994) y Van Dijk (1983) quienes han elaborado un modelo sobre diferentes niveles de comprensión, que no resultan sucesivos sino recursivos, según el grado de profundidad que logra la comprensión. De acuerdo a ello aparece un nivel superficial, que es referencial y remite al significado de palabras y oraciones. La información en este nivel se almacena en la memoria de corto plazo hasta que se comprende su significado mediante la construcción de proposiciones. El segundo nivel, llamado base del texto, permite llegar al reconocimiento de la micro y macroestructura al pasar de unidades lingüísticas a unidades conceptuales. Finalmente el tercero, denominado modelo de situación, constituye el nivel profundo, es inferencial y permite elaborar la información del texto integrándola con los conocimientos del lector. No es objetivo del presente trabajo abordar esta clasificación de niveles, pero sí es meritorio tenerla presente a los fines de reconocer el nivel en que opera la habilidad inferencial que se propone estimular.

En relación con la elaboración correspondiente al último nivel, es necesario destacar, por otra parte, que las cualidades textuales, particularmente en el caso de los textos académicos, entrañan dificultades especiales para su tratamiento de parte de los alumnos. Esas dificultades refieren al hecho de que se trata mayoritariamente de textos expositivos de autor, destinados a la comunidad científica y no a los alumnos. En razón de ello suelen presentar una selección, organización y distribución de la información complejas, sobre las que se tiene escasa experiencia previa. Desde hace más de dos décadas se sostiene que "la estructura de los textos y la forma experta en la que un lector reconoce tales estructuras afecta la cantidad de información que los estudiantes recuerdan" (McGee & Richgels, 1985, p. 739). Estudios más recientes señalan que "son necesarios conocimientos lingüísticos, semánticos, esquemáticos, referenciales, operativos y estratégicos para poder avanzar eficazmente en la resolución de problemas científicos. La construcción del conocimiento científico está fuertemente interrelacionada con el aprendizaje del lenguaje utilizado para comunicarlo" (Mayer, 1993 y Sanmarti 2002, citados por Montagut, 2010). Este lenguaje, específico y simbólico a la vez, encierra un elevado número de significados; registra y codifica los sustratos del conocimiento, convirtiéndolos en elementos de pensamiento y comunicación. Éstos, a su vez, constituidos a modo de enunciados lingüísticos, tienen un significado que, debido a un acuerdo, los hablantes han decidido asignarles. El significado es pues una convención que se establece dentro de los límites de una comunidad lingüística determinada, que enmarcan las relaciones referenciales, es decir, las formas en que los significados generales y conceptuales de las palabras se relacionan con la realidad (esa realidad). De hecho, la configuración de significados a determinadas entidades lingüísticas corre el eje de la discusión hacia las variables de interpretación, sustrato de las corrientes que dieron lugar primeramente a la Gramática Textual, a las conceptualizaciones del texto como unidad semántica y pragmática, y más tarde a la Lingüística Funcional Sistémica, teoría centrada en la noción de función del lenguaje (lo que éste hace y cómo lo hace) contrastando con los

enfoques más estructuralistas que se centralizan en los elementos del lenguaje y sus combinaciones. Sin extendernos demasiado en este aspecto, dado que no es motivo del presente trabajo, vale observar que la perspectiva sistémico-funcional intenta mostrar cómo la estructura léxico-gramatical está condicionada por las características del contexto en el cual se producen los textos; es decir, desde la LFS podemos aseverar que el conocimiento del contexto permite hacer predicciones sobre aspectos léxico-gramaticales de un texto. Inversamente, el análisis léxico-gramatical permite entender el contexto de producción de un texto, “la suma de los significados interpersonales, experienciales y textuales codificados en la gramática-léxicogramática se convierten en señales del contexto” (Montemayor Borsinger, 2005).

En otras palabras, sin perder de vista que los textos cuyo análisis formará parte del trabajo de campo que se instrumentará para el posterior estudio en este informe, son parte del recorrido académico disciplinar de nuestro sujeto de estudio, es oportuno citar algunas de las afirmaciones de Montagut (2010) citando a Roaux (2006) respecto a que “la importancia del lenguaje en el aprendizaje de la química radica en reconocer que docentes y alumnos deben compartir los conocimientos empleando un lenguaje unívoco, de modo que no se transforme en un obstáculo para la construcción de nuevos marcos teóricos.

(Un paréntesis, sólo para señalar que en virtud de la cita anterior, es meritorio observar el rol del plantel docente de la Cátedra de Inglés Técnico de nuestra Facultad, quienes comparten, dato no menor, el área formacional del alumno más allá del idioma que los liga al escenario del proceso de enseñar y aprender donde cada uno desempeña su función. Si bien este aspecto fue discutido en presentaciones de seminarios anteriores, vale la pena recordar a Grundy (2004) que menciona a Habermas quien, respecto a los intereses cognitivos básicos, define el interés práctico que apunta a la comprensión de objetivos y contenidos diciendo “El saber relacionado a la comprensión(...)ha de juzgarse según que el significado interpretado ayude o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral(...)y se da por supuesta la construcción activa de significado, y la igualdad de los participantes en un acontecimiento.”)

Metodología de investigación

Tradicionalmente la comprensión lectora ha sido examinada a través de las respuestas a preguntas literales e inferenciales, es decir, interpretar el texto de acuerdo a lo que está presente y a aquello que debe reponerse porque no está o está insuficientemente explicitado (Harp, 2006; Parodi Sweis, 2003). En el caso del presente trabajo interesa además examinar las características específicas en diferentes tareas de reformulación, bajo la consideración de que ellas permiten examinar no sólo la producción textual en L1 sino también, la comprensión del texto en L2, tratando de entender los caminos reflexivos que despliega el alumno en pro de su producción y de estimular vías alternativas de facilitación de estrategias para la superación de dificultades. Con ello, estamos quizá, asumiendo como primera hipótesis o punto de partida la existencia de dificultades que demandan promover el manejo de técnicas de lectura, rescatar saberes previos, estimular expectativas referentes al texto, promover la capacidad léxica sintáctica, semántica y pragmática (competencias lingüísticas), como así también, la habilidad lectora inferencial, el razonamiento, la formulación de ideas y la valoración crítica del texto que se lee.

Tipo de estudio

El presente trabajo podría responder en parte al modelo de estudio no experimental, exploratorio descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1991), aún cuando sería factible transformar algunas cuestiones del ensayo aúlico para obtener información de orden correlativo, especialmente si se consideran los saberes previos como facilitadores; bien podría tomar la línea de las concepciones alternativas¹ como marco teórico para el abordaje de las habilidades inferenciales a las que se hace referencia dentro de los objetivos. Sin perder de vista el alcance exploratorio del estudio y que, a través de la investigación cualitativa que deviene del mismo, se puedan identificar aspectos relevantes del proceso de comprensión y decodificación de la información en Inglés con fines específicos, apuntaremos al análisis de los elementos que aporten los instrumentos ya utilizados y los que se utilizarán a lo largo del trabajo marco, que nos permitan determinar caminos que estimulen posteriores investigaciones más superadoras.

Materiales

Como instrumento corpus para la primera parte exploratoria se usó un texto disciplinar expositivo de una extensión entre 500 y 700 palabras, seleccionado de la bibliografía habitual de consulta del alumno, y los participantes fueron 35 alumnos de una de las comisiones que cursan Inglés (2do cuatrimestre 2011 y 1er cuatrimestre 2012) compuesta por estudiantes de las carreras de Bioquímica y de Licenciatura en Biotecnología, con ciclo básico común, según el plan de estudios vigente. Como instrumento para la segunda parte exploratoria se usó una guía especialmente confeccionada para esa instancia y que se describe más adelante.

Método

Como parte del procedimiento, los alumnos, a partir de la lectura individual del texto (Instrumento 1) debieron responder a un listado de preguntas literales e inferenciales y realizar diferentes tareas propuestas a tal fin. Tanto el corpus seleccionado, como las actividades solicitadas, forman parte de la guía de trabajo habitual de clase; y la aplicación de este instrumento se llevó a cabo sin mediar acuerdos previos con el grupo, es decir tratando de mantener la naturaleza de una clase no preparada especialmente para el objetivo eje del presente estudio, sino para poder efectuar las instancias exploratorias que caracterizan a ese objetivo a partir de situaciones áulicas reales, según se plantearon en la introducción. Es decir, que en esta parte del estudio se aplicó el diseño no experimental, “observando situaciones ya existentes, tal como se dan en su contexto natural” (Hernández, Sampieri, 2006; p.206). Al final de la clase, como en cualquier de ellas, se efectuó la puesta en común, quedando las actividades no desarrolladas en la instancia presencial pendientes a modo de tarea individual. Las mismas se retomaron al inicio del siguiente encuentro, sirviendo de puente para las nuevas actividades programadas en la clase habitual según el cronograma correspondiente. Al final de la misma, se entregó una guía (Instrumento 2) cuyo diseño instrumental apuntó por un lado, a recabar información para la evaluación diagnóstica del grupo sujeto y, por el otro, a indagar opiniones y argumentos de los estudiantes sobre percepciones y utilidades tanto en orden de contenido temático como de modalidad. En esta segunda instancia, el rol del docente se redujo a la intervención observacional, tratando de describir una situación sin posibilidad de modificar los factores de esta etapa de la investigación a cuya descripción apunta la aplicación de la evaluación diagnóstica.

Discusión de resultados y conclusiones

El análisis de las respuestas particulares y de conjunto, tanto aquellas que responden a preguntas abiertas (libres y anónimas), como las más estructuradas, cerradas, directas e incluso acreditables durante el cursado y por lo tanto factibles de identificar con el grupo de estudio, pero siempre congruentes con los ejes objeto, y las variables que intentamos medir o evaluar, pudo haber seguido el curso propuesto por Hernández Sampieri (2006) en relación al uso de la escala de Likert. Sin embargo, esa modalidad aún no está definida para esta discusión y menos aún acabada, lo que la constituye en modificable y perfectible, tanto desde el modelo estadístico de procesamiento de resultados, como de la discusión de la validez del instrumento de recolección de datos. No obstante, la riqueza de las respuestas y sus variables trascendieron ampliamente el interés por la ponderación o valoración numérica del grado de disposición/actitud/alcance/logros de los sujetos en los contextos particulares de análisis. Este intento de vincular “conceptos abstractos”, como habilidad inferencial, con “indicadores empíricos” que permitan su evaluación cuali-cuantitativa mediante instrumentos válidos y confiables, nos llevó a la descomposición teórica del concepto, lo cual ha dado lugar a nuevas variables observables, identificables, más concretas y específicas que abren nuevas puertas para la indagación, sin perder de vista que se ha planteado un abordaje para la discusión desde aspectos no esencialmente lingüísticos, sino con énfasis pragmático y de operatividad disciplinar, que conciben al lenguaje y sus medios, como herramientas para un objetivo comunicativo que trasciende sus propios principios esenciales:

¿Qué es comprender un texto? ¿Comprender un texto es saber dialogar con los conocimientos que aporta el escritor, quien a su vez considera que dichos conocimientos son expuestos para determinados lectores?

¿Qué se comprende cuando se comprende un texto?

¿Cuáles son las dificultades de la comprensión lectora? ¿Cuáles las herramientas facilitadoras?

¿Vocabulario versus Conocimiento? ¿Significado? ¿Qué, cómo, cuándo inferir? ¿Contextualización de significados?

¿Cómo se puede llegar a saber si la construcción que se ha elaborado corresponde básicamente a lo que el escritor pretendía? Especialmente teniendo en cuenta que no todos los lectores tienen exactamente los mismos conocimientos, que la construcción del significado del texto que cada uno de ellos elaborará no siempre será idéntica.

¿Se logra la lectura crítica del texto y es posible la integración de la lectura con experiencias propias, información previa, nuevas ideas principales y/o secundarias?

¿Comprender significados conduce a percibir el texto como “un todo”, a percibir la intencionalidad del autor, y develar, especialmente, la relevancia del texto para el objetivo que lo llevó a su lectura? (invitamos a revisar los objetivos del Curso de Inglés en el Plan de Estudios de las carreras implicadas en este trabajo)

El estudio de las habilidades que se despliegan tanto para la comprensión, captación de significados, reconocimiento de ideas, como para la identificación en el texto de estructuras menores y mayores (palabras, frases, oraciones, párrafos) que expresan un sentido que el lector debe poder reconocer, estableciendo relaciones mentales, afectivas,

socioculturales, entre lo que el lector sabe acerca del texto que lee, y las generalizaciones que será capaz de efectuar luego a modo de conceptos, principios, reglas o conclusiones, demanda un importante abanico de elementos a considerar desde perspectivas tanto cognitivas como metacognitivas.

Sin duda que un sesgo muy particular representa la actividad inferencial de quien, a partir de la información explícita y sus conocimientos previos, establece múltiples conexiones de distinto orden y construye una representación del mensaje contenido en el texto. Al mismo tiempo, el éxito de la comunicación también descansa en la consideración que los autores hacen habitualmente de esta conducta inferencial de los receptores, lo cual supone un conocimiento pragmático de la información tanto en relación a lo indispensable como a lo prescindible.

Bibliografía

- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). "Vocabulary knowledge". En J. T. Guthrie (Ed.). *Comprehension and teaching research reviews* (pp.77-117). Newark: International Reading Association,
- Arnoux, E., Di Stéfano M. & Pereira C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Carlino, P. (2002). "Evaluación y corrección de los escritos académicos". Ponencia presentada al *IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 14-16 de noviembre de 2002. Córdoba: U.N. de Córdoba.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Elliot, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Ed Morata.
- Grundy, S. (2004). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Ed Morata.
- Harp, B. (2006). *The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation*. Norwood, Massachusetts: Christopher Gordon Publisher.
- Hernández Sampieri, M., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México-Buenos Aires: McGraw Hill.
- Hynd, C. R. (1998). *Learning from text across conceptual domains*. Mahawah, New Jersey: Laurence Erlbaum
- Kintsch, W. (1994). "Text Comprehension, Memory, and Learning". *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
- McCardle, P. & Chhabra, V. (2004). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore: Paul Brookes Publishing
- McGee, L. M. & Richgels, D. J. (1985). "Teaching Expository Text Structure to Elementary Students". *The Reading Teacher*, 3 , 739-748.
- McMahon, M. M. & McCormack, B. B. (1998). "To think and Act Like a Scientist: Learning Disciplinary Knowledge". En: *Learning from Text Across Conceptual Domains*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Montagut Bosque, P. (2010). "Los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje de la química en estudiantes universitarios". *Revista Educación Química* 21(2), pp 126-138, 2010. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montemayor-Borsinger, A. (2005). "Una Perspectiva sistémica-funcional de Texto e Interacción: las Funciones del Sujeto y Tema". *RASAL Lingüística (Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística)*, 1, pp 25 -36, 2005. Buenos Aires.
- Parodi Sweis, G. (2003). *Relaciones entre la lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Piacente, T. y Granato, L. (2005). *Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios de Psicología en la UNLP*. La Plata: U.N. de La Plata.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California: Academic Press.

El paralenguaje: un aporte a la enseñanza de español como lengua extranjera

Gómez Torres, Nancy
Universidad Pontificia Bolivariana

La investigación se centra en un factor muy relacionado con la lengua y la cultura, la importancia de lo no verbal, específicamente el Paralenguaje en la interacción comunicativa y la inclusión de tareas funcionales, que contribuyen a que los estudiantes de Español como Lengua Extranjera sean conscientes de la relevancia de esta clase de comunicación en el aprendizaje de la lengua meta. Para el desarrollo del trabajo se consideró como objetivo general determinar el grado de influencia del Paralenguaje en la enseñanza- aprendizaje del Español como lengua extranjera, se trabajó con estudiantes norteamericanos que estaban matriculados en los cursos de verano de una universidad colombiana. Para ello, se aplicó el método descriptivo a través de las siguientes etapas: Recolección de información, análisis de datos, resultados y conclusiones; siguiendo una metodología a partir de observaciones sobre una serie de prácticas de aula de Español como segunda lengua, entrevistas y trabajos de campo. Como fundamento teórico se tomaron los aportes de autores como Poyatos, Cestero, Arzamendi, quienes coinciden en reconocer la importancia del manejo del código paralingüístico en la adquisición de una lengua extranjera. En cuanto a los resultados se notó que los estudiantes a medida que interactuaban con las personas de la región iban incorporando en sus conversaciones los códigos paralingüísticos.

Palabras clave: paralenguaje, comunicación no verbal, español, lengua extranjera, cultura

Introducción

No sólo las palabras son la base de la comunicación humana, sino que hay un complejo entramado de elementos que utilizamos constantemente para confirmar, reforzar, negar, dar un doble sentido o un matiz a nuestras palabras, e incluso estos "elementos" llegan a tener un valor y una función comunicativa propia e independiente que les permite sustituir a las palabras. Esta es la comunicación no verbal.

Los profesores de ELE deben considerar la importancia de la comunicación no verbal en la enseñanza de lenguas extranjeras, debido a que su objetivo es lograr que el estudiante llegue al máximo nivel de competencia comunicativa en esta lengua y para ello, es necesario el manejo de elementos verbales y no verbales: “Es obvio que una enseñanza de L2 centrada sólo en los elementos verbales traerá consigo una comunicación artificial, limitada al contexto del aula, e incompleta, ya que los estudiantes no podrán cooperar de manera activa en el proceso comunicativo, tanto como emisores, como receptores.” (Poyatos, 1994).

Teniendo en cuenta lo anterior, se consigue reconocer el grado de influencia que tiene la comunicación no verbal, específicamente el Paralenguaje en el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Seguidamente, se puede decir que el Paralenguaje es aquello que está más allá de las palabras. Muchas veces hemos dicho o escuchado a alguien comentar: “No ha sido lo que me ha dicho, sino cómo me lo ha dicho”. El fenómeno

paralingüístico es definido por Poyatos como: “cualidades no verbales y modificadores de la voz, sonidos y silencios independientes con que apoyamos o contradecemos las estructuras verbales y kinésicas simultáneas o alternantes.” (1994)

La investigación se diseñó considerando las siguientes etapas: recolección de información, análisis de datos, resultados y conclusiones. La parte práctica consistió en observaciones sobre una serie de clases de enseñanza de español como segunda lengua, entrevistas y trabajos de campo, con el propósito de recoger datos que pudieran aportar algo de información sobre la influencia del Paralenguaje en el proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por otra parte, el método aplicado se fundamenta en los lineamientos del enfoque etnográfico-educativo y los resultados serán analizados a través del método de triangulación. Una vez obtenidos los resultados se elaboraron las conclusiones que servirán como referentes para futuras investigaciones que tengan la misma temática.

Finalmente, no se debe olvidar que el aula de ELE es un espacio en el que interactúan por lo menos dos lenguas (español e inglés) y por consiguiente dos culturas que entrelazan lengua, cultura y visión del mundo. Este trabajo se centró en un factor muy relacionado con la lengua y la cultura: la importancia de lo no verbal (Paralenguaje) en la interacción comunicativa y la inclusión de tareas funcionales que contribuyen a que los estudiantes sean conscientes de la relevancia del Paralenguaje -considerando este aspecto básico tanto como método de enseñanza como base de la pretendida fluidez cultural del estudiante extranjero-, y a que practiquen las reglas propias de esta clase de comunicación en la cultura de la lengua que intentan aprender, en este caso el español.

Descripción del estado del arte

Sistemas no verbales

El estudio de la lengua como un sistema de comunicación considera aspectos tanto de orden verbal como no verbal, tales como el espacio, la actitud de los interlocutores, los gestos, la mímica, la entonación y el ritmo discursivo, entre otros.

Para el análisis de la situación comunicativa se presenta un amplio panorama de la diversidad de elementos de carácter lingüístico, extralingüístico y contextual que intervienen e interactúan en el proceso de comunicación, cuya relevancia es tal que se reconoce que una pequeña parte de la información global que se emite procede de las palabras. De hecho, los investigadores han estimado que la contribución verbal no supera el 7% mientras que el tono de voz alcanza el 38%, y la aportación visual el 55%, es decir, las palabras poseen un papel secundario cuando se comparan con el impacto del tono de voz y del lenguaje no verbal; como los gestos, la apariencia, la postura, la mirada y la expresión.

Teniendo en cuenta lo anterior, se analizan los constituyentes de la comunicación no verbal, haciendo énfasis en su clasificación, en sus características y en sus funciones principales. Para tal efecto, se tendrán en cuenta los planteamientos de Fernando Poyatos, puesto que sus trabajos han hecho significativos aportes en pro de la integración de la comunicación no verbal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Al respecto Poyatos (1994), considera la comunicación no verbal como: “las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración”.

Otro referente del punto de vista normativo que atiende a la pertinencia intercultural en la enseñanza de ELE es el *Marco Común Europeo de Referencia para las*

Lenguas (2002), dentro del cual aparece la comunicación no verbal, bajo la denominación de “lenguaje corporal” para referirse a aspectos gestuales y paralingüísticos: “Uso de sonidos extralingüísticos en el habla.” Dichos sonidos (o sílabas) son paralingüísticos porque conllevan significados que se han hecho convencionales, pero permanecen fuera del sistema fonológico de la lengua; por ejemplo:

“chsss”	para pedir silencio
“uuuuuuuh”	expresa desaprobación pública
“agh”	expresa asco
“ay”	expresa dolor
“bah”	expresa desprecio

Cualidades prosódicas. El uso de estas cualidades es paralingüístico si conlleva significados que se han hecho convencionales (por ejemplo, relacionados con actitudes y estados anímicos), pero no pertenecen al sistema fonológico regular, donde participan características prosódicas de longitud, tono, acentuación; por ejemplo:

Cualidad de voz (chillona, ronca, profunda, etc)

Tono (quejumbroso, alegre, conciliador, etc)

Volumen (susurro, murmullo, grito, etc)

Duración (vaaaaaale).

La comunicación no verbal juega un papel muy importante respecto a la comunicación, ya que tiene cuatro funciones: sustituir; contradecir; enfatizar; o regular los mensajes verbales.

Por otra parte, Cestero (2004) define estos sistemas como: “El conjunto de signos que constituyen los sistemas de comunicación no verbal paralingüístico, kinésico, proxémico y cronémico”. Se caracterizan esencialmente porque se emplean para comunicar en combinación con los signos verbales o de forma aislada, porque pueden comunicar activa o pasivamente y porque pueden usarse de forma consciente o inconsciente. Además, los signos de los sistemas de comunicación no verbal tienen carácter plurifuncional, es decir, tienen las siguientes funciones fundamentales:

- Añadir información, matizar o especificar el contenido de un enunciado verbal.
- Confirmar, reforzar, debilitar, contradecir o camuflar el contenido de un enunciado verbal.
- Comunicar, sustituyendo el lenguaje verbal.
- Regular la interacción.
- Subsanan deficiencias de carácter verbal.
- Favorecer las conversaciones simultáneas.

El paralenguaje

Los elementos paralingüísticos son definidos por Poyatos (1980) como: “[...] aquellos que siendo realizados por la voz no son analizables como formas léxicas [...] que utilizamos consciente o inconscientemente apoyando o contradiciendo principalmente los mensajes lingüísticos, kinésicos o proxémicos, bien simultáneamente bien alternando con ellos”.

El sistema paralingüístico comprende las cualidades fónicas, los signos sonoros fisiológicos o emocionales, elementos cuasiléxicos, pausas, silencios, entre otros, los cuales se caracterizan por aportar información complementaria o por matizar la información proveniente de medios verbal.

Cualidades y modificadores fónicos

Las cualidades y los modificadores fónicos como el tono, el timbre, la cantidad y la intensidad, además de ser cualidades del sonido son portadores de información en el proceso comunicativo. En esta categoría encontramos también los tipos de voz.

Así, un cumplido como ¡qué divino! podría ser interpretado como hipócrita o burlesco por el interlocutor, si se enuncia con una voz muy chillona, cuando quizás la intención del hablante sea simplemente enfatizar dicho comentario para presentarlo como sincero y muy sentido.

Sonidos fisiológicos emocionales

Por otra parte, tenemos los sonidos fisiológicos y emocionales tales como el llanto, el sollozo, la risa, el suspiro, el grito, la tos, el carraspeo, el jadeo, el bostezo, entre otros, los cuales se presentan como reacciones fisiológicas y emocionales susceptibles de combinación con otros signos de carácter paralingüístico, kinésico o verbal. Su principal función en el proceso de comunicación es la de confirmar el mensaje, contradecirlo, enfatizarlo, atenuarlo o disimular con él alguna intención. Dentro de esta categoría, Poyatos también incluye el escupir, el eructar, el estornudar, el hipo, las flatulencias y el castaño de dientes.

Elementos cuasiléxicos

Esta categoría comprende las vocalizaciones y las consonantizaciones que, a pesar de tener un exiguo contenido léxico, tienen un gran valor funcional y referencial, además de agregar expresividad a la información y servir de reguladores interactivos en el proceso de comunicación.

Son elementos cuasiléxicos las interjecciones (¡púchica!, en el caso de Honduras), las onomatopeyas (tan-tan, pluff, kikirikí), emisiones sonoras como chistar, sisear, roncar. Tienen un valor comunicativo semejante al de ciertos signos lingüísticos o kinésicos. Se pueden usar en la práctica conversacional para denotar aburrimiento, dolor, contrariedad, impaciencia o desagrado.

Pausa y silencios

De acuerdo con Poyatos (1994b), las pausas y los silencios también tienen un valor comunicativo y son portadores de significado. También se les conoce como alternantes paralingüísticos. Sobre las pausas, Cestero (2004b) explica lo siguiente:

[...] las pausas o ausencia de sonido durante un período de tiempo comprendido entre 0 y 1 segundo, aproximadamente, tienen como función primordial regular el cambio de turno, indicando el final de uno y el posible comienzo de otro, pero pueden funcionar también como presentadoras de distintas clases de actos comunicativos verbales, tales como preguntas, narraciones o peticiones de apoyos, y, además, pueden ser reflexivas o fisiológicas, con las connotaciones que ello conlleva.

Además, los silencios o ausencia de sonido por más de un segundo, según dicha autora, pueden servir para confirmar enunciados previos o deberse a fallos en los mecanismos de interacción (cambio de turno de habla, corrección) o por fallos de índole comunicativa (titubeos, dudas), entre otros.

Metodología

Descripción del proceso

La recolección de la información se llevó a cabo por medio de las siguientes etapas:

- Realización del levantamiento de información sobre cómo el profesor utiliza el Paralenguaje para enseñar Lengua extranjera a través de la observación de clases.
- Observación de clases: Se realizaron varios ciclos de observaciones en el aula, tres sesiones por semana incluyendo la actividad de campo que se realiza los viernes. Estas observaciones se caracterizaron por ser contextualizadas, tanto en el lugar inmediato en el que la conducta es observada como en otros contextos relevantes más alejados, siendo estas prolongadas y repetitivas con el propósito de llegar a establecer su fiabilidad. Se consideraron aspectos relacionados con el uso del Paralenguaje en el proceso de enseñanza –aprendizaje en el aula de clases y en las actividades extraclases. El papel del observador en este sentido fue fundamental, puesto que le permitió recoger todo tipo de información, a través de notas de campos y utilizando los recursos tecnológicos disponibles, como grabaciones en audio y video. Por medio del ciclo de observaciones se pudo determinar cómo el profesor maneja el Paralenguaje en sus clases de ELE y caracterizar las diferentes formas en que los estudiantes usan el Paralenguaje en su producción oral.
- Entrevistas abiertas: Se entrevistaron a todos los estudiantes y al profesor encargado. Dado que el investigador cualitativo debe hallar maneras de conseguir que los participantes comiencen a hablar sobre sus perspectivas y experiencias sin estructurar la conversación ni definir lo que aquella debe decir. Dentro de los modos de guiar una entrevista se emplearon las preguntas descriptivas y los relatos los cuales fueron solicitados tanto al profesor como a los aprendices. De esta manera se conocieron las opiniones del profesor encargado como las de los aprendices sobre la relevancia del Paralenguaje en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.
- Actividad Funcional: Para que los estudiantes se percataran de la importancia del Paralenguaje y de cómo éste afecta lo verbal se propuso crear una conversación breve y que los estudiantes intentaran representarla, utilizando variaciones de carácter paralingüístico, basándose en algunos adverbios, como se muestra a continuación:

Estudiante A: Será esta noche	1. Amorosamente
Estudiante B: ¿A qué hora?	2. Desafiantemente
Estudiante A: A las ocho	3. Con pereza
Estudiante B: ¿En tu casa o en la mía?	4. Entusiasmadamente
Estudiante A: En la mía	5. Tristemente

- Una vez recolectada toda la información requerida se procedió a triangularla con el objetivo de analizar los datos y obtener los resultados de la investigación.

Exposición de los datos recogidos

Este trabajo se desarrolló a través de las siguientes fases:

- Planeación de las observaciones de clase: se invitó al profesor del curso, a quien se le presentó el proyecto de investigación y se le pidió que incluyera en algunas de sus clases la actividad funcional, además se acordaron algunos aspectos relacionados con esta actividad (cronograma y los criterios para la observación).
- Observación de clases: en esta etapa se consideraron aspectos como objetivos de la sesión, manejo del Paralenguaje por parte del profesor y de los estudiantes en la actividad funcional, la metodología utilizada por el profesor, y el uso del Paralenguaje en la producción e interacción oral de los estudiantes.
- Observación de las actividades de interacción comunicativa con hablantes nativos. Se consideró la participación de los estudiantes en contexto reales, en donde ellos recurrieron a la comunicación no verbal como una estrategia de actuación comunicativa, para hacerse entender y así poder interactuar con hablantes nativos. Este registro se tomó por medio de videos.
- Durante las observaciones de clases, se tomó atenta nota de cada uno de los aspectos relevantes: secuencia de actividades, contextualización de actividades, consecución de competencias, actuación del profesor y estudiantes en la clase y productividad de las tareas. Al finalizar cada clase se organizaron las notas y se elaboraron los informes, los cuales posteriormente se emplearon en el análisis de resultados.
- Entrevistas abiertas. Éstas se realizaron al profesor y a cada estudiante durante la última semana del curso. Las preguntas se basaron en el manejo de la comunicación no verbal (Paralenguaje) en el proceso de enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras.

Análisis de datos

La información recogida en este proyecto corresponde a datos cualitativos, debido a que se obtuvieron de una descripción detallada sobre diferentes aspectos de una situación real, limitada y natural, en la cual no se ha permeado ni producido manipulaciones. Además, la investigadora se ha limitado a la obtención de datos para hacer una interpretación de la realidad en un contexto y situación natural, sin intención de influenciar en la realidad con su participación. Finalmente, todos los datos en los que se basa este estudio parten de una situación específica y no de generalizaciones.

Los datos recogidos se analizaron empleando el método de la triangulación. Éste se puede definir como: "un trabajo de recogida y/o análisis de diferentes tipos de datos mediante la combinación de varios métodos y técnicas de investigación." (Van Lier, 1988). A través de este método se ha comparado el punto de vista de los estudiantes y del profesor en lo relacionado con el uso del Paralenguaje en las clases de español como lengua extranjera.

Resultados

Planeación de las observaciones de clase

En esta primera fase se organizó el cronograma de observaciones de clases y además se presentó el proyecto de investigación al profesor que dictó el curso de español, quien mostró una actitud positiva frente a la realización de la actividad funcional en una de sus clases, pero solicitó que se le calificara en los temas relacionados con esta actividad, y manifestó que él continuaría aplicando este tipo de actividades en otras sesiones del curso. Las sugerencias fueron atendidas y se desarrolló esta cualificación en una jornada intensiva correspondiente a 15 horas.

Al inicio de esta investigación no se había considerado ofrecer formación al docente en CNV, porque se desconocía el manejo que éste debía tener sobre el tema. Durante el curso la investigadora observó que el profesor desconocía los aspectos del Paralenguaje del inglés, por lo tanto, se utilizó material audiovisual y auditivo en inglés donde se le adiestró en el manejo de este aspecto; se percibió además que, aunque el profesor manejaba el lenguaje no verbal de su lengua materna no tenía conciencia de la importancia del mismo en la enseñanza de ELE.

Observación de clases

En el primer encuentro del profesor con los estudiantes de ELE se presentó el contenido programático del curso y las actividades extracurriculares que los estudiantes debían realizar, seguidamente el profesor desarrolló su clase, en la cual el objetivo principal fue que los estudiantes se saludaran y se presentaran ante el profesor. En esta primera sesión se evidenció que los estudiantes no manejaban la entonación ni la acentuación propias del español, sino que utilizaban la misma acentuación y entonación del inglés, acompañadas por sonidos paralingüísticos como: eh, hmm.

Participante:	<u>“¿Cómo te llamas?”</u>	—	<u>“What’s your name?”</u>
Participante:	<u>“¿Cómo estás?”</u>		<u>“How are you?”</u>

En las siguientes sesiones observadas se notó que los estudiantes en la medida en que interactuaban con el profesor y con estudiantes de la institución iban incorporando en sus interacciones comunicativas diferentes tipos de Paralenguaje, de acuerdo con las situaciones presentadas así:

Cuando llegaban al aula de clases los estudiantes de la Universidad que interrumpían y entraban a una conversación eran atendidos simultáneamente sin considerarse la actitud del estudiante colombiano como un acto de falta de respeto. También se notó que en el manejo de los turnos cuando se dialogaba, incluso con el profesor, imitaban la actitud de los hablantes nativos, los cuales no atendían la regulación en el cambio de turno. Al respecto (Nine, 1984) expresa: “La cultura anglo en los Estados Unidos es una cultura monocrónica, (secuencia de uno a uno en un acto comunicativo, es decir, uno al tiempo) mientras que las culturas latinas son policrónicas (conversaciones máximo entre cinco personas)”.

Actividad funcional

El profesor explicó a través de oraciones las siguientes variaciones de carácter paralingüístico utilizando adverbios como: amorosamente, desafiadamente, con pereza, entusiasmadamente y tristemente presentando los tonos de voz acordes con cada adverbio.

Posteriormente, utilizó tirillas de cartulina con las siguientes expresiones:

Será esta noche
En la mía
¿A qué horas?
¿En tu casa o en la mía?
A las ocho

Asignó a cada expresión un adverbio de modo, para que cada estudiante utilizando la entonación y acentuación adecuada, presentara la frase correspondiente. Seguidamente, los estudiantes las practicaron en parejas. Luego crearon un “rol play”, que incluía el uso de los diferentes matices de voz y curvas melódicas.

En estas actuaciones se evidenció confusión en el manejo del tono de voz y de la acentuación. En varias ocasiones se les pidió que repitieran el ejercicio utilizando los caracteres paralingüísticos apropiados.

En las otras actividades funcionales que el profesor desarrolló a lo largo de todo el curso se seguía presentando la misma deficiencia en este aspecto. Esto pudo darse debido al bajo nivel de las competencias psicolingüística y pragmática y al poco tiempo que ellos estuvieron en este proceso de inmersión.

Actividades de interacción comunicativa con hablantes nativos

Se realizaron tres actividades a lo largo del curso en las cuales se pudo observar que cuando visitaron lugares turísticos, los estudiantes de ELE se encontraron en algunos sitios con personas conocidas, con las cuales conversaron animadamente, se rieron efusivamente como los hablantes nativos, comprendieron la gran mayoría de las bromas y piropos, fueron más tolerantes al sonido de la música y de las personas que transitaban a su alrededor. Para llamar a un vendedor ambulante de helados utilizaron el sonido: “psssss”, y lo reforzaron con la interjección “hey, tú”.

En la visita al Centro Comercial de la ciudad entraron a algunos almacenes y preguntaron por precios y tallas, utilizando una acentuación aceptable, lo cual les permitió relacionarse con los vendedores de los almacenes. En un momento se acercaron a uno de los vigilantes del Centro Comercial para que les indicara donde se encontraban los baños, como el receptor se expresó muy rápido, con palabras cortadas y aspiración de sonidos, propios del español sabanero; los estudiantes no entendieron y buscaron a otra persona a la cual le formularon la misma pregunta solicitándole que les respondiera de una manera más lenta. Este resultado se reafirma en los planteamientos de (Arzamendi, 2004) En este punto también incide muchas veces el aspecto cultural en el sentido de que hay lenguas en las que se habla con más rapidez y otras con más lentitud.

Entrevistas abiertas a estudiantes

Las entrevistas se realizaron en inglés para que los estudiantes se sintieran más cómodos al contestar.

De los cinco estudiantes entrevistados cuatro manifestaron tener dificultades para manejar la entonación y el acento sobre todo cuando interactuaron con hablantes nativos. Por otra parte en muchas ocasiones confundían, especialmente los tonos de broma, ironía, doble sentido, etc.

El quinto estudiante afirmó que no encontraba mucha dificultad para utilizar diferentes matices, y que en varias ocasiones podía interpretar diferentes tonos como las bromas, la burla, la ironía, etc. porque se ha relacionado más con hablantes de español en su país.

Se indagó sobre el uso de las interjecciones y los cinco estudiantes manifestaron que las interjecciones más sencillas tales como “hey, chsss, uuuuuuh, psssst” las aprendieron a utilizar en el contexto adecuado. Consideraron que debían continuar practicando más otras interjecciones y onomatopeyas.

Al finalizar la entrevista, atendiendo a sus apreciaciones se pudo concluir que para ellos el manejo de los aspectos paralingüísticos se aprende mejor en un contexto de inmersión, además reconocieron que estos son diferentes a los del inglés.

Estudiante 1: “ It was hard, when I observed the students, here...mmm.. say hey, uhhhhhh, I didn’t understand, in some cases ,I thought that they laughed of me..., now I know that it is a way to call attention...”

Entrevista al profesor encargado del grupo

Posteriormente, se entrevistó al profesor con el fin de que expresara sus opiniones acerca de la inclusión del Paralenguaje en el nivel A1 de ELE, según él, la inclusión de la actividad funcional fue pertinente aunque requirió mayor atención de su parte en los aspectos paralingüísticos, lo cual lo motivó para seguir aplicando otras actividades funcionales con el fin de resaltar y concientizarse y a los estudiantes sobre la importancia del Paralenguaje en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En cuanto a la evaluación de la actuación de los estudiantes en el uso del Paralenguaje en las clases, el profesor dijo:

Para los estudiantes este aspecto fue difícil, porque creo que ellos al igual que yo no éramos conscientes de que este aspecto es relevante en el proceso de aprendizaje y enseñanza de un idioma extranjero. Además, les costó trabajo imitar la entonación y ritmo del español porque hacían constantemente la transferencia de su lengua materna pero si manejaron mejor las pausas y los turnos, eran muy observadores de los estudiantes colombianos y se relacionaban con facilidad, especialmente (estudiante X)....., porque según él se ha relacionado más con latinos.

Con respecto a la metodología de enseñanza del Paralenguaje, el profesor sugiere que se emplee el método comunicativo, integrado con tareas de observación de hablantes nativos, grabaciones de conversaciones formales e informales, videos y no podría faltar la elaboración de un proyecto sobre la cultura cordobesa que les facilitaría el adiestramiento en esta campo de la lengua. Por otra parte, recomienda que las inmersiones sean de más tiempo porque así se apropiarían más de la lengua meta.

Sobre el material didáctico como textos del estudiante y del profesor y otros materiales proporcionados por el Centro de Lenguas de la Universidad para la enseñanza

de ELE consideran la CNV como parte de los contenidos programáticos, el profesor afirma que no existe un texto elaborado por profesores colombianos, sino que se sigue un libro de la editorial Cambridge y sobre el tema del Paralenguaje sólo se presenta la entonación pero sin profundizar sobre ésta.

Otro aspecto relevante para mencionar fue la formación profesional del docente, quien manifiesta que durante sus estudios universitarios no recibió información sobre la importancia de la comunicación no verbal y que se debía considerar como parte del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Por otro lado, nunca ha viajado a un país de habla inglesa que le permitiera interactuar en contextos reales con hablantes nativos y así aprender la CNV de esa lengua y, además, en su formación en lengua materna tampoco recibió este conocimiento. Por eso, solicitó el curso de cualificación ofrecido por la investigadora.

Finalmente, el profesor opinó sobre las actividades extracurriculares calificándolas como muy valiosas para el desarrollo de las competencias comunicativas y para aprender más sobre la cultura colombiana.

Conclusiones

Los aspectos paralingüísticos no son iguales en todas las culturas. Por lo que se requiere un conocimiento de la cultura de la lengua meta.

La Comunicación no verbal de una lengua extranjera no debe enseñarse de una manera aislada sino de forma integrada y contextualizada, así que en la programación de un curso de ELE se requiere que se propicie el aprendizaje de las formas no verbales junto con las verbales propias del español, ofreciendo posibilidades de interacción en contextos reales y situaciones de la vida cotidiana.

El desconocimiento de los signos paralingüísticos del español puede generar malentendidos que ocasionen choques culturales en los aprendices extranjeros. Para evitar estos inconvenientes es necesario que el profesor los explique y luego sean experimentados en situaciones reales.

Es importante planear cursos de inmersión de más de cuatro semanas que permitan una adecuada comprensión de la lengua y la cultura del país del idioma de estudio.

Los textos del estudiante y la guía del profesor deben ser elaborados por autores del país de la lengua meta para que se integren al aprendizaje las características propias de las variantes de esta lengua.

Para lograr que un estudiante pueda comunicarse en la lengua meta y con las manifestaciones culturales inherentes a ésta es relevante incluir los signos paralingüísticos y considerarlos en el momento de crear el material de apoyo que se va usar en su enseñanza.

Las interferencias comunicativas producidas por las deficiencias en el uso del Paralenguaje podrían ser la causa de algunas faltas de interpretación y producción de mensajes presentados por los hablantes al momento de interactuar, porque pueden generar ambigüedades en la información enviada y recibida, lo anterior se muestra más en la comunicación con hablantes nativos.

Finalmente, se debe considerar en la selección de un profesor para un curso de ELE, su formación académica en CNV tanto de la lengua meta como de la lengua de los aprendices extranjeros.

Bibliografía

- Arzamendi, J. (2004). *La Comunicación y adecuación pragma lingüística*. Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana.
- Cestero, A. (2004). “La comunicación no verbal”, en Sánchez, J. Santos, I *Vademécum para Formación de Profesores. Enseñar español como lengua extranjera (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal I: cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Itsmo
- Poyatos F.(1994b). “El Paralenguaje en la enseñanza de segundas lenguas”. *Revista Digital Investigación y Educación*, 11.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. Harlow: Longman.

La implicancia de la comprensión lectora en la adquisición de vocabulario en inglés como lengua extranjera. Resolución de ejercicios de clasificación y formación de palabras

Gonzalez de Gatti, María Marcela

Cad, Ana Cecilia

Sánchez, María Victoria

Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Lenguas

El presente trabajo pretende analizar la implicancia de la comprensión lectora para adquirir vocabulario en inglés como lengua extranjera en el nivel superior. Para ello analizaremos los distintos pasos que siguen los alumnos al abordar ejercicios de clasificación y formación de palabras (*word formation exercises*) y si estos pasos permiten la comprensión del texto y la consecuente resolución del ejercicio. Dicho ejercicio consiste en un texto al que se le extraen determinadas palabras con anterioridad y el alumno debe volver a ubicarlas en el espacio correcto. Al momento de elaborar el ejercicio, las palabras sufren cambios en su categoría gramatical y el alumno no sólo debe volverlas a ubicar en el espacio correcto sino también en su forma gramatical correcta. Luego de llevar a cabo un estudio preliminar sobre las dificultades que algunos alumnos presentaban al momento de realizar este ejercicio, se concluyó que la falta de comprensión lectora del texto era un aspecto impeditivo para realizar el ejercicio con éxito. El objetivo del presente trabajo es identificar las dificultades de los alumnos al resolver el ejercicio, como así también sugerir las posibles soluciones que podrían facilitar la adquisición de vocabulario en LE.

Palabras clave: vocabulario, adquisición, comprensión lectora, estrategia

Introducción

El presente trabajo pretende comunicar los resultados obtenidos a partir de un estudio realizado con un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera en una universidad nacional argentina y con un nivel avanzado del idioma. La decisión de llevar a cabo un estudio de estas características surgió en el seno de una cátedra debido a que algunos alumnos manifestaban dificultades al momento de abordar un ejercicio específico. Dicho ejercicio, denominado "clasificación y formación de palabras" (*word formation exercise*) consiste en un texto de alrededor de quince líneas, cuyo tema se encuentra relacionado con alguna de las unidades del programa de la asignatura en cuestión, a la cual se le extraen quince (15) palabras (ver Anexo 1). Estas palabras sufren una transformación en su categoría gramatical y son ubicadas en una tabla al inicio del texto (en esta tabla además se agregan dos palabras extras que no deben ser utilizadas y que funcionan como distractores). Por ejemplo, si en el texto original se extrae un sustantivo, en la tabla aparecerá transformado a verbo. Lo que el alumno debe hacer es reubicar las quince palabras en su lugar correspondiente y transformarlas a la categoría gramatical que el texto requiera. La resolución de este ejercicio demanda al alumno la aplicación de diversas estrategias, desde la comprensión global del texto hasta el conocimiento de vocabulario específico incluyendo su familia de palabras. Cabe destacar que este ejercicio es utilizado por diversas instituciones a nivel mundial para evaluar el/los conocimientos de una lengua

extranjera y entre sus objetivos se encuentran evaluar, no sólo el conocimiento de vocabulario específico, sino también el de comprensión lectora.

Lectura y adquisición de vocabulario en LE

La relación entre la lectura y la adquisición de vocabulario en una lengua extranjera (LE) ha sido objeto de estudio de numerosos lingüistas que han puesto de manifiesto la estrecha relación que subyace entre estos dos procesos. Expertos en las áreas de comprensión lectora y vocabulario sostienen que el conocimiento de vocabulario es instrumental en relación a la comprensión lectora y esencial para la implementación de ciertas estrategias de lectura como por ejemplo inferir el significado en base a un contexto (Nation; 2001). Estudios llevados a cabo en las últimas dos décadas han confirmado presunciones anteriores: el estudiante de una lengua extranjera adquiere el vocabulario a partir de la lectura.

Existen dos maneras de adquirir vocabulario a través de la lectura. En primer lugar, la adquisición puede ser de manera intencional, esto significa que los ejercicios de lectura están especialmente diseñados para que el alumno adquiera/aprenda determinado vocabulario. Según Hulstijn (2001: 271) se trata "de cualquier actividad diseñada para memorizar información léxica". En segundo lugar, la adquisición de vocabulario puede ocurrir de manera incidental; Hulstijn (2001) lo define como "el aprendizaje de vocabulario en cualquier actividad que no esté dirigida específicamente al aprendizaje de vocabulario per se". Sin embargo, la adquisición de vocabulario en LE de manera incidental conlleva demasiado tiempo y es además un proceso impredecible; por lo tanto dicho proceso plantea un interrogante en su fiabilidad. De acuerdo con Paribakht y Wesche (1997) la pregunta que los investigadores y docentes debemos hacernos es si la aplicación en el aula de procesos instructivos, diseñados especialmente para resaltar la prominencia de ciertas palabras que los alumnos encontrarán en los textos en LE puede servir como soporte para hacer que el proceso de adquisición de vocabulario sea más directo y eficiente.

Según Grabe (2002) el saber leer en lengua extranjera es considerado una de las habilidades más importantes y difíciles de desarrollar. Alcanzar un nivel de eficiencia alto es posible luego de mucha dedicación al desarrollo de las habilidades cognitivas que permiten la comprensión lectora. La necesidad de dedicar tiempo a la lectura en LE se justifica, por un lado, gracias al beneficio que tiene para el propio proceso de adquisición de la lengua. Por ello, la comprensión lectora debe ser practicada sistemáticamente para el desarrollo de la competencia lingüística. En ese sentido, reclama Grabe: "Dado que la lectura eficiente depende del reconocimiento rápido y automático de palabras y del reconocimiento del vocabulario, la exposición extensa a textos en LE a través de la lectura es la única opción que tienen los alumnos de una lengua extranjera" (Grabe, 56). Es de este modo en que el autor demuestra la intrínseca relación que existe entre lectura y adquisición de lenguaje.

Este investigador propone tres tipos de lecturas:

1. Capacidad de obtener información puntual, como nombres, números, etc.
2. Capacidad de entender ideas principales de contenido,
3. Capacidad de evaluar o criticar un texto (Grabe, 49)

El segundo tipo de lectura es sumamente importante y complejo, ya que requiere conocer la estructura semántica y sintáctica de un texto. Este tipo de lectura es el que harán uso los alumnos para abordar el ejercicio que compete a nuestra investigación. Se espera

que comprendan la progresión temática de un texto para poder comprender la cohesión del texto en su totalidad.

Investigación preliminar

La necesidad de implementar actividades tendientes a la adquisición de vocabulario específico en LE en el aula nos llevó a encontrarnos con dificultades inesperadas. Luego de llevar a cabo un análisis de las necesidades de nuestros alumnos relacionadas con la adquisición de vocabulario en LE, los estudiantes manifestaron dificultades en la resolución del ejercicio explicado en la introducción del presente trabajo. Este descubrimiento nos obligó a redireccionar el foco del trabajo que nos habíamos propuesto como cátedra ya que debíamos darnos ahora de asistir a nuestros alumnos en el abordaje del mencionado ejercicio.

Fue decisión unánime de la cátedra proceder a investigar el origen de estas dificultades para así llevar a cabo instrucción específica de estrategias tendientes a facilitar la resolución exitosa de dicho ejercicio. Se decidió que el estudio completo se llevaría a cabo durante el segundo cuatrimestre de cursado de la materia (de agosto a octubre de 2012). La investigación se desarrolló de la siguiente manera:

1. Administración de encuesta cerrada
2. Administración de ejercicio modelo (pre-test)
3. Administración de encuesta con preguntas abiertas
4. Instrucción específica para la resolución del ejercicio
5. Administración de ejercicio modelo (post-test)

Se trabajó con un grupo de 54 alumnos que atendían a las clases de la materia en calidad de regulares. Las pruebas fueron administradas en forma anónima pero se les dio la posibilidad de elegir, si así lo deseaban, que los resultados les fueran comunicados, como para que ellos pudieran llevar un control de su propio progreso. En el caso que quisieran recibir los resultados debían proporcionar su dirección de correo electrónico. En primer lugar se procedió a administrar una encuesta en la que los alumnos debían numerar en orden de prioridad los pasos a seguir al momento de resolver el ejercicio. Los resultados arrojaron información reveladora con respecto a la importancia que los alumnos le adjudican a la comprensión lectora al momento de abordar el ejercicio. De un total de 5 pasos (lectura comprensiva del texto, clasificación de categorías gramaticales, formación de familia de palabras, escritura de la palabra en el espacio en blanco y control de ortografía), un 70% de los alumnos ubicaron el paso "lectura comprensiva del texto" en tercer lugar, dejando "clasificación de categorías gramaticales" y "formación de familia de palabras" en primer y segundo lugar respectivamente. Por otro lado, "escritura de la palabra en el espacio en blanco" y "control de ortografía" quedaron en cuarto y quinto lugar.

Bajo estos resultados, se puede inferir que los alumnos tienden a resolver el ejercicio sólo desde el punto de vista léxico, es decir que su foco se encuentra en la forma que toma una palabra en una determinada categoría gramatical y no cómo elemento portador de significado funcionando en un determinado contexto. Se entiende que al ubicar "lectura comprensiva del texto" en tercer lugar significa prescindir de la comprensión cohesiva del texto en su totalidad como primer eslabón de la cadena resolutoria del ejercicio, para pasar a entenderlo sólo en forma parcial con los posibles resultados que esto puede llevar: dificultades para llegar a una resolución exitosa del ejercicio.

Luego de la recolección de datos se procedió a administrar un ejercicio modelo, el cual funcionó como prueba para nuestra investigación (pre-test). Los resultados de esta prueba demostraron un bajo rendimiento en la resolución del ejercicio. Sólo un 15% del alumnado reubicó más de 9 palabras con éxito y un 58% logró ubicar menos de 4. Luego del análisis de estos resultados, se administró a los alumnos una segunda encuesta, en la que se utilizaron preguntas abiertas. Se les preguntó a los estudiantes sobre los obstáculos que habían encontrado en la resolución del ejercicio y además se solicitó que, en pocas palabras, resumieran la idea principal del texto de la prueba modelo. El 38% de los alumnos manifestó que su mayor problema fue desconocer el significado y la consiguiente familia de palabras que debían reubicar en el texto. Al mismo tiempo, una cantidad mayor de alumnos (73%) falló en proveer las ideas principales del texto proporcionado como ejercicio. Con estos resultados, comprendimos que lo que estaba afectando a nuestros alumnos no era el desconocimiento del vocabulario específico, sino la comprensión del texto en sí. Ya que en un 69% las palabras estaban correctamente formadas y transformadas a la categoría gramatical requerida, por lo tanto no había desconocimiento de vocabulario sino una falla en la comprensión lectora del texto a la hora de ubicar estos ítems léxicos en el lugar indicado.

Aplicación de estrategias

La conclusión arribada se funda en la necesidad de instruir al grupo en la importancia de la comprensión lectora del texto como primer paso hacia el abordaje del ejercicio. Luego de la aplicación sistemática de estrategias tendientes a reforzar la comprensión lectora de los alumnos podríamos abocarnos a la enseñanza de estrategias explícitas para la adquisición de vocabulario en LE. Es decir que, en el caso particular de este tipo de ejercicio de vocabulario, es necesario cumplimentar el segundo tipo de lectura mencionado por Grabe (35) (capacidad de entender ideas principales de contenido) previo a la incorporación de léxico en lengua extranjera.

Consecuentemente a los resultados, se procedió a diseñar una serie de pasos con determinadas estrategias a las que los alumnos podían asirse cada vez que debieran resolver este ejercicio (ver Anexo 2). Se diseñaron once estrategias de las cuales cuatro correspondían a la aplicación de algún tipo de competencia lectora. El equipo docente dedicó tiempo de clases a explicar cada una de las estrategias y se llevaron a cabo ejemplificaciones para que los alumnos pudieran plantear posibles dificultades y poner en práctica las estrategias con la asistencia inmediata de los profesores. Además, se brindó ejercitación extra para que los alumnos pudieran aplicar estos pasos de manera independiente para luego evaluar los resultados. Durante esta etapa de la investigación se puso especial énfasis en el rol de la comprensión lectora como facilitadora de la resolución del ejercicio. El período de instrucción específica de las estrategias llevó cuatro horas divididas equitativamente en tres clases consecutivas. Se dispuso este organigrama para facilitar a los alumnos la realización de tareas en la casa y la consulta de dudas en la clase subsiguiente. Durante las clases se discutieron las estrategias y se debatieron de forma personalizada dificultades específicas de algunos alumnos.

Resultados

Luego de esta etapa de instrucción explícita procedimos a tomar una prueba (post-test) que nos serviría para corroborar o refutar nuestra hipótesis: la comprensión lectora del texto incide en la resolución exitosa del ejercicio de formación y clasificación de palabras

(word formation exercise). La prueba se tomó dos semanas después de la última clase de instrucción con el objetivo de darles a los alumnos tiempo para asimilar y practicar por su cuenta las estrategias enseñadas. Cabe aclarar que no se les dijo a los alumnos que iban a realizar una segunda prueba pero se los alentó a seguir la práctica por su cuenta y en grupos de estudio con material especialmente diseñado por la cátedra.

Los resultados fueron muy alentadores ya que en esta oportunidad un 55% del grupo logró reubicar más de 9 palabras correctamente y sólo un 23% lo hizo en menos de 4. Estas cifras demuestran que la aplicación de los pasos y estrategias diseñados por la cátedra influyó en el desempeño de los alumnos de manera positiva.

En primer lugar, se desprende de este análisis que el alumno abordó el ejercicio de manera distinta a la que solía hacerlo, es decir, el enfoque global del ejercicio cambió radicalmente a partir del desarrollo de esta investigación. Antes de la implementación de las estrategias, el alumno resolvía el ejercicio mecánicamente, en otras palabras, adaptaba una palabra elegida de la tabla superior a la forma gramatical que cierto espacio en blanco requería, ya sea un verbo, un sustantivo o un adverbio, sin tener en cuenta si dicha palabra funcionaba coherentemente en la oración y/o texto. El producto final resultaba en un texto carente de significado y de cohesión.

La importancia de la comprensión lectora en la resolución de este ejercicio fue puesta en valor durante la instancia de instrucción específica, dándoles así a los alumnos una herramienta fundamental para una consecuente resolución exitosa. La aplicación de las estrategias enseñadas explícitamente durante las clases de la materia significó un abordaje distinto al ejercicio por parte de los alumnos, ya que el conocimiento de vocabulario específico ya no era suficiente sino iba acompañado de una lectura comprensiva del texto a trabajar. La lectura previa del texto se convirtió en un paso fundamental y necesario para lograr el éxito, una cuestión ignorada y desatendida por los alumnos con anterioridad al estudio que llevamos a cabo.

Conclusiones

La relación entre lectura y adquisición de vocabulario en LE es innegable. La lectura no sólo contribuye a mejorar el estilo de nuestra escritura y a construir un mayor bagaje de vocabulario sino también a perfeccionar nuestra ortografía. Lo que pretendimos demostrar con esta investigación fue que también juega un rol fundamental en la resolución de ejercicios de vocabulario que están especialmente diseñados para evaluar conocimiento léxico específico. Se pudo detectar cierta tendencia del grupo de alumnos a ignorar el proceso de lectura comprensiva como puntapié inicial para la resolución de un ejercicio de vocabulario. Hecho que resultó curioso dado que se trata de un grupo de alumnos de nivel avanzado, que seguramente ha sido expuesto en numerosas ocasiones a lo largo de su recorrido académico a este tipo de ejercicios, así como también de adecuadas estrategias de resolución. La instrucción explícita basada en estrategias de comprensión lectora sumado a entrenamiento específico en clase y de manera independiente sirvió para apuntalar el abordaje de dicho ejercicio.

En el transcurso de esta investigación fueron surgiendo interrogantes que debieran ser abordados en futuras investigaciones tendientes a profundizar el estudio de adquisición de vocabulario en LE. Por ejemplo, surge curiosidad con respecto a cuáles son las estrategias que utilizan los alumnos de nivel avanzado para adquirir vocabulario específico y si éstas son las adecuadas como así también si la lectura extensiva de textos incide en la

adquisición incidental de vocabulario. Se espera que en tramos futuros del actual proyecto de investigación puedan explorarse y comprenderse estas incógnitas.

Bibliografía

- Grabe, W. (2002) "Applied Linguistics: A twenty First Century Discipline". En: Kaplan, Grabe, Swain & Tucker (Eds.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp 27-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J H. (2001) "Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity". En: Robinson, P. (ed.) *Cognition and Second Language Instruction* (pp 258-287). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S. y M. Wesche (1997): "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition". En: James Coady and Thomas Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp 174-200). Cambridge: Cambridge University Press

Anexo 1

Ejemplo de ejercicio de formación y clasificación de palabras (word formation exercise)

WORD FORMATION EXERCISE: Read the text below and fill in the blanks with the correct form of some of the words in the box. (15 POINTS)

**print – cry – sweaty – blue – influence – concerning –
treated – spear – mole – shrine – jeopardize – law – built –
edible – government – overhaul – dire**

Environmentalists with scientific backgrounds have 1) _____ the modern environmental movement, which includes 2) _____ individuals, independent groups, businesses and 3) _____ bodies such as the UN. While some countries still remain 4) _____ about the 5) _____ of greenhouse gases in the atmosphere, those involved in the movement are trying to reduce human beings' mountainous impacts on the environment into ecological 6) _____. Efforts to reduce people's ecological 7) _____ span areas such as water, energy, biodiversity and 8) _____ -free labour, among others. The movement has also triggered worldwide 9) _____ against genetic engineering and biotechnology, which are meddling with the genes that make up the 10) _____ of the human race and animal species, and could unleash 11) _____ diseases and make primary foods 12) _____. While the views of some geneticists are enthusiastically 13) _____, scientists that lead the environmental movement are trying to 14) _____ these practices so that humanity is not placed in 15) _____.

Anexo 2

PASOS	ESTRATEGIA
1	Lectura global del texto
2	Identificación de ideas principales
3	Identificación de ideas secundarias
4	Inferencia de palabras desconocidas en el texto basada en el contexto.
5	Clasificación de categorías gramaticales necesarias en cada espacio en blanco.
6	Formación de familia de palabras de cada ítem léxico de la tabla.
7	Escritura de la palabra en el espacio en blanco de aquellas palabras que el alumno demuestre mayor seguridad de saber.
8	Escritura de la palabra en el espacio en blanco de aquellas palabras que el alumno demuestre menor seguridad de saber.
10	Control de la ortografía.
11	Lectura comprensiva final del texto

Actividades de aprendizaje léxico en libros de texto de nivel elemental para la enseñanza del inglés

Helale, Gabriela
Villanueva de Debat, Elba
San Martín, María Gimena
Universidad Nacional de Córdoba

Esta comunicación presenta resultados parciales de un proyecto de investigación desarrollado en la Facultad de Lenguas, UNC, el cual se propone analizar las características de las actividades de aprendizaje léxico y de estrategias de aprendizaje de vocabulario en un corpus de manuales de los idiomas alemán e inglés de nivel elemental. En los últimos años el rol del vocabulario ha adquirido importancia en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas. Los materiales de enseñanza desempeñan un rol fundamental ya que ofrecen distintos tipos de actividades que contribuyen a lograr este fin. En esta presentación nos enfocaremos en el análisis de las actividades de aprendizaje léxico en dos manuales para la enseñanza de inglés para adolescentes y dos manuales para adultos. Este trabajo tiene por objetivo explorar los tipos y la cantidad de actividades de aprendizaje léxico que se incluyen en relación a los procesos cognitivos que involucran. Asimismo, se propone determinar el número de unidades léxicas que se presentan para su adquisición y práctica en una unidad temática preseleccionada en cada manual. Se espera que esta información pueda resultar de utilidad para la selección, evaluación y diseño de materiales didácticos.

Palabras clave: léxico, manuales de aprendizaje, actividades, adquisición

Introducción

En las últimas décadas el rol del vocabulario ha adquirido importancia en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas. El proceso de aprendizaje léxico en una lengua-cultura extranjera supone distintos sub-procesos mentales que incluyen notar, reconocer, almacenar, reproducir, recuperar y usar unidades léxicas. Los materiales de enseñanza desempeñan un rol fundamental ya que ofrecen distintos tipos de actividades que contribuyen a lograr este fin. Por esta razón, el análisis de las actividades de aprendizaje léxico que se presentan en los libros para la enseñanza de inglés como lengua extranjera permite comprender más profundamente los procesos cognitivos que involucran las actividades de desarrollo de la competencia léxica y su relación con las teorías psicolingüísticas actuales de Aprendizaje de Segundas Lenguas. En consecuencia, el presente trabajo tiene por objetivo explorar los tipos y la cantidad de actividades de aprendizaje léxico que se incluyen en cuatro manuales. Asimismo, se propone determinar el número de unidades léxicas que se presentan para su adquisición y práctica en una unidad temática preseleccionada en cada manual.

Descripción del proyecto

Esta comunicación presenta resultados parciales del proyecto de investigación: “Adquisición del léxico de una lengua-cultura extranjera: análisis de las actividades de aprendizaje léxico y de desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario en manuales de alemán e inglés de nivel elemental”, desarrollado en la Facultad de Lenguas,

Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el cual se propone analizar las características de las actividades de aprendizaje léxico y de estrategias de aprendizaje de vocabulario en un corpus de manuales de aprendizaje de los idiomas alemán e inglés de nivel elemental publicados desde el año 2005. Nos enfocamos aquí en los resultados del análisis de cuatro manuales de enseñanza de inglés en nivel elemental. En cada manual analizamos las actividades de vocabulario propuestas en una unidad temática desde la perspectiva de los procesos mentales que estos involucran y del número de unidades léxicas que se presentan. Se computaron además los porcentajes relativos de cada tipo de actividad para determinar la proporción de las mismas e identificar patrones instruccionales.

Marco teórico

El rol que el vocabulario juega en la adquisición de una segunda lengua ha sido ampliamente reconocido (Sánchez & Manchón, 2007). Folse (2011) explica que los aprendientes de una lengua extranjera enfrentan una “brecha léxica debilitante” (p. 362) entre las palabras que saben y las que necesitan saber. Desde los 90 ha habido un incremento notable en la cantidad de investigaciones enfocadas en distintos aspectos de la adquisición de vocabulario. Estos estudios teóricos y empíricos han estudiado diversos temas pero en este trabajo nos enfocaremos en aquellos relevantes a nuestro foco de investigación, a decir: la enseñanza implícita o explícita de vocabulario, lo que implica “conocer” una palabra y los procesos mentales involucrados en la adquisición de vocabulario.

Si bien hay autores que defienden la enseñanza implícita o incidental de vocabulario, hay un creciente consenso de que es necesario también un foco explícito en el mismo. Según Nation (2005:585) todo programa de enseñanza debe incluir una atención deliberada en el vocabulario y además ofrecer oportunidades de uso de los elementos léxicos en actividades cuyo foco es el mensaje. Los aprendientes necesitan, tal como se mencionó anteriormente, notar, reconocer, almacenar, reproducir, recuperar y usar unidades léxicas, por lo tanto los materiales de enseñanza deberían incluir actividades que involucren este tipo de procesos.

Otro aspecto investigado es lo que significa conocer una palabra. La mayoría de los investigadores concuerdan en que el significado es solo uno de los múltiples aspectos del conocimiento de una palabra. Nation (2001), por ejemplo, sugiere que hay al menos nueve aspectos que él agrupa en tres áreas (*forma, significado y uso*) y a su vez cada uno de ellos está subdividido en tres categorías, cada una con su elemento receptivo y productivo. Según Ellis (1997), algunos de estos aspectos son asimilados por procesos mayormente inconscientes o implícitos como por ejemplo la forma, las colocaciones y la categoría gramatical, mientras que la relación de la forma con las representaciones semánticas y referenciales es una mediación cognitiva que depende de procesos de aprendizaje conscientes. Es necesario además tener en cuenta que el proceso de adquisición es acumulativo y los aprendientes necesitan encontrarse o interactuar con un elemento léxico un variado número de veces (de 5 a 16 según distintos estudios) a través de diferentes actividades y en diferentes contextos. De esta manera, los aprendientes pueden asimilar los distintos aspectos y consecuentemente aumentar la “profundidad de conocimiento” del mismo, lo cual contribuye a su retención. El número de veces que el estudiante recupera una palabra es un factor clave en su adquisición por lo que los materiales deberían ofrecer múltiples oportunidades de encontrarla y reerarla (Folse, 2011)

Por otro lado, la adquisición de elementos léxicos no sólo depende de la cantidad de veces que el aprendiente los encuentra en el *input*, sino también de los procesos mentales involucrados en su procesamiento. Varias investigaciones han demostrado que aquellas actividades que requieren un esfuerzo cognitivo mayor son las que aseguran una mayor retención de los elementos léxicos. Si la tarea propuesta requiere diversos procesos mentales relacionados con la reeración del elemento de la memoria, la búsqueda del significado, la evaluación del significado elegido, y el uso productivo del mismo (Hulstjin y Laufer, 2001) el aprendizaje será más efectivo. Si los aprendientes prestan atención a la pronunciación, la ortografía, el significado y las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de las palabras tienen más posibilidades de retenerlas (Laufer, 2005, 2006).

Análisis de actividades de vocabulario

A continuación abordamos el análisis del léxico en una selección de dos manuales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera para adolescentes y dos para adultos. Los libros utilizados en este trabajo: *We can do it 1* (Downie, Gray & James, 2007), *Solutions Elementary* (Falla & Davies, 2008), *World English Intro* (Johannsen, 2010) y *Attitude 1* (Fusco, Gardside & Prodromou, 2006) son de nivel elemental y publicados desde 2005. En todos los casos, se analizaron el libro del estudiante, del profesor y el libro de actividades. En el caso del *Attitude 1*, también se analizó el libro de recursos extra.

En cada manual, analizamos una única unidad temática, la cual en todos los casos trata sobre actividades de tiempo libre. Dada las características de este estudio exploratorio, nos enfocamos en el análisis cuantitativo de los tipos y la cantidad de actividades de aprendizaje léxico que se incluyen en los manuales, así como también en el número de unidades léxicas que se presentan para su adquisición y práctica en la unidad preseleccionada en cada manual.

Las actividades de aprendizaje léxico fueron clasificadas en seis grandes categorías: *presentación, reconocimiento, búsqueda, reproducción, reeración y empleo*. A su vez, cada una de estas categorías incluyeron distintas subcategorías que comprenden los diversos procesos mentales que están implicados en las categorías macro. En la Tabla 1 se puede observar el desglose de la cantidad y tipo de actividades encontradas en los distintos manuales de aprendizajes.

	<i>We can do it 1</i>		<i>Solutions Elementary</i>		<i>World English Intro</i>		<i>Attitude 1</i>	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Presentación	3	5%	1	2%	2	6%	1	2%
Reconocimiento	21	38 %	17	40%	10	32%	17	37%
Reproducción	-----	-----	1	2%	1	3%	2	5%
Búsqueda	-----	-----	1	2%	-----	-----	-----	-----
Reeración	5	9%	9	21%	1	3%	5	11%
Empleo	27	48 %	14	33%	19	59%	20	45%
TOTAL	56	100%	43	100%	33	100%	45	100%

Tabla 1. Distribución de cantidad, porcentajes relativos y tipo de actividades de aprendizaje léxico.

Cantidad de unidades léxicas

Para el análisis de la cantidad de unidades léxicas, se contabilizaron todas las unidades léxicas dentro del campo léxico del tiempo libre que aparecen en la unidad temática preseleccionada. Asimismo, se tuvo en cuenta el siguiente criterio: se consideró como una unidad léxica las palabras que conforman una unidad gráfica: ej. *play*, los verbos acompañados de una partícula: ej. *get up*, y las colocaciones: ej. *play the guitar*. Además, se contabilizaron el número de repeticiones de cada unidad léxica dentro de la unidad con el fin de explorar la cantidad de vocabulario. La Tabla 2 muestra el número de unidades léxicas y de repeticiones.

		<i>We can do it 1</i>	<i>Solutions Elementary</i>	<i>World English Intro</i>	<i>Attitude 1</i>
N° total de unidades léxicas		98	156	77	119
N° de unidades léxicas que aparecen 1 vez		54	84	35	45
N° de unidades que se repiten (N veces):	1	15	27	12	25
	2	11	18	10	12
	3	7	8	10	8
	4	-----	10	2	2
	5	2	3	1	5
	6	1	3	5	3
	7	2	1	1	3
	8	-----	1	1	2
	9	1	1	....	4
	10	3	-----	.....	3
	11	-----	-----	.....	.....
	12	1	-----	.....	2
	13	1	-----	.....	2
	14	-----	----	-----	2
% unidades léxicas que aparecen 1 vez		55%	54%	45%	38%
% unidades léxicas que se repiten		45%	46%	55%	62%
Rango de repeticiones		1-13	1-9	1-8	1-14

Tabla 2. Distribución de cantidad y repeticiones de unidades léxicas.

Discusión de los resultados

El análisis nos ha permitido examinar los diferentes grados de importancia que los manuales de aprendizaje analizados asignan a las actividades de aprendizaje léxico. A pesar del amplio repertorio de técnicas que se pueden utilizar en la presentación de vocabulario (Harmer, 2007), los manuales analizados evidencian un porcentaje muy bajo en esta etapa. Esta conclusión parecería asignar el rol de presentación del vocabulario correspondiente a cada unidad temática al profesor.

En cuanto a actividades de reconocimiento, se observa un mayor número que en las actividades de reeración por lo cual se podría inferir que todos los manuales

examinados ponen el énfasis en actividades que favorecen estrategias de notar y reconocer más que en reer y usar unidades léxicas. Dentro de las actividades de reconocimiento, el análisis revela que vincular imagen y palabra escrita es la actividad más recurrente en los cuatro manuales explorados. En menor grado, se observa prevalencia, aunque no en todos los manuales analizados, de actividades de lectura y escucha selectiva como así también actividades de vinculación de miembros de colocación, discriminación y categorización de palabras. Sólo se hallaron dos actividades de proveer la traducción en L1 en un solo manual y no se registran actividades de escucha detallada, identificación o de aquellas en las cuales los alumnos tengan que inferir significados a partir del contexto en ninguno de los manuales del corpus, esto último posiblemente debido al nivel elemental de los manuales.

Con respecto a actividades de reproducción de sonidos, el análisis muestra un porcentaje poco significativo de escucha y repetición, lectura y repetición y escucha y escritura dentro de esta etapa. Esos datos podrían indicar que ninguno de los manuales analizados otorgaría importancia a actividades en las cuales los alumnos practiquen la pronunciación de vocabulario estudiado.

De los datos analizados respecto de las actividades de búsqueda, se observa que sólo uno de los manuales incluye actividades de búsqueda de significado en el diccionario. Aún en este caso, el porcentaje de este tipo de actividades en comparación con otros tipos es muy bajo. Este dato evidencia una priorización de actividades que apuntan a la comprensión del léxico dentro del contexto de lectura o escuchas o dentro de campos semánticos.

Las actividades que tienden a la reeración del léxico desde la memoria y no meramente su reconocimiento ocupan el tercer lugar en cuanto a cantidad en los cuatro manuales analizados. Aunque los porcentajes analizados son similares, se observa un número significativamente mayor en el libro *World English Intro*. Se encontró que este proceso mental se realiza en su mayoría a partir de listar palabras o anotarlas en espacios en oraciones o textos. El volumen de actividades de reeración encontradas es poco considerable cuando se lo compara con las de reconocimiento y empleo aún cuando la reeración es un paso fundamental para la utilización activa del léxico.

Por último, el mayor porcentaje de actividades de aprendizaje léxico se observa en las actividades de empleo ya sea a través de la práctica guiada escrita u oral y/o la producción escrita u oral. Esta tendencia se encontró en tres de los manuales analizados, específicamente en los dos de adultos y en uno de los dirigidos a adolescentes. En el cuarto manual, las actividades de reconocimiento superan a las de empleo aunque la diferencia de porcentajes es relativamente similar. En los cuatro manuales analizados, se observa un interés marcado por contribuir a que el léxico presentado supere la etapa de reconocimiento y pase por etapas de práctica activa para su asimilación y adquisición. En el caso del empleo del léxico, se observa una tendencia de los manuales dirigidos a adolescentes a la práctica y producción escrita, mientras que los manuales dirigidos a adultos priorizan la práctica y producción oral por sobre la escrita.

El análisis del total de actividades de aprendizaje léxico muestra un rango entre 33 y 56 actividades por unidad temática, siendo los libros para la enseñanza de inglés para adolescente los que presentan el mayor número de actividades. Además de esta diferencia y la antes mencionada respecto de las actividades de empleo, no se encontraron diferencias significativas entre los libros de adolescentes y los de adultos en cuanto a los aspectos analizados en este trabajo.

Del análisis de la cantidad de vocabulario dentro del campo semántico de la unidad de tiempo libre, se observa una variación en cuanto a la cantidad de unidades léxicas presentadas, siendo el manual *Solutions Elementary* (156 unidades) el que más cantidad presenta mientras que el *World English Intro* presenta la menor cantidad (77 unidades) en comparación con los otros tres libros, y aproximadamente un 50% menos que el libro que presenta mayor número de unidades léxicas en todos los sets analizados. Laufer y Rozovski-Roitblat (2011) afirman que la adquisición de vocabulario depende de la cantidad de veces que el alumno encuentra el vocabulario en diferentes tipos de tareas. En cuanto a la repetición, es decir el número de veces que una palabra o colocación aparece en las diferentes actividades de la unidad examinada, el rango oscila entre 1 y 14 veces. Sin embargo, la mayor parte de las unidades léxicas se repiten entre una y cuatro veces, lo cual cumple sólo parcialmente con los resultados de las investigaciones que sitúan el número de repeticiones necesarias para adquirir vocabulario entre 5 a 16 veces. Al comparar los porcentajes de las unidades léxicas que aparecen sólo una vez con el de las que se repiten al menos una vez, se observan porcentajes cercanos al 50% de unidades léxicas que los aprendientes sólo encontrarán una única vez dentro la unidad temática, contradiciendo así los datos estadísticos mencionados anteriormente, por lo cual podríamos inferir la dificultad que tendrán los aprendientes en adquirir y poder utilizar ese léxico activamente. Una diferencia que se puede notar en relación a este aspecto en los manuales dirigidos a adolescentes y los dirigidos a adultos, es que los primeros presentan un mayor porcentaje de léxico que aparece una sola vez y los segundos uno mayor de léxico que se repite, aunque las diferencias no son significativas. Se observa, también, gran variedad de estructuras que sirven de portadoras de las unidades léxicas analizadas. Las mismas incluyen patrones gramaticales con los verbos de intereses y preferencias como *gustar*, *odiar*, verbos para expresar habilidad, *poder*, y los tiempos verbales de presente simple, presente continuo.

Conclusión

Si bien la gramática ha dominado la enseñanza de las lenguas adicionales durante mucho tiempo, el énfasis en el vocabulario se ha ido incrementando gradualmente en los últimos tiempos. Esto se evidencia en el número creciente de actividades de práctica incluidas en los manuales de enseñanza. Sin embargo no siempre los resultados de las investigaciones tienen un impacto directo en el diseño de materiales de enseñanza tal como se refleja en nuestro análisis. Lo que sí es claro es que, tal como Folse (2004) lo explica, la investigación en el área de adquisición de vocabulario ha entrado en una nueva fase en la cual ya no se cuestiona si se debe enfatizar la enseñanza del vocabulario o no sino que la discusión se centra en qué aspectos de la enseñanza y aprendizaje del vocabulario es necesario enfocarse.

Bibliografía

- Downie, M., Gray, D., & James, J. M. (2007). *We can do it 1*. London, UK: Richmond Publishing.
- Ellis, N. C. (1997). "Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning". In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Falla, T. & Davies, P. (2008). *Solutions elementary*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Folse, K. S. (2004). *Vocabulary myths. Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press
- Folse, K. S. (2011). "Applying L2 Lexical Research Findings to ESL Teaching". *TESOL Quarterly*, 45(2), 362-369.
- Fuscoe, K., Gardside, B. & Prodromou, L. (2006). *Attitude 1*. Bangkok, Thailand: Macmillan.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. (4th ed.). Harlow, UK: Pearson Education Ltd.
- Hulstijn, J. H. & Laufer, B. (2001). "Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition". *Language Learning*, 51(3), 539–558.
- Johannsen, K. (2010). *World English intro*. The USA: Heinle Cengage Learning.
- Laufer, B. (2005). "Focus on form in second language vocabulary learning". *EUROSLA Yearbook*, 5, 223–250.
- Laufer, B. (2006). "Comparing focus on form and focus on formS in second-language vocabulary learning". *The Canadian Modern Language Review*, 63, 149–166.
- Laufer, B. & Rozovski-Roitblat, B. (2011). Incidental vocabulary acquisition: The effects of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research*, 15(4) 391-411.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2005). "Teaching and learning vocabulary". In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. (pp. 581-595). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sánchez, A. & Manchón, R. M. (2007). "Research on second language vocabulary acquisition and learning: An introduction". *International Journal of English Studies*, 7(2), vii-xvi.

El docente como comunicador: la dimensión afectiva aplicada al discurso educativo en el inglés técnico

Iarossi, Elisabet

Stefano, Daniela

Ferreri, Eva

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales

La dimensión afectiva en el discurso docente en el aula universitaria de inglés puede mejorar las formas de comunicación entre docentes y alumnos, impactando positivamente en el proceso educativo. Así, el educador puede constituirse en un buen comunicador si transmite no sólo saberes lingüísticos y técnicos sino también actitudes y valores, imprescindibles para formar a los estudiantes en el trabajo dentro de la universidad y fuera de ella, siempre con miras a su futuro desempeño profesional. Para lograr una comunicación clara con los alumnos es indispensable que el educador genere empatía en ellos, mediante su idoneidad y entusiasmo, además de su asignatura. Es decir, un educador capaz de crear un clima de confianza y comprensión donde los estudiantes puedan hacer comentarios, preguntas y canalizar sus inquietudes, analizar y hacer una reflexión crítica de los contenidos diversos que se le presentan. Todo en pos de su formación personal y académica. Por ende, la afectividad se redimensiona y se emplea como herramienta para mejorar la comunicación entre educadores y educandos, dentro del proceso de adquisición del inglés técnico en la Licenciatura en Psicología. Nuestro estudio se llevó a cabo en las cátedras de Inglés I y II de la UCES.

Palabras clave: comunicación, empatía, formación, afectividad, inglés

Introducción

El discurso pedagógico ha sido y es el tema central de muchos estudios de investigación en diferentes campos del saber: la psicología, la pedagogía, y la lingüística entre otros. Así, el discurso didáctico se constituye en una integración de saberes y resulta esencial para llegar a entender cómo es y cómo se podría mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Parafraseando a Cubero (2001) la personalidad del docente influye directamente en la interacción entre profesores y alumnos y lo que sucede en el aula, ya que de ello dependen su desempeño y éxito profesional.

Por otro lado, el plano afectivo del discurso docente, de ahora en adelante “discurso afectivo-pedagógico”, se ha trabajado muy poco hasta ahora. Solamente en la educación inicial y primaria. Creemos, por ello, que es necesario desarrollar técnicas para aplicarlo en favor de la mejora del proceso educativo universitario. En nuestro caso, la enseñanza del inglés técnico en la carrera de Psicología.

Ya el destacado educador latinoamericano Paulo Freire expresó su interés con respecto al uso de la palabra, y por ende, de la comunicación, en el quehacer educativo al representar el término “dialogicidad” como “la esencia de la educación como práctica liberadora, diferenciando entre una educación alienada y anestesiadora que construye objetos del sistema y una educación liberadora-crítica que forma sujetos autónomos y comprometidos con la transformación del mundo” (Freire 2002).

En nuestro trabajo adherimos la visión de Freire en cuanto a una educación liberadora-crítica que ayude a generar estudiantes con una actitud proactiva y comprometida respecto del objeto de estudio (inglés técnico aplicado a psicología) y su futura aplicación en su especialidad.

A continuación detallaremos los pilares en los que se basa nuestro estudio, (a) la visión afectiva, (b) la visión instructiva y (c) la visión motivacional. Todo ello aplicado al discurso educativo.

Fundamentación teórica

"Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres [y mujeres], no me es posible el diálogo" (Freire 2002)

Nuestro trabajo se centra en la comunicación afectivo-pedagógica (término acuñado por la cátedra) donde la dimensión afectiva se vivencia constantemente en el aula universitaria de inglés.

Esta forma de comunicación áulica se manifiesta mediante las palabras y gestos (faciales y corporales) con el propósito de favorecer la participación proactiva de los estudiantes y el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. No olvidemos que "Nadie aprende por imposición sino únicamente si se interesa en hacerlo y si confía en sí mismo para lograrlo. Dado que los intereses y la autoconfianza de un sujeto no son innatos y, en cambio, se generan en interacción con el mundo y con los otros, los docentes no son ajenos a crear contextos que favorezcan el interés de aprender de los estudiantes y su creencia en que lo conseguirán finalmente" (Carlino 2010).

Sobre la base de la distinción anteriormente citada desarrollaremos las tres visiones con las que intentamos fundamentar nuestra hipótesis de trabajo:

- (a) visión afectiva: está estrechamente vinculada con la relación de acercamiento entre docente y estudiante, produciendo un encuentro entre seres humanos únicos y distintos pero con una meta en común: aprender. Si esta inter-relación es positiva, el proceso educativo se realizará efectiva y favorablemente. Esta visión afectiva se expresa a través de los siguientes indicadores: estimular a los estudiantes a realizar tareas correctamente y valorar su esfuerzo, favorecer el diálogo personal y estar dispuesto a dar contención en momentos difíciles del aprendizaje y tener siempre la palabra justa para el momento indicado del proceso educativo;
- (b) visión instructiva: se relaciona básicamente con la transmisión de conocimientos del objeto de estudio en cuestión (inglés técnico aplicado a psicología). Se manifiesta en: la repetición de conceptos léxicos (jerga de la especialidad), morfológicos, sintácticos y semánticos, la exposición clara, didáctica y amigable¹ de los temas incluidos en los materiales de la cátedra, que reflejan la currícula;
- (c) y visión motivacional: se vincula al uso de materiales didácticos contextualizados a las necesidades de los alumnos, que sean esencialmente útiles, significativos, creativos y motivadores. Además, es preciso que el docente ponga al servicio del alumno toda su pericia y profesionalismo, sin dejar de tener en cuenta al estudiante como un ser multidimensional en el contexto del aula universitaria de inglés. Asimismo, el docente motiva a sus alumnos mediante un ritmo y tono de voz

¹ Traducción al español de la palabra "friendly", término que se utiliza en inglés para hablar de cosas fáciles de usar o de fácil acceso. En nuestro caso, lo usamos aplicado a la forma de explicar los temas de la currícula.

variados, una exposición dinámica e interactiva, evocadora de ventanas de pensamiento y espacios de co-construcción del aprendizaje. De este modo, cuando la motivación se hace presente en el aula, se crea un incentivo para realizar determinada actividad o tarea, se logra un interés hacia el tema a trabajar.

Con el objetivo de corroborar los conceptos que sustentan nuestras creencias respecto de la comunicación afectivo-pedagógica, llevamos a cabo un estudio de investigación preliminar, que detallamos a continuación en la sección de materiales y métodos.

Materiales y métodos

Para llevar a cabo esta experiencia participaron un total de 42 alumnos que pertenecen a las comisiones de Inglés I e Inglés II, turnos mañana y noche, de la Licenciatura en Psicología de la UCES.

Diseñamos una encuesta con 4 preguntas cerradas para contestar por sí o no y una quinta pregunta de respuesta múltiple que ofrece 15 opciones de respuesta, de las cuales los alumnos podían elegir más de una. Las mismas aparecen detalladas en la sección de resultados.

La encuesta que utilizamos como instrumento de medición tuvo como objeto comprobar nuestra hipótesis de trabajo acerca de si la dimensión afectiva aplicada al discurso educativo en el inglés técnico puede mejorar la comunicación entre el docente y sus alumnos. En el siguiente apartado describiremos los resultados.

Resultados

En esta sección explicaremos los resultados obtenidos de las percepciones de los alumnos respecto de cada ítem consultado.

En primer lugar, preguntamos si nuestros alumnos creían que el docente como comunicador es solamente un transmisor de conocimiento que debe centrarse principalmente en cubrir todos los temas del curso. Un 73,81 % de los alumnos respondió negativamente y un 26,19 %, lo hizo en forma positiva.

En relación al segundo apartado, consultamos a los alumnos si ellos consideraban que para que la comunicación educativa sea eficaz, tanto el emisor (el docente) como el receptor (el alumno) deberían tener una postura abierta para lograr un clima de mutuo entendimiento. El 97,62 % contestó en forma afirmativa mientras que el 2,38 % restante de modo negativo.

En la tercer pregunta se les pidió a los alumnos que brindaran su opinión respecto a si el proceso comunicativo en el aula debía ser bidireccional para que el flujo de los mensajes pueda circular en ambos sentidos, es decir, docente-alumno; alumno-docente. El 100% de los alumnos encuestados sostuvo que sí, que el canal de comunicación debía correr en ambos sentidos. Respecto del cuarto ítem de nuestra encuesta, se les preguntó a los alumnos si, desde el punto de vista Humanista, creían que una relación positiva entre docentes y estudiantes genera una comunicación eficaz en el proceso de aprendizaje. El total de los alumnos, es decir, el 100%, contestó de forma afirmativa.

Por último, en la quinta pregunta, se les pidió que consideraran qué cualidades eran deseables en un buen docente comunicador. Se les presentaron quince opciones y se les explicó que eligieran más de una, si lo consideraban necesario.

Las cualidades que obtuvieron los porcentajes mayores fueron: didáctico: 95,23%, claro: 92,85% y creativo con un 80,95%. Luego, aparecen la calidad humana: 71,42%, el ser paciente con un 69,04% y el ser equilibrado que obtuvo un 64%. Otros ítems con porcentajes altos resultaron: mediador y facilitador: ambos con 47,61 %, después, sensato: 35, 71 % y sensible: 26,19%. Cinco opciones obtuvieron 0%, ellas son: autoritario, indiferente, inaccesible, sumiso e incumplidor

Discusión

El alto porcentaje de alumnos (73,81%) que considera que el docente no debería desempeñar en el aula universitaria solamente el papel de mero transmisor de conocimientos, nos lleva a pensar que los aprendientes no logran adquirir el saber por el solo hecho de recibir lecciones o disertaciones unilaterales sin el intercambio docente-alumno y sin los aportes fructíferos de ambas partes. Creemos firmemente que los seres humanos aprendemos a construir nuestro propio entendimiento del mundo que nos rodea y con él, por ende, la educación no debería resumirse a la transmisión y recepción de la palabra. El proceso de aprendizaje se llevará a cabo eficazmente si el alumno lo descubre y lo construye, intercambiando ideas y saberes con otros partícipes del proceso que comprende el flujo de información significativa. El resto de los alumnos (26,19%) que opinaron que el rol fundamental del docente es el de transmitir contenido curricular puede relacionarse con el hecho de que están más acostumbrados al modelo, creemos obsoleto pero actualmente en uso, de la enseñanza unilateral del inglés técnico, lo cual debe incentivarnos como docentes a sustituir algunos de los modelos tradicionales que impiden a nuestros alumnos interactuar no solo con el docente sino también con sus pares y, además, con la asignatura misma.

En el segundo apartado, consultamos a los alumnos si ellos consideraban que para que la comunicación educativa sea eficaz, tanto el emisor (el docente) como el receptor (el alumno) deberían tener una postura abierta para lograr un clima de mutuo entendimiento. El 97,62 % contestó en forma afirmativa lo cual confirma la importancia que los alumnos otorgan a una relación docente-alumno abierta.

Estamos convencidas de que ésta es la relación que les permite a ellos mismos abrirse al docente cuando así lo necesita; por ejemplo para consultar dudas. Esa apertura les brinda seguridad y confianza, no solo en el docente sino en ellos mismos también.

No sorprendió encontrar en la tercer pregunta una respuesta unánime respecto de si el canal de comunicación debe correr en ambos sentidos; es decir, docente-alumno; alumno-docente. Ese 100% de respuestas positivas confirma la hipótesis de que la dimensión afectiva aplicada al discurso educativo en el inglés técnico puede mejorar la comunicación entre el docente y sus alumnos y, en consecuencia, puede mejorar la relación del alumno para con la asignatura.

Tampoco sorprendió una respuesta coincidente del 100% cuando se preguntó a los alumnos si una relación positiva entre ellos y sus docentes genera una comunicación eficaz en el aula. En este sentido, opinamos que si la relación docente-alumno es adecuada, el proceso de aprendizaje se verá optimizado, dando paso al intercambio de la información en un sentido bidireccional. Esta idea echa por tierra la visión del docente autoritario y fomenta el principio por el cual el docente y los alumnos se comunican como seres humanos que son, con un profesor que comprende y valora y un estudiante que se esfuerza para lograr sus objetivos.

En la quinta pregunta se presentaron varias opciones de respuesta respecto de las características ideales para un educador. Las características más valoradas por los alumnos fueron: didáctica y claridad, con porcentajes prácticamente similares. Suponemos que ello se debe a que el alumno considera que un docente didáctico enfatiza la gestión eficaz en el aula universitaria a través del uso de estrategias y métodos orientados al progreso comunicacional. La claridad con la que el docente ejecuta su actividad educativa es muestra clara de que no es solamente un simple emisor de la información que quiere brindar sino que debe actuar como facilitador del mensaje para que el intercambio comunicacional tenga un significado coherente y con sentido. Notamos que otra cualidad muy bien ponderada por los alumnos fue la creatividad (80,95%). Creemos que esto pudo deberse a que un docente creativo siempre ofrece formas atractivas, variadas y motivadoras de dar su clase, lo cual captará a su alumno, que a su vez, se comprometerá con su asignatura y participará activa y voluntariamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con un porcentaje menor, otras cualidades seleccionadas resultaron: calidad humana (71,42 %), paciencia (69,04 %), y equilibrio (64 %), respectivamente. Pensamos que los alumnos basaron sus percepciones en que los educadores no son solo transmisores de saberes sino también de valores y actitudes. Por ende, su labor profesional en el aula se debe ver reforzada por estas cualidades muy vinculadas a la dimensión afectiva y que hacen la tarea educativa más amena en el ámbito universitario.

Además, observamos que las características de mediador y facilitador obtuvieron el mismo porcentaje (47,61%). Si bien estas dos cualidades no resultaron las más elegidas, el hecho de que casi el 50 % de la muestra las considere complementarias para el docente, resulta significativo. Sostenemos que la similitud de los porcentajes, obedece a que cuando el docente ejerce estos roles genera estrategias útiles que ayudan a resolver situaciones difíciles o conflictivas vinculadas a problemáticas áulicas, de índole diversa, que pudieran entorpecer el flujo de la labor educativa.

Dentro de las virtudes que tuvieron porcentajes menos significativos, citamos: sensato (35,71 %) y sensible (26,19 %). Creemos que ello se debe a que es necesario que el docente cuente con un grado deseable de sensatez y sensibilidad humana para llevar a cabo su tarea pero, a su vez, no son cualidades indispensables ni aisladas que, de por sí, puedan condicionar en gran medida el desempeño del educador en el aula universitaria.

Finalmente, las cinco opciones que obtuvieron el 0% (autoritario, indiferente, inaccesible, sumiso e incumplidor) en cuanto a las cualidades deseables en un docente, refuerzan la idea de que el alumno prefiere a un docente responsable, que se comprometa con su tarea educativa, proponiendo su autoridad en el marco del desempeño correcto de su labor en el aula, con una visión educadora que trascienda los límites de la misma.

La lectura y comentario de los resultados de nuestra experiencia nos condujo a elaborar una serie de conclusiones que expondremos a continuación.

Conclusión

“De hablarle *al* educando a hablarle a él y *con* él; de oír al educando a ser oído por él” (Freire 1993)

El docente debe tener siempre un *portfolio* de palabras que ayuden a generar un discurso justo, coherente, equilibrado, lleno de significado y que movilice al alumno hacia un convencimiento de que solo con su participación se puede lograr un aprendizaje perdurable en el tiempo.

Consideramos pertinente aclarar que en este sentido, ese portfolio de palabras a comunicar para lograr el objetivo propuesto y ya explicado, debe circular en un marco de sinceridad, honestidad y autenticidad.

Así, creemos firmemente que "...el acto de comunicar es resultante equivalente a transmitir y, como toda actividad de transmisión, se da un contenido (mensaje) y una intención" (Sarramona 1988).

En palabras de Bertrand Russel, "hagamos de nuestros alumnos gente que piense y actúe y no simplemente almacenes de datos", ayudémoslos mediante un discurso afectivo-pedagógico a expresar sus inseguridades y su confianza, sus aciertos, sus desaciertos y sus dudas de la misma manera que lo hacen para transmitir sus conocimientos.

De este modo, nuestra labor docente se revaloriza, transformándose la didáctica afectiva en comunicación de actitudes, valores y saberes interdisciplinarios (inglés-psicología), como motor de la acción educativa, generadora de reacciones, sentimientos y nuevas realidades académicas y profesionales.

Bibliografía

- Carlino, Paula (2010): *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cubero, R. (2001): "Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes", *Investigación en la Escuela*, N° 45,
- Freire, P. (1996): *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2002): *Pedagogía del oprimido*, México, pp. 106 y ss.
- Russell, Bertrand (s/d) "Acerca de la Disciplina Humanizada", Gómez Flórez, A., en: <http://www.corporacioncarino.org/content/boletines/018Autoridadafectividadyescuela.pdf>.
- Sarramona, J. (ed.) (1988): *Comunicación y educación*, eds. CEAC, S.A., Barcelona.

Léxico transdisciplinar y específico en textos de psicología y educación.

Lestani, Susana Antonia
Universidad Nacional del Comahue

El objetivo de este trabajo es abordar el estudio del léxico transdisciplinar y específico en textos de psicología y educación que utilizan nuestros estudiantes universitarios en sus carreras. Nuestro interés en este aspecto del aprendizaje de una lengua extranjera se debe a que la competencia léxica no es un simple componente de la competencia de comprensión, sino que es la piedra angular, tanto para el francés con propósitos específicos como para el francés general. Patrick Drouin (2007) define al léxico transdisciplinar o académico como aquel que trasciende los campos de especialidad y presenta una red léxica común entre las diferentes disciplinas. Por el contrario, el léxico de especialidad es propio de un campo determinado del conocimiento, donde las colocaciones nominales constituyen verdaderas matrices de información que se pueden localizar fácilmente en la dinámica discursiva. Estas construcciones no sólo vehiculan una conceptualización científica o técnica, sino que constituyen también el instrumento heurístico que permite a cada campo de actividad evolucionar, (Gambier, 1992 en Gonzalez Rey, 2002). En este trabajo nos ocuparemos, en primer lugar, de algunos aspectos teóricos de la fraseología (colocaciones, locuciones verbales, predicados nominales con verbos soportes) y en segundo lugar de los problemas de comprensión (extraídos de los resultados de dos proyectos de investigación) que presentan estas construcciones a nuestros estudiantes universitarios.

Palabras claves: fraseología, léxico transdisciplinar, específico

El objetivo de este trabajo es abordar el estudio del léxico transdisciplinar y específico en textos de psicología y educación que utilizan los estudiantes universitarios en los cursos de lectocomprensión en francés, lengua extranjera.

Nuestro interés en este aspecto del aprendizaje de una lengua extranjera se debe a que “la competencia léxica no es un simple componente de la competencia de comprensión, sino que es la piedra angular, tanto para el francés con propósitos específico (FOS) como para el francés general” (Binon & Cornu, 1982, en Binon & Verlinde, 2006). Existe una creencia generalizada en suponer que el léxico se adquiere de manera espontánea, sin embargo nuestra práctica docente nos demuestra que el aprendizaje del léxico no guiado es aproximativo y supone una comprensión global del texto, como sucede al inicio del aprendizaje de una lengua extranjera. Por el contrario, la lectocomprensión exige precisiones léxicas para alcanzar una buena comprensión del texto.

En este trabajo nos ocuparemos, en primer lugar, de algunos aspectos teóricos de la fraseología que figura en el léxico transdisciplinar o académico y del procesamiento de estas construcciones por hispanohablantes. En segundo lugar, abordaremos el aspecto teórico del léxico de especialidad.

Contextualización del tema

El léxico está compuesto de unidades léxicas y poliléxicas. Las primeras pertenecen a categorías sintácticas variables, como sustantivos, verbos, adjetivos y poseen varias formas flexivas. Las segundas son combinaciones de palabras – *cordon bleu*, *tout de suite*- cuyo sentido no es composicional, es decir que el sentido de toda la expresión no se desprende de la suma de sus partes (Cavalla, 2009).

La distinción entre unidades poliléxicas y sintagmas libres no es tan marcada y se distinguen por su grado de fijación. Svensson (2004) y Gross (1996) han propuesto algunos criterios que permiten distinguir las unidades poliléxicas de los sintagmas libres: a) inseparabilidad de los constituyentes de la unidad; b) la difícil sustitución; c) la imposibilidad de alternar sintácticamente los verbos; d) la dificultad de retomar el elemento principal.

Los textos académicos contienen una rica fraseología formada por combinaciones de palabras que van de *colocaciones*, *locuciones verbales* y *construcciones con verbos soportes*. Esta fraseología pasa totalmente desapercibida ante los ojos de un nativo, mientras que para el lector hispanohablante plantea problemas de comprensión y su adquisición exige una exposición prolongada y una reflexión para su reconocimiento.

Léxico transdisciplinar o académico

Drouin (2007: 45) define al léxico transdisciplinar como “aquel que trasciende los campos de especialidad y presenta una red léxica común entre las diferentes disciplinas”. Contrariamente a la terminología, el léxico transdisciplinar no se destaca en los textos académicos y se encuentra igualmente en el lenguaje general. Para Tutin (2007: 5) “el léxico transdisciplinar no hace referencia a los objetos científicos de los campos de especialidad, sino al discurso sobre los objetos y los procedimientos científicos”. Por el contrario, el léxico de especialidad es propio de un campo determinado del conocimiento, de una disciplina.

El léxico transdisciplinar o académico que comparten todas las disciplinas está formado por una fraseología compuesta de colocaciones, locuciones verbales y construcciones con verbos soportes. Entre estas construcciones no existe una división tajante y se las identifica por su grado de fijación sintáctica y por su grado de transparencia y opacidad de sus componentes. Es decir que si una construcción presenta un alto grado de fijación, su sentido también perderá transparencia. Por ejemplo, la colocación – expresión semi-fija- se distingue de la combinación libre y de la locución - construcción fija.

En este apartado, nos ocuparemos del aspecto teórico de la fraseología transdisciplinar y presentaremos los resultados del procesamiento de estas construcciones por estudiantes hispanohablantes. Los ejemplos de esta fraseología y los resultados fueron extraídos del Proyecto de Investigación “*Léxico: comprensión y producción en lengua extranjera*”, que se llevó a cabo entre el 2009 y 2012 en el Departamento de Idiomas Extranjeros de la Facultad de Lenguas de la Universidad del Comahue.

Las colocaciones – *atteindre un but* (alcanzar un objetivo); *une réflexion poussée* (una reflexión profunda); *étroitement liés* (estrechamente relacionados) – son expresiones lingüísticas compuestas de dos elementos que aparecen con frecuencia juntos y mantienen entre ellos una relación sintáctica (Vb + SN; SN + Adj; Adv + Adj). Uno de los elementos, la base - *but*, *réflexion* - conserva su sentido habitual mientras que el otro, el colocativo – *atteindre*, *poussée*- toma un sentido particular o figurado (Hausmann, 1998, citados por González Rey 2002; Tutin & Grossmann, 2002, 2003).

Ejemplos de colocaciones VB + NOM:

Emprunter des concepts (adoptar conceptos)

Elargir la portée (ampliar el alcance)

Fournir un exemple (dar un ejemplo)

Jeter les bases (sentar las bases)

Jouer un rôle (jugar un rol)

Poser un problème (plantear un problema)

Soulever un débat (encender un debate)

La locución verbal- *franchir le pas* (tomar una decisión), *porter atteinte* (perjudicar), *tourner le dos* (dejar de lado), *faire le point* (hacer un balance); *faire appel* (recurrir); *mettre sur pie* (organizar)- está formada por un verbo y un complemento cuya unión es fija y no composicional, es decir que no admite ninguna modificación con respecto a los determinantes y modificadores. Por otra parte, el complemento no es un predicado nominal (Gross, 1996). Una locución verbal se diferencia de una construcción libre Vb + SN porque esta última está determinada por los argumentos del verbo y puede sufrir todas las transformaciones sintácticas (pasiva, relativa, etc). El sentido global de la expresión presenta un cierto grado de opacidad.

En el caso de un predicado nominal con verbo soporte – *faire l'objet de* (ser objeto de), *faire place* (dar lugar), *être à l'origine* (dar origen), *avoir besoin* (tener necesidades), *accorder de l'importance* (dar importancia), - el verbo soporte es considerado prácticamente vacío, es decir que no tiene la función predicativa de seleccionar sus argumentos como un verbo pleno. Sirve únicamente para actualizar el complemento que asume la función predicativa. Un verbo soporte proporciona a un predicado nominal las informaciones de tiempo y de aspecto (Gross, 1996). Entre los verbos soportes más productivos en francés encontramos: *avoir, être, faire, donner, mettre, prendre*.

A partir del análisis del corpus del Proyecto “*Léxico: comprensión y producción en lengua extranjera*”, observamos ciertas variaciones en el reconocimiento y la restitución de esta fraseología por estudiantes hispanohablantes, las dividimos en restituciones semánticamente correctas y restituciones no aceptables:

Traducciones aceptables semánticamente:

1. Utilización de un verbo general en lugar de un verbo específico de la colocación: *poser un problème* (plantear un problema): *tener problemas* (en el contexto de un reformulación).

2. Restitución de toda la construcción con un sólo verbo: *soulever un débat* (encender un debate): *debater*; *Avancer un argument* (exponer un argumento): *argumentar*; *Être à l'origine* (dar origen): *originar* (en algunos casos las frases fueron reformuladas

En los casos en que la restitución no es aceptable, observamos:

3. Reconocimiento de un solo elemento de la construcción: un alto porcentaje reconoce un solo elemento léxico de la construcción que generalmente es el sustantivo porque es transparente ortográficamente con el español: *fournir un exemple*, *emprunter des concepts*.

4. Interferencia ortográfica en construcciones donde uno de los elementos o los dos comparten similitudes ortográficas con el español: *Atteindre les buts* (alcanzar los

objetivos): *atender, entendre*; *Porter atteinte* (perjudicar): *prestar atención*; *Franchir le pas* (tomar una decisión): *franquear un paso*.

5. Restitución literal en construcciones con sentido figurado: cuando uno de los componentes no es empleado en su sentido habitual. *Faire le point* (hacer un balance, un análisis; lit: hacer el punto): *hacer el punto*.

6. Variación interlingüística - entre L1 y L2 - de los verbos soportes: en el caso en que las dos lenguas utilizan verbos soportes diferentes, esto genera una traducción incorrecta. *Etre à l'origine* (dar origen a; lit: ser el origen): *ser/estar en el origen de*; *tener el origen*. *Faire l'objet de* (ser objeto de; lit: hacer el objeto): *hacer el objeto*. *Faire place* (dar lugar; lit: hacer lugar).

Léxico de especialidad

En relación al léxico de especialidad, Gréciano (1997, en González Rey, 2002) define a la colocación terminológica como un término complejo propio de un campo de conocimiento. Está compuesta de una base y uno o varios colocativos relacionados con una afinidad de naturaleza nocional. La base en la expresión *rythmologie cardiaque* (ejemplo extraído del autor) contiene una denominación descriptiva o patológica, mientras que el o los colocativos vehiculan la especialización del campo científico. Para González Rey las bases son generalmente predicados nominales extraídos del léxico corriente y los colocativos, adjetivos compuestos o extensiones nominales de orden técnico que exigen conocimientos científicos sobre el tema tratado. He aquí algunos ejemplos extraídos del corpus de Gréciano: *activité auriculaire, trouble de la repolarisation ventriculaire, intoxication à la digitalibne, bloc de branche droite*” (Ibid: 92).

Para Béjoint y Thoiron (1992, en González Rey, 2002), la función esencial del colocativo es especificar, determinar la palabra clave (base), creando subcategorías nocionales para discriminar la referencia. Se realiza a través de diversos medios: “ *a través de una expansión, empleando un gran número de términos posibles en vistas de llegar a una descripción precisa; a través de una relación de antónimos (ulcère gastrique bénin / ulcère gastrique malin); o a través de una especificación de la función del referente (panier à salade, panier à provision*”, (Ibid: 102).

He aquí algunos ejemplos del léxico de especialidad en textos de psicología y educación. Los agrupados en colocaciones binarias y colocaciones con expansión:

Colocaciones binarias:

Echec scolaire (fracaso escolar)

Les élèves à risque (alumnos con dificultad)

La poursuite d'études (la continuación de los estudios)

Des filières courtes (carreras cortas)

Troubles mentaux (desordenes mentales)

Le clivage du moi (la escisión del yo)

Des repères symboliques (referentes simbólicos)

Une perte identitaire (una pérdida de la identidad)

Colocaciones con expansión:

Un cursus scolaire long (una carrera larga)

Trouble déficitaire de l'attention (desorden deficitario de la atención/ déficits de la atención)

Les pulsions sexuelles refoulées (las pulsiones sexuales reprimidas)

Une perte des repères identitaires (perdida de los referentes de identidad)
Des patients atteintes de l'hystérie (pacientes afectados de histeria)
L'effondrement de son univers symbolique (perdida/ desmoronamiento de su universo simbólico)

Gonzales Rey (2002) sostiene que las colocaciones relacionadas con el lenguaje de especialidad constituyen verdaderas matrices de información que se pueden localizar fácilmente en la dinámica discursiva. Estas construcciones no sólo vehiculan una conceptualización científica o técnica, sino que constituyen también el instrumento heurístico que permite a cada campo de especialidad evolucionar.

Conclusión

Sin duda el léxico transdisciplinar y específico forma parte de un campo de estudio muy amplio y por lo tanto difícil de abordarlo por parte de los docentes de lenguas extranjeras. Esperamos que estas líneas constituyan un pequeño aporte a la búsqueda de herramientas didácticas que permitan desarrollar la competencia léxica en estudiantes de lenguas extranjeras.

Bibliografía

- Binon, Jean & Verlinde, Serge (2006). "L'enseignement/ apprentissage du vocabulaire et la lexicologie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS): le domaine du français des affaires". *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie* 2006/71, N° 141, p. 271-283. Disponible en www.cairn.info
- Cavalla, Cristelle et al. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE International
- Drouin, Patrick (2007). "Identification automatique du lexique scientifique transdisciplinaire". *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 22(2), (45-64).
- González Rey, Isabel (2002). *La phraséologie du français*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Gross, Gaston (1996). *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*. Paris : Editions Ophrys,
- Svensson, María H. (2004). *Critères de figement. L'identification des expressions figées en français contemporain*. Umea universitet.
- Tutin, Agnès et Grossmann, Francis. (2002). "Collocations réguliers et irréguliers: esquisse de typologie du phénomène collocatif". *Revue Française de linguistique appliquée*, 7(1) (7-25)
- Tutin, Agnès (2007). "Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques". *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 12(2), (5-13).

Actividades de aprendizaje léxico en manuales de inglés locales e internacionales: ¿incide el factor “contextualización” en los tipos actividades y la cantidad de palabras presentadas?

López Barrios, Mario

Alcázar, María José

Barboza, Paola Lorena

Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Lenguas

En este trabajo presentamos resultados preliminares del análisis de las actividades de aprendizaje léxico contenidas en cuatro manuales de inglés para adolescentes, dos locales (producidos para la Argentina) y dos internacionales (producidos para el mercado mundial) con la finalidad de analizar los tipos de actividades de aprendizaje léxico contenidas en cada uno. Asimismo, otro objetivo es comparar la cantidad de palabras y colocaciones referidas al campo léxico “actividades de tiempo libre” presentadas en cada manual. En este estudio exploratorio nos interesa averiguar si existen diferencias significativas entre los tipos de actividades y comparar la cantidad de vocabulario presentado en cada uno teniendo en cuenta la variable “contextualización”. Si bien el estudio no parte de una hipótesis, podemos conjeturar que habrá diferencias significativas entre los manuales locales e internacionales. Los primeros son diseñados para responder a las necesidades de la enseñanza de lenguas en contexto escolar, donde la cantidad de horas destinadas a la enseñanza es menor en comparación con los institutos de idiomas. Esta característica nos lleva a suponer que los manuales locales ofrecerán una cantidad menor de vocabulario y que las actividades de reconocimiento serán más numerosas que las de producción.

Palabras clave: adquisición, léxico, alemán, inglés

Introducción

El presente análisis se enmarca en el proyecto “Adquisición del léxico de una lengua-cultura extranjera: análisis de las actividades de aprendizaje léxico y de desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario en manuales de alemán e inglés de nivel elemental” que llevamos a cabo en la Facultad de Lenguas, UNC. En este estudio exploratorio nos interesa indagar en los tipos de actividades de aprendizaje léxico contenidas en una selección de manuales de inglés, y analizar cuantitativa y cualitativamente el vocabulario presentado y reciclado en cada manual, en la unidad en la que se trata el campo léxico “actividades de tiempo libre”. También nos interesa averiguar si la variable “contextualización”, es decir, si el manual fue producido para un contexto definido como la escuela secundaria argentina, en contraposición a los manuales globales, producidos para aprendientes de otros contextos, permite observar rasgos que distingan el tratamiento del léxico en estos manuales.

Tratamiento del léxico en los manuales

Revisión de algunos estudios relacionados con nuestra investigación

Los manuales de aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras juegan un papel importante en el desarrollo de la competencia léxica, especialmente porque en nuestro

contexto educativo los aprendientes no tienen otro contacto con la lengua meta fuera del aula, salvo que por propia iniciativa aprovechen otras instancias de práctica a su alcance. El material de enseñanza constituye entonces el marco en el cual los alumnos conocen, reconocen, reeran y emplean las unidades léxicas simples (como “leer”) y pluriverbales (como “andar a caballo”). Pese a este rol protagónico del manual, son escasas las investigaciones que se enfocan en su influencia en el aprendizaje léxico como lo reconocen Alsaif y Milton (2012) en su estudio del léxico del inglés del que disponen los alumnos de la escuela secundaria en Arabia Saudita luego de seis años de aprendizaje.

Tres investigaciones previas son antecedentes relevantes para nuestro trabajo. Primero, la tesis doctoral de López Jiménez (2009), donde la autora indaga acerca del tratamiento del léxico en manuales de inglés y de español como lengua extranjera, tomando un corpus de 24 manuales, en partes iguales para ambas lenguas, cuatro títulos en cada caso, incluyendo los niveles inicial, intermedio y avanzado. Dos de los objetivos que se plantea la autora son análogos a los nuestros en este trabajo: analizar los tipos de actividades de aprendizaje léxico, y el grado de reciclaje del léxico a lo largo de los tres niveles de cada manual. En cuanto a los tipos de actividades, se constata que los ejercicios cerrados y mecánicos son mucho más frecuentes que los abiertos y comunicativos, en una proporción de aproximadamente dos tercios a un tercio respectivamente. Respecto del reciclaje del vocabulario, la autora concluye que los manuales de inglés tienden a repetir el léxico en mayor proporción que los manuales de español en los niveles inicial e intermedio, mientras que la tendencia se vuelve inversamente proporcional en los niveles avanzados.

En el segundo estudio, Brown (2010) analiza los aspectos del conocimiento léxico que desarrollan manuales de inglés en tres niveles de proficiencia: principiantes, pre-intermedio e intermedio. El autor toma como base de su análisis los parámetros definidos por Nation (2001 en Brown 2010) y observa cómo éstos se plasman en los nueve manuales seleccionados (tres para cada nivel). El estudio concluye que más de la mitad de las actividades se centran en la forma y el significado de las actividades, por ejemplo, cuando el alumno relaciona una palabra con una definición o una ilustración. Le siguen en cantidad las actividades que centran la atención del aprendiente en las funciones gramaticales de la palabra, por ejemplo, cuando se requiere colocarla en el lugar correcto en una oración, en función de la otra palabra a la que modifica, y el tercer tipo de actividad más frecuente es aquel que requiere relacionar la forma oralizada de la palabra con la forma escrita, por ejemplo, qué palabras referidas al tiempo libre se mencionan en el diálogo que se escucha. Una actividad de especial interés en el marco de nuestro proyecto de investigación es aquella que consiste en reconocer miembros de una colocación léxica o gramatical. Este tipo de actividad aparece en un 8% en el estudio de Brown, una posición bastante baja dada la importancia de las combinaciones léxicas. En síntesis, tanto en el estudio de López Jiménez como en el de Brown se aprecia que las actividades más frecuentes son aquellas que requieren más el reconocimiento que la reeración o el uso de las unidades léxicas.

Aparte de las actividades de aprendizaje, otro aspecto de la adquisición del léxico que cobra una importancia especial es el reciclaje del vocabulario. En su investigación, Alsaif y Milton (2012) encontraron una correlación positiva entre el factor aprendibilidad y la cantidad de veces que se repite una palabra a lo largo de un manual y argumentan que la necesidad de encontrar y usar las palabras frecuentemente para aprenderlas depende de las características de la unidad léxica en cuestión. Concluyen que las palabras concretas e imaginables se reeran más fácilmente que las abstractas, y que éste es un indicador importante para determinar la cantidad de repeticiones necesarias para aprender una

palabra. También concluyen que el léxico debe aparecer en diferentes contextos temáticos y recomiendan que los manuales provean oportunidades para que el reciclaje se organice en forma sistemática.

Nuestro estudio es más acotado dado que consiste en el relevamiento de las actividades y del léxico contenidos solamente en las unidades que tratan el tema de “actividades de tiempo libre” en un número menor de manuales, mientras que los estudios mencionados analizan el tratamiento del léxico en manuales completos. Pese a esta limitación, compararemos nuestros hallazgos con los tres estudios relevados a fin de constatar las posibles similitudes y diferencias.

Marco teórico

Dos conceptos son fundamentales para nuestra investigación: la tipología de actividades de aprendizaje léxico en función de los procesos cognitivos requeridos para su resolución, y la relevancia del reciclaje del léxico para su aprendizaje.

Hedge (2000) describe el desarrollo del conocimiento léxico como una escala que va del reconocimiento de una palabra a su producción automática, con etapas intermedias en las que el aprendiente construye los significados y contextos de uso de las unidades léxicas. El proceso de aprendizaje del léxico requiere de actividades que enfrentan al aprendiente en forma deliberada con el vocabulario así como de instancias de aprendizaje incidental en las que, a través de la exposición a la lengua-cultura extranjera mediante la lectura o la escucha, el alumno nota e incorpora nuevas palabras a su léxico mental. Esta segunda condición del aprendizaje escapa al control del docente, y queda librada a la iniciativa del alumno. En cambio, a través del trabajo en el aula, el aprendiente realiza actividades propuestas por el material de aprendizaje que le ayudan a recorrer las etapas mencionadas por Hedge. Existen diversas tipologías de actividades, entre ellas la propuesta por Thornbury (2002), que diferencia entre tareas de toma de decisión (*decision-making tasks*) y tareas de producción (*production tasks*). Las primeras dan cuenta de los procesos mentales involucrados en la adquisición del léxico que incluyen la identificación, selección, relación, categorización y secuenciación de las unidades léxicas, mientras que las segundas requieren la aplicación de estos procesos en tareas de completamiento y creación de oraciones y textos.

En el marco de nuestra investigación nos encontramos abocados a la creación de una tipología de actividades de aprendizaje léxico que da cuenta de las etapas involucradas en el aprendizaje. Estas incluyen las etapas de presentación, reconocimiento, reproducción, reeración y empleo. La taxonomía se orienta en líneas generales a otras muy difundidas como la de Thornbury, pero intenta descubrir las características de las actividades que corresponden a cada etapa, a fin de llegar a una categorización. Para esto analizamos las actividades en un corpus de ocho manuales de inglés y cuatro de alemán de nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia, prestando atención a las características que emergen de las mismas, y las ubicamos en las etapas predefinidas y que fuimos validando durante el análisis. En el presente trabajo informamos acerca de los hallazgos referidos al análisis de cuatro de los manuales de inglés que conforman el corpus.

A continuación caracterizaremos las distintas etapas, comenzando por la de “presentación”. La finalidad es una explicación por parte del docente del significado de palabras que se introducen en la lección, a través de distintos procedimientos como uso de imágenes, definición, demostración, traducción, etc. Como se verá en el análisis que sigue en la sección 4, son muy pocos los casos en los que los manuales indican en el libro del

profesor una presentación de este tipo. En cambio, los manuales propician un reconocimiento del léxico por medio de la asociación de la unidad léxica simple o pluriverbal con una imagen o, menos frecuentemente, con una definición. Ésta es una de las principales funciones de la etapa de reconocimiento, que además incluye la identificación del léxico en textos orales y escritos, la resolución de “sopas de letras” a través de la recomposición, la vinculación de miembros de colocación, por ejemplo verbos y sustantivos que se combinan en una unidad léxica, la selección de palabras discriminando sus significados, la categorización de palabras por criterios formales o semánticos, la identificación de palabras conocidas, etc. Generalmente, la actividad de reconocimiento involucra la reproducción de la forma oralizada a través de la repetición para que el alumno establezca una relación grafofonémica. Otra etapa consiste en la reeración del léxico almacenado en el lexicón mental, por ejemplo listando palabras pertenecientes a un campo léxico determinado. Finalmente, la etapa del empleo del léxico, que no necesariamente cierra el ciclo, sino que constituye un paso en el camino hacia la adquisición por tratarse de un proceso recurrente y no lineal, implica la utilización activa del léxico en forma guiada (que denominamos “práctica”) o sin más auxilio que un ejemplo (lo que denominamos “producción”). Ambos tipos de empleo pueden ser en forma oral o escrita, y ambos son necesarios a fin de fijar el vocabulario en ambas modalidades de comunicación.

Asimismo, estas actividades favorecen el reciclaje del léxico, lo que constituye un factor fundamental para su aprendizaje. Si bien no hay acuerdo en un número exacto de repeticiones necesarias para fijar el vocabulario, dado que existen factores como el tipo de exposición, el grado de involucramiento del alumno en el aprendizaje y la congruencia de la forma de la unidad léxica entre la L1 y la L2 que determinan el tipo de vocablo que necesita más reciclaje, los estudios realizados recomiendan unos 5 a 16 encuentros con la palabra como mínimo para su fijación en la memoria a largo plazo (Schmitt 2010). El autor concluye que el reciclaje del vocabulario debe ser parte de los principios para el diseño de un manual de lengua, ya que este factor tiende a diferir notablemente de un caso a otro. En este sentido, Schmitt cita a Schouten-van Parreren (1991 en Schmitt 2010) quien afirma que hay casos en que las palabras más fáciles de recordar (como “jugar al fútbol”) se repiten mucho más que aquellas más abstractas y que necesitan de más apariciones para su fijación. Por este motivo es relevante analizar la cantidad y calidad de repeticiones del léxico en los manuales, a fin de estimar el grado de presencia de palabras que tienden a repetirse en forma demasiado frecuente sin necesidad, y de aquellas que requieren de más exposición y uso activo.

Contextos de uso del vocabulario en los manuales

Nuestro estudio se basa en cuatro manuales de inglés para adolescentes, dos producidos para la Argentina, o manuales “locales”: *Click into English 1* (Casuscelli, & Gandini 2010) e *Insights 1* (Mc Beth & Ottolina 2010), y dos producidos para el mercado mundial, o manuales “internacionales”: *Real Life Elementary* (Hobbs & Starr Keddie 2010) y *Success Beginner* (McKinlay et. al. 2008). En todos los casos se analizó el libro del alumno, el libro de trabajo (salvo en *Click into English 1* que lo incluye en el libro del alumno) y las actividades extra propuestas por el libro del profesor.

Tomando como punto de partida los diversos contextos de uso del vocabulario del campo léxico “tiempo libre”, se observó que el mismo se presenta en relación con: narrar lo que se hace en el tiempo libre (*Insights 1*, *Real Life Elementary*, *Success Beginner*), describir habilidades, por ejemplo, decir lo que el alumno sabe o puede hacer (*Insights 1*,

Click into English 1), describir lo que sucede en el momento en que se habla (*Success 1*), describir gustos y preferencias (*Click into English 1, Real Life Elementary, Success Beginner*), invitar y sugerir (*Click into English 1, Success Beginner*), y expresar existencia, por ejemplo, de un evento a determinada hora (*Success Beginner*); siendo los últimos dos contextos los que reciben menor énfasis en cuanto al número de unidades léxicas que se utilizan.

Tipos de actividades

Las actividades pertenecientes al campo léxico “tiempo libre” fueron analizadas y clasificadas de acuerdo a las siguientes categorías: Presentación, Reconocimiento, Búsqueda, Reeración, Reproducción y Empleo:

Etapas	<i>Click into English 1</i>	<i>Insights 1</i>	<i>Real Life Elementary</i>	<i>Success Beginner</i>	Total por etapa
Presentación	2	0	1	0	3
Reconocimiento	6	23	18	9	56
Reeración	0	6	3	3	12
Empleo	7	16	7	11	41
Reproducción	2	2	0	2	6
Total	17	47	29	25	118

Tabla 1: Etapas

En un primer análisis, se constata que *Insights 1* ofrece el mayor número de actividades de distinto tipo que tendrían como objetivo la adquisición de las unidades léxicas en sus distintas formas.

En cuanto a las distintas categorías de clasificación, sólo los manuales *Click into English 1* y *Real Life Elementary* incluyen 2 y 1 actividad de presentación de vocabulario respectivamente, lo que indica que la mayoría apela al reconocimiento como forma de hacer (re)conocer a los alumnos las unidades léxicas nuevas. Asimismo, las actividades de reproducción son poco frecuentes: se identificaron dos actividades en tres de los manuales analizados, mientras que *Real Life Elementary* no presentó ninguna actividad de este tipo.

Las actividades pertenecientes a las etapas de reconocimiento, reeración y empleo se analizarán en detalle, ya que constituyen las categorías más frecuentes. Las actividades de reconocimiento son, con 56 apariciones, el tipo de actividad más representado en el corpus. La siguiente tabla muestra los distintos tipos de actividades de reconocimiento discriminadas por manual:

Tipo de actividad	<i>Click into English 1</i>	<i>Insights 1</i>	<i>Real Life Elementary</i>	<i>Success Beginner</i>	Total
Escucha	3	3	3	2	11
Lectura	0	4	3	1	8
Vinculación de imagen y palabra / oración escrita	3	4	5	0	12
Vinculación de miembros de colocación	0	9	5	5	19
Discriminación	0	0	2	1	3
Identificación	0	1	0	0	1
Recomposición	0	2	0	0	2
Total	6	23	18	9	56

Tabla 2: Reconocimiento

Aunque todos los manuales ofrecen un número importante de actividades de esta categoría, una vez más se observa que *Insights 1* propone prácticamente el doble de ejercicios de reconocimiento que el resto de los manuales. La suma total de actividades de reconocimiento en manuales locales e internacionales es de 29 y 27 respectivamente; lo que indica proporciones muy similares, si bien se advierte que dos de los manuales, uno de cada tipo, ofrece más actividades de reconocimiento, lo que sugiere que la mayor o menor inclusión de actividades de este tipo se debe más a un factor de diseño del manual que a una diferenciación entre las categorías “local” e “internacional”. El reconocimiento del léxico a través de la escucha aparece en cantidades más similares en todos los manuales en comparación con el reconocimiento a través de la lectura, y la asociación del léxico con una imagen también aparece en cantidades similares, pero no en los cuatro manuales. Es positiva la inclusión de actividades para reconocer miembros de colocación en tres de los manuales, y se observa una ausencia notoria de este tipo de actividad en *Click into English 1*. En promedio, puntúan mejor en este rubro los manuales internacionales. El reconocimiento a través de la identificación y recomposición son las actividades menos frecuentes.

Las actividades que ocupan el segundo lugar por su frecuencia en el corpus corresponden al empleo de las unidades léxicas:

Tipo de actividad	<i>Click into English 1</i>	<i>Insights 1</i>	<i>Real Life Elementary</i>	<i>Success Beginner</i>	total
Práctica	4	6	7	7	24
Producción	3	10	0	4	17
Total	7	16	7	11	41

Tabla 3: Empleo

Esta categoría reveló un panorama similar al de las actividades de reconocimiento, siendo el manual *Insights 1* el que mayor número de actividades de esta clase propone. Como en la etapa de reconocimiento, la variable contextualización no es relevante ya que las proporciones de actividades de empleo son similares en uno de los manuales locales y uno de los internacionales, lo que puede deberse nuevamente a un rasgo del diseño de los manuales. Se observa un número mayor de actividades de práctica que de producción, lo que podría indicar una necesidad de corregir este déficit en la clase, incluyendo más actividades de reeración activa y empleo más autónomo del léxico.

La siguiente tabla muestra las categorías de actividades de reeración, la tercera etapa en cuanto a su frecuencia de aparición en el corpus.

Tipo de actividad	<i>Click into English 1</i>	<i>Insights 1</i>	<i>Real Life Elementary</i>	<i>Success Beginner</i>	Total
Listar	0	3	2	2	7
Proveer	0	3	1	0	4
Corregir palabras incorrectas	0	0	0	1	1
Total	0	6	3	3	12

Tabla 4: Reeración

El número de actividades de reeración propuestas es básicamente el mismo entre manuales locales e internacionales. Sin embargo, *Click into English 1* no presenta ninguna actividad, mientras que *Insights 1* presenta 6, y *Real Life Elementary* y *Success Beginner* incluyen 3 actividades respectivamente.

En resumen, no se advierte una relación significativa entre los distintos tipos de actividades y la variable contextualización del manual. Sin embargo, es importante hacer la salvedad que los dos manuales locales seleccionados tienen características muy disímiles, lo que dificulta un análisis objetivo. *Click into English 1* tiene lecciones mucho más breves, y contiene números mucho menores de actividades por lección, mientras que *Insights 1* provee mucho más material por lección, además de constar de otros materiales (libro de trabajo, CD-ROM con actividades extra). Por esto, no podremos llegar a conclusiones fiables y optamos por dar resultados estimativos.

Descripción del léxico sobre “tiempo libre” en los manuales

La tabla representa las frecuencias del léxico de “tiempo libre” encontradas en el corpus:

	<i>Click into English 1</i>	<i>Insights 1</i>	<i>Real Life Elementary</i>	<i>Success Beginner</i>
N° total de palabras	40	77	86	96
Unidades léxicas que aparecen sólo una vez	11 (27,5%)	36 (47%)	32 (37%)	46 (48%)
Unidades léxicas con apariciones posteriores	29 (72,5%)	41 (53%)	54 (63%)	50 (52%)

Tabla 5: Análisis cuantitativo de las unidades léxicas: frecuencias

Los dos manuales internacionales (*Real Life Elementary* y *Success Beginner*) presentan el mayor número de unidades léxicas, mientras que los manuales locales (*Click into English 1* e *Insights 1*) difieren notablemente en la cantidad de léxico presentado. El segundo manual se aproxima a los valores de los manuales internacionales, en tanto que el primero presenta solamente 40 unidades léxicas. Sin embargo, es éste el manual que más recicla el léxico ya que se reutilizan un 72,5% de las palabras en distintos textos y actividades. Dado que el manual está concebido para la escuela media con una carga horaria de 3 hs semanales y en contextos en los que el alumno muy probablemente sólo tiene contacto con el idioma en la clase, la carga léxica aparece como realista. El otro manual local y uno de los internacionales reciclan más de la mitad del léxico presentado, y *Real Life Elementary* es el que más recicla el léxico.

En cuanto a las unidades léxicas que aparecen en más de una ocasión, podemos inferir que las que más se repiten son aquellas actividades de tiempo libre típicas (o prototípicas) de la edad del alumno para el que están destinados los distintos manuales analizados. Sin embargo, encontramos actividades que no solamente se refieren al tiempo libre, sino que se emplean para narrar la rutina en un sentido más general. Así, la siguiente tabla muestra las distintas unidades que se repiten 6 o más veces en los distintos manuales. Seleccionamos este rango de repeticiones en consonancia con las investigaciones que sugieren esta frecuencia como indicador del número mínimo de veces que es necesario repetir el léxico para fijarlo en la memoria y emplearlo.

Nº de repet.	<i>Click into English 1</i>	<i>Insights 1</i>	<i>Real Life Elementary</i>	<i>Success Beginner</i>
6	swim	go shopping	.....	play / playing / like basketball
7	play a musical instrument	have breakfast play tennis watch TV	go to bed late have breakfast have lunch talk to sb	drinking sth
8	play the guitar play the piano	have a shower	go shopping go by bus do sports	.....
9	play basketball	.....	play football	.....
10	play tennis sing	.....	read books	.....
11	play football	.....	listen to music	.....
Rango de repet.	1-11	1-8	1-11	1-7

Tabla 6: Análisis cuantitativo de las unidades léxicas: repeticiones

De los resultados se puede apreciar que si bien *Success Beginner* es el manual que más léxico presenta, no es el que más recicla el vocabulario, dado que el rango de repeticiones de las palabras va de 1 a 7, y la unidad léxica más frecuente no es relevante para expresarse acerca de actividades de tiempo libre. *Insights 1* presenta un rango similar de repeticiones, y el léxico reciclado es más específico del campo léxico en cuestión. Los otros dos manuales exhiben un rango de repeticiones más amplio, incluso *Real Life Elementary* incluye tres casos de repetición que se encuentran fuera del límite tomado como tope: las unidades léxicas “go to the cinema”, “get up” y “watch TV” se repiten 14, 17 y 18 veces respectivamente, y especialmente la primera y la última son relevantes al campo léxico que nos interesa. Como se expresó anteriormente, si bien *Click into English 1* presenta la menor cantidad de vocabulario, es el manual que más lo recicla, lo que permite inferir que el alumno que realice todas las actividades tendrá buenas chances de fijarlo y emplearlo.

Discusión y conclusiones

Los tipos de actividades que aparecen en nuestro corpus muestran tendencias similares a las encontradas por López Jiménez (2009). En nuestro trabajo las actividades de carácter cerrado, es decir, aquellas que en nuestra taxonomía se refieren a las etapas de “reconocimiento”, “reeración” y “reproducción”, constituyen un 60% del total, mientras que los resultados de López Jiménez dan un valor cercano al 66% en los manuales de inglés. Son similares también las proporciones de actividades abiertas y más comunicativas, que en nuestra taxonomía corresponden al “empleo”, y que en nuestro corpus llegan a un 38%, mientras que en la investigación de la autora ascienden aproximadamente a un 33%. Para ambas categorías, entonces, nuestros hallazgos se condicen en un grado significativo con los de López Jiménez. En cuanto a los resultados a los que arriba Brown (2010), especialmente en lo relativo a la presencia de actividades de aprendizaje de las colocaciones, que en su estudio representan un 8% del total, en nuestro corpus éstas llegan a un 16 %, el doble de aquellas encontradas en el estudio de referencia. Sin embargo, es necesario aclarar que los manuales presentan diferencias en este ámbito, ya que *Click into English 1* no incluye actividades de este tipo, mientras que *Insights 1* provee la mayor

cantidad (9) y los dos manuales internacionales presentan casi la mitad, 5 actividades cada uno.

En cuanto al reciclaje del léxico, observamos una diferencia significativa entre cantidad de léxico presentado y reciclado. El manual local para la escuela secundaria presenta una cantidad acotada de unidades léxicas que recicla en un alto grado, mientras que uno de los manuales internacionales presenta una gran cantidad de léxico, pero es deficiente en el grado de reciclaje. Y teniendo en cuenta el estudio de Alsaif y Milton (2012) en el que plantean si las palabras más recicladas son las más relevantes, no solamente las más frecuentes, por ejemplo debido a su dificultad respecto de su forma o colocación divergente en comparación con la L1, concluimos que la mayoría del léxico reciclado cumple con esta condición. Unidades léxicas simples como “swim” o “sing” no son transparentes y el alumno necesita que se reciclen para aprenderlas. Especialmente las colocaciones como “have breakfast / lunch / a shower” o “do sports” son problemáticas debido a su forma divergente con el español, y otras como “listen to music” o “go by bus” tienen la particularidad de contener una preposición no existente en la misma expresión en español, o una preposición diferente a la de su equivalente en la L1. Por otra parte, en colocaciones como “go shopping” o “go to bed” el alumno hispanohablante tiende a agregar “the” antes del sustantivo debido a la posible transferencia con su lengua materna. Todas estas unidades léxicas aparecen entre 6 y 11 veces en *Insights 1* y en *Real Life Elementary*, y su reciclaje frecuente se condice con las razones mencionadas.

El análisis de la variable “contextualización” no arrojó datos muy relevantes debido a la baja comparabilidad de los dos manuales seleccionados. Probablemente lo más significativo sea la selección y reciclaje del léxico en el manual *Click into English 1* teniendo en cuenta el contexto de uso del manual.

En suma, los datos arrojados por nuestro estudio revelan rasgos interesantes del tratamiento del léxico en los manuales seleccionados que pueden ayudar a los docentes al analizar un manual con vista a su adopción, y a quienes diseñan materiales de enseñanza para contar con parámetros útiles para la concepción del componente léxico de un manual.

Bibliografía

- Alsaif, A. & Milton, J. (2012). "Vocabulary input from school textbooks as a potential contributor to the small vocabulary uptake gained by English as a foreign language learners in Saudi Arabia". *The Language Learning Journal*, 40(1), 21-33.
- Brown, D. (2010). "What aspects of Vocabulary knowledge do textbooks give attention to?" *Language Teaching Research*, 15(1), 83-97.
- Casuscelli, L. & Gandini, M. J. (2010). *Click into English 1*. Buenos Aires: Pearson Education; Tinta Fresca.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: OUP.
- Hobbs, M. & Starr Keddle, J. (2010). *Real life: Elementary. Student's book*. Harlow: Pearson Longman.
- López Jiménez, M. D. (2009). *Estudio empírico del componente léxico en materiales pedagógicos de inglés y de español como lenguas no maternas (L2)*. (Tesis Doctoral). Disponible en <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1225/estudio-empirico-del-componente-lexico-en-materiales-pedagogicos-de-ingles-y-de-espanol-como-lenguas-no-maternas-l2/> (20/02/2012)
- Mc Beth, C. & Ottolina, A. (2010). *Insights 1. Student's book*. Buenos Aires: Macmillan.
- McKinlay, S. et al. (2008). *Success beginner - student's book*. Harlow: Pearson.
- Schmitt, N. (2010). "Key issues in teaching and learning vocabulary". In, B. R. Chacón, C. Abello-Contesse, & M. M. Torreblanca-López (Eds.) *Insights into non-native vocabulary teaching and learning* (pp. 28-40). Bristol: Multilingual Matters.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.

Análisis de las actividades de aprendizaje léxico en manuales de alemán

López Barrios, Mario

Jaimez, Luis

Oyola, Gonzalo

Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Lenguas

En esta contribución se presentan los resultados parciales de un proyecto de investigación que tiene por objetivo el análisis de las actividades de aprendizaje léxico y de desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario contenidas en manuales de alemán e inglés de nivel elemental. En la presente ponencia el análisis se enfoca en las actividades presentes en cuatro manuales de alemán de nivel A1, dos de ellos para adultos y dos para adolescentes, con la finalidad de identificar las características de las actividades de aprendizaje léxico y de comparar la cantidad de lexemas y de colocaciones referidas al campo léxico de las actividades de tiempo libre. Si bien el presente estudio tiene carácter exploratorio debido al reducido número de manuales analizados, la identificación de estas características nos permitirá establecer una tipología de actividades cuyo grado de fiabilidad se validará en una segunda etapa con el análisis de un número mayor de casos. Es de esperar que los resultados del estudio puedan brindar un sustento teórico para el diseño de materiales como así también para la planificación de cursos y de clases.

Palabras clave: aprendizaje léxico, actividades, secuencias formulaicas, diseño de materiales

Introducción

El presente análisis del tratamiento del léxico en una selección de manuales de alemán nos permite distinguir las características de las distintas actividades referidas al proceso que se desarrolla entre la familiarización del aprendiente con exponentes de un nuevo campo léxico y el empleo autónomo que hace de los mismos. Asimismo, analizamos el léxico referido a “actividades de tiempo libre” en cuanto a su cantidad y frecuencia de aparición en la lección correspondiente del manual. Finalmente, esperamos poder establecer si existen diferencias significativas en el tratamiento del campo léxico seleccionado teniendo en cuenta el público al que se dirigen los manuales: adolescentes por un lado y adultos por el otro.

Pese a la relevancia del tratamiento del léxico en manuales de aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras, llama la atención la relativa poca cantidad de trabajos al respecto, tal como lo expresan Chacón-Beltrán et al. (2010: 6), especialmente en manuales de nivel elemental (A1-A2 del Marco Común Europeo de Referencia, en adelante MCER), que constituyen nuestro corpus de análisis. Como antecedentes para esta investigación nos referiremos a algunos trabajos referidos a las actividades de aprendizaje y a la selección del léxico.

En cuanto a las actividades de aprendizaje léxico el estudio de López-Jiménez (2010) es especialmente relevante para nuestra investigación. La autora investiga los tipos de actividades de presentación y de práctica de unidades léxicas simples y pluriverbales en manuales de inglés y de español como lengua extranjera de diferentes niveles. Se concluye

que las actividades cerradas son las más frecuentes, que las colocaciones léxicas no se practican en forma explícita y que el vocabulario no se recicla de forma adecuada. El segundo tema, la selección del vocabulario en manuales, fue abordado por Lymperakakis y Andromachi (2012) en manuales de alemán para adolescentes, mientras que Konstantakis y Alexiou (2012) se enfocaron en manuales de inglés para la escuela primaria. Los autores de ambos trabajos advierten en sus análisis discrepancias entre el contenido léxico de los manuales en función de listas de frecuencia establecidas, como DeReWo para el alemán, y en cuanto a la relevancia lingüístico-pragmática de los vocablos seleccionados en cada manual, que no necesariamente cubren las necesidades individuales de expresión del público al que se dirigen.

Marco teórico

Dos temas relacionados con la didáctica del léxico sustentan nuestra investigación: el tratamiento del léxico y los criterios de selección léxica.

La adquisición del vocabulario de una lengua-cultura extranjera consiste en un proceso en el que los alumnos conocen, memorizan, recuperan de la memoria y emplean unidades léxicas simples y, especialmente, combinaciones léxicas de distinto tipo. Estas unidades se denominan “chunks”, un término que en inglés refiere literalmente a un bloque o unidad de forma irregular compuesto por varios elementos. En la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras los “chunks” (unidades léxicas pluriverbales, secuencias formulaicas, patrones lexicalizados, entre otras denominaciones que circulan en la lexicología) son objeto de especial atención en el desarrollo de la competencia léxica. En nuestro estudio el concepto de colocación, particularmente en su diferenciación “colocación léxica” y “colocación gramatical” (Benson et al. 1986 en López Barrios 1997: 140), cobra especial relevancia en la adquisición del alemán dada su característica de lengua con un alto grado de flexión. Las frases preposicionales como “in die Oper / in den Sportverein gehen” (ir a la ópera / al club deportivo), son estructuras de difícil adquisición por parte de hispanohablantes dada la complejidad de su construcción compuesta por una preposición y un sustantivo en la que se conjugan dificultades relativas al género del sustantivo y del caso que rige la preposición, según lo que se exprese. La aparición frecuente de estas unidades léxicas pluriverbales en los materiales de enseñanza puede facilitar su adquisición, especialmente si éstas se reciclan a lo largo del manual.

En cuanto a los principios de selección del vocabulario, Lymperakakis y Andromachi (2012) mencionan criterios como la relevancia temática, productividad, actualidad, distribución, disponibilidad, familiaridad y frecuencia, así como utilidad, comprensibilidad y aprendibilidad. Hong y Min (2005) enfatizan la necesidad de incorporar léxico que permita al aprendiente expresarse acerca de sus propios intereses y de sus prácticas producto la pertenencia a un ámbito sociocultural diferente de aquel de la lengua-cultura extranjera que aprende. Las autoras se refieren en su trabajo al vocabulario referido a comidas y bebidas, un ámbito en el que el alumno conoce las prácticas y usos de sociedades que hablan la lengua meta como lengua materna, pero además necesita expresarse acerca de sus propias prácticas. En el mismo sentido, Konstantakis y Alexiou (2012) expresan que los nombres de animales exóticos son de interés para los niños que aprenden una lengua-cultura extranjera, pero éstos podrían quedar fuera del manual si los autores siguieran criterios principalmente basados en frecuencia.

Descripción del corpus

Se seleccionaron cuatro manuales de alemán de nivel A1 en el MCER, dos dirigidos a adolescentes (*Ideen A1*, *geni@l klick A1*) y dos para adultos (*Schritte international 1*, *DaF kompakt A1*), incluyendo el manual y el libro de ejercicios, y en *geni@l klick A1* un libro de entrenamiento intensivo. En cada caso se relevó una o dos unidades que contienen el vocabulario referido al campo léxico “actividades de tiempo libre”, y se contabilizó la aparición de las unidades léxicas simples y pluriverbales referidas al tema, sumando aquellas referidas a la descripción de la rutina diaria que son relevantes para referirse al tiempo libre como levantarse, almorzar, etc.

El vocabulario relevado aparece en los cuatro manuales analizados en estructuras que se usan para expresar lo que se hace (voy al cine), expresar gustos (me gusta ir al cine), y para referirse a hobbies, actividades y pasatiempos (mi deporte favorito es ...). A esto se le agrega expresar cuándo tiene lugar una actividad (dan el programa / la película ... el ... en ... , ¿cuándo es la práctica de fútbol?) (*Ideen*, *DaF kompakt A1*), expresar habilidades o competencias (se tocar el piano), la posibilidad (en el club se puede hacer jogging) (*DaF kompakt A1*) e invitar a compartir actividades o juegos (venís a jugar al fútbol / al parque?) (*geni@l klick A1*).

Análisis

Actividades de aprendizaje léxico

Para el análisis de las actividades de aprendizaje léxico se partió de una taxonomía basada en tipologías existentes como la de Bayerlein (1997 en Stork 2010: 106) que diferencian en tipos de actividades ampliamente reconocidos como ejercicios de reconocimiento, de ordenamiento, de completar etc., y además se tuvieron en cuenta las características emergentes de las actividades a partir del análisis de los datos. Esto nos llevó a plantear una serie de etapas en el proceso de aprendizaje que incluyen presentación, reconocimiento, recuperación y empleo, así como dos categorías, una que denominamos búsqueda en diccionario y otra, reproducción, que consiste en entrenar la forma oralizada de las unidades léxicas, tanto observando su forma escrita como sin observarla. La tabla muestra las cantidades de actividades por etapas:

Etapas	<i>DaF kompakt A1</i>	<i>Schritte 1</i>	<i>Ideen A1</i>	<i>geni@l klick A1</i>	total por etapa
Presentación	0	0	3	0	3
Reconocimiento	16	8	12	18	54
Recuperación	2	3	1	5	11
Empleo	12	7	10	35	64
Búsqueda	1	2	0	0	3
Reproducción	0	1	0	0	1
Total	31	21	26	58	136

Tabla 1: Actividades según categorías

Según se puede apreciar, la etapa más representada es la de empleo, seguida por la de reconocimiento y en una cantidad mucho menor, por la de recuperación. La etapa de presentación sólo aparece en *Ideen*, donde en el libro del profesor se sugieren formas de introducir los vocablos, en dos de los casos brindando una explicación del significado por parte del profesor. Las subetapas de búsqueda mediante el uso de diccionario aparece en tres ocasiones y en dos de los manuales, *DaF kompakt* y *Schritte*, mientras que la subetapa

reproducción registra una única aparición en el corpus. Esta se da en el manual *Schritte* en una actividad de pronunciación enfocada en la acentuación de palabras.

El núcleo en el proceso de adquisición del léxico lo constituye la etapa de reconocimiento que cumple la función de presentar nuevas unidades léxicas o de reciclarlas, involucrando procesos cognitivos como la percepción, asociación, identificación, transferencia, inferencia, etc. Además, es la etapa que presenta la mayor diversidad de actividades en tres de los manuales, *DaF kompakt*, *Ideen* y *Schritte*. La siguiente tabla muestra las actividades de reconocimiento en forma desagregada, según su tipo:

tipo de actividad	<i>DaF kompakt</i> <i>A1</i>	<i>Schritte 1</i>	<i>Ideen A1</i>	<i>geni@l klick</i> <i>A1</i>	total
Lectura	6	3	5	2	16
Escucha	3	0	4	7	14
Vinculación imagen y palabra escrita	1	2	2	2	7
Vinculación miembros colocación	0	0	1	2	3
Recomposición de palabras	0	0	0	3	3
Discriminación	2	0	0	2	4
Categorización de palabras	3	0	0	0	3
Identificación de palabras	1	2	0	0	3
Proveer traducción a la L1	0	1	0	0	1
Total	16	8	12	18	54

Tabla 2: Reconocimiento

Las actividades de reconocimiento de mayor peso son las de escucha y lectura en las que el aprendiente debe identificar las unidades léxicas en textos orales u escritos, y según se puede apreciar, se da en proporciones casi iguales para la identificación oral y escrita. Les siguen en cantidad las actividades de vinculación de imagen y palabra escrita, que suelen utilizarse para que el aprendiente note nuevas unidades léxicas utilizando su conocimiento previo, tanto de su L1 como de otras que conozca, para asociar a una imagen la forma gráfica de una palabra reconocible. En el caso del alemán, los conocimientos de inglés son especialmente relevantes para el léxico. En proporciones similares en todos los manuales siguen en cantidad las actividades por las cuales los aprendientes aplican procesos de recomposición, discriminación, categorización e identificación de palabras, así como la vinculación miembros de colocación. Como se mencionó en la introducción, este tipo de actividad es relevante para el aprendizaje de los *chunks*.

A continuación mostramos las actividades correspondientes a la etapa con la mayor cantidad de actividades: empleo de las unidades léxicas:

tipo de actividad	<i>DaF kompakt A1</i>	<i>Schritte 1</i>	<i>Ideen A1</i>	<i>geni@l klick A1</i>	total
Práctica	6	3	3	21	33
Producción	6	4	7	14	31
Total	12	7	10	35	64

Tabla 3: Empleo

En la etapa de empleo hacemos una distinción entre práctica y producción. Las primeras refieren a un empleo guiado por estímulos visuales o escritos además de ejemplos o modelos. Las actividades de producción, diferenciadas también en oral y escritas, requieren la recuperación activa de las unidades léxicas y su uso tomando como modelo un ejemplo, y en otras ocasiones sin ninguna ayuda. En tres de los manuales predomina la práctica sobre la producción con mayor presencia de las prácticas guiadas oral y escrita, seguidas en menor proporción por la producción escrita y oral. En el manual *geni@l klick* se observa una proporción inversa, con un alto grado de producción en comparación con la práctica. El predominio de actividades que requieren la recuperación activa del léxico es un signo sumamente positivo en materiales de enseñanza, ya que proveen oportunidades para una adquisición sólida del léxico. La pregunta que resta por responder se refiere a la cantidad de léxico que se recicla a partir de estas actividades, y que será abordada en el apartado 4.2.

Finalmente mostramos las actividades correspondientes a la etapa de recuperación:

tipo de actividad	<i>DaF kompakt A1</i>	<i>Schritte 1</i>	<i>Ideen A1</i>	<i>geni@l klick A1</i>	total
Listar palabras	1	3	0	3	7
Proveer palabra faltante	0	0	1	2	3
Corregir palabra incorrecta	1	0	0	0	1
Total	2	3	1	5	11

Tabla 4: Recuperación

En estas actividades, en contraposición con aquellas de empleo, el aprendiente recupera el léxico fuera del contexto de un enunciado a producir. Las actividades típicas son las que solicitan al aprendiente listar palabras de un campo léxico determinado, como los torbellinos de ideas o los asociogramas. Este es el tipo de actividad que se encontró con más apariciones en el corpus, seguido por la provisión de palabras faltantes en una oración o un texto, y la corrección de la palabra incorrecta en un enunciado. Las actividades de esta etapa requieren de un grado de reconocimiento que active la recuperación, por eso no se las concibe en proporción mayor a las de reconocimiento.

Analizando ahora por manual, estas comparaciones permiten observar en términos porcentuales que de las 21 actividades en *Schritte* 38% son de reconocimiento y un tercio corresponden a empleo, mientras que en *DaF kompakt*, el manual con mayor cantidad de actividades, de las 31 que se analizaron el 52% son de reconocimiento y el 39% de empleo. Esto también muestra que en este nivel inicial predominan las actividades de carácter receptivo, al menos lo notamos en tres de los cuatro manuales. En *geni@l klick*, por el contrario y como se expresa más arriba, las actividades de empleo alcanzan el 60%, lo que deja ver que se atiende en forma privilegiada al empleo y reciclaje del léxico.

El campo léxico “actividades de tiempo libre”

La siguiente tabla muestra el análisis de las unidades léxicas:

		<i>Schritte. 1</i>	<i>DaF-kompakt</i>	<i>Ideen</i>	<i>geni@l klick</i>
N° total de unidades léxicas		62	121	65	95
N° de unidades léxicas que aparecen 1 vez		35	62	36	37
N° de unidades que se repiten (N veces):	1	6 ej. Tennis spielen	26 ej. ins Konzert gehen	13 ej. das Konzert kommt am ..	20 ej. E-Gitarre spielen
	2	4 ej. spazieren gehen	17 ej. (Rad)Touren machen	4 ej. Volleyball spielen	7 ej. Klavier spielen
		5 ej. ins Kino gehen	6 ej. ins Kino gehen	5 ej. faulenzten	7 ej. auf den Sportplatz gehen
		3 ej. Fußball spielen	3 ej. (Fahr)Rad fahren	1 ej. Tennis spielen.	4 ej. ins Museum gehen
		2 ej. kochen	3 ej. Bücher lesen	6 ej. Fußball spielen	1 ej. Karten spielen.
		3 ej. Freunde treffen	2 ej. ins Theater gehen	----	6 ej. Tennis spielen
		1 ej. Sport machen.	1 ej. schlafen.	----	2 ej. Freunde treffen
		----	1 ej. laufen.	----	1 ej. Musik hören.
		----	----	----	2 ej. schwimmen gehen
	0	----	----	----	2 ej. Anrufen
	1	----	----	----	3 ej. Aufstehen
% unidades léxicas que aparecen 1 vez		56%	51%	55%	39%
% unidades léxicas que se repiten		44%	49%	45%	61%
Rango de repeticiones		1-7	1-8	1-5	1-11
% de <i>chunks</i> que se repiten		14 (52%)	27 (46%)	9 (31%)	39 (67%)

Tabla 5: Análisis cuantitativo de las unidades léxicas

Describiendo los datos cuantitativamente podemos observar que en lo que respecta a número de unidades léxicas el manual *DaF-kompakt* (121 unidades) supera ampliamente a los demás, incluso por el doble de unidades comparándolo con *Schritte* e *Ideen*. Estos últimos son los que presentan el menor número de unidades léxicas (62 y 65 respectivamente). A su vez *geni@l klick* es el manual que recicla la mayor cantidad de unidades léxicas (61%), mientras que en el otro extremo se ubican *Schritte* e *Ideen* con 44 % y 45%. En cuanto al número de repeticiones, *geni@l klick* cuenta con el mayor rango,

con hasta 11 repeticiones, mientras que el manual *Ideen* sólo llega a repetir hasta 5 veces una misma unidad léxica.

En un análisis cualitativo se observa que en prácticamente ningún caso coincide la unidad léxica que se repite la mayor cantidad de veces:

Schritte: Sport machen (7 veces)

DaF-kompakt: laufen. (8 veces)

Ideen: Fußball spielen, Schach spielen, Gitarre spielen, Musik hören, schwimmen (6 veces)

geni@l klick: aufstehen, in die Stadt gehen, Fußball spielen (11 veces)

Sin duda, todas las unidades léxicas que se repiten son importantes a la hora de expresarse sobre las actividades de tiempo libre, ya que van a variar mucho de alumno a alumno. Asimismo consideramos que todas estas unidades léxicas son útiles para expresar distintos intereses, sin embargo, quizás al tratarse de un tema tan subjetivo y personal como el de las actividades de tiempo libre, la cantidad de repeticiones de una misma unidad léxica es menos relevante que la variedad de léxico ofrecido. De esta forma se pueden satisfacer las necesidades de la mayor cantidad posible de alumnos. No tiene mucho sentido para un aprendiente cuyo hobby es nadar, el tener que repetir tantas veces algo que tal vez no le interese como “ins Kino gehen” (ir al cine). Quizás sea por este motivo que en todos los casos se observa una tendencia inversamente proporcional entre la cantidad de unidades léxicas que se repiten y aquellas que aparecen más veces. Podemos tomar el ejemplo de *DaF-kompakt*: 26 unidades se repiten una vez y 17 dos veces, mientras que sólo un vocablo es el que se repite 8 veces. En este sentido, podríamos decir que el manual *DaF kompakt* prioriza la variedad de vocablos que presenta (121) por sobre su repetición, ya que llama la atención que el vocablo más repetido sea “laufen” (correr). Teniendo en cuenta los destinatarios de los cuatro manuales podemos observar una clara tendencia en los manuales para adolescentes a repetir actividades propias de un público joven (jugar al fútbol, nadar, tocar la guitarra, ir al cine, etc.), mientras que en los manuales para adultos se repiten estructuras como “ins Theater gehen”, “trainieren” o “joggen” (6 repeticiones).

Desde la experiencia docente, vale la pena destacar la importancia de los *chunks* a la hora de aprender vocabulario nuevo. Los alumnos obtienen muchos beneficios si aprenden combinaciones léxicas en vez de palabras sueltas. Como se expresó anteriormente, en el caso particular del alemán, memorizar *chunks* ayuda al aprendiente a entender la gramática, por ejemplo las frases preposicionales, favoreciendo el aprendizaje inductivo cuando los alumnos comienzan a analizar su estructura. Por ejemplo, los manuales incluyen frases preposicionales como “ins Kino gehen”, que se repite unas 19 veces, “ins Theater gehen” (7 veces), “(war) im Park” (6 veces). Teniendo en cuenta esto, de un total de 168 unidades que se repiten en los cuatro manuales entre 1 y 11 veces, en el caso de *geni@l klick* un 67% son *chunks*. En el extremo opuesto se ubica *Ideen* con tan solo un 31% de *chunks* entre los vocablos que se repiten.

Discusión y conclusiones

El análisis cuantitativo y cualitativo de las actividades y del vocabulario presente en los manuales permite concluir que en el tratamiento del léxico se observan similitudes y diferencias significativas. En cuanto a las actividades, coincidimos con López-Jiménez (2010) en su planteo acerca del tratamiento insatisfactorio de las colocaciones: de 54 actividades de reconocimiento, solamente 3 corresponden a la categoría “Vinculación de

miembros de colocación”, una en *Ideen* y 2 en *geni@l klick*. Pero no coincidimos con la autora en cuanto al tipo de actividad preponderante en el corpus analizado: nuestro estudio indica que las actividades tendientes al empleo de las unidades léxicas sobrepasa a aquellas de carácter “cerrado”, generalmente constituidas por las actividades de reconocimiento. Respecto del reciclaje del léxico, en nuestro corpus observamos que en tres de los manuales se recicla en promedio la mitad del léxico presentado, lo que da valores intermedios entre los manuales de inglés (67%) y español (33%) analizados por la autora. Sin embargo, es necesario aclarar que nuestro corpus es mucho más acotado que el de López-Jiménez y que probablemente en esta variable radique la razón de las diferencias encontradas.

En cuanto a la selección del léxico, si bien los manuales tienden a ofrecer un espectro amplio de unidades léxicas relativas al tiempo libre, no dejan un espacio abierto para que el aprendiente amplíe el vocabulario en función de expresar prácticas sociales y culturales propias de su entorno sociocultural, tal como lo proponen Hong y Min (2005). Respecto de la selección del léxico según los intereses de los destinatarios de los manuales, se advierte un grado de diferenciación más allá de un núcleo de unidades léxicas del campo semántico del "tiempo libre" común a ambos públicos: “kochen” (cocinar), que puede ser menos frecuente como actividad de tiempo libre para un adolescente, se repite solo una vez en *geni@l klick*, mientras que aparece cinco veces en *Schritte*. En contrapartida, “in den Freizeitpark gehen” (ir al parque de diversiones) o “Computerspiele machen” (crear juegos de computadora) solamente aparecen en *geni@l klick*, con una frecuencia de 6 y 3 apariciones respectivamente.

En resumen, pese a las similitudes y diferencias encontradas, los manuales analizados cubren en un grado aceptable las expectativas en cuanto a desarrollo de la competencia léxica. Falta aún validar los hallazgos con el análisis de los manuales completos a fin de apreciar más acabadamente tanto las actividades como la selección y reciclaje del léxico, tareas que quedarán para futuras investigaciones.

Bibliografía

- Chacón-Beltrán, Rubén, Abello-Contesse, Cristián & Torreblanca-López, M. Mar (2010). "Vocabulary teaching and learning: introduction and overview". En: Chacón, B. R., Abello-Contesse, C., & Torreblanca-López, M. M. eds. *Insights into non-native vocabulary teaching and learning* (pp. 1-12). Bristol: Multilingual Matters.
- Consejo de Europa (2002) Marco Común Europeo de Referencia. Madrid: Anaya.
- Funk, Hermann et al. (2011). *geni@l klick A1. Kursbuch*. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Hong, Myung-Soon & Min, Hyang-Ki (2005). "Kulturspezifische Wortschatzvermittlung für die aktive Kommunikation". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2, 2, 58-70.
- Konstantakis, Nikolaos & Alexiou, Thomai (2012). "Vocabulary in Greek young learners' English as a foreign language course books". *The Language Learning Journal* 40, 1, 35-45.
- Krenn, Wilfried & Puchta, Herbert (2008). *Ideen. Kursbuch I*. Ismaning: Hueber.
- López Barrios, Mario. (1997). "Kollokationen – ein vernachlässigtes Thema in der Wortschatzarbeit". *Zielsprache Deutsch* 28, 3, 139-146.
- Lymperakakis, Panagiotis & Sapiridou, Andromachi (2012). "Wortschatz und Worthäufigkeit – wie frequent ist eigentlich der Lernwortschatz aus DaF-Lehrwerken für Jugendliche? " *Deutsch als Fremdsprache* 3/2012, 139–149.
- Niebisch, Daniela et al. (2006). *Schritte International 1 – Kurs- und Arbeitsbuch*, Ismaning: Hueber.
- Sander, Ilse et al. (2011). *DaF kompakt A1-B1. Kursbuch*. Stuttgart: Klett.
- Stork, Antje (2010). "Wortschatz (Artikel 21) ". En: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 104-107). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Lectocomprensión en francés en la Universidad. ¿Qué texto construyen los estudiantes cuándo leen?

Lucas, Marta¹

Vidal, Mónica²

^{1,2}Universidad de Buenos Aires

²IES en Lenguas Vivas J.R. Fernández

²ISP J. V. González

En este trabajo exploratorio nos abocaremos al análisis de la construcción de esquemas argumentativos por alumnos avanzados en lectocomprensión en francés, de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Relevaremos indicios de algunas de las dificultades de nuestros aprendientes lectores, al final de su formación, en la construcción / reconstrucción mental del texto leído. Reflexionaremos sobre la influencia, en la resolución de la tarea, del estadio de desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera y de la incidencia del contexto de recepción en el reconocimiento del tipo de texto. Nos interrogaremos sobre el impacto de diferentes situaciones de interfaz: lectura-escritura; español-francés; artículo de tipo argumentativo-esquema argumentativo, así como sobre la incidencia de la práctica áulica de elaboración de esquemas argumentativos en la resolución individual de esta tarea, sin el andamiaje de un experto. Las conclusiones parciales de este estudio podrían aportar datos para enriquecer la reflexión sobre el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales en comprensión y producción, como así también sobre la naturaleza y función de las intervenciones docentes.

Palabras clave: lectocomprensión, lengua extranjera, adquisición, esquemas textuales, contexto

Introducción

Este estudio forma parte de una investigación de carácter longitudinal¹, “Evolución de representaciones y estrategias en el aprendizaje de lectocomprensión en francés”, que se propone indagar sobre las correlaciones entre las representaciones del objeto y del proceso de aprendizaje de los aprendientes lectores (en adelante AL) y las estrategias desarrolladas durante su desempeño como lectores en esa lengua extranjera. En este trabajo exploratorio, abordaremos las dificultades en la construcción / reconstrucción mental de un texto fuente de tipo argumentativo a partir del análisis de una serie de producciones de los AL.

Lejos de reducirse al mero funcionamiento de las unidades lingüísticas, la comprensión y producción de un texto depende en gran medida de las inferencias que el AL podrá o no realizar a partir de características textuales y contextuales: el género, el propósito del enunciador, las representaciones del lector sobre el mundo evocado por el texto, la percepción del contexto de enunciación de producción-recepción de origen y la del contexto de recepción del AL.

Así, Palová (2009: 3) señala que “la construcción o la reconstrucción de un texto se sitúa en el marco de la interacción entre las características de cuatro planos: las del

¹ Proyecto trienal de programación científica 2011-2014, 20020100100457, con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA. Directora: E. Klett

sistema de la lengua, las del campo de referencia del texto, las del contexto de la actividad realizada y las del sistema cognitivo de los locutores”. Las representaciones construidas a partir de un mismo texto así como los recursos cognitivos activados varían de un lector a otro. No se desarrollan siempre las mismas estrategias, no se toman en cuenta las mismas marcas textuales ni las mismas informaciones extratextuales, no intervienen en el mismo grado los parámetros contextuales ni se realizan las mismas inferencias. Asimismo, en cada lectura, si bien existe una continua interacción entre representaciones textuales, cognitivas y de dominio, no operan todas en el mismo grado ni momento.

Marco teórico

Desde la psicolingüística, se ha relacionado la comprensión de textos con el reconocimiento de su tipología, siempre y cuando ésta responda a un esquema más o menos canónico. Cada tipología supondría entonces la activación de una superestructura textual, según Van Dijk y Kintsch (1983). Estos esquemas, suerte de “herramientas cognitivas” (Golder y Gaonac’h 1998), intervendrían en el proceso de producción y comprensión de textos.

Con respecto a la lectocomprensión en lengua extranjera, Ruiz de Zarobe (2008) sostiene asimismo que no hay prevalencia de unos esquemas sobre otros (superestructurales, cognitivos, de dominio, lingüísticos) sino más bien interacción de todos ellos.

En estudios para medir la capacidad de recordar y resumir textos leídos en inglés lengua extranjera, Carrell (1984) comprobó que las estructuras que mejor se recuerdan son las más prototípicas. Otros autores han puesto en duda la intervención de esquemas superestructurales en la comprensión de textos argumentativos, sobre todo cuando estos no presentan una organización “canónica” (Brassart 1995; Pinheiro 2007). Además, la identificación de las intenciones de comunicación parece depender de los contextos específicos de interacción social (Brassart op. cit: 42). Para Gaonac’h (2005: 12), si bien muchos conocimientos se transfieren de una lengua a otra: textuales, pragmáticos, estrategias de comunicación, cognitivas o metacognitivas, esta transferencia no es mecánica. El lector puede tener dificultades para identificar estructuras textuales o bien, identificándolas, no puede usarlas eficazmente en la lectura.

Desde una perspectiva socio-discursiva, se ha sostenido que las esquematizaciones se construyen en las prácticas discursivas a partir de representaciones y de imágenes de contenido cultural y social que aportan datos tanto sobre los saberes y las opiniones de los interlocutores como sobre sus intereses referidos al objeto de la intervención y a la intervención misma (Ponce de León y Alva 2008). Bronckart (1996: 236), se distancia de la noción de “prototipos textuales” y prefiere referirse a “constructos teóricos”, elaborados a partir de las secuencias empíricamente observables en los textos. Desde un enfoque similar, Charaudeau (2004) sostiene que existen mecanismos de construcción o “modos de organización del discurso” de los que dispondría el sujeto hablante para expresar su intención discursiva.

Metodología

El protocolo está constituido por nueve respuestas, en español, a la última consigna del examen parcial tomado al final del último cuatrimestre de estudios en lectocomprensión en francés: “Realice el esquema argumentativo del texto”.

El texto fuente cuyo título es “Le conquistador, le marchand et le jésuite”¹, fue publicado en la revista de divulgación científica *L’Histoire* nº 270, de noviembre 2002.

El contexto de producción corresponde al momento en que Europa transita hacia la construcción de una Europa unida donde resulta fundamental la integración de las particularidades regionales y nacionales y en donde la discusión sobre la figura del Otro es crucial.

Se trata de un texto argumentativo que sostiene dos tesis - conclusiones relacionadas. La primera, situada en el eje de lo cierto, refiere a la mundialización que existía ya en los hechos en el siglo XVI y que se dio en contra de los pueblos conquistados. La segunda, que se desprende de la primera, constituye la tesis central y alude a una mundialización deseable para “la actualidad” que debería superar el aspecto negativo pensando la pluralidad y la diferencia sin romper la unidad.

No es un texto polémico ya que no se refuta ni se descalifica el punto de vista adverso, que no aparece de manera explícita. No hay muchas marcas de subjetividad y el desarrollo argumentativo debe ser inferido a partir del reconocimiento de la intención del autor, del contexto de producción y de los saberes previos sobre el tema, ya que casi no aparecen conectores lógicos ni retóricos que faciliten la construcción de la coherencia.

El texto construye un lector destinatario europeo francés, contemporáneo a la publicación, interesado en el tema de la mundialización y de una Europa unida. Este destinatario ideal conoce, además, las implicancias de la primera en la construcción de la Unión europea. Es un lector que concibe la mundialización en un sentido opuesto al de globalización: no implicaría unificación, homogeneización y dominación sino que correspondería a un proceso de integración de diferentes comunidades que se articulan entre sí preservando la pluralidad cultural.

Análisis

La elaboración de esquemas es una actividad metatextual que supone organizar la información relevante, sintetizarla y presentarla gráficamente según el tipo de texto. El esquema argumentativo permite visualizar la argumentación como un proceso inferencial complejo, que implica no sólo establecer relaciones entre la tesis, los argumentos y el soporte ideológico que asegura y permite el paso de los argumentos a la conclusión, sino también el reconocimiento de la dimensión pragmática.

El análisis del protocolo muestra que de los nueve alumnos estudiados, ninguno reconoció la tesis central del argumentador, siete elaboraron esquemas idiosincrásicos, más o menos alejados de los practicados en el aula, generalmente de tipo explicativo o informativo y los otros dos, no elaboraron ningún tipo de esquema sino que se limitaron a reformular los contenidos del texto más o menos conceptualmente siguiendo un orden lineal o extrayendo ideas que consideraron centrales. Así, se observan:

- 1– representaciones en forma de mapa conceptual.

¹ El Conquistador, el mercader y el jesuita.

El texto presenta el ya a través del título los tres ejes bajo los que se manejará: El conquistador-político-, el mercader/comerciante – económico- y el jesuita-religioso.

Posee un esquema positivo, expone los argumentos, las razones, los hechos en particular, las distintas temáticas (campos en los que se maneja el autor permitiendo al lector llegar a su conclusión. El texto se completa con dos cuadros que aportan información relevante al tema, a través del arte y la cartografía.

El texto comienza introduciendo el tema con una descripción de lo que se pensaba del planeta tierra, de cual era la concepción que se tenía de la misma.

Luego se mete de lleno en el tema de la mundialización que ya está especificado en el copete.

Más adelante se especifica sobre ciertos personajes que aportaron de cierta manera al concepto de mundialización, para luego finalizar con el último eje, el religioso.

Ejemplo nº 2

En este otro ejemplo, el AL se centra en las ideas que le resultan más relevantes, saca algunas conclusiones desde su propio contexto de recepción y desde su ideología: es imposible incluir al Otro en un modelo único mundial. Observamos un mayor nivel de abstracción que en el anterior ejemplo y el uso de un metalenguaje en construcción.

Línea 475 → “En consecuencia, el pluralismo de hecho destronó el modelo único que el hombre europeo tenía forjado”

Argumento consecutivo, muestra la tensión y contradicción entre la ideología armada por los conquistadores y la realidad. El hombre debe “pensar de otra manera”, tolerar los hechos y reinterpretar lo “extraño” que no cuadra en su esquema. No puede haber modelo único.

*Línea 470 → “Esta cuestión, más que nunca de actualidad”
Plus que jamais*

Argumenta la vigencia del choque, la contradicción entre un modo “único” y total de ver el mundo, y sus posibles alternativas que chocan con él. Es una tensión vigente.

*Línea 463 → “La imagen de un mundo diverso, variado a pesar de esa idea de unidad
Donc
universal presidida por un maestro del mundo”*

Argumenta, los hechos contradijeron las ideologías.

Ejemplo nº 3

3- relaciones aleatorias entre las categorías y su contenido. En el ejemplo siguiente observamos que el AL confunde tesis adversa, argumentos y soporte, entendido este último como material y no ideológico. Además, se evidencian dificultades en la construcción de la metalengua: para este AL el texto es explicativo ya que “no se podría justificar la barbarie”. Hay también marcas de una lectura fragmentada y muy costosa : tendencia a la parataxis y presencia abusiva de construcciones nominales.

Objeto de argumentación: *la conquista de Europa el mercado y el descubrimiento.*

Tesis adversa: *la necesidad del crecimiento de Europa el crecimiento demográfico y la riqueza en ciudades.*

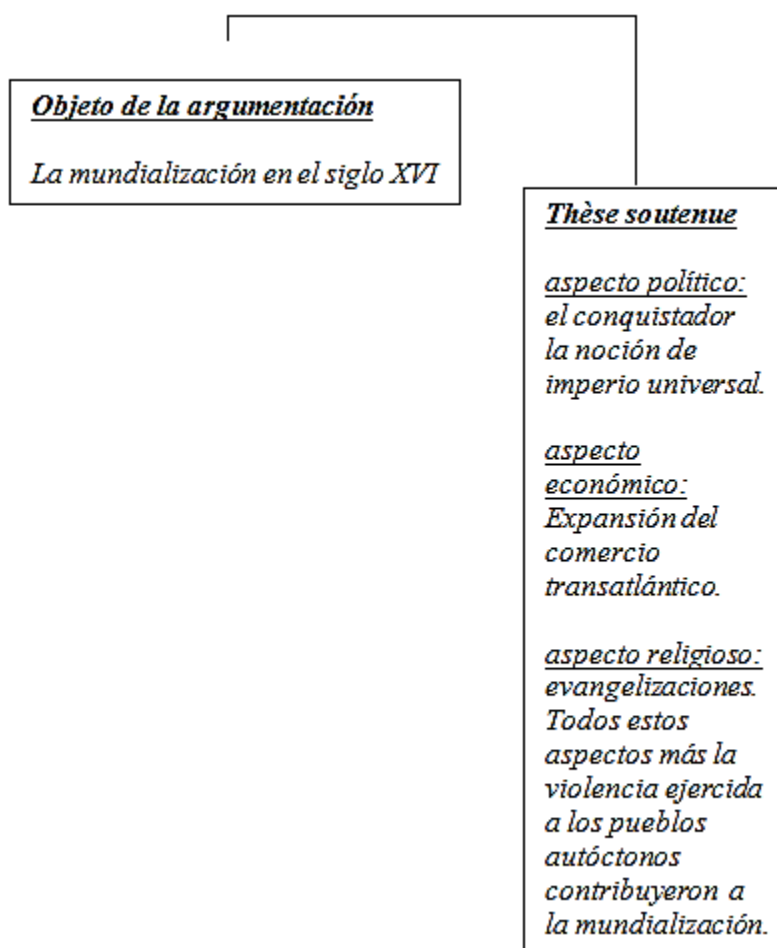
Argumentos: *el crecimiento de Europa la creación de un nuevo mundo.*

Soporte material: *el mercado el crecimiento de la balanza comercial EUROPEA a la través de la instrucción de India y América, que fue salvaje y herética alienante constituyendo una réplica terrestre del imperio divino.*

Conclusión: *Sería imposible explicar el gran sueño conquistador que tenía Europa. Siendo extranjero ya que no se podría justificar la barbarie.*
Sería explicativo.

Ejemplo nº 4

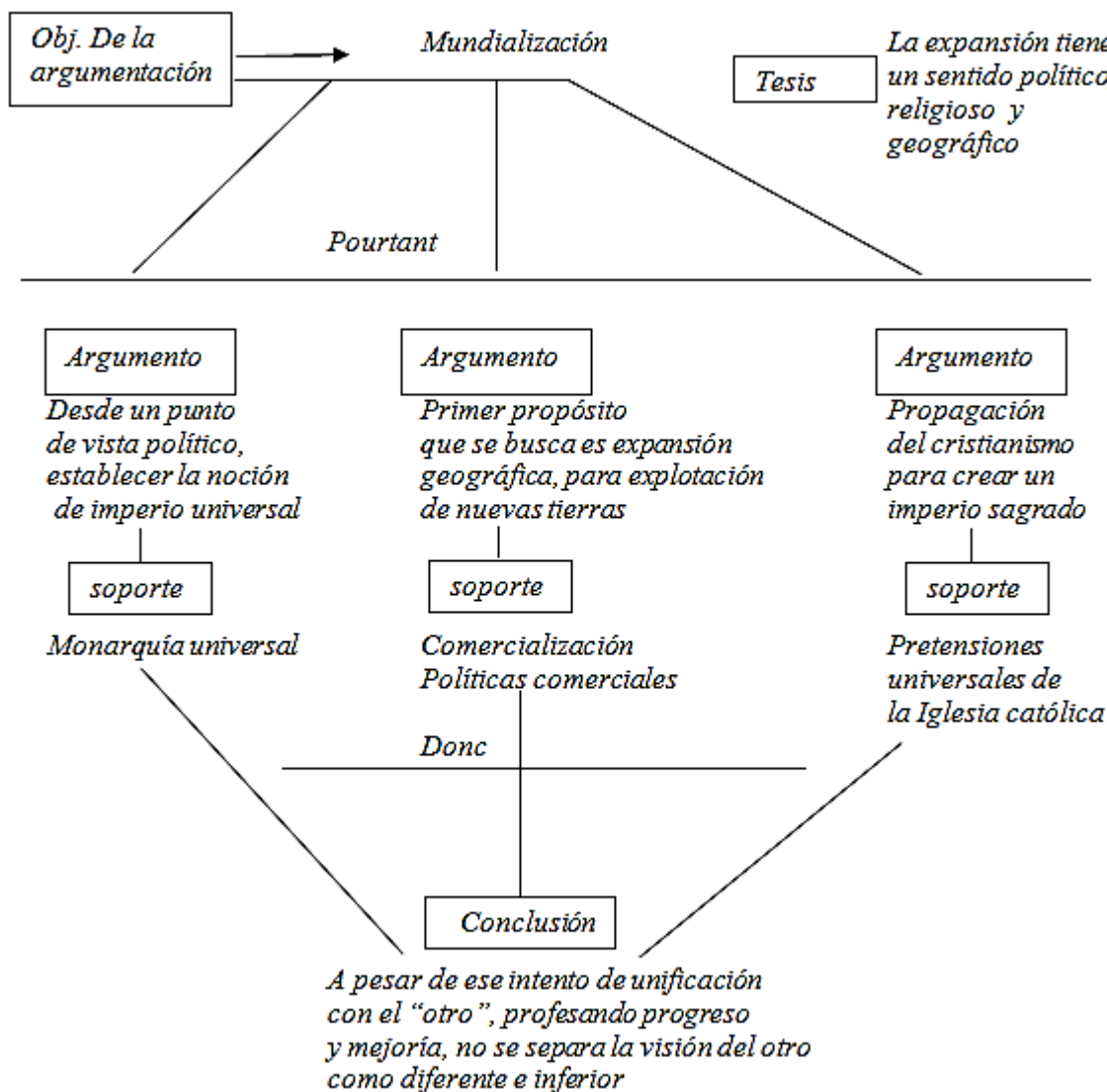
4- esquemas híbridos con algunas ideas clave que no corresponden a las categorías establecidas en el aula. En el siguiente ejemplo vemos que la categoría “tesis defendida” reúne argumentos y la conclusión correspondiente a la primera tesis. En la conclusión notamos la carga subjetiva del AL para quien la mundialización supone la violencia ejercida por los conquistadores.



Ejemplo nº 5

5- falta de relación entre los argumentos, el soporte y la conclusión. El ejemplo siguiente muestra dificultades en relacionar argumentos y conclusión, además de las

relacionadas con el uso de metalengua. El AL no recontextualiza y excluye lo que para el autor del texto es fundamental: la inclusión del Otro en la unidad.



Ejemplo nº 6

Ninguno de los AL percibe el contexto de producción – recepción originario ni lo que estaba en juego en la Europa del año 2002, es decir, la problemática de la integración del Otro en un proceso de mundialización como el que se estaba gestando. Nuestros AL leen el texto desde su propio contexto de recepción y remiten la problemática al s. XVI o a los procesos de globalización vigentes en 2009, que involucran a todos los países. Así, los AL no reconocen el destinatario construido por el autor a lo largo del texto y por ende, no perciben una estrategia argumentativa fundamental. En el siguiente ejemplo el AL no reconoce el lector destinatario y emite su opinión en relación a la problemática planteada. Se observa asimismo que el AL tiene dificultad para textualizar: no logra reformular y traduce literalmente partes del texto.

Porque

<u>Tema de la argumentación:</u> <i>La globalización no es actual solamente.</i>	<u>Tesis sostenida:</u> <i>La globalización se inició en el siglo XVI</i>	<u>Argumentos:</u> <i>-La tierra podía convertirse en un vasto mercado de oro, plata y especies. -El gran deseo de comerciar—luego de vencidos los musulmanes—por el Atlántico. -La burguesía regulaba el comercio y se enriquecía -Algunos llegaron incluso a estar a la cabeza de multinacionales.</i>	<u>PERO</u> <i>Hubo una contracara: Genocidio de las poblaciones autóctonas</i>	<u>Conclusión:</u> <i>La denuncia contra la violencia y la barbarie choca las ventajas económicas. Lo que hace imposible la cuestión de poder pensar al Otro en sus diferencias</i>
---	--	---	--	--

Ejemplo nº 7

Al no reconocer al lector destinatario, nuestros AL no perciben una estrategia argumentativa fundamental descrita por Amossy (2006: 66-67):

... la imagen del alocutario proyectada por el discurso constituye en sí una estrategia [argumentativa] (...) lo que se revela en el discurso no es sólo la manera en que el locutor percibe su o sus interlocutores, sino también la manera en el que les presenta una imagen de sí mismos susceptible de favorecer su intención de persuadirlos (...) El orador procura elaborar una imagen del auditorio en la que éste querrá reconocerse. Intenta influenciar opiniones y conductas al mostrarle al lector un espejo en el que le gustará contemplarse.

Finalmente, muchos de los AL, se focalizaron en los temas que más los impactaron desde el punto de vista afectivo/ideológico y hasta encontramos producciones teñidas de apreciaciones personales sobre lo referido en el texto (cf. ejemplos nº 3, 4, 7).

Las dificultades para resolver la tarea se explican en gran medida por la intervención de varias situaciones de interfaz: dos lenguas – cultura en contacto, dos organizaciones discursivas (artículo de divulgación científica – esquema argumentativo), dos competencias (comprensión- producción), dos contextos de recepción. Las producciones revelan errores relacionados con este juego de interfaces: no reconocimiento del tipo textual, contextos de producción recepción desfasados, construcción de esquemas idiosincrásicos, dificultades de abstracción, lectura fragmentada. Observamos también, aunque en una cantidad no significativa, algunas transcodificaciones, parataxis, repeticiones, incongruencias léxicas, que podrían explicarse por el alto costo de la tarea demandada.

Otro obstáculo residió en el entrecruzamiento de contratos implícitos: autor- lector destinatario y AL escritor evaluado y profesor lector evaluador. La representación de la tarea también pesó en la resolución de la misma. Para los AL ésta implicaba realizar un

gráfico conforme a los practicados en clase y textualizar de alguna manera. Algunos llenaron con palabras cada categoría del gráfico y otros nombraron categorías y escribieron “algo” en cada una de ellas.

Conclusiones

En este estudio nos interrogamos sobre qué tipo de texto construyen los estudiantes al momento de resolver tareas de alto costo cognitivo a partir de la lectura en francés de textos complejos. Del análisis del protocolo se desprende que los AL no siempre alcanzaron a representarse el tipo de texto del documento fuente. El desarrollo del proceso de adquisición de la comprensión lectora en LE incidió en la resolución de la tarea: los AL que fueron capaces de construir un modelo de situación textual, con su anclaje pragmático, elaboraron esquemas textuales más próximos al texto fuente. En cambio, aquellos que se encontraban en un estadio lector de menor desarrollo, no lograron el nivel de abstracción necesario para construir un buen esquema y se limitaron a reproducir o reformular fragmentos del texto que habían comprendido o a extraer algunas de las ideas que les parecieron centrales. Es probable que en estos casos las prácticas áulicas hayan estado alejadas del estadio lector alcanzado y que el metalenguaje específico no haya sido suficientemente comprendido y conceptualizado. Por otra parte, las producciones, en forma de esquema o no, dieron cuenta de organizaciones textuales explicativas, informativas, híbridas o, en muy pocos casos, de tipo argumentativo. Finalmente, estas producciones nos indican que son los conocimientos de dominio, el punto de vista sobre el tema previo a la lectura, las condiciones de recepción, el contexto de evaluación, los que orientan la resolución de la tarea.

Podemos avanzar varias hipótesis explicativas. ¿Acaso la organización argumentativa del texto fuente era demasiado compleja como para ser reconocida por nuestros AL? ¿El conocimiento insuficiente de la lengua extranjera los llevaría a hacer una lectura fragmentada y les impediría articular los bloques comprendidos en un texto mental coherente que respondiese a la intención enunciativa del documento fuente? ¿La complejidad de la tarea haría retroceder a los AL a un estadio anterior en la adquisición de la comprensión lectora en lengua extranjera? ¿Las intervenciones didácticas y su progresión interferirían con un recorrido “natural” del aprendizaje de la comprensión de textos? ¿El contexto evaluativo bloquearía la elaboración de esquemas propios ante la exigencia de responder a la tarea de construir esquemas similares a los trabajados en clase?

Nuevas investigaciones deberían seguir indagando sobre estas cuestiones y proveer pistas para replantear algunas de las prácticas docentes.

Bibliografía

- Amossy, R. (2006). *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin.
- Brassart, D. (1995). "Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria". *Comunicación, lenguaje y educación*, N° 26, 41-50 [en línea]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941563>
- Bronckart, J. P. (1996) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Carrell, P. L. (1984). "Evidence of formal schemas in seconde language comprehension". *Language learning*, 33, 183-207.
- Charaudeau, P. (2004) La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. En: *Revista Signos*, 37(56), 23-39. Valparaíso, Chile.
- Gaonac'h, D. (2000). "La lecture en langue étrangère: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive". *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 5-14. Paris.
- Golder, C. y Gaonac'h, D. (1998) *Lire et comprendre: Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette.
- Palová, M. (2009). "Construire ou reconstruire un texte en langue étrangère". *Sens [Public] Revue internationale International Webjournal* [en línea]. Disponible en: www.sens-public.org
- Pinheiro, R. (2007) "Consciência da «Estrutura Argumentativa» e Produção Textual". *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 423-432. Pernambuco, Brasil.
- Ponce de León, M. et Alva, A. (2008) "La construcción de representaciones en la actividad de lectura de textos argumentativos en la clase de Francés lengua Extranjera". Actas de las Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura. Cátedra UNESCO, INSIL, UNT.
- Ruiz de Zarobe, L. (2008). "El factor "tipo de texto" en la comprensión lectora del francés lengua extranjera". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 3. Universitat Politècnica de Valencia.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Enseñanza de lengua extranjera: su rol en el proceso de integración de estudiantes universitarios a su respectiva cultura disciplinar

Macagno, Laura Beatriz
Carminatti, Mariana
Universidad Nacional del Litoral

El nivel de los estudiantes universitarios en relación con sus destrezas académicas en general y las relacionadas con la lectura y escritura de textos en particular, ha sido tema de fuertes debates en los últimos años. La discusión ha puesto en conflicto las expectativas de los docentes universitarios reflejadas en las exigencias curriculares planteadas, traducidas en reclamos de formación a los niveles educativos anteriores, la incertidumbre y, muchas veces, frustración de los estudiantes que encuentran enormes dificultades para utilizar las herramientas de lectura y escritura acorde a los parámetros instituidos por la cultura académica y la institución universitaria que, por diversos motivos, no encuentra caminos que permitan superar estos obstáculos e integrar al joven estudiante a las lógicas disciplinares. Esta problemática plantea nuevos y más complejos desafíos cuando se añade la exigencia, popularizada en los distintos ámbitos de la ciencia y la tecnología, de leer y escribir en una Lengua Extranjera siendo capaces de comprender en profundidad los códigos que rigen implícitamente esta forma de expresión en un campo especializado. Lejos de la objetividad y neutralidad que muchas veces se le atribuye, el discurso especializado pone en juego representaciones y modelos mentales que construye la comunidad científica en base a consensos en cuanto a criterios, nociones de verdad y conocimiento y esquemas de acción. Si a esta compleja red de saberes le añadimos no solamente un nuevo código sino una nueva estructuración y configuración del mundo, que es lo que refleja una lengua, podemos aventurar que la tarea de comprender y expresarse en el marco de una disciplina excede en mucho los conocimientos adquiridos en niveles de educación anteriores, y requerirá de nuevos esfuerzos de docentes, estudiantes e institución universitaria. En este trabajo, reflexionamos sobre algunas propuestas tendientes a acompañar a los estudiantes en este nuevo proceso de alfabetización.

Palabras clave: lectura, escritura, lengua extranjera, educación universitaria

Introducción

El nivel de los estudiantes universitarios en relación con sus destrezas académicas en general y las relacionadas con la lectura y escritura de textos en particular, ha sido tema de fuertes debates en los últimos años. Los cuestionamientos son variados, y podríamos resumirlos en algunas frases recogidas en el transcurso del quehacer diario de la institución: los estudiantes no aprenden, les cuesta estudiar, no comprenden los textos escritos de estudio, tienen grandes dificultades para expresarse en forma escrita, no entienden las consignas. Sin embargo creemos que estas afirmaciones, que podemos compartir en valor absoluto, representan la manifestación visible de una problemática extremadamente compleja, de la que participan numerosos actores y de la que no puede desentenderse la institución universitaria, porque en su resolución juega un rol fundamental.

Una de las creencias populares entre el cuerpo docente y autoridades es la de que los alumnos no vienen preparados, de los niveles educativos anteriores, para hacer frente a las exigencias universitarias; y efectivamente, es posible que sea así, aunque el planteamiento no debería agotarse en esta instancia, y ameritaría, a nuestro criterio, una reflexión en conjunto para poder presentar propuestas de solución integradoras. En otras palabras, la Universidad debe dar un paso, o varios, para hacerse cargo también de esta preparación académica que resulta ser un requisito importante a la hora de que los estudiantes puedan integrarse con éxito a su respectiva cultura académica.

¿Existe una “cultura académica”?

Nos detenemos un momento para reflexionar sobre los modos de calificar o cualificar el término “cultura”. Remitiéndonos al trabajo de Domínguez González y Vázquez Barragán (2008), pensamos en el concepto de cultura, que las autoras entienden como “conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico”, inmersas en un marco simbólico y estructuradas según prácticas discursivas específicas que le otorgan identidad. Esto nos lleva a pensar por qué y en qué sentido podríamos hablar de culturas (con minúscula) dentro de una Cultura (en mayúscula), que sería lo general, lo compartido, lo que nos permite entendernos socialmente en algunos planos, aunque no tanto en otros. Tal vez sea en estos últimos en donde la consolidación de ciertas prácticas identitarias determinan que sea posible reconocer subculturas diferenciadas hasta tal punto que se hace preciso un trabajo de traducción para poder comunicarse (Domínguez González & Vázquez Barragán, 2008). Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos decir, por un lado, que las instituciones educativas constituyen una cultura generada alrededor del conocimiento académico que no pocas veces confronta con el saber y hacer populares, haciéndose imprescindible sentar las bases de procesos interpretativos que permitan a ambos ámbitos comprenderse y complementarse. Por otra parte, y si asumimos que cada nivel educativo ha ido surgiendo y consolidándose de acuerdo con necesidades y objetivos políticos, económicos y sociales propios de un momento histórico definido por coordenadas específicas, y que esto le ha proporcionado a cada uno características propias en cuanto a objetivos, modos de generar y/o transmitir el conocimiento, valores y creencias, relaciones de autoridad y poder, es posible que estos trayectos constituyan también culturas diferentes, y que las transiciones de una a otra no sean tan lineales y no traumáticas como se suele suponer.

En este trabajo, que hace referencia específicamente a las posibilidades de desempeño de estudiantes universitarios en las instituciones a las que pertenecen, resulta de relevancia entender entonces las pertenencias culturales de dichos sujetos, tanto las personales (familiares, etarias, laborales) como las que han asumido en niveles educativos anteriores, para poder propiciar su acceso a las estrategias de traducción cultural que necesitan para sentirse plenamente integrados a las nuevas formas de vida que les propone la institución universitaria. Encontramos que tiene sentido hablar de “cultura académica universitaria” en tanto el ámbito en el que los jóvenes estudian los expone a un modo de comunicarse, una manera de definir, entender y producir conocimientos específicos, estrategias de comunicación entre pares y no pares, lenguajes precisamente pautados y toda una gama de creencias y valores entramados en la historia de la institución y la/las disciplinas. No es extraño entonces que revelen un desconocimiento, en mayor o menor grado, según las características particulares de cada uno, de los “modos específicos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento científico en el ámbito

académico; modos que deben ser aprendidos y, por lo tanto, enseñados” (Padilla, Douglas & López 2011) Coincidimos plenamente con Paula Carlino (2003) cuando afirma, en relación con el salto cuanti y cualitativo que experimenta el joven cuando ingresa a la universidad, que “a pesar de la magnitud del cambio requerido, los valores y normas de comportamiento de las comunidades académicas se exigen pero no se enseñan”.

Dificultades de los estudiantes

La problemática que se ha planteado en relación a las dificultades de adaptación a los modos de hacer académicos que se observan en un número mayoritario de estudiantes nos ha llevado a reflexionar sobre los motivos por los cuales encuentran serios obstáculos para llevar adelante sus tareas específicas. Paralelamente, como docentes de Lengua Extranjera, también hemos analizado los problemas en esta disciplina, que se presentan cada vez con mayor frecuencia, y su posible conexión con las anteriores. Somos conscientes de que aprender una lengua extranjera no implica solamente la adquisición descontextualizada de un inventario léxico, gramatical y semántico sino que, como afirma Juan de Dios Luque Durán (2004:489) “el lenguaje es como un prisma, una rejilla, un sistema de lentes extendidos sobre las realidades del mundo de tal manera que cada hablante a través de su lengua recibe una diferente visión del mundo”. Vemos entonces que en el escenario planteado confluyen múltiples factores que pueden generar desconcierto y a los que se debe atender, y la Lengua Extranjera no es uno menor.

La discusión acerca de los inconvenientes que se perciben en los estudiantes, no solamente para abordar los contenidos disciplinares sino para asumir plenamente su responsabilidad y autonomía como agente principal en su formación, ha puesto en conflicto las expectativas de los docentes universitarios, reflejadas en las exigencias curriculares planteadas, y ha hecho salir a la luz los obstáculos para llevarlas adelante. En este punto, se han generado en no pocas oportunidades reclamos de formación a los niveles educativos anteriores, especialmente cuando se observan enormes dificultades para utilizar las herramientas de lectura y escritura acorde a los parámetros de la institución universitaria.

Aquí es donde nos parece que es preciso analizar el comportamiento de los estudiantes y docentes universitarios como integrantes de dos culturas que se encuentran y no siempre se entienden, en razón, precisamente, de que es preciso construir acuerdos nuevos. Los anteriores no pueden simplemente copiarse y pegarse en un escenario nuevo. Es preciso proceder a generar espacios de transición que le permitan al estudiante adaptarse a esta nueva cultura académica, lo cual implica alfabetizarlos nuevamente. La Lengua Extranjera no está eximida de esta consideración.

Esta “alfabetización académica” es definida por Paula Carlino (2012:13) como

el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad. Apunta de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del mundo académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

La complejidad de la tarea es grande y requiere, a nuestro criterio, la puesta en marcha de programas universitarios que los ayuden a superar los obstáculos que encuentran en esta transición.

Por otro lado, podríamos preguntarnos por qué esta tarea parece requerir mayores esfuerzos hoy que en años anteriores. Creemos que la respuesta se encuentra en los cambios profundos que han experimentado las sociedades occidentales en el proceso de revolución de las comunicaciones. Extraordinarias como ciertamente son, han dejado una impronta de inmediatez en las generaciones jóvenes y una revolución en el manejo de los códigos lingüísticos y el modo de comprenderse que cada vez está más distante de los modos de comunicación académicos, basados fuertemente en la lectura y la escritura en términos de una formalidad y estructuración que a los jóvenes les resulta muy poco familiar. Sus canales de comunicación (chat, mensajes de texto, redes sociales) aquellos con los que se sienten como pez en el agua, manejan un lenguaje reducido, sintético, abreviado muchas veces a unas pocas consonantes. La Universidad requiere de textos extensos, bien estructurados, que incluyan terminología altamente específica. Lo mismo sucede con las presentaciones orales, en las que es preciso un manejo fluido de vocabulario específico y formas discursivas que no reconocen similitud alguna con los modos de comunicación cotidianos.

La lengua extranjera

La problemática planteada añade nuevos y más complejos desafíos cuando se suma la exigencia, popularizada en los distintos ámbitos de la ciencia y la tecnología, de leer y escribir en una Lengua Extranjera siendo capaces de comprender en profundidad los códigos que rigen implícitamente esta forma de expresión en un campo especializado, en una lengua que no es la propia y donde la información obtenida necesita ser reenunciada no de cualquier forma sino acorde a los códigos y convenciones que el mismo discurso científico fija. Este requisito indudablemente suma nuevas inquietudes e incertidumbres, especialmente si tenemos en cuenta el lugar de la materia en el Plan de Estudios: entre 2º cuatrimestre de 1º año y 1º de 2º año, un período especialmente crítico, cercano al ingreso y durante el cual el estudiante debe procesar información de muy variado tenor y acomodar sus modos de ser y hacer a una trama académica nueva. Esta suma de situaciones nuevas e inciertas contribuyen a reafirmar, en muchos casos, lo que López y Tello (2012:82) llaman “la condición de extranjería” o sea un “sentimiento de extrañamiento ante el desconocimiento” y que trasciende a las Lenguas Extranjeras para incluir todo el espectro de vivencias intra y también extrauniversitarias, ya que las representaciones sociales que construyen modelos de éxito académico, incluyendo aquellas que marcan las expectativas de logro en el entorno cercano del estudiante juegan un rol no menor en la complejidad y conflictividad del proceso de adaptación.

Por otra parte, y retomando la cuestión de la inserción de una LE en este complejo entramado académico que se le presenta al estudiante, entendemos que la gestión del conocimiento es, básicamente, la gestión de su lenguaje. Ahora bien, cuando ingresa a la Universidad el estudiante se encuentra con varios lenguajes nuevos: su lengua materna que, como mencionábamos anteriormente, se utiliza de un modo particular en respuesta a formulaciones específicas relacionadas con el discurso académico de las disciplinas; la lengua extranjera, en la que se desempeñan con mayor o menor facilidad, de acuerdo a sus conocimientos previos pero cuyo uso académico también desconocen; el lenguaje científico, marcado por las convenciones y supuestos que subyacen a los modos de comunicación del conocimiento experto. Es oportuno acá recordar lo que Cabré (2001: 70) considera como los dos elementos más importantes en los estudios sobre la difusión y aprendizaje del lenguaje científico: la terminología científica por un lado y por el otro, los

géneros relacionados con la documentación científica en cualquier lengua –géneros científicos- y las convenciones socio-pragmáticas que a nivel discursivo van ligadas a aspectos como la visibilidad de los autores y su relación con el resto de la comunidad discursiva. En otras palabras, el usuario de la información científica requiere de una serie de herramientas lingüísticas para acceder a esta y transformarla en conocimiento, que van más allá de la gestión terminológica (indispensable para acceder a los conceptos clave en la propia lengua y en inglés), o de conocimiento del inglés general (para intercambiar datos y dar a conocer el conocimiento producido. El responder a dichas necesidades, ligadas a los ámbitos genérico y discursivo (Bhatia 2004: 14) supondría el facilitar el acceso a muchos aspirantes a formar parte de la comunidad científico discursiva (Fernández Toledo 2007). Lejos de la objetividad y neutralidad que muchas veces se le atribuye, el discurso especializado pone en juego representaciones y modelos mentales que construye la comunidad científica en base a consensos en cuanto a criterios, nociones de verdad y conocimiento y esquemas de acción. Si a esta compleja red de saberes le añadimos no solamente un nuevo código sino una nueva estructuración y configuración del mundo, que es lo que refleja una lengua, podemos aventurar que la tarea de comprender y expresarse en el marco de una disciplina excede en mucho los conocimientos adquiridos en niveles de educación anteriores, y requerirá de nuevos esfuerzos de docentes, estudiantes e institución universitaria.

Nuestra propuesta

En este sentido último, y fundamentalmente en el hecho de considerar la importancia de que nuestros alumnos puedan formar parte de la comunidad científico discursiva y más concretamente “participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (Carlino 2002:410) es que intentamos plasmar desde nuestro lugar en este complejo proceso, la enseñanza de inglés, una propuesta que trascienda lo meramente referido a nuestra disciplina. Es necesario recalcar, tal como lo manifiesta Carlino (2002: 410), que “los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos”, que es un aprendizaje que requiere ser promovido por acciones institucionales, y, agregamos, si están ausentes o se limitan a acciones compensatorias diagramadas por especialistas deben ser emprendidas a través de relaciones horizontales entre las diferentes disciplinas que dan forma a ese entramado discursivo que está lejos, además, de ser homogéneo.

En nuestras prácticas diarias, donde los alumnos utilizan textos propios de la carrera como base para el aprendizaje del idioma y la obtención de información, creemos que es posible coordinar acciones con otras asignaturas que “ayuden a estrechar brechas existentes, a mejorar la comunicación . . . y a esclarecer la importancia de las LEs como parte del proceso de trabajo docente en el Nivel Superior en relación con la adquisición del saber, la construcción de conocimiento disciplinar específico y la consecuente formación del futuro profesional” (López y Tello 2012:81). Sentar estas bases para el trabajo interdisciplinario nos permitirá “examinar la valoración del espacio académico conformado por los docentes de LE como un área disciplinar e interiorizarnos [de las prácticas] de aquellos que constituyen otras áreas de estudio específico y de su influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (López y Tello 2012:81). Es imprescindible que los acuerdos de trabajo resultantes cuenten con aval institucional explícito y formalizado para evitar que las propuestas sean esfuerzos aislados que muchas veces dependen de la

voluntad o predisposición del docente y que por eso son de corto alcance y escasa efectividad en el tiempo. Apuntamos a fortalecer el compromiso de las cátedras, especialmente aquellas que incluyen en sus propuestas didácticas material en Inglés, de generar y mantener una continuidad en el procesamiento conjunto de los materiales y la generación de tareas genuinas a partir de ellos, de modo de poder lograr que lo que nuestros alumnos leen y producen a partir de esas lecturas no sea solo para sí mismos, o para ser evaluados. Es preciso que encuentren en sus docentes (tanto los de Lengua Extranjera como los disciplinares) lectores genuinos que compartan con sus estudiantes los efectos perlocutivos que sus textos, concebidos como actos de habla, de comunicación entre partes con intereses comunes y diferentes a la vez, generan en el interlocutor. Este intercambio de producciones entre estudiantes, docentes de Inglés y docentes de otras áreas puede facilitar y promover condiciones auténticas de “participación periférica legítima” (Lave & Wenger 1991:34), es decir aquella por la cual el estudiante, con el apoyo de una contraparte con mayor experiencia aprende a transitar un camino hacia su integración plena en la comunidad académica.

Se hace necesaria una etapa previa de trabajo coordinado entre los docentes, a los fines de establecer aquellos modos de trabajar que mejor convengan a la dinámica institucional y a los tiempos y espacios de los que dispone el estudiante. Es imprescindible que “tomemos conciencia de los propósitos que cumple la bibliografía elegida según los objetivos de la asignatura, a fin de comunicar a nuestros estudiantes por qué les pedimos que lean y para qué” (Carlino 2012:72). Un requisito fundamental es el de “planificar las propuestas de lectura que cada asignatura formula a sus estudiantes” (Carlino 2012:71), entendiendo que sus habilidades cognitivas para poder comprender y reformular la información han de continuar desarrollándose progresivamente a partir de la base adquirida en niveles anteriores. También deben lograrse acuerdos en cuanto a criterios comunes de actuación, incluyendo la integración de los textos en las respectivas clases y los modos de evaluación, que seguramente deberán ser revisados. Por último, es preciso desterrar los presupuestos y preconceptos sobre las habilidades de los estudiantes, para llevar adelante un “proceso de desnaturalización de nuestras propias competencias discursivo-académicas, para tomar real conciencia de todos los saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que los estudiantes deben aprender y de todos los supuestos que debemos explicitar” (Padilla, Douglas & López 2011).

Conclusiones

En este trabajo hemos pretendido ofrecer un aporte más, entre tantos, a la reflexión sobre las problemáticas que enfrentan los estudiantes al ingresar a la Universidad y los modos de trascender nuestro rol docente tradicional para generar propuestas integradoras y colaborativas que los ayuden a superar ese sentimiento de extranjería del que hablábamos en párrafos anteriores, entendiendo, como afirma Carlino (2012: 79) que “convertirse en universitarios no se realiza en forma espontánea ni natural sino aprendiendo de los que ya son miembros de la cultura universitaria. Hemos apuntado particularmente a las dificultades que plantea “la distancia entre la cultura escrita de los estudiantes y las competencias académicas esperadas” (Padilla, Douglas & López 2011), con especial referencia a la enseñanza de Lenguas Extranjeras, habitualmente percibida como un escollo más pero que creemos tiene la potencialidad de transformarse en herramienta integradora de estudiantes y saberes.

Resulta imprescindible que la Universidad haga un acompañamiento comprometido aportando los recursos económicos y humanos necesarios para, como decíamos, llevar adelante programas de formación universitaria que puedan tener una real incidencia en la forma en que los estudiantes encarar sus estudios y que, más allá de meras declaraciones de intención y preoación por la retención del estudiante, hagan un aporte concreto para que “los profesores puedan ingresar en una cultura didáctica inclusiva asumida institucionalmente” (Carlino 2012: 94).

Por ultimo, nos sumamos a la idea de “bienvenida” que aporta Paula Carlino en sus trabajos cuando reconoce el desafío que representa para los estudiantes como “inmigrantes que enfrentan una cultura nueva” (2012:92) la superación de barreras lingüísticas, conceptuales, contextuales y socioculturales como las que enfrentan en su ingreso a la Universidad. Esta bienvenida tiene que ver con “acoger al forastero” (Carlino 2012:91) y permitir que construya, a través de su progresiva familiarización con los lenguajes y discursos de la comunidad que ha elegido un lugar propio.

Bibliografía

- Bhatia, V. J. (2002). "Applied genre analysis: A multiperspective model". *Ibérica*, 4, 3-20.
- Cabré, María Teresa (2001). "La terminología entre la lexicología y la documentación: aspectos históricos e importancia social". En: Aguado, G y Duran, P (eds). *La investigación en lenguas aplicadas: un enfoque multidisciplinar* (pp. 65-78). Madrid: Fundación Gómez Pardo.
- Carlino, P. (2003). "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *EDUCERE, Investigación*, 20, 410-413. Disponible en: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/1/articulo7.pdf
- Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. [en línea]. Disponible en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf
- Carlino, Paula (2012). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez González, J. & Vázquez Barragán, A. (2008). *Asimilación e identidad entre México y Estados Unidos: los efectos negativos de la influencia cultural* [en línea]. Disponible en http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/dominguez_gjl/capitulo1.pdf
- Fernandez Toledo, P. (2007). *Competencias genérica y discursiva y alfabetización académica. Propuestas para el análisis de necesidades en inglés científico y académico en el ámbito universitario español* [en línea]. Disponible en: www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/4/fdez.pdf
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- López, M. & Tello, A. (2012). "Las Lenguas Extranjeras en la Educación Superior: La condición de extranjería y la búsqueda por trascender las fronteras disciplinares". *Argonautas*, 2, 80-93. Disponible en <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/08%20LOEZ%20TELLO.pdf>
- Luque Durán, J. (2004). *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. [en línea].
- Padilla, D. & López, E. (2011). "Competencias argumentativas en la alfabetización académica". *Contextos de Educación*, 11. Disponible en <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/02-padilla.pdf>

Needs Analysis: una mirada problematizadora a los objetivos de la ELE con fines específicos o académicos en carreras universitarias

Macagno, Laura
Lizarraga, María Sol
Universidad Nacional del Litoral

Desde que se instalara con fuerza en el ámbito académico, especialmente en carreras relacionadas con la ciencia y la tecnología, la Enseñanza de LE con Propósitos Específicos o Académicos ha encontrado su razón de ser como una respuesta concreta y focalizada a las necesidades planteadas por las instituciones educativas en función de los perfiles profesionales y de los objetivos institucionales. Tanto unos como otros responden a un posicionamiento de la Universidad, Facultad o Carrera en cuestión frente a aspectos que exceden la disciplina y avanza, aunque de manera no tan manifiesta, sobre cuestiones ideológicas y políticas que normalmente no quedan explícitos en la redacción de los fines institucionales o en los programas de estudio de las cátedras. La enseñanza de LE no constituye un reducto de pragmatismo puro, en el que su carácter de herramienta o instrumento la exime de mayores consideraciones en cuanto a su papel en la divulgación científica, el status dominante del Inglés frente a otras lenguas, la intencionalidad del mensaje que las pone como ineludibles en el camino hacia el éxito académico y otras consideraciones sobre las que vale la pena reflexionar. En este trabajo proponemos replantear el tradicional análisis de necesidades previo a la diagramación de cursos de LE con fines específicos, incorporando perspectivas no tradicionales y rescatando la posición del estudiante no solamente como receptor pasivo de objetivos profesionales ya instituidos, sino también como generador de propuestas que arranquen de su propia visión del mundo personal y laboral. Creemos que el aula de LE puede y debe también constituirse en un espacio de reflexión que exceda lo meramente lingüístico y que, a través de la lengua, trabaje en desarrollar junto a los estudiantes una visión crítica de las propuestas académicas de su institución.

Palabras clave: análisis de necesidades, fines institucionales, propuestas académicas, participación del estudiante

Introducción

Desde sus orígenes en las décadas del 60 y 70 y hasta que sus premisas se instalaran con fuerza particularmente durante los 80 en el ámbito académico, especialmente en carreras relacionadas con la Ciencia y la Tecnología, la enseñanza de Lenguas Extranjeras (ELE) con Propósitos Específicos o Académicos ha encontrado su razón de ser como una respuesta concreta y focalizada a las necesidades planteadas por las instituciones educativas en función de los perfiles profesionales y de los objetivos institucionales. Efectivamente, el giro desde una enseñanza centrada en aspectos generales de la comunicación relacionados con el desempeño del estudiante en contextos cotidianos a un reconocimiento de necesidades y propósitos específicos en el uso de la LE que reclamaban una intervención pedagógica especialmente diseñada para satisfacerlos, determinó primero que los estudios lingüísticos y pedagógicos se concentraran en las características

particulares del “Inglés Científico”, es decir el repertorio lingüístico al que recurrían los autores de textos de ciencia para comunicar los resultados de sus experiencias o sus descubrimientos. Más adelante se avanza en el análisis de las relaciones entre elecciones léxicas y sintácticas y los propósitos comunicativos del autor, la descripción y comprensión de las posibles situaciones laborales del estudiante para culminar con la integración de aspectos lingüísticos, retóricos y pedagógicos en una concepción del texto como actividad social en los análisis de género (Benesch 2001:4). A lo largo de su historia, este enfoque particular de la ELE se ha caracterizado por prestar gran atención al contexto de actuación del estudiante. Así lo reconoce Sara Benesch cuando afirma que “the strength of EAP has been its sensitivity to context” (la fortaleza de EAP reside en su sensibilidad al contexto) (2001:21). Por este motivo, el análisis de necesidades previo a la diagramación de los cursos ha sido siempre una etapa primordial que proporciona elementos de peso a la hora de definir secuencias de aprendizaje, diseño de materiales y procesos de evaluación. En este análisis se incluyen los objetivos generales y específicos de las carreras, en estrecha relación con un posicionamiento ideológico y político de la institución que incluye también la praxis profesional regulada por entidades extrauniversitaria y que tiene fuerte impacto en lo que Ma. Ignacia Dorronzoro denomina como “prácticas sociales de referencia”, entendidas como “los usos de la lengua propios de un determinado campo de actividad, de un determinado contexto” (2005:24). Estas prácticas incluyen indudablemente los textos escritos que componen el material de estudio y, en este caso particular, aquellos escritos en LE. De manera que la definición de lo que los estudiantes necesitan saber de LE para desempeñarse durante sus estudios universitarios no pasa solamente por lo concreto y manifiesto de sus actividades académicas, sino que involucra aspectos que exceden la disciplina y avanzan, aunque de manera no tan manifiesta, sobre cuestiones ideológicas y políticas que normalmente no quedan explícitos en la redacción de los fines institucionales o en los programas de estudio de las cátedras. Hay un sinnúmero de hilos que se entretajan en una compleja trama que es preciso analizar y comprender en profundidad cuando se sugieren nuevas propuestas.

¿Objetividad en la determinación de necesidades de LE?

Del mismo modo en que se suele suponer que la ciencia en general es básicamente objetiva, neutral y deriva de procedimientos racionales ajenos a interferencias externas, también se ha tendido a pensar en la ELE con propósitos científicos o académicos en términos de una serie de procedimientos que comienzan con el diagnóstico de necesidades, diseño del curso con sus materiales y estrategias (de enseñanza y aprendizaje) y evaluación a lo largo de un continuo que no reconoce otras motivaciones que no provengan de las demandas señaladas como las naturales y lógicas de un mundo académico en el que el devenir, también natural, de los desarrollos científicos ha elegido el Inglés como lengua de comunicación mayoritaria. Disentimos con esta visión ingenua en referencia al lugar que ocupa ESP o EAP en la formación de los estudiantes universitarios, en tanto creemos que la ELE (como cualquier otra disciplina) no constituye un reducto de pragmatismo puro, en el que su carácter de herramienta o instrumento la exime de mayores consideraciones en cuanto a su papel en la divulgación científica, el status dominante del Inglés frente a otras lenguas, la intencionalidad del mensaje que las pone como ineludibles en el camino hacia el éxito académico y otras derivaciones sobre las que vale la pena reflexionar. En este aspecto nos remitimos al pensamiento de Sara Benesch cuando aboga por una mayor comprensión de las, por ejemplo, raíces económicas o supuestos ideológicos subyacentes al surgimiento y

estabilidad en el tiempo de este enfoque, para evitar caer en el error de trabajar “under naive assumptions about the English language (e.g. it is neutral), English language teaching (e.g. it grew inevitably because of increased demands of learners) and learning (e.g. students want English unambivalently)” (sobre supuestos ingenuos acerca del Idioma Inglés (es neutral), la enseñanza del Inglés (se desarrolló de manera inevitable a causa del incremento en la demanda) y el aprendizaje (los estudiantes no tienen duda alguna de que quieren estudiar Inglés) (Benesch 2001:33). Nos concentraremos fundamentalmente en las necesidades de los estudiantes y someteremos a consideración algunas ideas que las ponen en cuestionamiento en relación al grado de apropiación de esas necesidades que los propios estudiantes revelan.

Necesidades ¿de quién?

Siguiendo la perspectiva crítica con la que Sara Benesch (2001) analiza los supuestos de que los estudiantes demandan en primer lugar la enseñanza de Inglés frente a cualquier otra lengua y que los cursos de EAP/ EST se diagraman en respuesta directa y unívoca a sus necesidades académicas, creemos que resulta necesario ahondar un poco más en el pensamiento de los estudiantes en estos aspectos. Con ese fin, resolvimos acercarnos a los estudiantes de un curso de ESP (Licenciatura en Nutrición, Facultad de Bioquímica, Universidad Nacional del Litoral, materia cuatrimestral, se dicta en el 1° cuatrimestre del segundo año de la carrera) una encuesta en relación con su percepción personal de las necesidades académicas de LE en dicha carrera. La encuesta en realidad aspiraba a proporcionar algunos interrogantes disparadores de una reflexión más profunda, que produjera respuestas no estereotipadas y que generara tal vez inquietudes nuevas en los encuestados en relación con este aprendizaje. Así se incluían preguntas como ¿para qué creo yo que necesito el Inglés? ¿es verdaderamente lo que yo pienso? ¿por qué? ¿de dónde saqué estas ideas? ¿me lo dicen en la Facultad, mis padres, mi entorno, los profesores, los alumnos más avanzados? ¿para qué me dicen que voy a usar el Inglés? ¿veo yo material en Inglés que justifique lo que me dijeron? para qué lo uso? ¿lo uso? La idea era obtener un corpus de respuestas que nos permitiera estimar si conocían y valoraban (y de qué manera o en qué medida) sus verdaderas necesidades de Inglés, y en función de esto, si estaban dispuestos a comprometerse en un análisis crítico del lugar de la materia en el Plan de Estudio y de su rol en la formación académica. En este aspecto, se les dio la oportunidad de expresarse en cuanto al hecho de que la materia es obligatoria y el lugar en el que se inserta en el Plan de Estudios (aprobada antes de cursar 3° año) en relación a las materias (altura de la carrera) en que comienzan a ver material en Inglés. Por otro lado se los interrogó en cuanto a si estarían de acuerdo en colaborar con los docentes de Inglés en la selección de materiales que puedan servir para las clases y a la vez para su uso personal en las materias específicas. En este aspecto, volvemos sobre las propuestas de Benesch (2001:57), quien destaca la importancia de añadir al componente tradicional de análisis de necesidades, que resulta en la oferta que hace la Institución basada en lo que todos (menos los estudiantes) dicen lo que se necesita para integrarse como miembros efectivos de una comunidad académica específica, lo que ella denomina “Rights Analysis”, es decir la posibilidad de que los estudiantes sean reconocidos como miembros activos de la comunidad académica con la posibilidad de participar en las negociaciones de lo que se enseña y se aprende. La idea entonces era generar un espacio de reflexión sobre mejores oportunidades de participar democráticamente en la construcción de un espacio que reconociera la posibilidad de

desacuerdos y resistencias y los canalizara constructivamente a través de estrategias de cooperación.

Resultados de la encuesta

Proporcionamos en primer lugar los resultados numéricos de la encuesta, para luego intentar algunas reflexiones.

Se encuestaron 36 alumnos, de los cuales el 72% traía conocimientos adquiridos solamente en el secundario. Solamente un 11% de este porcentaje había acudido a un Instituto Privado. El 11% (4 alumnos) tenía experiencia en el cursado de carreras anteriores. El 83% ingresó entre el año 2009 y el 2011 (o sea, tienen entre 2 y 3 años de carrera) y solamente el 17% ingresó en 2012. Todos se encuentran cursando (o han cursado) Socioantropología de la Alimentación, Físicoquímica Biológica, Biología Celular y Molecular y Fundamentos de Alimentación y Nutrición. Cuando avanzamos específicamente sobre el tema de sus opiniones en cuanto a la necesidad de Inglés en esta Carrera, pregunta en la que les pedimos que reflexionen sobre una serie de ítems ya señalados en un apartado anterior, que tienen la intención de invitarlos a una respuesta producto de la reflexión, la enorme mayoría responde que Inglés es necesario para la facultad más adelante (sin especificar por qué o en qué basan su respuesta) y para el futuro laboral (tampoco aquí hacen referencia a las razones por las que piensan esto). La mayoría declara que esta información la han obtenido de compañeros más avanzados y docentes. Cuando se les pregunta si en las materias que han cursado se les ha sugerido o exigido que utilizaran material en Inglés, el 47% responde que sí, y el 53 % responde que no; se formula posteriormente una pregunta con opción múltiple con respecto a la frecuencia con la que se propone material en Inglés en las materias específicas que han cursado, y, para nuestra sorpresa, el 75% dice que “rara vez” o “nunca”. Hasta aquí las preguntas que refieren a aspectos generales de su formación, en Inglés y en su campo específico de conocimientos, y a la percepción que los alumnos tienen de la presencia y/o valor de la enseñanza de Inglés en su carrera. Posteriormente avanzamos sobre lo que, de acuerdo a la línea de pensamiento planteada con anterioridad, tiene que ver con proporcionarles herramientas de inserción, participación e incidencia concreta en la estructuración y desarrollo de la materia, por lo menos en la medida en que depende de estos docentes. Se les pregunta si estarían de acuerdo en colaborar con los docentes de Inglés en la selección de aquellos materiales que mejor puedan servir a las clases de Inglés en función de la utilidad que ellos mismos determinen a partir de los requerimientos que se hagan en las materias específicas. El 78% (28 estudiantes) responden que sí, sin proporcionar explicaciones; el 11% (4 estudiantes) responde que no, y otro 11% no responde. Aunque el porcentaje de los que responden que no es pequeño, los comentarios en las respuestas son interesantes.

En la pregunta siguiente, y en estrecha relación con la anterior, se les pregunta si les parece que una relación de ese tipo entre Inglés y las otras Cátedras (en la que los alumnos obviamente actuarían como intermediarios) resultaría beneficiosa, por qué y para quién. El 92% (33 estudiantes) responden que sí (sin brindar ningún otro tipo de información), dos responden que no saben y uno solo no contesta.

Discusión de los resultados

Aunque en principio los porcentajes de respuestas afirmativas en cuanto al deseo de los estudiantes de adquirir un rol más protagónico o de incidir de manera más efectiva en

algunos aspectos del dictado de la materia resultan alentadores, un análisis cualitativo de las respuestas proporcionadas, particularmente de aquellas en las que se han explayado más allá de afirmar o negar nos lleva a algunas reflexiones.

El hecho de que la mayoría de los encuestados haya cursado entre dos y tres años de carrera (un tramo no menor en carreras de 5 años de duración) nos llevó a esperar respuestas más elaboradas y coherentes de las que obtuvimos y un compromiso mayor con la propuesta, en función de la experiencia académica que podría esperarse de estos estudiantes. Advertimos alguna incoherencia cuando porcentajes similares afirman que en las materias que han cursado se les ha dado y no se les ha dado material en Inglés, sumado al hecho de que un porcentaje mayoritario afirma, en la pregunta siguiente, que rara vez o nunca se les requiere o exige ese material.

Decíamos que a la hora de solicitar su colaboración para definir el material a usar en las clases en función de lo que puedan reear de sus materias específicas, el porcentaje de respuestas afirmativas pasa a ser poco significativo cuando se analiza tanto la ausencia de mayores explicaciones en las afirmativas como los comentarios de las respuestas negativas. En el primer caso, pensamos que pese al intento de ser lo más explícitos posible en cuanto a las intenciones de este cuerpo docente de modificar el rol más bien pasivo del estudiante, acostumbrado a recibir propuestas diagramadas por autoridades y docentes, con fuerte incidencia de cuerpos profesionales y organizaciones de salud, estimulándolos a asumir nuevos roles y compromisos en el transcurso de su formación, no se ha comprendido en profundidad el intento, tal vez por resultar un tanto fuera de lo común en un entorno de formación altamente pautado y estructurado. Por otro lado, y como afirma Marinkovich (2004:120), constituye parte del saber tácito y universalmente aceptado la idea de que “la ciencia posee poder para decir cuáles son las verdades, a quién le corresponde decir las y decidir qué significan, y quién las aprende y cómo”, y en los ámbitos universitarios la ciencia en abstracto se materializa en los expertos que enseñan y promulgan esa ciencia. Por otra parte, en los pocos casos en que se brinda una explicación, esta se resume en que “le gusta el Inglés”, es decir, privilegiando una cuestión de preferencia personal un tanto inespecífica frente al entusiasmo esperado por la posibilidad de comprometerse y compartir las responsabilidades de su aprendizaje. Un dato no menor es que, pese al elevado porcentaje de respuestas afirmativas, durante el transcurso del cuatrimestre solamente una estudiante acercó material gestionado por ella misma frente a los profesores de una de las materias específicas. Destacamos que el pedido se reiteró en varias oportunidades. Aunque escasas, las explicaciones proporcionadas en las respuestas negativas proporcionan un material interesante sobre el cual reflexionar: uno de los estudiantes expresa que “no se siente capacitado para colaborar con la selección del material con el cual trabajar, por no poseer conocimientos sólidos e importantes para la materia”; esta respuesta, que creemos podría hacerse extensiva a otros que responden negativamente, revela una fuerte adhesión a los principios más tradicionales que han regulado la enseñanza y el aprendizaje (los objetivos, contenidos y formas de evaluación son responsabilidad de docentes e institución, cuyo conocimiento experto legitima su intervención). En este marco, es en general poco el espacio de actuación de los estudiantes, en tanto no se los reconoce (ni ellos mismos se reconocen) como “adultos, en un proceso avanzado de construcción de su identidad, capaces de discernir y tomar decisiones personales que competen a sus necesidades cognitivas específicas que derivan de aquellas relacionadas con las etapas de su constitución como sujeto profesional” (Macagno 2010) y

se les retacea (sin que se generen resistencias) la oportunidad de una participación responsable concreta en las formulaciones curriculares.

Las razones que se brindan en cuanto a las respuestas afirmativas sobre si les parece que la interacción entre la cátedra de Inglés y las otras (con ellos de intermediarios) puede resultar beneficiosa cubren un variado espectro de vaguedades y generalizaciones que en nada se relacionan con el objetivo de la encuesta, que era hacerlos reflexionar acerca de las posibilidades y beneficios de construir una nueva relación entre docentes, institución y estudiantes que les diera a estos un nuevo lugar y un nuevo rol en la reestructuración de las tradicionales relaciones de poder que tienen tan fuerte impronta en la vida universitaria.

Conclusiones

Cuando animadas por las perspectivas que nos presentan las visiones críticas de la enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Carreras de Ciencia y Tecnología nos propusimos intentar un cambio en el modo de encarar la ELE con Fines Específicos y Académicos, especialmente en relación a una participación más activa de los estudiantes, y decidimos encarar primeramente un sondeo de las expectativas, acuerdos/desacuerdos, resistencias, iniciativas de nuestros estudiantes, con el fin de transformar esos datos en elementos disparadores de una reestructuración progresiva de la materia que redundara en aprendizajes más efectivos, esperábamos otras respuestas. En general podemos decir que las expectativas de mínima eran que el instrumento (anónimo) proporcionara un canal válido para hacer visibles sus expectativas y hacer oír su voz en esta cuestión.

Si bien en este primer paso los resultados no han sido los esperados, sí nos brindan un buen panorama de sobre qué deberemos trabajar en el futuro. Estamos convencidas del valor de reformular nuestras prácticas docentes para avanzar desde un EAP/ESP centrado en cuestiones pragmáticas relacionadas con las expectativas académicas o profesionales de una comunidad de la que se asume los estudiantes quieren convertirse en miembros activos, hacia la construcción de un espacio que de lugar al disenso constructivo. Esto implica considerarlos “not as apprentices who need to learn the rules of the academic game, but as participants in the academic process who can and should help shape the nature of the course and the forms of assessment” (no como aprendices que precisan aprender las reglas del juego académico, sino como participantes en el proceso académico que pueden y deben ayudar a dar forma a la naturaleza del curso y a las formas de evaluación” (Benesch 2001:X)

Siendo este un primer intento para comenzar a desarmar las tramas de participación y las relaciones de poder consolidadas por años de acuerdos tácitos y explícitos en cuanto a quiénes son los interlocutores válidos para discutir propuestas didácticas para la formación profesional, no nos desaniman las respuestas obtenidas sino que las usamos como disparadores de algunas propuestas tendientes a modificar de a poco el escenario y la participación de los actores. Insistimos en la necesidad de comprometer a los estudiantes comenzando por el trabajo del aula (sugerencia de tópicos y autores, entrevistas con los docentes de otras cátedras para actuar como nexos entre las materias específicas e Inglés), relevamiento bibliográfico en la biblioteca, con sugerencia de textos en Inglés a incorporar, acuerdos con los docentes de Inglés sobre la posibilidad de que éstos puedan observar clases de otras materias, a los fines de que obtener información e impresiones de primera mano en cuanto a las exigencias de estudio y actividades que tienen los estudiantes, propiciar que la clase de Inglés reserve un espacio para la compaginación conjunta de la nueva forma de trabajar. Creemos que en este marco resulta coherente la

pretensión de “desarrollar una nueva estructura didáctica para las LEs [que conjugue] los elementos lingüísticos y metodológicos de la lengua en cuestión con los planteamientos sociológicos y curriculares de quienes son los que aprenden esa lengua, cuáles sus intereses, motivaciones y actitudes, qué tipo de finalidades presiden su proceso de apropiación” (Vez 2004:10)

El camino a recorrer será seguramente bastante largo, ya que un paradigma educativo fuertemente consolidado de aceptación incondicional de pautas académicas (legítimas, por otra parte) que establecen qué se debe aprender, cómo, cuando y por qué, es resistente al cambio. Sin embargo, creemos que vale la pena el esfuerzo de concientizar y familiarizar poco a poco a estudiantes, colegas docentes e instituciones con un nuevo modo de construir una comunidad de estudio que les permita a todos los actores desarrollarse como miembros plenos y responsables. En este aspecto rescatamos las palabras de Auerbach y Mc Grail (citados por Benesch, S., 2001:114) cuando afirman que “change takes many forms, both inside and outside the classroom, and may not be packaged in discrete actions but rather in the gradual, cumulative building of confidence, validation of experience, and change in perspective” (los procesos de cambio pueden tomar muchas formas, tanto dentro como fuera de la clase, y pueden no ser el resultado de acciones aisladas, sino más bien de la construcción gradual y acumulativa de la confianza en sí mismo, la validación de la experiencia y el cambio en la perspectiva).

Bibliografía

- Auerbach, E., & Mc Grail, L. (1991). “Rosa’s Challenge: Connecting classroom and community contexts”. En: Benesch, Sarah. *Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics and Practice* (p. 114). London: Lawrence Erlbaum.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics and Practice*. London: Lawrence Erlbaum.
- Dorronzoro, M. I. (2005). “Didáctica de la Lectura en Lengua Extranjera”. En Klett y otros. *Didáctica de las Lenguas Extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria.
- Macagno, L. (2010). *Sobre las particularidades de un modelo didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos en la universidad; XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Bicentenario: la renovación de la palabra, Mendoza, 6-9 de Abril de 2010*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras.
- Marinkovich, J. (2000). “Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico”. *Revista Signos*, 33 (48), 117-128
- Vez, J. M. (2004). “La Didáctica de las Lenguas Extranjeras: de hoy para mañana”. *Revista Porta Linguarum*. N°1, 5-30.

La actitud hacia la lectura en inglés en estudiantes de Historia y de Letras. Un estudio comparativo

Martínez, Amelia

Tuero, Susana

Suárez, María Angélica

Universidad Nacional de Mar del Plata

Numerosos autores coinciden en señalar que tanto el lenguaje y la cognición como el factor afectivo están involucrados en la lectura. (Guthrie & Wigfield 2000, Grabe & Stoller 2002). Dentro de las variables afectivas, se considera que la actitud juega un rol importante, ya que puede condicionar el rendimiento de los estudiantes durante el proceso de lectura. Las actitudes son uno de los cinco conceptos claves que forman parte de las principales teorías de la motivación. Están asociadas a respuestas afectivas y pueden tener origen en tradiciones culturales, atribuciones y experiencias educativas (Grabe 2009). Este estudio propone identificar las actitudes hacia la lectura de textos disciplinares en inglés de alumnos universitarios. Se presentan los instrumentos utilizados para la recolección de los datos y se describen las características principales de los alumnos del Nivel de Idioma Inglés, de las carreras de Historia y Letras de la Facultad de Humanidades. A partir de los datos que surgen de los cuestionarios, se analizan las similitudes y diferencias actitudinales evidenciadas por ambos grupos de estudiantes y se discute la posible incidencia de sus actitudes en la habilidad lectora, reflejada a través de la relación con el rendimiento.

Palabras claves: actitudes, lectura, ESP, lecto-comprensión, textos disciplinares, educación superior

Introducción

El desarrollo de una adecuada habilidad lectora depende de variables tanto internas como externas. Dentro de los factores internos, aquellos relacionados con el lector, se encuentran sus habilidades cognitivas y los componentes afectivos. Aunque a menudo se ha puesto énfasis en la incidencia de los aspectos cognitivos, numerosos autores coinciden en señalar la importancia de los factores afectivos (Guthrie & Wigfield 2000, Grabe & Stoller 2002). Dentro de estas variables, la motivación desempeña un rol importante ya que condiciona el rendimiento de los estudiantes durante el proceso de lectura. Desde la perspectiva de Grabe (2009) las actitudes son uno de los cinco conceptos claves que forman parte de las principales teorías de la motivación. Las actitudes están asociadas a respuestas afectivas y pueden tener origen en tradiciones culturales, atribuciones y experiencias educativas.

McKenna (1995), en su modelo de adquisición de actitudes hacia la lectura, sostiene que éstas son el producto de tres factores: las experiencias previas de lectura, las creencias acerca de los resultados del acto de leer (si causa placer, es útil, es aburrido) y las creencias de las normas culturales acerca de la lectura (qué valoración hace nuestro propio grupo social). Day y Bramdford (1998) interpretan el modelo de McKenna desde la perspectiva de una segunda lengua y consideran a las actitudes hacia la lectura en su propia lengua, como otro factor condicionante. Grabe y Stoller (2002) también coinciden en señalar, que las actitudes de los estudiantes se relacionan con sus experiencias previas de

lectura. Éstas, inciden en la percepción de su habilidad como lectores e influyen en su interés y persistencia en la lectura. En este sentido, Erten (2010) afirma que la autoeficacia, entendida como las creencias que tiene la persona acerca de su capacidad para llevar a cabo con éxito una tarea específica (Bandura 1995), es un componente importante de las actitudes.

Al tratarse de un constructo hipotético, la actitud debe ser inferida a partir de respuestas observables que reflejen las evaluaciones positivas o negativas hacia el objeto actitudinal (Ajzen 2005). Aunque ha sido definida de diversas maneras, la mayoría de las definiciones subrayan su aspecto evaluativo. Tradicionalmente, se ha considerado que la actitud está constituida por tres factores: el afectivo -sentimientos y emociones-, el cognitivo -creencias, pensamientos e ideas- y el conductual – predisposición o inclinación a actuar. Otros enfoques teóricos más actuales consideran a estos factores como entidades separadas, que pueden o no estar relacionadas, y consideran a la actitud sólo desde el aspecto afectivo (Oskamp & Schultz 2005, Ajzen 2005).

La actitud es una tendencia o predisposición a actuar de una manera determinada en relación al objeto actitudinal, pero no es la acción en sí misma. Esto significa que una actitud positiva desde lo afectivo o cognitivo no conducirá necesariamente a la acción. Según la teoría de la actitud planificada la intención de actuar depende de tres factores: la actitud hacia la conducta (evaluación positiva o negativa hacia la conducta), la norma subjetiva (la presión social para realizarla o no realizarla) y la capacidad percibida para llevarla a cabo (conformada ésta por variables internas –autoeficacia- y por variables externas – oportunidad, obstáculos, etc.) (Ajzen & Gilbert Cote, 2008). En términos generales, cuanto más favorables sean estos factores, mayor debería ser la intención del sujeto de realizar la acción.

El propósito de esta comunicación es presentar algunas conclusiones preliminares de un proyecto de investigación que estamos llevando a cabo con estudiantes universitarios que cursan carreras en las Facultades de Humanidades y Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El proyecto se propone identificar las actitudes hacia la lectura de textos disciplinares en inglés de esos grupos de alumnos, establecer si existen diferencias actitudinales según el área de estudio a la que pertenecen y evaluar el grado de relación entre las actitudes de los estudiantes y su rendimiento en los cursos de lectura en inglés.

En esta presentación se presentan los instrumentos utilizados para la recolección de los datos y se detallan las características principales de los alumnos del Nivel de Idioma Inglés, de las carreras de Historia y Letras de la Facultad de Humanidades. A partir de los datos que surgen de los cuestionarios utilizados, se analizan las similitudes y diferencias actitudinales evidenciadas por ambos grupos de estudiantes y se discute la posible incidencia de sus actitudes en la habilidad lectora, reflejada a través de la relación con el rendimiento.

Metodología

Recolección de datos

El estudio se basó en datos cuantitativos recogidos a través de un cuestionario demográfico y otro de actitudes – FLRAMS: Foreign Language Reading Attitudes and Motivation Scale (Escala de actitud y motivación hacia la lectura en inglés) - desarrollado por Erten (2010) y traducido al español (Apéndice 1). Además se realizaron entrevistas semiestructuradas a un porcentaje de los estudiantes en cada grupo: aquellos que

evidenciaron las actitudes más positivas y los que mostraron las más negativas. Ambos cuestionarios fueron administrados al principio del curso, mientras que las entrevistas se realizaron luego del procesamiento de los datos cuantitativos.

El cuestionario de actitudes (FLRAMS) consta de 31 ítems, organizados en 4 secciones o factores: valor intrínseco de la lectura, eficacia de la lectura, valor extrínseco de la lectura y utilidad lingüística del idioma extranjero. Las preguntas están elaboradas para ser respondidas en una escala tipo Likert con una valoración del 1 al 5. El factor 1 incluye 5 ítems expresados en forma negativa, cuyas valoraciones se invirtieron al analizarse los datos.

Con respecto a los datos demográficos, el cuestionario recoge información sobre los estudiantes en lo que respecta a la edad, la carrera que estudia, el año de ingreso a la facultad, el año de la carrera al que pertenecen la mayoría de las materias que está cursando y el total de materias aprobadas. En relación a sus conocimientos de inglés se requiere información acerca de si estudió antes de entrar a la universidad, por cuánto tiempo, en qué tipo de institución y si rindió algún examen internacional de inglés. Con respecto a la lectura de material de la disciplina en inglés se pregunta si se le propuso bibliografía en inglés en alguna de las materias.

Como parámetro de evaluación de rendimiento se utilizó la nota final obtenida al concluir el curso. Se consideró que esta calificación media daba una visión global y completa del rendimiento para poder correlacionarlo con la actitud. Las notas obtenidas se interpretaron de acuerdo a una adaptación de las categorías de evaluación que se utilizan en nuestra universidad: insuficiente (entre 2 y 3.99), regular (entre 4 y 5.99), bueno (entre 6 y 7.99), distinguido (entre 8 y 9.99) y sobresaliente (calificación 10).

Participantes

Participaron de este estudio un total de 56 estudiantes del Profesorado o Licenciatura en Historia (n= 31) y del Profesorado o Licenciatura en Letras (n=25) que cursaron el Nivel de Inglés en el primer y segundo cuatrimestre respectivamente, durante el año 2012. Si bien inicialmente se recolectaron los datos de un total de 67 estudiantes, 11 debieron ser excluidos por no haber completado el curso.

La edad de los estudiantes de Historia variaba entre 18 y 31 con una media de 21,22, el 70,96 % se encontraba cursando el 2° ó 3° año de la carrera y la mayoría (74,19 %) tenía entre 0 y 10 materias aprobadas. El 32,25 % de los estudiantes que participaron en este estudio cursaban ambas carreras, el 22,58 % la Licenciatura y el 45.17 % el Profesorado. En cuanto a sus conocimientos de inglés, la totalidad de la muestra tenía experiencias de aprendizajes previos de 5 ó más años. Todos habían adquirido este conocimiento en escuelas públicas y/o privadas y el 22,58 % había estudiado, además, en institutos privados. Sólo un estudiante había rendido un examen internacional (First Certificate). La obligación es la razón más importante por la cual los participantes manifestaron haber estudiado inglés, mientras que solo el 12,9% dice haberlo hecho por gusto. Con respecto a la pregunta acerca de la propuesta de lectura de bibliografía en inglés, sólo el 25,80 % respondió afirmativamente.

En relación a los estudiantes de Letras, su edad variaba entre los 18 y los 30 años, con una media de 21.72; la mayoría (72 %) se encontraba cursando el 1ª o 2ª año de la carrera. El 68 % cursaba ambas carreras, el 20 % la Licenciatura y el 12% el Profesorado. Al igual que los estudiantes de Historia, todos contaban con 5 o más años de aprendizaje previo de inglés, aunque un porcentaje mayor (56%) había concurrido a institutos privados.

Cuatro participantes habían rendido exámenes internacionales (First Certificate). En el caso de los estudiantes de Letras, la obligación es también una razón importante por la cual afirmaron haber estudiado inglés, aunque el gusto y la combinación gusto/utilidad constituyen los principales motivos (40%). En cuanto a si los docentes de otras asignaturas les habían ofrecido bibliografía en inglés, el 48 % respondió afirmativamente.

Análisis e interpretación de los datos obtenidos

A los fines de este estudio sólo se evaluaron los resultados obtenidos a través del cuestionario demográfico y el cuestionario de actitudes (FLRAMS). Los datos obtenidos del cuestionario de actitudes se analizaron teniendo en cuenta la siguiente escala en relación a los promedios obtenidos: entre 3,6 y 5 se consideró positivo o alto, entre 2,5 y 3,59 se interpretó como medio y entre 2,49 y 0 se estimó como negativo o bajo. En términos generales la actitud fue positiva para los estudiantes de Letras (m=4,01) y media para los de Historia (m=3,70). En el análisis por factor, se observa que los estudiantes de Letras también evidenciaron valores medios más altos, según se muestra en el gráfico 1.

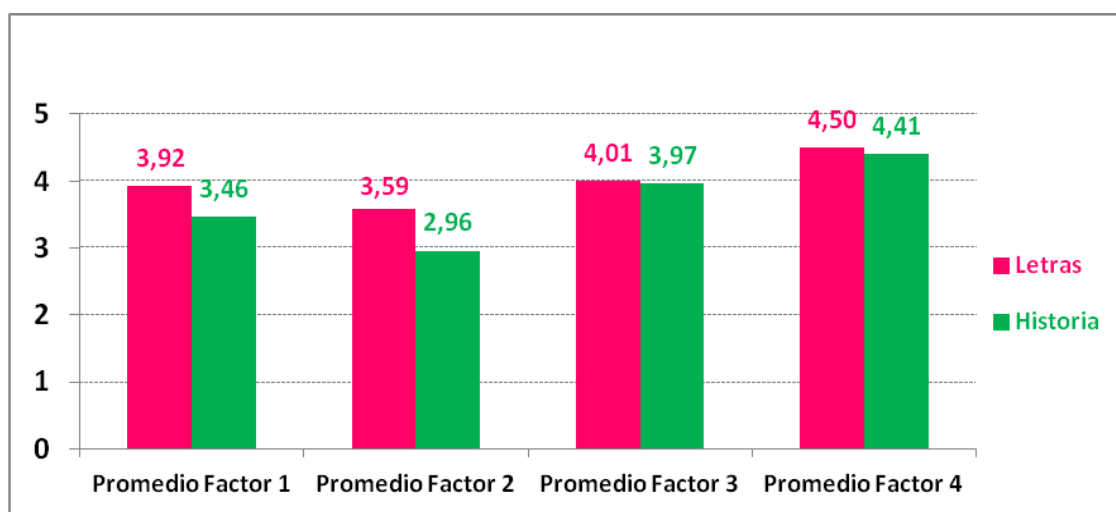


Gráfico 1. Valores medios por factor

La valoración más positiva en ambos grupos (4.50 Letras y 4.41 Historia), se observó en el factor 4 –utilidad lingüística del idioma extranjero. Este factor refleja cómo contribuye la lectura en inglés a mejorar su conocimiento de esta lengua en aspectos tales como el desarrollo de la gramática y el vocabulario. El siguiente factor más valorado fue el Factor 3 - utilidad extrínseca de la lectura. Este se relaciona con las creencias acerca de qué consecuencias tiene leer en inglés en su formación. En este caso no se observaron prácticamente diferencias entre ambos grupos. Los valores medios (4.01 Letras y 3.97 Historia), los cuales evidencian actitudes positivas, serían indicadores de la importancia asignada a la lectura en inglés para su desarrollo personal y profesional.

En relación al factor 1, los valores medios fueron 3.46 para los estudiantes de Historia y 3.92 para los de Letras. En este factor los ítems 1, 2, 3, 4, 15, 21 y 22 se relacionan con el aspecto emotivo de la actitud, ya que evalúan cuánto les gusta a los estudiantes leer en inglés. Por su parte los ítems, 12, 13, 17, 20, una vez aplicado el proceso de inversión, muestran la disposición o inclinación a la lectura que tienen los participantes (aspecto conductual de la actitud). Los valores medios, por ítem, para cada carrera se

muestran en el gráfico 2. Es importante destacar que, como se puede observar, los estudiantes de Letras siempre dieron respuestas más favorables que los de Historia, y se mantuvo una diferencia constante en las respuestas de ambas carreras.

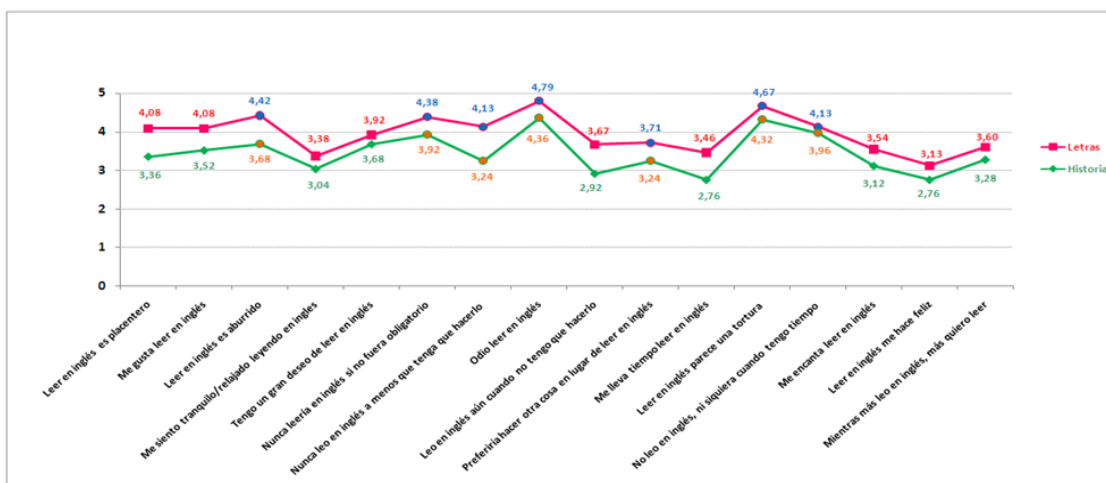


Gráfico 2: Promedio de respuestas Factor 1

El análisis del factor 2, relacionado con la percepción de su habilidad como lectores, mostró resultados superiores para los estudiantes de Letras (3,59 = autoeficacia media, en el límite con autoeficacia alta), comparados con los de Historia (2,96 = autoeficacia media). Un examen de las respuestas de cada ítem revela que el promedio más alto (4,12), en el caso de Letras, es para el ítem: “puedo leer en inglés con fluidez”, mientras que para los participantes del grupo de Historia la respuesta más valorada (3,58) se refiere a “puedo comprender la mayor parte de lo que leo en inglés”. En ambos grupos el ítem con el valor más bajo fue el que se refiere a “tengo un nivel avanzado de habilidad lectora en inglés”, el cual representó un valor medio para los estudiantes de Letras (3) y bajo para los de Historia (2,32). Estos datos revelan que, en términos generales, la percepción de la habilidad para llevar a cabo con éxito la tarea (leer en inglés) es más alta en los estudiantes de Letras.

Un análisis de la relación entre la autoeficacia y la actitud revela diferencias más marcadas entre ambos grupos. En el caso de los estudiantes de Historia, el 51,61% estuvo en el rango de actitud general media positiva (3.6-5), el 38,71% evidenció una actitud general media (2.5-3.59), mientras que el resto (9,68%) mostró una actitud baja (2.49 y 0). Sin embargo, en relación a la autoeficacia, solo el 22,58 % evidenció un valor alto, el 41,94% un valor medio y el 35,48% un valor bajo. Con respecto a los estudiantes de Letras, la mayoría (84%) manifestó una actitud general media positiva y el resto (16%) una actitud media. En el caso de la autoeficacia, el 64% reflejó un valor alto, el 16% un valor medio y el 20% una autoeficacia baja (Tabla 1). Este análisis muestra que existe una correlación sensiblemente mayor entre actitud general y autoeficacia en los estudiantes de Letras que en los de Historia.

CARRERA	ACTITUD GENERAL	AUTOEFICACIA
HISTORIA	51,61%: positiva 38,71%: media 9,68% : baja	22.58% alta 41.94% media 35.48% baja
LETRAS	84% positiva 16% media	64% alta 16.% media 20% baja

Tabla 1: Correlación entre autoeficacia y actitud general

En relación al rendimiento, los estudiantes de Letras mostraron resultados más altos. El valor de rendimiento académico medio del grupo fue de 8.24 con una moda de 9, mientras que para los de Historia, la media fue de 6.83 con una moda de 7. En función de la categorización prevista, los estudiantes de Letras mostraron un rendimiento académico promedio de distinguido, mientras que en el caso de Historia fue bueno. Al comparar el rendimiento con la autoeficacia, en un análisis individual, encontramos que los estudiantes de Letras evidenciaron una mayor correlación entre ambas variables que los de Historia.

Conclusión

En términos generales, la actitud de ambos grupos estuvo fuertemente centrada en las creencias acerca de la utilidad de la lectura en inglés (aspecto cognitivo). En relación a cuánto gusto o placer (aspecto afectivo) les produce la lectura y qué predisposición tienen a llevar a cabo esta actividad (aspecto conductual), los datos muestran que, en los estudiantes de Letras, existe una correlación entre los distintos aspectos. En los estudiantes de Historia, por el contrario, la actitud positiva está focalizada, principalmente en el aspecto cognitivo (creencias acerca de la utilidad).

Los estudiantes de Letras evidenciaron una alta correlación entre la percepción de utilidad, la actitud general, y el rendimiento. Esta correlación no fue tan marcada en los estudiantes de Historia, cuyo rendimiento fue bueno, pero su actitud general y su autoeficacia mostraron valores más bajos. Aun cuando pudo haber existido cierta correlación entre los conocimientos previos de inglés y el mejor rendimiento de los estudiantes de Letras, no se debe ignorar la variable actitud que sin duda tiene un importante efecto en el proceso de lectura. Sabemos que el desarrollo de una adecuada comprensión lectora depende del efecto de diferentes variables, las cuales contribuyen de manera parcial, pero significativa a dicho logro. Por lo tanto, no podemos descartar, en este grupo, una relación de causalidad o reciprocidad entre rendimiento y actitud.

Según los aportes hechos por diversas investigaciones, la autoeficacia tiene incidencia en la motivación, el aprendizaje y el rendimiento. Aquellos estudiantes con un alto nivel de autoeficacia están más dispuestos a participar, trabajan más y le dedican más tiempo, a pesar de las dificultades que puedan encontrar y logran mayores rendimientos (Pajares 1996, Schunk y Pajares 2001). En nuestro estudio, a pesar de que ambos grupos mostraron rendimiento bueno o muy bueno, la percepción de autoeficacia estuvo en el rango medio. Con aquellos estudiantes que exhiben niveles bajos de autoeficacia, acordamos con Bandura (1995) en que es necesario no solo transmitir valoraciones positivas sino ayudarlos a creer en sus propias capacidades. Para eso debemos crear condiciones de aprendizaje desafiantes, pero a la vez alcanzables y evitar exponerlos, de manera prematura, a aquellas situaciones en las que puedan fracasar.

Los resultados de este trabajo son preliminares ya que forman parte de un estudio en curso. No obstante, el análisis de datos realizado hasta el momento nos permite visualizar cuáles son las actitudes de estos grupos de estudiantes y cómo están constituidas. Esta información es esencial para ayudarnos a crear contextos de enseñanza que favorezcan el interés de los estudiantes por abordar la lectura en inglés dentro de su campo disciplinar y les permitan, a su vez, desarrollar la confianza suficiente para lograrlo de manera exitosa.

Bibliografía

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. Nueva York: Open University Press.
- Ajzen, I., y Gilbert Cote, N. (2008). "Attitudes and the prediction of behavior". En: Crano, W. y Prislin, R., eds. *Attitudes and attitude change* (pp. 289-311). Nueva York: Psychology Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En: Ramachaudran, V., ed. *Encyclopedia of human behavior. Vol. 4* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). "Exercise of personal and collective efficacy in changing societies". En: Bandura, A., ed. *Self efficacy in changing societies*. (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press
- Day, R. R. & Bramford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erten, I., et al (2010). "Exploring Motivational Constructs in Foreign Language Reading". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U: Journal of Education)* 39: 185-196 Disponible en: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201039%C4%B0SMA%C4%B0L%20HAKKI%20ERTEN.pdf>
- Grabe, W y Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Londres: Longman.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, J. & Wigfield, A. (2000). "Engagement and Motivation in Reading". En: Kamil, M. et al, eds. *Handbook of Reading Research*. Vol.3. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates., pp. 403-422.
- McKenna, M. et al. (1995). "Children's attitudes toward reading: A national survey". *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-956
- Oskamp, S. & Schultz, W. (2005), *Attitudes and opinions*. 3° ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pajares, F. (1996). "Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings". *Review of Educational Research*. Vol. 66, No. 4 , 543-578
- Schunk, D y Pajares, F. (2002) *The Development of Academic Self-efficacy*. (en línea). Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/SchunkPajares2001>

Apéndice

ESCALA DE ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA EN INGLÉS					
Factores / ítems	Escala:				
	5 Muy apropiado o para mí	4 Apropiado para mí	3 Indeciso (no sabe, no contesta)	2 Inapropiado para mí	1 Definitivamente inapropiado o para mí
Factor uno: valor intrínseco de la lectura					
1. Leer en inglés es placentero					
2. Me gusta leer en inglés					
3. Leer en inglés es aburrido					
4. Me siento tranquilo / relajado cuando leo en inglés					
11. Tengo un gran deseo de leer en inglés					
12. Nunca leería en inglés si no fuera obligatorio para mis cursadas					
13. Nunca leo en inglés a menos que tenga que hacerlo					
15. Odio leer en inglés					
16. Leo en inglés aún cuando no tengo que hacerlo					
17. Preferiría hacer otra cosa en lugar de leer en inglés					
18. Me lleva tiempo leer en inglés					
19. Leer en inglés parece una tortura					
20. No leo en inglés, ni siquiera cuando tengo tiempo					
21. Me encanta leer en inglés					
22. Leer en inglés me hace feliz					
23. Mientras más leo en inglés, más quiero leer					

Factor dos: eficacia de lectura					
43. Puedo leer en inglés					
45. Puedo comprender la mayor parte de lo que leo en inglés					
47. Comprendo los textos en inglés con la primera lectura					
48. No tengo problemas en comprender un texto en inglés					
50. Tengo un nivel avanzado de habilidad lectora en inglés					
51. Logro leer con éxito en inglés					
Factor tres: valor de utilidad extrínseca de la lectura					
37. Leer en inglés es beneficioso para mi auto desarrollo					
38. Leer en inglés ayuda a conseguir un mejor trabajo					
39. Leer en inglés ayuda a prepararme para un mejor futuro					
40. Leer en inglés ayuda a ser mejores individuos					
41. Leer en inglés nos provee una mejor educación					
Factor cuatro: utilidad lingüística del idioma extranjero					
27. Leer en inglés ayuda a tener fluidez en el habla en esa lengua					
33. Leer en inglés es un instrumento esencial para ampliar el vocabulario					
35. Leer en inglés contribuye al desarrollo de la escritura en esa lengua					
36. Leer en inglés contribuye al desarrollo de la gramática de esa lengua					

Bibliografía disponible y manejo de la misma en cursos de lecto-comprensión en alemán

Martínez, Ester Amparo
Mayor, Beatriz
Universidad Nacional de Córdoba

La globalización nos enfrenta a nuevos desafíos. Muchos estudiantes de nuestras universidades se plantean la necesidad de obtener un título de posgrado en el extranjero, que los diferencie y que potencie sus posibilidades de inserción en el mercado laboral, donde la relación entre oferta y demanda es desventajosa. Uno de los destinos requeridos es Alemania. Otra situación problemática se plantea, cuando los profesionales, ya en el trayecto de posgrado, buscan bibliografía en alemán, que todavía no ha sido traducida al español. Surge entonces una necesidad, que las Universidades están tratando de atender. Así se busca satisfacer estas demandas con cursos de lecto-comprensión con fines académicos. Esto representa un desafío para los docentes de lenguas extranjeras, quienes no han sido formados para dictar este tipo de cursos. Por ello deben rastrear bibliografía que subsane ese vacío. A esto se suma la diversidad de disciplinas en las que son o serán requeridos sus servicios. Este trabajo es resultado de una investigación bibliográfica en el área específica del idioma alemán, que consistió en un relevamiento de los libros de texto disponibles en la Ciudad de Córdoba y en la consulta a los docentes que dictan clases de lecto-comprensión en alemán con fines académicos respecto a las obras utilizadas.

Palabras clave: lecto-comprensión, textos, investigación bibliográfica, roles, gramática

La globalización nos enfrenta a nuevos desafíos. La realidad nos muestra que muchos estudiantes de nuestras universidades se plantean la necesidad de obtener un título de posgrado en el extranjero, que los diferencie y que potencie sus posibilidades de inserción en el mercado laboral, donde la relación entre oferta y demanda es desventajosa. La experiencia indica que uno de los destinos requeridos es Alemania.

Otra situación problemática se plantea cuando los profesionales buscan bibliografía en alemán que todavía no ha sido traducida al español y no cuentan con herramientas útiles para entender dichos textos, todo en el marco de las investigaciones que llevan adelante. A su vez, la necesidad de una formación profesional continua en base a textos recientes no traducidos al español justifica el interés en los cursos de lecto-comprensión con fines académicos en diversas lenguas extranjeras.

Surge entonces una necesidad, que las Universidades, y entre ellas la UNC a través de la Facultad de Lenguas, están tratando de satisfacer con este tipo de cursos de lecto-comprensión. Esto representa un desafío para los docentes de lenguas extranjeras, quienes no han sido formados puntualmente para dictarlos. Por ello deben rastrear bibliografía que subsane ese vacío. A esto se suma la diversidad de áreas de conocimiento en las que son o serán requeridos sus servicios.

El vacío al que nos referimos nos ha impulsado a efectuar una investigación bibliográfica que, por el momento, se circunscribió a la biblioteca de la Facultad de Lenguas y la Biblioteca de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Córdoba. A

ellas hemos sumado la Biblioteca del Instituto Goethe de Córdoba y algunas bibliotecas particulares, cuyos propietarios nos han abierto generosamente sus puertas aportando datos para nuestra pesquisa. Además, efectuamos consultas a docentes, quienes, por su experiencia o por estar dictando clases de lecto-comprensión en alemán, nos brindaron información en relación con las obras utilizadas para este fin.

Este es un relevamiento piloto motivado, como mencionamos, por la percepción empírica de los docentes, quienes notan un vacío en la disponibilidad de material, tanto para la capacitación propia como para el dictado de cursos de *lecto-comprensión en alemán con fines académicos*. A través de nuestra investigación bibliográfica hemos constatado el faltante de libros de texto adecuados para el fin mencionado. Encontramos una gran cantidad de obras dedicadas a la enseñanza de la lengua, desde un aspecto comunicativo, algunas dedicadas a áreas específicas (por ejemplo hotelería), pero, especialmente en las bibliotecas mencionadas, no hay obras acerca de la lecto-comprensión con fines académicos en alemán.

Ahora bien, ¿qué estamos buscando? Rastreamos obras que orienten al docente y le provean materiales auténticos de las diversas áreas del conocimiento (derecho, arquitectura, filosofía, ciencias naturales, química, medicina, física, etc.), con ejercitación adecuada a esos contenidos y al propósito de su comprensión para alumnos que no cuenten con conocimientos de alemán.

Para nuestro trabajo buscamos sólo material que tenga en cuenta las características que debería reunir el curso mencionado y que, a nuestro juicio, sería el apropiado. Éste debiera tener las consignas de trabajo en lengua materna (LM), ya que ésta es la lengua que los alumnos usan también para resolver las actividades que den cuenta de la comprensión de los textos auténticos presentados en lengua extranjera (LE). La lengua instruccional utilizada en la clase será también el español. Esta postura, apoyada en el ERPIFE¹ por Amaduro y Quiñones (2012: en prensa) de la Universidad Nacional de Salta, es rebatida por Enríquez de la Universidad Nacional de La Plata, quien opina lo contrario (2012: en prensa), lo cual da lugar a un debate al respecto. Nosotros consideramos que el objetivo de estos cursos es comprender el texto académico sin agregar dificultades innecesarias de las cuales el estudiante no se beneficiará.

Podemos señalar que en el área de inglés se han hecho algunos intentos en este sentido. Citamos las obras que ha compilado Daniela Moyetta, que abarcan distintas ramas del conocimiento (Odontología, Psicología, Ciencias Económicas, Medicina, Arquitectura, Matemática, Astronomía y Física, Diseño industrial y Derecho, entre otras)

Asimismo, no hemos tomado en cuenta en nuestra búsqueda los libros de texto destinados a la enseñanza del alemán con enfoque comunicativo, ya que los objetivos que se persiguen son otros. En este sentido nos apoyamos en los resultados de una investigación realizada por Mónica Wörbach sobre la obra *Schritte International*, quien concluye que no hay enseñanza procedural de la lectura, y que ésta no es objeto de estudio en la obra analizada: “Los autores del *Schritte International* restringen los objetivos accionales al discurso oral. Por otro lado no se proponen actividades para enseñar la comprensión y recepción del escrito; sí, en cambio, se propone dar cuenta sobre lo que se comprendió de la lectura efectuada y no cómo arribar a ese resultado”. (ERPIFE, en prensa).

¹ I Encuentro Regional de Profesores de Idiomas con Fines Específicos, celebrado en Misiones entre el 18 y el 20 de octubre de 2012.

Como consecuencia de todas las consideraciones analizadas, tuvimos en cuenta para nuestra búsqueda los requerimientos de la categoría que nos ocupa, Lecto-comprensión en alemán con fines académicos de la manera que lo concibe el Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba en la primera parte de la especificación de los objetivos del curso. Para ejemplificar copiamos los mismos del módulo correspondiente a Derecho en Inglés, ya que no se han publicado todavía los de alemán.

Objetivos Generales

Al finalizar el módulo, se espera que el alumno sea capaz de:

Lograr una competencia lectora solvente en la lengua [*meta*] (inglesa), utilizar estrategias de lectura que le permitan abordar comprensivamente de forma global y/o detallada, un texto de su especialidad [...] conforme al nivel académico alcanzado.

Lograr una competencia lectora que le permita abordar un texto de especialidad [...] en forma autónoma.

<http://www.lenguas.unc.edu.ar/modulos/recursos/programas/2011/ingles/cuatrimestrales/ingles-derecho-I-2011.pdf>

De la lectura de estos objetivos se desprende claramente que los módulos están concebidos para desarrollar en los alumnos *una* de las cuatro macro-habilidades: la lecto-comprensión, que es *una* de las habilidades receptivas. Por lo tanto no se imparten estrategias productivas. Esto, naturalmente, tiene su razón de ser, ya que los interesados en estos cursos son profesionales o estudiantes, quienes necesitan *leer y entender* textos de su especialidad en alemán, para escribir luego en español, por ejemplo, su tesis doctoral, y no necesitan producir textos en alemán.

O sea que, dentro de las modalidades y objetivos tan amplios de la enseñanza de una lengua extranjera, de cuyas categorías¹ da cuentas Cristina Emilia Mayol en el ERPIFE, hemos tomado sólo la ELFA (Enseñanza de Lenguas con Fines Académicos).

Si bien casi todos los cursos que la investigadora menciona son de Lecto-comprensión, las diferencias entre ellos se refieren tanto a sus requerimientos y características cuanto a su dictado y a las estrategias involucradas. En consecuencia serán también diferentes las obras con textos y ejercicios en los que se apoyará el docente en la tarea áulica. Lamentablemente hemos comprobado que tal diversidad de obras no existe. Ocasionalmente encontramos alguna que se adapta parcialmente a lo que los docentes necesitamos. Por tal motivo nos vemos en la necesidad de invertir muchas horas de trabajo en la planificación y elaboración de los materiales a utilizar en la clase debido a que este tipo de cursos está orientado a las necesidades concretas de un grupo determinado de alumnos con un perfil muy definido y por esta razón es que los materiales se diseñan para cada caso en particular. Para ello el docente debe estar formado suficientemente, para que pueda seleccionar y didactizar el material, de tal manera que el trabajo sea eficiente y le resulte redituable.

¹ Ella distingue entre ELFG (Enseñanza de la Lengua con Fines Generales) y ELFE (Enseñanza de Lenguas con Fines Específicos), algunas de cuyas ramas son: ELFA (Enseñanza de Lenguas con Fines Académicos), ELFO (Enseñanza de la Lengua con Fines OCambridge University Pressacionales), ELFPE (Enseñanza de Lenguas con Fines Profesionales Específicos), etc. (Información obtenida del Cuaderno de Resúmenes del ERPIFE, 9).

La inexistencia de material didáctico, que se tiene no sólo en nuestra área de alemán sino también en otras lenguas, no es ningún secreto. Esto se refleja en la complejidad de la tarea docente, que incluye la didactización del material auténtico, situación que han señalado oportunamente varios ponentes en el recientemente celebrado ERPIFE en Misiones. Páez y Fernández, por ejemplo, destacaron que: "...Los docentes cumplen con el rol de profesor, colaborador, diseñador del curso y del respectivo material, investigador y evaluador [...]" (Páez & Fernández 2012: en prensa). Cabe aclarar que entendemos por *didactización* el diseño de actividades relacionadas con un texto específico, preparadas para que el alumno demuestre la comprensión del mismo, y no a su adecuación o reformulación.

Debemos admitir, no obstante, que no siempre los criterios para la confección de esos materiales son uniformes. Por eso hemos creído pertinente hacer algunas observaciones acerca de aspectos relevantes que sirvan para delimitar los alcances, la metodología, los roles, las estrategias y los saberes que están involucrados en un curso de lecto-comprensión con fines académicos en alemán.

Antes que nada, sabemos que los materiales diseñados para las clases generales de idioma no son adecuados para lecto-comprensión, como tampoco los de lecto-comprensión corrientes lo son para lecto-comprensión de textos académicos.

Notamos que todavía en las evaluaciones se advierten casos donde se pide la traducción del texto dado y no la comprensión, como debería ser. Sabemos también que estas son áreas bien diferenciadas, que requieren, cada una de ellas, conocimientos de la lengua, estrategias, entrenamiento y habilidades muy específicos.

Aspectos de gran importancia son:

- La utilización de textos científicos auténticos y no de difusión popular. Éstos deben respetar la progresión de la materia de la cual se trate. Para ello es importante tener presente la currícula de la carrera.
- Impartir en forma inductiva exclusivamente sólo los conocimientos gramaticales necesarios para la comprensión del texto. Éstos se seleccionarán de acuerdo a la asiduidad de aparición de esas estructuras en los textos de la materia. Para ello será necesario hacer un estudio piloto previo, que permitirá la toma de decisiones correcta. En alemán es, por ejemplo, muy importante que los alumnos, desde un principio reconozcan la escritura con mayúscula de todos los sustantivos, la terminación verbal del infinitivo, ya que hay sólo una. Los genitivos también son importantes por su frecuencia y fáciles de reconocer. Mientras tanto, en el paradigma verbal sólo las terceras personas son de relevancia.
- Definir y tener claro el rol del docente y del alumno. El alumno es especialista en la materia, pero no tiene competencia lingüística, mientras que el docente posee la competencia lingüística y es transmisor de estrategias. No obstante, no debe inmiscuirse en opiniones que tengan que ver con la especialidad del alumno.
- El alumno debe, desde un principio, acostumbrarse a trabajar respetando tiempos establecidos con anterioridad. La relación tiempo-resultado es crucial, ya que este tipo de cursos se suele realizar en un año (aproximadamente 60 horas), razón por la cual el tiempo del que disponemos para que el alumno logre el desempeño autónomo es limitado.
- Es primordial la enseñanza de técnicas tendientes al uso económico del diccionario maximizando la habilidad de inferencia, el uso de conocimientos previos, la relación con el paratexto y las palabras transparentes, dentro de las cuales se encuentra, por supuesto, la terminología de la materia en cuestión, conocida por el alumno.

- El método a implementar contempla aspectos teóricos y prácticos en una relación de 30-70.

Finalmente consideramos que un desafío adicional sería formar un grupo de trabajo que tenga como meta dilucidar temas que todavía, después de 40 años, siguen sin resolverse, además de nuevos problemas que surgen de la propia evolución de las tecnología y de las nuevas necesidades, y que ya han sido tratados en el ERPIFE¹ oportunamente. La enumeración de todas estas problemáticas nos demuestra que éstas no conciernen sólo a una de las lenguas sino a todas, ya que compartimos no solamente metas y objetivos, sino también dificultades. Por otro lado, creemos que aunando esfuerzos podremos producir la literatura que nos hace falta en el aula y, además, tratar de ir achicando la brecha que nos deja el desarrollo incremental que está teniendo la demanda de cursos de Lecto-comprensión en todas las lenguas, en todas sus variantes presenciales, semi-presenciales y a distancia y con múltiples destinatarios, lo que por ahora nos hace reconocer que, en este momento, “el caballo está detrás del carro.”

Nuestra propuesta, derivada de los resultados de nuestra investigación bibliográfica, no es que compartamos nuestros materiales, sino *publicarlo*, defendiendo de ese modo la propiedad intelectual de los mismos y simultáneamente dándoles difusión, lo que paliará sin dudas los déficits detectados. Esto no significará, claro, un éxito editorial, ni reeditaré ganancias, pero permitirá la circulación y aprovechamiento de materiales, unos producidos en Tucumán, otros en La Plata, en La Pampa, en Córdoba, o en Buenos Aires, o en cualquier otra Universidad que desee sumarse a este proyecto. Seguramente requerirá también un enorme esfuerzo encontrar los fondos para afrontar esta empresa, aunque bien sabemos que unidos lo podremos lograr más fácilmente que disgregados.

Cada departamento de alemán de las Universidades tiene seguramente manuales de cátedra que ya han probado su eficacia, por haber sido confeccionados para un plan de clases concienzudamente pensado y elaborado para un fin académico específico. El trabajo que queda por delante es concentrar esos materiales, darles una forma orgánica, agregar lo que puede estar faltando, ponernos de acuerdo en determinados puntos en los que hay posturas divergentes, y entregarlos a prensa.

Entre los puntos de divergencia que encontramos figuran: el uso de fotocopias sin contextualizar (faltan tapa, contratapa, índice, datos bibliográficos, etc.), la incorporación o

1 Por ejemplo: la búsqueda de aprendizajes relevantes (José Fernández y Ana Páez de la UNLPam); el rol de la gramática (Javier Raffo de la UNC-UNCo; María Oliva y Stefanía Tomasini de la UNC); evaluación (Gabriela Leighton de la UNSaM; Carla Karina Motoya de UNSAM); el rol de las cuatro macro-destrezas en un curso de Idioma con fines específicos (Laura Macagno de la UNL); el análisis de las necesidades como paso previo para la planificación de LFE (Nicolás Borgmann de la UC-UNaM); el diseño de material para cursos de LC (Silvia Grodek e Irene Josefina Lanzi de la UNT y María Gagliardi y Andrea Vega de la UBA; Stefanía María Tomasini de la UNC); el rol de la LC en la clase de LG (Mónica Wörbach de la UBA); tipos textuales: Abstract (Laura Marziano y Liliana Fortuny de la UNS); posibilidades de la técnica bimodal, lectura y escucha en Inglés con fines específicos (Alicia Canevaro de la UCP); el rol de la tecnología en la LC (Fanny del Valle Bierbrauer de la UNC, Graciela Delfederico e Isabel Sowter de la UNC); la modalidad semi-presencial en la LC (Inés Amaduro, José Quiñones y Gustavo Zaplana de la UNSa); la enseñanza con fines laborales y profesionales (Elisa Seguí Verónica Valles de la UNC y María Cristina Herrera y María Caterbetti de la UNT); el proceso meta cognitivo al leer hipertextos (Alba Cristina Loyo de la UNRC); los desafíos que propone la propia evolución de la actividad (Aren y Polcuch); el rol de las otras macro-habilidades en la LC (Raffo, etc); rol de la gramática nativa en la LC (Alcira Arrietta de la UCP), etc. A todas estas cuestiones se nos ocurre que se le podrían agregar otras, por ejemplo, la progresión gramatical adecuada, que tiene una relación muy estrecha con el tipo de texto de que se trate.

no de las TICs¹, las consignas en LM o en la L meta, por ejemplo. Creemos, por otra parte, que la pregunta acerca del rol de la gramática en los cursos de LC con fines académicos está ya ampliamente analizado, pero no conceptualmente resuelto.

Tampoco debemos olvidar que estamos “enseñando a aprender”, es decir, que un capítulo importante debería estar dedicado a cuestiones metalingüísticas.

Todas estas consideraciones nos dan pie para aclarar que, si bien cada docente trabaja hoy en “proyectos a medida” como lo haría un sastre, esto no será ya necesario porque estaremos enseñando a aprender con actividades modélicas, diseñadas como siempre para cada especialidad, con textos auténticos como solíamos hacer, pero sin el compromiso de que estos sean justamente los que el alumno está utilizando en *este* ciclo lectivo. Les estaremos dando a los alumnos las *herramientas* (en el sentido de Vigotsky) que el aprendiente necesita para una gestión autónoma y podremos dedicar nuestros esfuerzos a la tarea tutorial que deriva de esta concepción del aprendizaje, en la cual el alumno es el responsable de su progreso y el docente hace el seguimiento y apoyo, teniendo en cuenta que hablamos de grupos heterogéneos y que el proceso de aprendizaje está “focalizado en el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura comprensiva, [que] requiere actividades dinámicas, la exploración activa de situaciones y contextos diversos [...]” (Fernández y Páez en ERPIFE, en prensa) en una modalidad de taller, con práctica sobre el terreno y propiciando en lo posible la interdisciplinariedad y la articulación curricular.

Para el profesor de lenguas, que pretende vivir de su tarea docente, estas palabras, si bien no son ningún secreto, son la descripción precisa de una enorme tarea que, hasta ahora, le sirve solamente a cada docente para la clase del día. Quizás, con suerte, vuelva a usar el material elaborado en algún otro momento, pero no trasciende: queda sin redituarse un beneficio equivalente al esfuerzo invertido. Por eso, saludamos con beneplácito emprendimientos como el realizado en Misiones y este de La Pampa, que nos permiten conocernos y poner en común nuestras dificultades, esfuerzos y logros y proponer acciones para lograr cambios sustantivos. Tenemos la convicción de que podemos obtener de estos encuentros algo más. Nos referimos a que nos podemos unir en un esfuerzo común para que cada uno acerque sus aportes para *editar* los materiales didácticos producidos individualmente o en los grupos de trabajo, que de este modo no se desperdiciarían y confluirían en un beneficio común.

Para concluir podemos coincidir con que los docentes estamos inmersos todavía en discusiones acerca de la forma, las estrategias, los roles apropiados, la falta de materiales para el dictado de clases de lecto-comprensión en una lengua extranjera cuando todavía no hemos solucionado el problema de base, que es la falta de preparación del docente. Esta es una materia pendiente que nos presenta un desafío para afrontar en el futuro.

¹ Postura defendida por Amaduro y Quiñones (ERPIFE 2012: en prensa): “En relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), se puede afirmar que han causado un gran impacto en el campo de la educación”.

Bibliografía

- Beltran-Gandullo, Milagros et al. (1998). *Deutsch in Studium und Beruf. Fachsprache Recht und europäische Integration- Lösungen, Tipps, - Uebungen und Glossare*. Regensburg: Dürr und Kessler.
- Binder, Helmut et al. (1977). *Hinführung zur mathematisch- naturwissenschaftlichen Fachsprache*. Teil 1, 2 u. 3. München: Hueber.
- Brandi, Marie-Luise et al. (1992). *Lesekurs für Gestenswissenschaftler. Fortgeschrittene. Textreihen und Übungen für Fortgeschrittene*. München: Klett.
- Buhlmann, Rosemarie et al. (1987). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.
- Ehlers, Swantje. (1992). *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Fernstudieneinheit 2*. Kassel: Langenscheidt. Kassel.
- Fernandez, Jose Maria & Ana Paez (en prensa). *ESP: Hacia la búsqueda de aprendizajes relevantes; Actas del I Encuentro Regional de Profesores de Idiomas con fines Específicos, Misiones, 18,19 y 20 de octubre de 2012*.
- Herrmann, Karin. (1992). *Reading German History*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Laveau, Inge. (1985). *Sach- und Fachtexte im Unterricht. Methodisch- didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: Goethe Institut.
- Marti, N. et al. (2006). Lesend denken – Strategien im Umgang mit Fachtexten. In: Kruse, O. et al. (Eds.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (pp. 161-176). Berna: Haupt-Verlag.
- Mayor, Beatriz. *Alemán jurídico. Curso de Lectura para abogados. Instrucciones para el profesor*. UNC-Córdoba 1990.
- Moyetta, Daniela, ed. (2012). *Lecto-comprensión del Inglés. Manual para Derecho*. Córdoba: Editorial Brujas.

Comparación del método de desarrollo de dos textos desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional: algunas consideraciones para la lectocomprensión en inglés en la universidad

Pampillo, Soledad
Universidad de Buenos Aires

Las cátedras de idiomas extranjeros (L2) en la universidad pueden contribuir al proceso de alfabetización académica desde el desarrollo de competencias lectoras y la adquisición de conocimientos sobre géneros académicos. En este contexto, cobra relevancia la conceptualización de los géneros académicos y el interés por abstraer variables que inciden en la lectura en L2 para el desarrollo de parámetros que permitan graduar la dificultad de los textos. Estas consideraciones son particularmente útiles para currículas ajustadas a alumnos que poseen conocimientos limitados de la L2, el caso de la materia Inglés de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) en la cual se enmarca este trabajo. La lingüística sistémico-funcional (LSF) ofrece un marco teórico y metodológico rico y flexible para comprender la construcción de significados y su incidencia en el proceso de lectura en L2. En particular, el análisis de la sucesión de Temas al nivel de la cláusula para identificar el método de desarrollo del texto permite percibir su organización. Desde esta perspectiva, nuestro propósito es realizar un análisis contrastivo de corpus de dos géneros distintos a nivel del método de desarrollo a fin de realizar generalizaciones tentativas sobre sus características y su posible incidencia en el grado de dificultad en inglés como L2.

Palabras claves: lectocomprensión en L2, textos académicos, lingüística sistémico-funcional, gradación de textos

Ingresar en la universidad supone, para el estudiante, encontrarse con una nueva cultura educativa que propone textos y propósitos específicos de lectura. Quien ingresa debe hacer frente a ese desafío como lo hace el inmigrante que necesita adaptarse a una nueva comunidad (Carlino, 2004). Las cátedras de idiomas extranjeros (L2) en la universidad pueden contribuir a este proceso de alfabetización académica desde el desarrollo de competencias lectoras y la adquisición de conocimientos sobre géneros académicos en una lengua extranjera. En este contexto, cobra relevancia la conceptualización de los géneros académicos y el interés por abstraer variables que inciden en la lectura en L2 para prever obstáculos en la comprensión y contribuir al desarrollo de parámetros que permitan graduar la dificultad de los textos en la currícula. Estas consideraciones son particularmente útiles para currículas que deben ajustarse a alumnos que poseen conocimientos limitados de la L2, el caso de la materia Inglés de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Esta se dicta en tres niveles con el fin de promover la comprensión de textos mayoritariamente académicos en inglés. Este trabajo intenta contribuir a la selección de textos de la cátedra.

Los aportes de la lingüística sistémico-funcional (LSF) ofrecen un marco teórico y metodológico rico y flexible para comprender la construcción de significados en el texto y su posible incidencia en el proceso de lectura en lengua extranjera. Desde esta concepción

siguiendo los lineamientos trazados por Bajtín (1985), el género aparece determinado principalmente por su propósito socio-cultural y se encuentra indisolublemente ligado al contexto social y cultural en el que se forja, “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos géneros discursivos” (Bajtín, 1985: 248). El análisis de los patrones de construcción de significado de los textos supone una constante correlación con múltiples dimensiones de los contextos en los que fueron producidos (Eggins & Martin, 1997), dimensiones que se manifiestan en el texto según Halliday (1994) en el entrelazado de tres vertientes de opciones de significados presentados con el término técnico de metafunciones en tanto el lenguaje teoriza sobre el lenguaje en este nivel de análisis (Matthiessen et al., 2010). “Cada metafunción “es” un aspecto del lenguaje como potencial de significado que es particularmente relevante para la construcción de una categoría contextual específica” (Ghó, 2003:43). La metafunción ideacional permite a los hablantes pensar con el lenguaje (Halliday, 1994) para construir como significado la experiencia del mundo que nos rodea o el interno. La metafunción interpersonal posibilita actuar con el lenguaje, relacionarnos con otros para establecer y mantener nuestras relaciones interpersonales y el orden social que las subyace. Finalmente, la metafunción textual habilita las otras metafunciones en tanto el lenguaje debe organizar las vertientes de significados anteriormente mencionadas en textos que sean coherentes y relevantes al contexto. Esta metafunción organiza el flujo de la información, las secuencias discursivas, principalmente a partir de la organización de la cláusula en Tema y Rema. La sucesión de Temas constituye el Método de Desarrollo del texto, su esqueleto semántico, “el andamiaje que asegura su coherencia y cohesión” (Montemayor-Borsinger, 2009: 133).

El análisis de la sucesión de Temas al nivel de la cláusula para identificar el Método de Desarrollo del texto resulta así de gran utilidad para percibir la organización de los textos (Montemayor-Borsinger, 2009). En particular, en la lectura en L2, la representación abstracta de la organización del texto y la anticipación de los núcleos clave de información proveen un andamiaje facilitador estratégico (Hirschmann, 2000; Grabe, 2009), en especial, para alumnos de un nivel limitado de conocimientos de L2.

Otro factor relevante en la determinación del nivel de dificultad de un texto para la lectura en L2 es la frecuencia y tipo de grupo nominal. En este marco teórico, es iluminador el abordaje que realiza Halliday (1999) de este aspecto lingüístico en términos de metáfora gramatical. En este trabajo tendremos en cuenta la metáfora gramatical experiencia, ya que esta plantea una demanda cognitiva y lingüística al lector de lengua materna y de L2.

Por último, un factor que determina el nivel de dificultad de un texto en L2 es la frecuencia de cognados. El inglés comparte con el español de un treinta a un cuarenta por ciento de transparencias en particular en textos académicos, cuyo registro formal supone una mayor incidencia de términos que provienen básicamente del latín. Esto facilita la comprensión a los hablantes de español, ya que ésta es una lengua románica, derivada del latín.

Por lo tanto, desde el marco teórico de la Lingüística Sistémico-Funcional y el análisis de factores que pueden explicar el mayor o menor nivel de dificultad de un texto en inglés como L2, el propósito de este trabajo es realizar un análisis contrastivo de corpus de dos géneros distintos a nivel del “método de desarrollo” a fin de realizar generalizaciones tentativas sobre sus características y su posible incidencia en el grado de dificultad del texto en inglés como L2. Asimismo, se intentará explicar estas características con relación al contexto de situación y contexto de cultura desde donde fueron producidos.

En cuanto al corpus a analizar, se comparará el esqueleto semántico de un artículo periodístico y un artículo de investigación (Introducción) al nivel de macroTema e híperTemas para identificar posibles aspectos facilitadores y obstaculizadores en la anticipación de la organización textual y del contenido de un texto en lectura en inglés como lengua extranjera.

Con este fin se analizará el rol funcional de los híperTemas y macroTemas con sus Temas, su contribución a la cohesión de los textos y la influencia de las metafunción experiencial e interpersonal en su elección. Se considerará: (a) la frecuencia de Temas múltiples, (b) el tipo de Tema experiencial elegido, (c) la frecuencia de Temas marcados (d) la metáfora gramatical y (e) la incidencia de cognados. Por último, de forma orientativa, se incluirán los resultados de una encuesta administrada a algunos alumnos de la cátedra para cotejar su percepción del nivel de dificultad de los textos con el análisis realizado.

El corpus se compone de los macroTemas e híperTemas de dos textos sobre el tópico de las fábricas reeradas en Argentina. El texto A (“Here's the chocolate factory, but where has Willy Wonka gone?”) es un artículo periodístico extraído del diario *The Guardian* (11 de mayo, 2007) y el texto B (“Efficiency and equity: *The empresas recuperadas* of Argentina”) es la Introducción de un artículo de investigación publicado en *Latin American Perspectives* en 2008. La cantidad de palabras que conforma el corpus de cada texto es de 685 y 686 palabras respectivamente.

Algunas cuestiones teóricas sobre el Tema en la LSF

Es a partir de la estructura temática que la cláusula obtiene su carácter de mensaje con relación al desarrollo del texto. El Tema para la LSF, siguiendo la Escuela Funcionalista de Praga, está definido desde una perspectiva posicional: el Temase ubica en posición inicial en la cláusula; es el punto de partida del mensaje. El resto del mensaje constituye el Rema, el aporte del texto, su propósito.

Si bien las tres metafunciones pueden aportar al Tema de una cláusula, el Tema experiencial es obligatorio. Se identifica como Tema experiencial al primer elemento de la cláusula que expresa algún tipo de significado experiencial en función de la estructura de transitividad de la cláusula. Entonces, el Tema experiencial puede ser: un participante, una circunstancia o un proceso:

5 years later the factory is thriving.

En este ejemplo, la estructura de transitividad está compuesta por el proceso “thrive”, con un participante “the factory” y un circunstancial “5 years later”. El circunstancial se encuentra en posición inicial y constituye el punto de partida del mensaje, el Tema, y el resto de la oración es el Rema.

Si se remonta la cláusula de izquierda a derecha, podemos encontrar, aunque no necesariamente, en primer lugar, el Tema textual, que otorga “prominencia temática a los elementos textuales con función relacional” (Ghío, 2008: 140), por ejemplo, conjunciones estructurales, relativos, conjuntivos, etc. A continuación, podrá encontrarse el Tema interpersonal, cuya función es revelar actitudes u opiniones, por ejemplo, el finito, un pronombre relativo en cláusulas interrogativas, un adjunto, etc. El límite del Tema siempre estará marcado por el elemento experiencial. Se define como Tema múltiple a un Tema compuesto por el Tema experiencial y al menos un Tema interpersonal o textual.

La estructura temática puede ordenarse mediante Temas marcados o no marcados. En el caso del Tema no marcado, en el idioma inglés, el primer elemento experiencial coincide con el sujeto gramatical en una cláusula declarativa. El sujeto gramatical es por

donde pasa el punto del argumento del texto, por lo tanto, una sucesión de Temas no marcados conduce al lector por donde arguye el texto. En cambio, en el Tema marcado, se considera Tema al elemento experiencial que aparece antes del sujeto, adquiriendo así mayor prominencia textual como en el ejemplo arriba “5 years later”. El uso de Temas marcados en un texto permite ordenar la información alrededor de ejes semánticos con una determinada intencionalidad por parte del autor. En el caso del registro académico, por ejemplo, los Temas marcados permiten acumular significados en posición inicial en un espacio limitado y ofrecer un andamiaje particularmente sólido (Montemayor-Borsinger, 2009).

La noción de Tema en la LSF puede abordarse en un nivel superior a la cláusula. Martin (1992 en Montemayor-Borsinger, 2009) utiliza los conceptos de hiperTema de un párrafo y de macroTema de un texto. De igual modo, ambos conceptos remiten a la idea de punto de partida que prepara al interlocutor a nivel discursivo para el aporte del texto, para su propósito, y de ese modo genera expectativas sobre el desarrollo del texto.

El Método de Desarrollo de un texto está compuesto por la sucesión de Temas aunque también puede abordarse en un nivel superior, en el nivel de hiperTemas y macroTemas. El análisis de este desarrollo revela de qué manera las estructuras temáticas funcionan como esqueleto de un texto. Finalmente, cabe remarcar que este desarrollo sufre la impronta de los pasos genéricos propios de cada género.

Por otra parte, la unidad de análisis que establece la LSF es la cláusula. Esta se entiende como una unidad que combina tres tipos de significados en la proyección de las tres metafunciones y está constituida por un grupo o complejo de grupos. A su vez, una cláusula o un complejo de cláusulas puede constituir una oración (Ghío, 2008).

Acerca de la metáfora gramatical

A diferencia de la metáfora en su sentido tradicional que supone el desplazamiento de un elemento léxico a otro, la metáfora gramatical plantea un cambio gramatical en la forma en que se expresa el significado (Montemayor-Borsinger, 2010). Toda metáfora gramatical tiene un correlato en otra estructura gramatical que expresa el mismo significado y que Halliday llama “congruente”. Este modo está generalmente relacionado con un modo de construir nuestra experiencia de la realidad previo al desarrollo de la ciencia y su modo de describir, explicar la realidad y comunicar el conocimiento. El lenguaje de la ciencia tiende a partir de este proceso a expresar en un estilo nominal lo que podría expresarse a partir de una cláusula estructurada en un proceso, sus participantes y circunstancias. Por ejemplo, el modo congruente “los trabajadores autogestionan su trabajo en la empresa” se expresa en un estilo nominal, propio de los textos académicos, en “empresas autogestionadas”.

Este proceso no es solamente una reformulación, sino también una resignificación, “la creación de un objeto teórico nuevo” (Ibid., 126). En este proceso de objetivación mediante la sustantivación se suelen omitir los participantes, proceso, etc. creando una demanda lingüística y cognitiva tanto al lector de lengua materna como al de una L2, quien deberá reponer las relaciones entre los constituyentes del grupo nominal.

En textos provenientes de las Ciencias Sociales se agrega la dificultad inherente a la modalidad de construcción del conocimiento propia de este ámbito: abstracción y tecnicidad. Wignell (1998) plantea que las Ciencias Sociales, a diferencia de las ciencias empíricas, utilizan la abstracción y luego la tecnicidad para construir un cuerpo teórico compartido con la comunidad académica.

De este modo, la comprensión de estas unidades supone un doble esfuerzo cognitivo y lingüístico: por un lado, la representación de un ítem léxico altamente abstracto y técnico, y por otro, el establecimiento de las relaciones entre estas unidades.

Análisis del corpus: comparación del método de desarrollo

Texto A (Here's the chocolate factory)

Existe un alto porcentaje de Temas no marcados con grupos nominales cortos en posición de sujeto que van estableciendo cadenas léxicas que contribuyen a la cohesión del texto y esqueleto semántico, por ejemplo, *Marx – The movement – Mr.López, the machine operator – The factory*.

Los últimos 5 párrafos realizan elementos del contexto político-económico del movimiento de fábricas reeradas. Los Temas en estos híperTemas son no marcados y aparecen sujetos gramaticales con nominalizaciones más extensas: *Those worker-led facties that are doing well* y *This rescue of workers' source of employment*, más afín al registro académico, anclado en lo escrito. En este sentido podemos decir que el Método de Desarrollo coincide con la línea de argumentación del texto. Los Temas marcados (30%) son circunstanciales de tiempo y lugar (*In the beginning, in early 2002*), que componen un marco contextual para la acción en una secuencia narrativa. Se considera que la elección de significados de tiempo y lugar como temas marcados provee un punto de partida que ubica al lector fácilmente en el discurso (Montemayor-Borsinger, 2010).

El Tema marcado del macro Tema *If Willy Wonka and Karl Marx went into business together,...* por un lado, tiene una función emotiva: causa sorpresa (Montemayor-Borsinger, 2009) e intriga, lo que impulsa la continuidad de la lectura; por otro lado, define un tipo particular de lector ya que supone saberes compartidos sobre Marx (conocimiento disciplinar asociado a las Ciencias Sociales) y *Willy Wonka* (conocimiento sobre entretenimiento)¹. Si bien son distintos tipos de saber, cabe suponer que son propios de una clase social con alto nivel de educación y nivel socio-económico medio-alto en un país Europeo desarrollado, afín al lector meta del diario *The Guardian* ("Guardian Reader Profile," 2010). De un modo similar, los primeros híper Temas presentan elementos apelativos cuya función es construir explícitamente el lector meta de este texto e involucrarlo: *The second thing you notice* y *Welcome*. Estos significados interpersonales aportan rasgos oralidad acortando la distancia entre lengua y proceso social en el continuo experiencial (Egins, 2004).

Existe alguna presencia de la metáfora gramatical de tipo experiencial, por ejemplo, "this rescue of workers' sources of employment" aunque prevalece el modo de construcción congruente de procesos y participantes.

Este Método de Desarrollo o patrón temático sugiere un andamiaje facilitador para la lectura ya que por un lado, los grupos nominales "livianos" son más accesibles, se pueden "desempaquetar" más fácilmente y por otro lado, los pocos Temas marcados son grupos adverbiales, que no sólo no suelen presentar mayores problemas al lector de lengua extranjera sino que pueden constituir un patrón ordenador de los eventos presentados. Un

¹Willy Wonka es un personaje de ficción, propietario de una fábrica de chocolate y protagonista de dos libros de Roald Dahl: *Charlie y la fábrica de chocolate* y *Charlie y el gran ascensor de cristal*. En 2005 Tim Burton llevó el cuento *Charlie y la fábrica de chocolate* al cine. (Adaptado de Wikipedia [http://es.wikipedia.org/wiki/Charlie_y_la_f%C3%A1brica_de_chocolate_\(pel%C3%ADcula\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Charlie_y_la_f%C3%A1brica_de_chocolate_(pel%C3%ADcula)) y http://es.wikipedia.org/wiki/Willy_Wonka)

solo Tema marcado compuesto por una cláusula hipotáctica inicial podría representar un mayor nivel de procesamiento al complicar la identificación de la figura experiencial nuclear (participantes y proceso) para lectores con un bajo nivel de proficiencia en L2.

Asimismo se detectaron 68 cognados (10%) de un total de 685 palabras. Del total de palabras que conforman los temas (87), 13 son cognados (15%).

Texto B (Efficiency and Equity)

Sólo el 20% de los Temas del macro Tema e híperTemas son marcados. Los dos Temas marcados aparecen en las primeras dos cláusulas representados por dos circunstanciales extensos. Estos Temas marcados proveen un marco contextual inicial en el que se acumula información, característico del registro académico. En este sentido, el Método de Desarrollo coincide con el punto de argumentación del texto en tanto sus Temas son mayoritariamente los sujetos gramaticales de las cláusulas.

La mayoría de los Temas, marcados y no marcados, son extensos. Por ejemplo, los cuatro Temas más complejos son dos marcados y dos no marcados (*Confronted by an economic crisis caused... / In response to 21.5 percent... / Shop-floor workers in factories, cleaning staff... / The successful rescue of these businesses during...*). Las nominalizaciones extensas oan la mayoría de los Temas no marcados. Este esquema conforma así un Método de Desarrollo altamente nominalizado que permite “una compactación acumulativa de información, característica por ejemplo de registros académicos...” (Montemayor-Borsinger, 2009: 111) en los que “las construcciones abstractas constituyen puntos de partida que pueden ser Temas marcados o no marcados” (111). Eggins (2004) agrega que la nominalización ofrece organización retórica y mayor densidad lexical. En este sentido, vemos que la metáfora experiencial tiene mayor presencia que en el texto periodístico y permite construir cadenas de argumentación sin presencia explícita del autor.

Se aprecia cómo los Temas contribuyen a la cohesión del esqueleto semántico del texto, ya que la mayoría presenta elementos relacionados semánticamente (*owners and bosses, workers, shopfloor-workers in factories..., the cooperatives, interviews of workers in ...*). Sólo un Tema es múltiple y presenta un Tema interpersonal (*generally*).

Con relación a la lectura en L2, se puede hipotetizar que el texto académico en Ciencias Sociales plantea una dificultad cognitiva mayor porque presenta una carga teórica conceptual mayor expresada en un nivel de abstracción técnica. Esto se evidencia en una frecuencia más alta de nominalizaciones, especialmente extensas. La metáfora gramatical experiencial supone un esfuerzo cognitivo mayor debido al incremento de la densidad lexical (Eggins, 2004) y su consecuente complejidad conceptual. Asimismo, el grupo nominal en inglés plantea dificultades de interpretación para los hispano-hablantes en tanto su lengua materna interfiere en la ubicación del núcleo que comanda gramaticalmente el sintagma. Según nuestra experiencia en la universidad, es común que el lector recurra a una estrategia de tipo semántica y equivocadamente defina como núcleo al elemento de mayor peso, orientado por sus conocimientos previos o la progresión temática del texto. Si bien Halliday define el Tema desde una perspectiva posicional, éste suele coincidir con lo dado, lo compartido. Si este elemento, “the anchor” (Halliday, 1999: 125), es denso, opaco a la comprensión, es predecible que la comprensión se vea obstaculizada. El eje argumentativo, por donde arguye el texto, es el sujeto gramatical, que en este texto académico es el Tema en la mayoría de los híperTemas. Entonces, el seguimiento de este eje se vería limitado.

Con relación a los cognados, contrariamente a lo esperado en un texto académico en contraste con otro periodístico, este texto presenta un 10 por ciento de cognados (67) de

un total de 686 palabras, prácticamente el mismo nivel de cognados del texto periodístico. Del total de palabras que conforman el tema, 20 son cognados, aproximadamente un 20 por ciento.

Resultado de las encuestas

A continuación se presenta el resultado de las encuestas administradas a 19 alumnos de la cátedra a modo orientativo. Se les preguntó: ¿Qué texto le resultó más fácil? ¿Por qué?

Tabla 1: Texto más fácil	
Here's the chocolate factory	Efficiency and Equity
12 (63%)	7 (37%)

Tabla 2: Resultó más fácil debido a...		
	Here's the chocolate	Efficiency and Equity
Más cognados	3	6
Más corto	5	
Más claro	2	1
Menos información/menos teórico	6	
Mejor organización		2
Vocabulario más accesible	1	
Información paratextual	1	
Por la lectura previa del texto "Here's the chocolate..."		2

Dentro de las limitaciones del tamaño de la muestra (n: 19), se observan algunas tendencias que podrían resultar significativas en un análisis futuro en base a una muestra más extensa. En primer lugar, no parece existir una diferencia muy significativa con relación a la percepción del nivel de dificultad entre ambos textos. Un 26% de alumnos señala al texto "Here's the chocolate..." como más fácil.

Según la percepción de los alumnos, el texto "Here's the chocolate..." resulta más fácil principalmente por su más corta extensión y la menor carga conceptual mientras que el texto "Efficiency and Equity", básicamente por la mayor presencia de cognados.

En cuanto a la interpretación de estos datos, llama la atención la conciencia metacognitiva que los alumnos tienen sobre su proceso de comprensión ya que pudieron señalar una variedad de características relevantes. De todos modos, hay que señalar que la percepción del nivel de dificultad, no necesariamente coincide con el nivel de dificultad real. Esto debería evaluarse por otros medios.

Existe una cierta discrepancia entre alumnos que identifican más cognados en el texto periodístico (3) y los que lo hacen en el texto académico (6). En el análisis real de cognados en el método de desarrollo ambos corpus poseen la misma cantidad; en todo caso, debería analizarse los textos en su totalidad para poder establecer una comparación válida entre cognados percibidos y reales. Sí es contundente la importancia otorgada a la mayor carga conceptual del texto académico. Este factor se relaciona con la mayor presencia de metáforas gramaticales experienciales en la forma de nominalizaciones extensas.

Conclusión

Este trabajo tuvo como intención mostrar cómo las herramientas teórico-metodológicas de la LSF pueden ser de utilidad para el análisis de textos a fin de determinar su nivel de dificultad en la lectura en L2 a partir del análisis contrastivo de textos, en este caso, uno de género periodístico y otro de género académico. El análisis se centró en el método de desarrollo de cada texto desde la perspectiva posicional de tema.

Las diferencias entre ambos textos revelan la influencia de los distintos contextos de situación que los originaron, aunque no se presentaron los contrastes esperados con relación al uso de la metáfora experiencial y la presencia de cognados. El resultado de las encuestas apunta también a la falta de diferencias significativas entre ambos textos en cuanto a su nivel de dificultad.

Por un lado, el texto periodístico revela elecciones lingüísticas en los hiperTemas que favorecen un estilo más oral en algunas partes con la intención de atraer e involucrar a un lector no cautivo, por ejemplo, la construcción explícita del interlocutor (*you, Welcome*). Asimismo, se interpela a un lector meta de nivel socioeconómico medio-alto a partir de la referencia a saberes compartidos (Marx/Willy Wonka). Su andamiaje semántico es más liviano, con sustantivos simples que apuntan a proveer un soporte ágil de lectura junto con Temas marcados de significados de lugar y tiempo. Sin embargo, existe la presencia de metáforas experienciales propias de un texto más anclado en lo escrito, ya que trata sobre un tema de Ciencias Sociales. Por esto mismo, presentaléxico de un registro más formal, derivado del latín y esto posiblemente explique el hecho de que posea un número similar de cognados que el texto académico.

Por otro lado, el texto académico, manifiesta elecciones lingüísticas que reflejan el propósito característico de la esfera académica del uso de la lengua: codificar la experiencia, organizarla y comunicar los conocimientos con aparente objetividad científica. La mayor presencia de metáforas experienciales permite establecer secuencias de argumentación en las que se crean nuevos objetos teóricos, se organiza la información y se posibilita el intercambio académico.

Con relación a la lectura en inglés como L2, el análisis de ambos métodos de desarrollo muestra una compleja interrelación de factores que impide una simplificación a priori sobre el nivel de dificultad de cada texto. Se observa en cada texto la coexistencia de variables que facilitarían su abordaje con aquellas que podrían obstaculizarlo. Por ejemplo, en el caso del texto académico puede pensarse que su método de desarrollo planteará un esfuerzo adicional al lector por su carga teórico-conceptual expresada en la recurrencia de nominalizaciones extensas al momento de hacer una lectura estratégica para anticipar la organización y contenido del texto mientras que la organización más estandarizada del artículo de investigación ofrece pistas adicionales al lector en su búsqueda de información clave en el texto, como fue expresado por 2 alumnos encuestados.

Considero que el análisis y las reflexiones del presente trabajo sirven para la comprensión de las dificultades que pueden presentar los distintos géneros en inglés como L2 para estudiantes universitarios y contribuir a establecer parámetros para la selección apropiada de material auténtico para la currícula. La reflexión sobre criterios relevantes para establecer una apropiada progresión de dificultad en los materiales universitarios es fundamental para acompañar al estudiante universitario en su adaptación a una nueva cultura de lectura y escritura: la universidad.

Bibliografía

- Bajtin, M. (1985). "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2004). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Painter.
- Eggins, S. and Martin, J.R. (1997). "Genres and Registers of Discourse" en Teun A. van Dijk (ed.), *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Volume 1. London: SAGE
- Ghío, E. y Fernández, M. D. (2008). *Lingüística sistémico funcional*. Santa Fé: Ediciones UNL.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guardian Reader Profile. (2010, April 30). *The Guardian*. Disponible en <http://www.guardian.co.uk/advertising/advertising-guardian-readership-profile>
- Hirschmann, S.A. (2000). "Modelo de adquisición de una lengua extranjera a través de competencias receptivas en Lenguajes: Teorías y Prácticas". Primer Simposio de la Maestría en Ciencias del Lenguaje-1999. Ciudad de Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González".
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. (2da. edición) London: Edward Arnold Publisher.
- Halliday, M.A.K. (1999). "The Grammatical Construction of Scientific Knowledge: the Framing of the English Clause" en Halliday, M.A.K. *The Language of Science*. (2004). London: Continuum
- Matthiessen, M.I.M, Turuya, Ch. And Lam, M. (2010). *Key Terms in Systemic Functional Linguistics*. New York: Continuum.
- Montemayor-Borsinger, A. (2009). *Tema: Una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires: EUDEBA
- Montemayor-Borsinger, A. (2010). "La perspectiva posicional de Tema como heurística para el análisis de discursos académicos". *Páginas de Guarda*, 38.
- Wignell, P. (1998). "Technicality and Abstraction in Social Science" en J. R. Martin & R. Veel (eds). *Reading Science*. London: Routledge.

Apéndice 1

Comparación del método de desarrollo – Resumen del análisis

Comparación del Método de Desarrollo al nivel de macroTema e hiperTemas		
	<i>The chocolate Factory</i>	<i>Efficiency and equity</i>
Tipo de Texto	Artículo periodístico /Fuente: <i>TheGuardian</i> on line. Híbrido: Narrativo, descriptivo con secuencias expositivo-explicativas	Artículo de investigación (Introducción) Argumentativo con secuencias expositivas-explicativas
Temas Múltiples	<i>But, and For some</i>	<i>But Generally</i>
Frecuencia de Temas marcados	7 Temas (total 24) 30% Principalmente circunstanciales temporales y algunos de locación ordenan información en eje semántico en secuencia narrativa. Subordinada condicional en 1era cláusula cumple función emotiva (Montemayor-Borsinger 2009): sorprender para motivar la lectura. Construye un lector específico al suponer saberes compartidos (Marx/Willy Wonka).	2 Temas (total 13) 20% 2 circunstanciales extensos en 1ra y 2da cláusula permiten acumular información (propio del registro académico).
Tipo de Tema	Significados interpersonales en <i>you notice, Welcome</i> acorta la distancia entre lengua y proceso social en el continuo experiencial (Eggins, 2004) aportando rasgos oralidad. Construcción explícita del interlocutor. Nominalizaciones cortas que establecen cadenas léxicas que contribuyen a la cohesión del texto en su esqueleto semántico (<i>Marx, the movement, Mr.López, the machine operator, the factory</i>). Nominalizaciones más extensas en últimos párrafos para referirse al contexto político económico.	Temas marcados y no marcados con nominalizaciones extensas. Método de Desarrollo altamente nominalizado que permite “una compactación acumulativa de información” propio de registros académicos (Montemayor-Borsinger, 2009: 111). Permite organización retórica y mayor densidad léxica (Eggins, 2004).

Apéndice 2

Corpus

Here's the chocolate factory, but where has Willy Wonka gone?				
TEMA				REMA
<i>Textual</i>	<i>Interpersonal</i>	<i>Experiencial marcado</i>	<i>Experiencial no marcado</i>	
MacroTema				
		If Willy Wonka and Karl Marx went into business together		the result might resemble Ghelco
HíperTemas				
		From the outside		it is a nondescript industrial site in a drab suburb of Buenos Aires, the firm's logo barely visible.
			The second thing you notice	is the absence of bosses.
		In the beginning		no one thought we could do it, they thought we were brutes, ignorant?
			Welcome	to the workers' revolution, Argentina-style
			Marx	urged workers to break their metaphorical chains
but		here		they do it literally breaking the chains and locks of their former workplaces, turning on the lights and restarting machines.
	For some		the movement	is proof of a viable alternative to neo-liberal capitalism.
			The movement	grew out of the economic crisis five years ago when Argentina defaulted on its foreign debt, triggering capital flight and the collapse of many businesses.
		In early 2002		workers broke into the boarded-up premises.
		Five years later		the factory is thriving.
			Mr López, the machine operator	has bought his house, sends his stepdaughter to a private school, and his wife no longer needs to work outside the home.

			The factory	has earned the trust of suppliers and clients by paying its bills and improving quality control, he said.
		In the past three years		Argentina's economy has bounced back, easing unemployment and poverty.
			It	is a radical, if pragmatic, cog in global capitalism, he said.
			Legal uncertainty	also dogs the movement
			The movement	has been hampered by internal divisions, with some leaders finding politically radical allies such as militant trade unions.
			Neither the radicals nor moderates	hold the political clout they did after the economic crisis.
			Those worker-led factories that are doing well	tend to be in niche markets and have low infrastructure costs.
			The 44 workers at Cortidoros Unidos Limitada, a wool and leather processing plant outside Buenos Aires,	occupied their factory in March, three months after it shut,
and			(they)	are back to 10% capacity.
			"I	could probably have found a job at another company but I like this concept," said Salvador Fernández, 45.
			This rescue of workers' sources of employment	confounds classical economic theory, which posits that only a particular set of self-centered, social-Darwinian incentives can produce efficient workers and firms.

Efficiency and Equity: The *empresas recuperadas* of Argentina

TEMA				REMA
Textual	Inter-personal	Experiencial marcado	Experiencial no marcado	
MacroTema				
		Confronted by an economic crisis caused by sweeping neoliberal economic reform,		over 10,000 workers in Argentina have rescued their sources of employment in approximately 190 bankrupt or failing businesses since 2000 (<i>Sinpatrón</i> , 2004: 109–112; Adeler, 2007: 4).
		In response to 21.5 percent unemployment and 57 percent poverty rates,		these citizens did not stage a violent uprising (INDEC, 2005a; 2005b: 71);
			they	showed up for work.

	General		the owners and bosses	did not
			Workers	had to enter the factories and other facilities by forcing doors
			Shop-floor workers in factories, cleaning staff in hotels, and bakers	transformed private business with hierarchical management structures and highly differentiated wage scales into self-managed, democratically run cooperatives with flat or nearly flat wage scales.
			The cooperatives	are known as <i>empresas recuperadas</i> (reclaimed enterprises).
			The successful rescue of these businesses during the worst economic crisis in national history without the benefit of loans from banks	demonstrates the economic viability of the cooperative model of production (interview, Matías Juan Fischbock, July 21, 2005)
HíperTemas				
			<i>Desobediendo al desempleo</i> (Rebón, 2004)	is a comprehensive study of the movement and the history of individual cooperatives.
			The three cooperatives that this paper examines in detail	have all had some degree of financial success,
But			many of the reclaimed companies	have not.
			The political situation	affects the financial welfare of the cooperatives.
			Interviews of workers in 11 reclaimed firms in Buenos Aires	provide insight into systems of incentives unique to the cooperative model that could form the foundation for an organization of production more equitable than individual private or corporate ownership.

Producir textos argumentativos en francés lengua extranjera en contexto académico

Ponce de León, Mónica Eugenia

Universidad Nacional de Tucumán- Facultad de Filosofía y Letras

Para el docente de lengua extranjera, la clase constituye un ámbito privilegiado para observar fenómenos relacionados con la apropiación del lenguaje. En efecto, en el marco de la formación de profesores, indagar en el aprendizaje de la escritura brinda la posibilidad de conocer mejor a los sujetos y cuestionar prácticas y metodologías de enseñanza. En este aspecto, el contexto académico es sin duda determinante por cuanto las expectativas finales de logro en el manejo de competencias orales y escritas son rigurosas. En el presente artículo, se comunicará sobre una experiencia didáctica de producción de textos argumentativos con alumnos universitarios en su etapa inicial de diagnóstico. Nuestro objetivo es realizar un aporte a las reflexiones sobre las prácticas del lenguaje y la construcción del conocimiento desde el marco de investigaciones que llevamos en el Centro de Estudios Interculturales, de la Universidad Nacional de Tucumán.

Palabras clave: escritura, contrato didáctico, enseñanza, lengua, cultura, extranjera, argumentación

El presente artículo se inscribe en el marco de investigaciones llevadas a cabo en el Centro de Estudios Interculturales de la Universidad Nacional de Tucumán, a través del proyecto “Comprensión y producción de escritos en lengua extranjera”. El tema que nos ocupa es el estudio de las prácticas de escritura por parte de estudiantes de la carrera de Francés de la Facultad de Filosofía y Letras.

La detección de dificultades en la producción de textos con orientación argumentativa- actividad requerida puntualmente en el programa del tercer año de la carrera- nos impulsó a recoger datos para profundizar en las causas de esta problemática, revisar las metodologías de enseñanza -a partir de la reconsideración de aspectos inherentes a la escritura en tanto práctica social y cultural- y prever vías de intervención didáctica con el fin de mejorar los procesos de apropiación de la escritura.

Tener en cuenta el posicionamiento enunciativo en la producción de textos de opinión, indagar en la relación que establece el alumno con el tema sobre el que debe argumentar, conocer las representaciones subyacentes al acto de escribir, serán aspectos del análisis propuesto para este artículo.

El contexto de aprendizaje

Una descripción global del contexto de aprendizaje, teniendo en cuenta sus tres dimensiones a partir de Babot (1999: 41), nos permitirá comprender ciertos aspectos observables en las producciones de los estudiantes. La primera de ellas, concierne al contrato didáctico que proporciona el marco tanto para las interacciones de clase como para las actividades de aprendizaje que tienen lugar en el aula. Citamos a Babot cuando explica que dicho contrato “rige los intercambios y las posiciones de los interactuantes en las interacciones orales y escritas”, de tal modo que “se plantea un desdoblamiento de la instancia enunciativa del lector, inducido a leer y a producir discursos”. En el caso de la

formación de docentes en francés, la producción de escritos está en efecto fuertemente normada desde la situación misma de clase; los estudiantes deben ser capaces de probar a través de sus escritos, un manejo progresivo en eficiencia y complejidad, de saberes lingüísticos, lexicales y textual-discursivos en la lengua extranjera. Es en este marco también, donde se generan representaciones respecto de la escritura, la cual se asocia espontáneamente a evaluación.

La segunda dimensión integra a la primera y refiere al contexto institucional. En nuestro caso la carrera de formación de docentes de lengua extranjera - francés-, en el nivel superior. Los requerimientos de los estudios en letras a nivel universitario son exigentes y las prácticas del escrito ocupan sin lugar a dudas, un lugar amplio y privilegiado. En este contexto, el escrito constituye no solo un instrumento de comunicación sino un objeto de estudio en sí mismo.

La tercera dimensión atañe al contexto social, que se presenta “desprovisto de situaciones espontáneas de lectura en FLE” (Babot, 1999: 41). Esta misma característica que la autora plantea para la lectura, se presenta indudablemente para la situación de escritura. Es un hecho que la necesidad por comunicar en francés es intrínseca a la situación de enseñanza y aprendizaje institucional. Fuera de este contexto- excepto vía Internet- son escasas las posibilidades de que el aprendiente genere necesidades comunicativas de escrito genuinas. Ciertamente, la naturaleza exolingüe del aprendizaje va a ser determinante de las tres dimensiones descriptas.

Definir la argumentación

Tomaremos dos referencias para delimitar por un lado, el concepto de “argumentar” y por otro lado, definir al texto argumentativo.

Desde una perspectiva comunicacional C. Masseron (1997:15), en una clara síntesis conceptual, define a la argumentación como “una conducta discursiva, interactiva y razonante, elaborada a partir de lo que cada interlocutor supone creer y/o saber respecto de un objeto problemático (controvertido); se trata de una comunicación delimitada e intencional”¹.

A. Boissinot (1996: 38) por su parte, refiere al texto argumentativo como “el lugar de un discurso contradictorio sobre lo real. Dos puntos de vista se entrecruzan y se expresan de modo más o menos explícito: el del argumentador y el de los defensores de la tesis que se trata de refutar”

A los fines de esta ponencia, tomamos la perspectiva de Boissinot, para estudiar el discurso. El autor lo define por la presencia del locutor - “constituye una enunciación”- y por su naturaleza pragmática- de “acto” – que “busca actuar sobre el receptor.”

Elementos relevantes en la enseñanza del discurso argumentativo para Masseron (1997:10), son la subjetividad, inscripta en el discurso, el objetivo de producir textos aceptables, las marcas de interacción lingüísticas, la necesidad de hacer valer la racionalidad. Todo ello a su entender, justifica los procedimientos que se utilizan, tanto los fenómenos de polifonía y conexión como las modalizaciones, los implícitos y los presupuestos.

¹ La traducción de las citas bibliográficas en francés en este artículo son de mi autoría.

La situación de clase

La experiencia se enmarca en las clases de Lengua francesa III, asignatura correspondiente al tercer año del Profesorado y de la Licenciatura en Francés cuyos contenidos están organizados en tres ejes: lingüístico discursivo, cultural e intercultural y literario y se desarrollan durante un año académico. El nivel de competencia lingüístico discursiva que se pretende alcanzar, corresponde a un nivel intermedio-avanzado. Los contenidos del eje lingüístico-discursivo plantean como principales objetivos: el estudio de la argumentación, el desarrollo de prácticas y estrategias argumentativas a partir de la lectura y la producción de discursos en situación (dar una opinión, mostrar un posicionamiento, fundamentar, explicar, refutar). Los jóvenes y la vida en autonomía, el trabajo, la inmigración en Francia, las nuevas tecnologías, son algunos de los temas que se abordan a través de documentos de la prensa, para tratar la actualidad social en el eje cultural e intercultural. El tercer eje acerca a los estudiantes, producciones literarias del mundo francófono, los sensibiliza al diálogo intercultural para introducirlos luego en el análisis de obras literarias.

El trabajo en clase con documentos auténticos pertenecientes a diversos géneros: tanto propagandas políticas y publicitarias, como artículos de la prensa de tono polémico, a saber, editoriales y cartas de lectores permite que los alumnos tengan experiencias de socialización textual (Souchon: 1995) que les permitan modificar la representación de un solo y único modelo canónico en las categorías textuales.

El método didáctico que se aplica es inductivo ya que se pretende partir de la observación y el análisis de los textos para luego realizar la reflexión teórica. Para las actividades de lectura, se propone la búsqueda de indicios textuales a partir del marco teórico postulado por Boissinot (1996). De hecho, el relevamiento de indicios enunciativos, lexicales y de organización, permite formular hipótesis de interpretación de los documentos. Las actividades de escritura son complementarias de las de lectura y toman como punto de partida ya sea temas de la actualidad social y cultural francófona contemporánea o bien temáticas de la realidad local y nacional sobre la cual los estudiantes deben adoptar una posición fundamentada. Sigue a este momento, una síntesis teórica sobre la argumentación y el trabajo sobre los procedimientos de textualización. La práctica sistemática de la escritura no deja de lado una última fase de reescritura.

La experiencia

La investigación pretende dar cuenta de una primera etapa del trabajo, con fines diagnósticos, llevado a cabo con cinco alumnas cursantes de la asignatura Lengua Francesa III, en el corriente año; estudio para el cual se diseñó un dispositivo ad hoc.

El objetivo consistió en proponer actividades de lectura a partir de textos de la prensa¹ que aportaran información aunque también opiniones sobre temáticas actuales tales

¹ El corpus estuvo integrado por los siguientes documentos
La La loi Hadopi, est-elle utile? ", *Phosphore* N°357, mars 2011
"Pirates ! ", *Phosphore*, février 2005
"Face à Facebook"

"Je suis amie de ma mère sur Facebook", *Phosphore*, fév 2011.

"Livres électroniques", *Le français dans le Monde* N° 368, mars-avril 2010

"Livres numériques. Un support plus pratique et moins cher", *Femme actuelle* N° 1324, 18-24 février 2010.

como la ley Hadopi¹, los libros digitales y la red social Facebook. Temáticas susceptibles de motivar a las estudiantes pero también capaces de generar posicionamientos que serían expresados luego por escrito en respuesta a consignas propuestas por la docente.

El grupo no recibió en esta etapa, ninguna instrucción sobre contenidos teóricos referidos a la argumentación ya que se pretendió desde un primer momento exponer las alumnas a los textos, permitir el relevamiento-no exhaustivo- de indicios de tipo enunciativo, lexical y de organización (Boissinot), propiciar la manifestación de preconstruidos culturales en los discursos, y poner en evidencia diferentes puntos de vista en el seno de la clase.

Las consignas para las actividades de escritura que se plantearon en torno a los temas antes mencionados, a saber: “En Argentine, le gouvernement vient de présenter un projet pour interdire le téléchargement illégal de documents sonores et audiovisuels. Etes-vous d’accord? (150 mots)”² y “Facebook, un moyen de communication moderne et efficace ou un espace pour la frivolité et la futilité?”³, se formularon a partir de preguntas para exigir de cierto modo, una justificación de posicionamientos. La única restricción para la construcción de textos fue la cantidad de palabras. Esta decisión procuró poner al aprendiente en situación de expresar no solamente una opinión sino también de desplegar procedimientos enunciativos y poner en juego estrategias argumentativas.

Luego de cada producción escrita se aplicó un cuestionario con la intención de generar la reflexión personal y la autoevaluación a partir de la relectura de los propios escritos. La formulación de los ítems se planteó como una guía que favoreciera entradas en el texto y que a la vez promoviera el descubrimiento de elementos tanto lingüísticos como textuales o discursivos necesarios para la investigación. Citamos algunos de ellos: el reconocimiento de la organización textual, (párrafos, introducción, conclusión) y del registro de lengua empleado, la localización de secuencias argumentativas o de justificación, la identificación de argumentos, el uso de conectores, la implicación personal y enunciativa en el texto, el establecimiento de una relación con el co-enunciador, las representaciones sobre la calidad del propio texto. Del mismo modo, la devolución de cada trabajo se acompañó de mensajes personalizados con sugerencias muy generales de mejoramiento de los textos a nivel textual y gramatical además de una solicitud de reescritura de los textos.

En apoyo a esta propuesta de producción y en vistas a modificar la variable del contexto áulico, se propuso simultáneamente una consigna en el foro del aula virtual de la asignatura. Se debía expresar una opinión sobre una temática de la actualidad local de la ciudad de San Miguel de Tucumán: la clausura que derivó en el cierre intempestivo de pubs y de boliches en la zona del antiguo Abasto. Si bien la participación en el foro era obligatoria, se aclaró desde un principio que no habría intervención del docente a los fines de propiciar una participación más espontánea y liberar del temor –siempre latente- a la corrección gramatical.

¹ La ley Hadopi (Haute Autorité pour la diffusion des œuvres et la protection des droits sur Internet) en vigencia en Francia desde 2009, reglamenta los intercambios de archivos entre pares en internet a fin de evitar infracciones sobre los derechos de autor. Esta ley intenta proteger entre otros, la creciente circulación gratuita de música en la web, fenómeno que ha afectado en estos últimos años sin lugar a dudas, a la industria discográfica internacional.

² “En Argentina, el gobierno acaba de presentar un proyecto para prohibir la descarga ilegal de documentos sonoros y audiovisuales. ¿Está de acuerdo?” (150 palabras)

³ Facebook, un medio de comunicación moderno y eficaz o un espacio para la frivolidad?

Una encuesta sobre representaciones de la escritura también fue aplicada a este grupo con la intención de obtener verbalizaciones y poder detectar representaciones sobre la escritura.

Resultados parciales

El primer texto producido por las estudiantes en respuesta a una consigna que aludía a una posible prohibición de la descarga gratuita de contenidos sonoros y audiovisuales en Internet en el ámbito nacional, nos sirvió como instrumento de diagnóstico para hacer algunas observaciones que trataremos a continuación. No haremos en este caso un estudio exhaustivo, nos contentaremos con presentar algunos aspectos relevantes en esta etapa.

Desde el punto de vista textual, las producciones reflejaron diversidad en cuanto a la extensión del texto –en un caso, el límite de palabras establecido fue sobrepasado ampliamente- y a su organización interna en párrafos aunque en todos los casos rigió una estructura canónica -introducción, cuerpo, conclusión- en la exposición.

Las estudiantes comprendieron que se trataba no solo de formular una opinión sino además de justificar los dichos y que para ello debían hacer uso de diferentes estrategias. Aunque solo dos de los textos llevaban la firma de sus autoras, el posicionamiento enunciativo se manifestó en todos los casos de diferente modo; en la producción más extensa, a través de la presencia del pronombre de la primera persona del plural “nous” –elección más conforme al discurso académico- al comienzo del último párrafo, para reforzar la opinión esbozada y otorgar al discurso un tono moralizante de clara intención ciudadana. En el resto de las producciones, el recurso al pronombre de la primera persona del singular, se reitera en varias ocasiones y se expresa por modalidades epistémica “Je pense”, “je crois”, o doxática “je suis sûre”. El pronombre “on” de la 3ª persona del singular, es utilizado en dos casos con el valor de “nous”, en un caso para ejemplificar y en otro para justificar. La autora de la producción más extensa, emplea preguntas retóricas al comienzo de los dos primeros párrafos para introducir argumentos, dando muestra de un eficiente manejo de recursos discursivos. La polifonía argumentativa se manifiesta de modo especial en uno de los textos mediante la cita textual traducida de un artículo de la Constitución lo que pone en evidencia un uso adecuado del argumento de autoridad. La presencia de modalidades apreciativas abundan en los escritos para expresar juicios valorativos respecto del enunciado: empleo de adverbios y adjetivos, de construcciones comparativas y superlativas entre otras.

Otro aspecto de interés para nuestro análisis es la relación que el alumno establece con el tema sobre el que debe argumentar, partiendo de la hipótesis que a mayor interés correspondería mayor implicación o compromiso enunciativo. Si bien para la selección de los textos se contempló un criterio de actualidad e interés, su recepción por parte de los estudiantes, no es necesariamente tributaria de aquél. Los datos aportados por las respuestas al cuestionario, reflejaron implicación de parte de las estudiantes que se expresaron contra la prohibición. Efectivamente, las razones esgrimidas se relacionan con el posicionamiento adoptado en sus escritos: desde un rol ciudadano, de consumidor responsable, que no pretende comercializar estos productos sino hacer un uso privado y legal de los archivos de la web. En el caso de la única estudiante que se manifestó a favor de la medida, refiere en el cuestionario, no sentirse involucrada en el tema. En efecto, su producción manifiesta esta postura ya que la primera frase de su texto pone en duda la existencia de tal ley “A

l'Argentine, je ne suis pas sûre, n'existe pas une loi de cet importance..."¹, en una clara refutación de la tesis propuesta. A continuación plantea razones de propiedad intelectual y asume la defensa de los derechos de autor.

Una encuesta complementaria para determinar la relación que los aprendientes tienen respecto de la actividad de escritura, arrojó datos interesantes que reflejan posturas divergentes: compleja para algunos, placentera para otros, espontánea en algunos casos, impuesta para muchos, asociada a evaluación por lo general. Citamos algunos ejemplos: "es un requerimiento de mucho esfuerzo", "debo reconocer que la escritura no es de mi preferencia", "tengo muy buena relación con la escritura, sobre todo en francés, suelo escribir reflexiones o ideas espontáneas con frecuencia", "poder escribir es maravilloso", "Mayormente no me dan ganas de escribir, prefiero hablar pero cuando es necesario lo hago, solo que no surge de mí querer hacerlo".

Las respuestas están indudablemente relacionadas con el contexto de aprendizaje descrito al comienzo de esta ponencia. La producción escrita está ligada a representaciones que los alumnos desarrollan durante su escolaridad y que actualizan con fuerza en la producción en lengua extranjera: escribir es una actividad compleja, requiere el conocimiento de las reglas de funcionamiento de una lengua cultura que no es la propia, exige una planificación y un movimiento constante de retoques y revisiones, expone la subjetividad a la mirada del docente y de los pares...

Conclusiones

En síntesis, el dispositivo desplegado nos permitió obtener datos valiosos para esbozar un diagnóstico de la situación de clase y diseñar prácticas de intervención pedagógica, actualmente en aplicación. Por ejemplo, el hecho de conocer representaciones poco favorables respecto de la actividad de escritura, nos indujo a intensificar en el aula, el seguimiento personalizado de la actividad redaccional, a proponer la lectura y la escritura colectivas, a favorecer el trabajo entre pares, a efectuar la corrección colectiva de producciones, entre otras prácticas pedagógicas. La intención de restituir la dimensión comunicativa de los escritos fuera del ámbito del aula nos llevó también a proponer a futuro, la publicación de producciones argumentativas en los paneles de la facultad.

Las verbalizaciones obtenidas a partir de las encuestas, nos permitió conocer mejor a los sujetos de aprendizaje, sujetos adultos y escolarizados, de hecho, nuestros alumnos. Tomando el concepto de socialización textual propuesto por Souchon (1995) es valioso reconocer que ellos poseen una experiencia de la textualidad y que han desarrollado estrategias relacionadas con los fenómenos discursivos y textuales punto de partida para futuros aprendizajes.

Partiendo de nuestra inquietud por una didáctica de la escritura, coincidimos con Barré-de-Miniac (2002) cuando refiere que las competencias lingüísticas de base, sintácticas, lexicales y textuales son indispensables aunque ellas no agotan el campo de estudio. También intervienen otros aspectos que la noción de relación a la escritura actualiza: los conceptos, las opiniones, las actitudes y los valores. Es precisamente en este sentido que nos planteamos continuar nuestra tarea.

¹ Las transcripciones de las citas son textuales y no han sido corregidas ni modificadas para esta presentación. En este caso la traducción sería la siguiente: "En Argentina, no estoy segura, no existe una ley de esta importancia..."

Bibliografía

- Barré-deMiniac, C. (2002). “Du rapport à l’écriture de l’élève à celui de l’enseignant”. *Recherches & éducations* 2.
Disponible en <http://rechercheseducations.revues.org/index283.html>
- Babot, M.V. (1999). “La dimensión comunicativa en la lectura en LE”. En Babot, M. V. et al, coord. *La lectura en lengua extranjera*. (pp. 37-45). San Miguel de Tucumán: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Boissinot, A. (1996). *Les textes argumentatifs*. Collection Didactiques. Toulouse : Bertrand- Lacoste.
- Masseron, C. (1997). “Pour une didactique de l’argumentation (écrite). problèmes, objets et propositions”. *Pratiques* 96, Enseigner l’argumentation (pp. 7-34). Metz.
- Souchon, M. (1995). “Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère”. *Semen 10. Sémiotique(s) de la lecture* (pp. 103-161). Besançon: Faculté des Lettres.

Formación plurilingüe en la UNRC: ¿cuáles son las creencias de los alumnos ingresantes a la carrera Tecnicatura en Lenguas en relación al aprendizaje de distintas LE? Una mirada cualitativa

Ponce, Silvana

Sánchez Centeno, Adelina

Universidad Nacional de Río Cuarto

El desarrollo de las competencias plurilingües y pluriculturales es una creciente necesidad en la sociedad actual. En este contexto, la UNRC ofrece la carrera Tecnicatura en Lenguas (TeL), destinada a formar profesionales competentes en el manejo de diversas lenguas. Este enfoque plurilingüe presenta un gran desafío para los ingresantes, quienes deberán desarrollar competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales en varias LE simultáneamente. Es sabido que las creencias influyen significativamente en la forma en que los alumnos se involucran en el proceso de aprendizaje de las lenguas metas. Dada la importancia de las mismas en dicho proceso, se indagó acerca de las creencias de un grupo de alumnos ingresantes a la TeL en relación a cuatro categorías principales: 1) motivación para el aprendizaje de LE; 2) el proceso de aprendizaje de distintas LE de forma simultánea; 3) el aprendizaje de inglés como LE específicamente; y 4) el rol del docente y del alumno de inglés. Con este objetivo, se les administró un cuestionario semi-estructurado al comienzo del año lectivo 2012. El análisis de los datos reveló que los alumnos poseen creencias sobre lo que implica formarse plurilingüísticamente, las características inherentes a cada lengua meta y su posicionamiento frente a este desafío.

Palabras clave: creencias, plurilingüismo, alumnos ingresantes

Introducción

Para lograr ser parte integral de esta sociedad global donde las fronteras se ven difusas y por ende, la posibilidad de comunicarse con personas que no comparten una misma lengua madre es cada vez más tangible, es que se hace imperiosa la necesidad de desarrollar las competencias plurilingües y pluriculturales en alumnos del nivel universitario. Dando respuesta a esta necesidad y en concordancia con lo propuesto por la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI la cual sugiere en su artículo 15 que “la práctica del plurilingüismo [y] los programas de intercambio de docentes y estudiantes debieran ser parte integrante de todos los sistemas de enseñanza superior” (UNESCO, 2003), es que la UNRC ofrece la carrera “Tecnicatura en Lenguas” (de ahora en adelante TeL) destinada a formar profesionales competentes en el manejo de diversas lenguas y a fomentar el entendimiento internacional. El enfoque plurilingüe de la TeL presenta un gran desafío para los ingresantes a dicha carrera, quienes deberán desarrollar competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales en varios idiomas extranjeros simultáneamente. Además, es sabido que el sistema de creencias que poseen los alumnos es un aspecto primordial de su aprendizaje ya que a través de este sistema se perciben los nuevos conocimientos. Dada la importancia de este sistema y las características distintivas de los alumnos de la TeL dentro del alumnado universitario se decidió indagar acerca de las creencias de un grupo de alumnos ingresantes a la TeL en relación a cuatro categorías principales: 1) motivación para el aprendizaje de LE; 2) el

proceso de aprendizaje de distintas LE de forma simultánea; 3) el aprendizaje de inglés como LE específicamente; y 4) el rol del docente y del alumno de inglés. En este trabajo describiremos algunos conceptos teóricos fundamentales, luego haremos referencia al contexto de la investigación y a la metodología empleada para recabar datos y finalmente nos referiremos a los resultados obtenidos y nuestras conclusiones.

Marco teórico

Este marco teórico tiene como principal objetivo describir tres conceptos centrales a la temática de nuestra investigación: 1) plurilingüismo, 2) el sistema de creencias 3) motivación.

Plurilingüismo

Para un mejor entendimiento del concepto plurilingüismo, es necesario diferenciarlo del concepto de multilingüismo. Mientras que multilingüismo hace referencia al conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, el plurilingüismo además enfatiza el hecho de que a medida que

se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, este no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (MCERL, 2002, cap. 1.3, p.16).

El enfoque plurilingüe cobra especial importancia en la sociedad actual por diferentes razones. En primer lugar se ha demostrado que un enfoque plurilingüe desarrolla una consciencia intercultural que incluye la sabiduría de la diversidad regional y social en el mundo, la cual se enriquece con el conocimiento de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua. Además el hecho de conocer otras culturas ayuda a revalorizar la propia (MCERL, 2002). En segundo lugar, un enfoque plurilingüe beneficia a los alumnos desarrollando en ellos competencias para la participación en una sociedad global, promoviendo la cooperación intelectual y científica (Hauad Marroquín, 2010; UNESCO, 2003).

Un enfoque plurilingüe implica también nuevos roles para los principales actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Landone (2004), la comparación entre las culturas y lenguas metas y la propia ya no depende solamente del profesor, sino que recae principalmente en el estudiante mismo, quien deberá desarrollar estrategias que favorezcan la autonomía y a la metarreflexión (Landone, 2004). Este nuevo escenario resignifica la posición del alumno frente al aprendizaje de diversas lenguas y requiere una concepción de éste como una persona real situada en un contexto específico con objetivos, experiencias y creencias propias.

El sistema de creencias

Desde hace más de treinta años el estudio del sistema de creencias ha cobrado más y más relevancia en el campo de la lingüística aplicada (Barcelos, 2003). Esto se evidencia en los numerosos estudios que se han llevado a cabo en relación a la conexión existente entre este sistema y los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua (Andrews, 2003; Bernat & Gvozdenko, 2005; Cabaroglu & Roberts, 2000; Fang, 1996; Fives & Buehl, 2008; Horwitz, 1988; Johnson, 1994; Nespors, 1987; Pajares, 1992). Dada la gran

cantidad y variedad de estudios realizados en los últimos años, numerosas definiciones para el concepto de creencias han surgido en la literatura, sin embargo, aún no se ha consensuado una definición para este término. Barcelos (2003) explica que esta disparidad está relacionada con el hecho de que el sistema de creencias se ha estudiado desde distintas perspectivas, entre las que ella destaca el enfoque normativo, el metacognitivo y el contextual, siendo este último el que enmarca este estudio. Desde este enfoque, las creencias son construidas desde la experiencia y no pueden ser entendidas sin considerar el contexto en el que están inmersas.

En este marco, se ha adoptado la definición de creencias provista por Polat (2010), quien las considera como “un sistema interrelacionado de un repertorio afectivo, cognitivo, contextual y metacognitivo de percepciones, perspectivas, ideologías, conocimientos, teorías, y principios que están relacionados con la toma de decisiones y prácticas docentes” (p. 169).

Existen varios motivos por los cuales es de gran importancia considerar la relación existente entre el sistema de creencias y los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Primero, numerosos autores han concluido que las creencias que poseen los docentes y los alumnos influyen la manera en que ellos se posicionan frente a los procesos mencionados anteriormente (Andrews, 2003; Bernat & Gbozdenko, 2005; Cabaroglu & Roberts, 2000; Fang, 1996; Horwitz, 1998; Johnson, 1994; Nespor, 1987; Pajares, 1992). Segundo, es sabido que las creencias pueden afectar las acciones y experiencias de los alumnos ya que a menudo funcionan como “pantallas” que filtran y determinan si los nuevos conocimientos son aceptados o rechazados (Arnold, 1999, en Bernat & Gvozdenko, 2005; Borg, 2001; Fang, 1996; Johnson, 1994; Kagan, 1992).

Además, Barcelos (2003) ha advertido que las discrepancias entre las creencias preestablecidas de los alumnos y las de sus docentes, pueden causar problemas en el ámbito áulico tales como, malos entendidos (Luppescu & Day, 1990), falta de credibilidad en el docente por parte de los alumnos (Schulz, 1996), y utilización de estrategias consideradas inadecuadas por parte del docente (Rees-Miller, 1993), entre otros. De igual manera, Kern (1995) explica que los conflictos generados por creencias disímiles entre docentes y alumnos podrían causar frustración, ansiedad, y falta de motivación. Todas las razones postuladas por los diferentes autores mencionados ratifican la necesidad de estudiar las creencias que poseen los alumnos.

Motivación

Otro aspecto de fundamental importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de LE es la motivación, ya que es una variable interviniente en dichos procesos y además afecta los logros académicos de los alumnos (Placci, Barbeito & Valsecchi, 2012).

En este estudio adoptamos el concepto de motivación proporcionado por Ushioda (2012), quien introduce la perspectiva de “persona en contexto”, ésta contrasta con la noción abstracta del alumno de LE y toma una perspectiva más holística, focalizándose en “personas reales involucradas en el estudio de la LE quienes traen consigo objetivos particulares, identidades, historias y personalidades y a su vez están situados en contextos temporales, sociales y físicos particulares” (p. 17).

Los conceptos de plurilingüismo, creencias y motivación adoptados en esta investigación convergen en la concepción del alumno como persona real ubicada en un contexto determinado, con un sistema de creencias propio e individual pero que ha sido

construido desde la experiencia y la interacción en sociedad, y con una motivación relacionada con su identidad, sus objetivos específicos y su ubicación en un contexto determinado.

Contexto de la investigación

La carrera TeL se dicta en la UNRC desde 2001 y tiene una duración de 3 años. Los alumnos se forman en tres lenguas principalmente: español como lengua materna e inglés y francés como lenguas extranjeras, en las que los alumnos alcanzan un nivel intermedio avanzado o B2 (según el MCERL, 2002). Además, tienen la posibilidad de elegir por 2 de las 3 lenguas optativas que son portugués, italiano y alemán. En estas lenguas se adopta un enfoque más instrumental.

Metodología

En este contexto, se llevó a cabo un estudio cualitativo descriptivo. Patton (1990) lo define como un tipo de investigación que prioriza la profundidad de indagación en vez de la amplitud.

La muestra analizada en este estudio consta de 12 alumnos de entre 18 y 30 años ingresantes a la carrera en el año lectivo 2012. Para la recolección de datos, se administró un cuestionario semi-estructurado ad hoc que constó de 3 partes: la primera contenía 8 preguntas sobre el aprendizaje de las lenguas enseñadas en la TeL. La segunda parte incluía 5 preguntas sobre el aprendizaje de inglés específicamente y sobre el rol del docente y del alumno de inglés, y por último, en la 3er parte, los participantes debían completar tres oraciones en relación al aprendizaje de lenguas extranjeras. En este trabajo reportaremos los resultados de la primera y segunda parte del cuestionario.

Los datos obtenidos fueron analizados por medio de la estrategia de “análisis de contenido” la cual consiste en identificar y clasificar la información en temas o patrones (Patton, 1990). En este caso, las respuestas de los participantes fueron agrupadas en las siguientes categorías: 1) motivación para el aprendizaje de LE, 2) el proceso de aprendizaje de distintas LE de forma simultánea, 3) el aprendizaje del idioma inglés específicamente 4) el rol del docente y del alumno de inglés.

Resultados y discusión

En relación a “Motivación por el estudio de LE”, emergieron dos grandes grupos temáticos de las respuestas de los participantes: 1) creencias relacionadas con aspectos socio-culturales, como el interés de conocer nuevas culturas, comunicarse en un mundo globalizado, ingresar al mundo del conocimiento, y 2) creencias relacionadas a aspectos personales o individuales de cada participante, como el interés por viajar, experiencias previas positivas en el aprendizaje de lenguas, etc. Estas respuestas reflejan el concepto de motivación proporcionado por Ushioda (2012) quien destaca que “la motivación por el estudio de una LE puede ser explicada mejor desde el término de la identidad deseada de ser ciudadanos internacionales o globales capaces de atravesar e involucrarse con varias culturas y comunidades social y profesionalmente” (p. 15), ya que a través de estas creencias se percibe el contexto socio-cultural en el cual están inmersos los alumnos: un mundo globalizado con fronteras cada vez más difusas, donde la necesidad de comunicarse en otras lenguas es una realidad ineludible. A su vez, podemos inferir que estas creencias han sido formadas por las experiencias de los alumnos, lo que está en consonancia con los

conceptos de Barcelos y Kalaja (2003, en Barcelos 2006) quienes explican que las creencias son socialmente construidas y situadas en un contexto específico.

Con respecto a la segunda categoría de análisis “el proceso de aprendizaje de distintas LE de forma simultáneas”, se analizaron las creencias de los alumnos en relación a las siguientes sub-categorías: similitudes y diferencias entre las lenguas metas, grado de dificultad de las lenguas metas, y los aspectos más fáciles y más difíciles de aprender en relación a estas lenguas.

Estos participantes creen que existen similitudes y diferencias al estudiar varias lenguas en forma simultánea. Las similitudes mencionadas principalmente fueron: la posibilidad de tener acceso a nuevas culturas y la transferencia de conocimientos procedimentales (estrategias) y conocimientos lingüísticos (gramática y cognados). Esta creencia está en consonancia con los conceptos de Landone (2004), quien explica que la capacidad de transferir conocimientos lingüísticos y culturales de cada lengua contribuye a la creación de una conciencia, de competencias y de destrezas interculturales. En cuanto a las diferencias existentes al estudiar los distintos idiomas, los alumnos mencionaron principalmente las características específicas de cada sistema lingüístico y la familia a la que pertenece cada lengua meta.

En relación a la sub categoría “grado de dificultad de las lenguas metas”, la mayoría de los alumnos creen que el inglés es la lengua más fácil de aprender, pero difieren en la gran variedad de razones que brindan. El motivo más resonante es la naturalización o cotidianidad que presenta el inglés frente a los demás idiomas. Estos alumnos también creen que el portugués es una lengua fácil de aprender, pero en menor medida. Las razones son la proximidad de nuestro país con Brasil y la transparencia del portugués con el español. Con respecto a las creencias sobre las lenguas más difíciles, el francés y el alemán son los idiomas más mencionados. Las razones postuladas son la escasa exposición a estas lenguas, ya sea a través de la educación formal o a través de los distintos medios de comunicación, por lo que expresan no poseer conocimientos previos acerca de las mismas.

Las creencias de estos alumnos sobre la subcategoría “aspecto de la lengua más fáciles o más difíciles de aprender” varían significativamente. Los aspectos mayormente mencionados como los más fáciles son: el vocabulario y las reglas gramaticales ya que según estos alumnos pueden estudiarse en forma memorística. Por otra parte, los aspectos más difíciles de aprender de acuerdo a las creencias de los participantes son las habilidades orales; las más mencionadas son la comprensión auditiva, la habilidad de habla y la fonética. Las razones que postulan incluyen la complejidad de expresarse oralmente y la dificultad de producir sonidos no presentes en su lengua materna.

Continuando con la tercera categoría de análisis “el aprendizaje del idioma inglés específicamente” se indagó sobre las siguientes dos subcategorías: “la mejor manera de aprender inglés” y aspectos más fáciles y más difíciles de aprender la lengua inglesa. En relación a “la mejor manera de aprender inglés”, las creencias de estos alumnos se podrían clasificar en tres grupos: 1) creencias referidas al aprendizaje del idioma inglés a través de la inmersión en la lengua, ya sea viajando al país donde se habla la lengua meta, o por medio de la exposición a textos auténticos como películas, canciones, libros, Internet, etc.; 2) creencias sobre la mejor manera de aprender inglés por medio de la interacción, ya sea con hablantes nativos o con pares y docentes; 3) creencias sobre la importancia del estudio formal y sistemático de la lengua en el contexto áulico, por ejemplo, estudio de aspectos gramaticales, memorización de vocabulario, aclaración de dudas con la ayuda del docente, etc.

En respuesta a “aspectos de la lengua inglesa que consideran más fáciles y más difíciles de aprender”, según las creencias explicitadas por estos alumnos, los aspectos más fáciles son los referidos al léxico y a la comprensión auditiva, seguido por el estudio de la gramática. También emergieron creencias referidas a otros aspectos del idioma, aunque en menor medida. Entre ellas podemos mencionar, cuestiones fonológicas, pragmáticas y la producción y comprensión del lenguaje escrito. En general, los aspectos de la lengua inglesa percibidos como más dificultosos son las habilidades orales, como la comprensión auditiva, el habla y la fonética. Además otros puntos mencionados por los alumnos fueron la gramática y la escritura. Como se puede apreciar, algunos aspectos de la lengua son considerados los más fáciles de aprender por algunos alumnos, pero éstos mismos son percibidos como los más dificultosos por otros. Estos resultados evidencian una de las principales características atribuidas a las creencias: su carácter individual y experiencial. En cuanto a la cuarta categoría de análisis “el rol del docente y del alumno de inglés”, emergieron creencias respecto al docente relacionadas con la metodología empleada en la clase y con la actitud que éste adopta para con los alumnos. Con respecto a la metodología, los alumnos creen que un buen docente de inglés debería ser capaz de explicar con claridad, de detectar dificultades, aclarar dudas, brindar materiales y utilizar el inglés en el aula, entre otros. En cuanto a la actitud del docente, los alumnos creen que un buen docente debería ser motivador, comprensivo, cordial, una guía y ser capaz de transmitir el amor por la lengua. Este tipo de creencias “idealistas” sobre el rol del docente, son recurrentes en la literatura (Joram & Gabriele, 1998; Johnson, 1994; Kagan, 1992; Ponce 2012), ya que aparentemente algunos alumnos tienden a idealizar la figura y el rol de lo que ellos consideran un buen docente, sugiriendo que éste no sólo debe poseer amplios conocimientos pedagógicos, sino que también es necesario que posea determinadas características en su personalidad.

Con respecto al rol del alumno, el análisis de los datos reveló que las creencias de estos participantes podrían ser categorizadas en los siguientes grupos: 1) creencias sobre la actitud frente al aprendizaje y 2) creencias sobre acciones concretas que favorecen el aprendizaje de la lengua inglesa. Entre las actitudes mencionadas se encuentran: el interés y la curiosidad por el idioma y su cultura, el pensamiento crítico y abierto y la motivación, entre otros. En cuanto a las acciones concretas que un buen alumno debería poner en práctica, se mencionaron la práctica permanente y sistemática, el uso de la lengua, la participación activa en clase y el estudio en casa. Estas creencias sobre el rol de un buen alumno de inglés podrían estar directamente relacionadas con la motivación de estos de pertenecer a esta sociedad globalizada y ser ciudadanos de este mundo sin fronteras. Como Ushioda (2012) lo explica, “varios años de evidencia empírica han destacado el rol de la actitud cultural y la orientación integrada como dimensiones significativas de la motivación en la segunda lengua” (p.15). Además, a través de las acciones concretas mencionadas por los participantes se puede vislumbrar su consciencia del esfuerzo que conlleva estudiar una LE, en este caso el idioma inglés.

Conclusión

Podemos concluir que de acuerdo a este estudio, los alumnos ingresantes a la TeL poseen creencias acerca de los beneficios que les puede otorgar una formación plurilingüe. Esto se evidenció principalmente en sus respuestas en relación a la motivación para estudiar lenguas que incluía la posibilidad de enriquecerse con otras culturas, y de tener más beneficio en el campo laboral, entre otras.

Con respecto a las similitudes y diferencias existentes entre las distintas lenguas metas, los participantes creen que es posible transferir conocimientos procedimentales y lingüísticos entre las distintas lenguas estudiadas y que las diferencias radican principalmente en el sistema lingüístico o en el origen de la lengua.

Y por último, los participantes mencionaron creencias basadas en sus experiencias previas, o la falta de ellas, con las lenguas; por ejemplo, la naturalización del inglés o la falta de exposición al francés o al alemán.

En relación a las creencias de estos alumnos sobre el aprendizaje del idioma inglés específicamente, se pudo detectar que estos participantes creen que la mejor manera de aprender inglés es mediante la inmersión en contextos reales, la interacción y el estudio sistemático del idioma. Además, según sus creencias, los aspectos más fáciles de aprender del idioma son el léxico y la comprensión auditiva, mientras que los más difíciles son las habilidades orales. En relación a los roles del docente y el alumno de inglés, se observó que estos participantes poseen creencias “idealistas”, especialmente sobre el role del docente.

Como muchos autores han destacado, las creencias que los alumnos poseen juegan un rol importante en el aprendizaje de una lengua. Este estudio, al igual que el de Toledo, Rubio y Hermosín (2012) reveló que “los alumnos son conscientes de los beneficios que un plan plurilingüe les aporta, y sus creencias y actitudes respecto al proceso de aprendizaje son positivas” (p. 226). Por este motivo se ha sugerido que las creencias de nuestros alumnos, así como también las de los docentes, se hagan explícitas en el contexto áulico. Esto, podría evitar posibles conflictos generados por diferencias entre las creencias de los alumnos y los docentes. Es fundamental, entonces, que las expectativas de los alumnos y docentes se expliciten y que de alguna manera se puedan “negociar” los roles, actividades, y formas de entender el proceso de aprendizaje de lenguas. Para lograr estos objetivos, se deben escuchar las voces de los alumnos, e incluir actividades e que ayuden tanto a los docentes como a los alumnos a reflexionar sobre sus creencias pre-establecidas. Para lograr esta reflexión sugerimos, al igual que varios autores, la inclusión de cuestionarios sobre creencias, la utilización de “journals”, el uso de metáforas y también la explicación del propósito de las distintas actividades y procedimientos en el aula.

Bibliografía

- Andrews, S. (2003). “Just like instant noodles: L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy”. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 9 (4), 351-375.
- Barcelos, A. M. (2003). “Beliefs about SLA: New research approaches”. In P. Kalaja and A.M. Barcelos (Eds.), *Researching beliefs about SLA: A critical review* (7-33). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Barcelos, A. M. (2006). “Cognição de professores e alunos: Tendencias recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas”. In A. M. Barcelos, and M. H. Vieira Abrahão (Eds.), *Crenças e ensino de línguas. Foco no professor, no aluno e na formacao de professores* (15- 42). Campinas: SP. Pontes Editores.
- Bernat, E., & Gvozdenko, I. (2005). “Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications and new research directions”. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 9 (1), 1- 21.
- Borg, M. (2001). “Teachers’ beliefs”. *ELT Journal*, 55 (2), 186- 188.
- Cabaroglu, N., & Roberts, J. (2000). “Development in student teachers’ pre existing beliefs during a 1 year PGCE programme”. *System* 28, 387-402.

- Fang, Z. (1996). "A review of research on teachers' beliefs and practices". *Educational Research*, 38 (1), 47-65.
- Fives, H., & Buehl, M. (2008). "What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability". *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134-176.
- Horwitz, E. (1988). "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students". *Modern Language Journal*, 72 (3), 112-37.
- Johnson, K. (1994). "The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teacher". *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 439- 452.
- Joram, E., & Gabriele, A. (1998). "Pre-service teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities". *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 175-191.
- Kagan, D. (1992). "Implications of research on teacher belief". *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
- Marroquín, I. H., & Marroquín, L. H. "Creencias de aprender una lengua extranjera: entorno intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras". Disponible en http://www.iaieveracruz.org/ponencias/8/HAUAD_MARROQUIN.pdf
- Nespor, J. (1987). "The role of beliefs in the practice of teaching". *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.
- Placci, G., Barbeito, M. C., & Valsecchi, M. I. (2012). "EAP student's motivation to learn English: What do they believe in?" *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAPI Conference*. Eds. Anglada, L y Banegas, D. - 1a ed. - Bariloche: APIZALS Asociación de Profesores de Inglés de la Zona Andina y Línea Sur. 131-136.
- Pajares, M. F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park. C.A: Siage Publications.
- Polat, N. (2010). "Pedagogical treatment and change in preservice teacher beliefs: An experimental study". *International Journal of Educational Research*, 49, 195-209.
- Ponce, S. (2012). "Trainee teachers' beliefs about teaching and learning English as a foreign language and their relation to stability and classroom actions: A longitudinal study". Tesis de Maestría no publicada. Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina.
- Toledo, I.; Rubio, F. & Hermosín, M. (2012). "Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe". *Porta Linguarum*, 18, 213-229.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#
- Ushioda, E. (2012). "Motivation and L2 learning: Towards a holistic analysis". *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAPI Conference*. Eds. Anglada, L y Banegas, D. - 1a ed. - Bariloche: APIZALS Asociación de Profesores de Inglés de la Zona Andina y Línea Sur. 14 – 19.

Análisis de géneros textuales para la clase de lectocomprensión en alemán

Raffo, Carlos Javier
Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Nacional del Comahue

El estudio de lenguas extranjeras desde el enfoque de la lectocomprensión se ha convertido en una de las áreas más explotadas en los últimos tiempos. En el ámbito de la enseñanza universitaria, esto responde a la necesidad de brindar a los estudiantes las herramientas que permitan el acceso a bibliografía de su área de especialidad. Son muchos los aspectos a tenerse en cuenta en el diseño de un curso de lectocomprensión; en esta oportunidad nos enfocaremos en el análisis de dos géneros textuales de relevancia para alumnos universitarios: el abstract y la reseña. El presente trabajo se enmarca dentro del ámbito de la Facultad de Lenguas de la UNCo, específicamente en la Cátedra de Lectura Bibliográfica, Humanística y Técnica en Alemán. A partir de un análisis de textos de muestra, se realizará un relevamiento de las características prototípicas de los mencionados géneros. Se prestará principal atención a la estructura del texto como así también a las características lingüísticas. Una vez identificada esta información, podrá trasladarse a las actividades propuestas en la clase de lectocomprensión para que los estudiantes hagan uso efectivo de este conocimiento al enfrentarse con futuras lecturas pertenecientes a estos géneros. Esto redundará en una comprensión mejor lograda.

Palabras clave: lectocomprensión en alemán, géneros textuales, abstract, reseña

Introducción

En la enseñanza de la lectocomprensión en una lengua extranjera, son muchos los aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de plantear los objetivos que se pretenden lograr. Teniendo como objetivo principal brindar a los estudiantes las herramientas para poder comprender efectivamente textos de carácter académico como lectores autónomos, no se pueden simplificar los contenidos de enseñanza al mero conocimiento del sistema lingüístico. También resulta fundamental proveer a los alumnos de saberes referidos específicamente a las tipologías textuales, su clasificación, estructuración, recursos lingüísticos prototípicos, entre otras características que contribuirán a una mejor preparación para abordar los textos.

En el presente trabajo, se analizarán textos de muestra para realizar un relevamiento de las características prototípicas de los géneros abstract y reseña. El corpus está constituido por 30 textos, 15 abstracts y 15 reseñas pertenecientes a diversas áreas, mayormente de las ciencias sociales: psicología, lingüística, educación, entre otras, extraídos de revistas de investigación online.

Se prestará principal atención a los rasgos relativos a la estructura del texto como así también a las características lingüísticas. Una vez que estos rasgos característicos sean identificados, esta información podrá trasladarse a las actividades propuestas en la clase de lectocomprensión.

Marco teórico

Adam (1992 citado en Arnoux 2002) se refiere especialmente a la importancia de la habilidad de reconocer las secuencias prototípicas en alumnos que estudian una lengua extranjera. Podemos sostener entonces que el conocimiento de los diversos géneros textuales beneficia las estrategias de comprensión lectora. Según Ciapuscio (1994: 18), los hablantes “poseen un saber específico que los capacita para instrumentar los esquemas textuales tanto en la producción como en la recepción de textos.” Dicho saber sobre los tipos textuales incluye conocimientos referidos a esquemas estructurales, la secuencialización de la información, entre otros (Ciapuscio et al. 2005).

Si bien son variadas las clasificaciones en torno a los géneros textuales, la propuesta por Werlich (1975) ha sido considerada a lo largo del tiempo como una de las mejores y constituye una referencia obligada en este ámbito. El autor realiza en primer lugar una macroclasificación entre textos de ficción y de no ficción. A su vez, en cada grupo distingue cinco prototipos relacionados con las actividades cognitivas humanas. A los efectos del presente trabajo, nos focalizaremos particularmente en tres de ellos. El prototipo descriptivo (la percepción del espacio, sus ocurrencias y cambios), el expositivo (la comprensión de conceptos generales y particulares mediante el análisis o síntesis) y el argumentativo (el establecimiento de relaciones de similitud, contraste o transformación entre conceptos). Otro concepto que resulta de relevancia es el de “secuencias prototípicas” propuesto por Adam (1992) y hace referencia al inconveniente a la hora de determinar la presencia de un único tipo textual; más bien hablamos entonces de coexistencia de rasgos prototípicos de cada tipo y predominancia de algunos. Cuando los hablantes producen un texto, seleccionan una clase de acuerdo a sus objetivos comunicativos y de ahí se desprenden las secuencias que estarán presentes cada una caracterizada por la presencia de determinados elementos lingüísticos y extralingüísticos (Elena 2011).

El abstract

El abstract como género textual presenta características propias y marcadas. Si bien mantiene una estrecha relación con el artículo de investigación que resume, el abstract constituye un género en sí mismo y su función es discursivamente independiente (Brottier 2000). Tiene como finalidad la comunicación escrita de un hallazgo o un punto de vista nuevo dentro de las ciencias. Los rasgos predominantes permiten encuadrar al abstract dentro de los géneros expositivo y descriptivo.

Según Ramírez Gelbes (2007 citado en Fernández Fastuca, L. & Bressia, R. 2009) podemos distinguir entre dos tipos de abstract. Los representativos, que sintetizan un artículo, y los presentativos, que son utilizados para la presentación a eventos académicos.

En cuanto a la estructura de organización del abstract, en base al análisis del corpus, se han identificado las siguientes secciones: i) Información objetiva: se presentan los nombres de los autores, su pertenencia académica y el título del abstract; ii) Introducción: se incluyen la intención del artículo, la finalidad de la investigación y sólo en algunos casos, que representan un porcentaje minoritario, una introducción teórica al tema; iii) Métodos: se presentan las características del corpus analizado, los procedimientos llevados a cabo y los materiales empleados. Finalmente, también en algunos casos se evidenció la presencia de palabras clave.

A continuación presentamos algunos ejemplos de dos de las secciones mencionadas previamente.

Introducción:

- A3. (Abstract n° 3) In dieser Arbeit werden ... untersucht.
- A4. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit ...
- A5. Ziel unseres Beitrags ist es zu zeigen, dass...
- A7. Zielsetzung des Vortrags ist es,...
- A8. Unsere Untersuchung richtet sich auf ...
- A9. Der Aufsatz erkundet ...

Métodos:

A1. Es handelt sich um die Beschreibung und um die Analyse eines im Departement Puy-de-Dôme geführten Experiments (2000-2006), das Magie und Chemie verbindet.

A2. Beide Optionen werden anhand von Beispielen aus der Konfliktgeschichte des 20. Jahrhunderts vorgestellt und analysiert.

A3. Diskutiert werden nacheinander die Wortartkategorie der einzelnen w-Wörter, die w-Wort-typischen semantischen Merkmale, die Phi-Merkmale und der Kasus sowie die pragmatischen Besonderheiten.

A10. Anhand von Interviews wurde der Versuch unternommen, die Vorstellungen von Deutschland bei einer Kaliningrader Studiengruppe zu untersuchen.

A11. Die Funktionalität der EI wird anhand einer Studie mit italienischen Universitätsstudenten, Lernern in DaF-Anfängerkursen an der Università degli studi di Pavia, demonstriert.

En lo referido a las características lingüísticas presentes en este género, se ha identificado la presencia de estructuras impersonales, el presente y el pasado como tiempos verbales predominantes, terminología específica y oraciones compuestas complejas con una alta ocurrencia de frases nominales extensas.

Estructuras impersonales:

A2. Der mündlich überlieferte Stoff wird erst im 12. Jahrhundert im Kontext der hochmittelalterlichen Feudalgesellschaft in Form eines Buchepos verarbeitet.

A3. Diskutiert werden nacheinander die Wortartkategorie der einzelnen w-Wörter.

A5. ... wird im Anschluss diskutiert, ...

A6. Mittels der Lehrbuchforschung kann gezeigt werden, ...

Tiempos verbales predominantes: presente, pasado:

A1. Der Artikel stellt ...in Frage.

A4. Die spanischen Studenten arbeiteten also über Themen, die aus ihrer Erfahrungswelt stammen, und versuchten diese dann einem Rezipienten.

A5. Die Autoren untersuchen den Status der deutschen Sprache.

A6. ... hat die Bedeutung von Schulbüchern des Fremdsprachenunterrichts als Zeugnisse des Kulturtransfers in der letzten Zeit eine starke Aufwertung erfahren.

Terminología específica:

A2. ... deren Ziel es ist, die Indienstnahme der Literatur für falsche Versöhnung zu sprengen.

A7. ..., das ausgehend von einer methodischen Hierarchisierung der vier Kategorien ‚Inszenierung‘, ‚Körperlichkeit‘, ‚Wahrnehmung‘ und ‚Performanz‘ Theatralität als eine (kultur-)anthropologische Kategorie begreift, ...

A7. ..., die den Polen der ‚Medienvergessenheit‘, der ‚Medienaktualisierung‘ und der ‚Medienreflexivität‘ zugeordnet werden können.

Oraciones compuestas complejas, frases nominales:

A5. In erster Linie versuchen die Autoren den Konstrukt „Deutsch/e: Fremd/e“ unter den serbischen Deutschlernenden und die damit verbundenen Einstellungen und Stereotypen zu erläutern, sowie die Vorstellungen von der eigenen Gemeinschaft entsprungen aus dem Konstrukt „Serbisch/Serben: dem Ich Vertraute.

A7. In einem zweiten Schritt wird der Vortrag die Wechselwirkung zwischen der Entstehung historischer Theatralitätskonzepte und der Ausdifferenzierung neuartiger Wahrnehmungs-, Körper- und Raummodelle am Beispiel des spanischen Barocktheaters beleuchten.

A1. Durch die bedeutsame Entwicklung der Kompetenzen und der Kenntnisse der Schüler will dieser Beitrag gleichzeitig die Bilder, Vorurteile und Stereotypen von Grund auf ändern, die oft mit dem „anders sein“ verbunden sind.

A2. Im Zentrum des Vortrags steht die Auseinandersetzung mit der Faszination der Nibelungen, die sich sowohl in apologetischen Diskursen politischer Protagonisten (Göring) als auch in theatralischen Aufführungen von Intellektuellen (Müller) exponiert, deren Ziel es ist, die Indienstnahme der Literatur für falsche Versöhnung zu sprengen.

A3. In dieser Arbeit werden die w-Wörter der deutschen Sprache auf die grammatischen Merkmale hin untersucht, die in der Morphologie und insbesondere im Lexikon eine Rolle spielen.

La reseña

Podemos ubicar la reseña dentro de los géneros descriptivo y argumentativo. Son justamente los rasgos argumentativos los que permiten distinguir a la reseña de otros textos de carácter científico.

Hemos tomado como referencia para caracterizar la reseña de manera general a Domínguez Vázquez (2008). La autora menciona que la reseña no cuenta con un título propio sino que lleva por título el del texto reseñado. Su objetivo es brindar información a los potenciales lectores de un texto, lo que redundará en la decisión de leer o no el texto completo. En este sentido, será de utilidad también para los investigadores a la hora de recolectar información ya que les permite obtener no sólo un resumen sino también una evaluación del crítico.

En cuanto a la estructura de la reseña hemos identificado las siguientes secciones: i) Información objetiva: título del texto reseñado y sus datos bibliográficos; ii) Introducción: objetivo de la reseña, contextualización y objetivos del texto reseñado y resumen de la estructura de lo reseñado; iii) Descripción capitular: información detallada y descriptiva sobre lo reseñado y iv) Crítica: juicio sobre el contenido, justificación de la crítica, resumen final evaluativo, recomendación de compra / lectura, bibliografía.

Seguidamente presentamos algunas ejemplificaciones de estos aspectos mencionados.

Introducción:

R1 (Reseña n°1) Die in diesem Band versammelten Beiträge stellen die wesentlichen Ergebnisse der Zweiten Novembertagung dar, die vom 21. bis 22. November 2008 in Kassel stattfand.

R2 Das in der zweiten Auflage erschienene Studienbuch *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten* setzt sich zum Ziel, Studierende der Bildungswissenschaften in ihren eigenen wissenschaftlichen Forschungen anzuleiten und zu begleiten.

R3 Mit seiner Einführung in die Interkulturelle Philosophie verfolgt Gregor Paul das Ziel, „eine Kultur zu etablieren, die die ganze Menschheit umfasst, Frieden erhält und den Menschenrechten genügt.“

Descripción capitular:

R3 Das erste Kapitel beschäftigt sich mit einer Begriffsanalyse relevanter Termini wie u.a. ‚Philosophie‘, ‚Interkultureller Philosophie‘, ‚Kultur‘, ‚Kulturalität‘, ‚Interkulturalität‘ sowie ‚Komparativer Philosophie‘. In den nachfolgenden kurz gehaltenen Kapiteln 2 und 3 wird ...

R4 Die Arbeit ist in vier Teile bzw. neun Kapitel unterteilt.

Crítica:

R4 Die Stärke des Buches liegt vor allem im ethnographischen Teil.

R4 Ein weiterer Widerspruch befindet sich im Schlusskapitel. Während die Autorin im ersten Kapitel betont, dass “die Bezeichnung der karibischen Gemeinde in den USA und Europa als Diaspora-Gemeinde fragwürdig” ist (S. 32), schreibt sie auf Seite 246 dagegen, dass bei den Garinagu alle von Safrans Kriterien “auf fast beispielhafte Weise Anwendung” finden.

R4 Dennoch, abgesehen von diesen Detailkritiken möchte ich noch einmal betonen, dass die vorliegende Arbeit eine umfassende und kenntnisreiche ethnographische Forschung präsentiert und auf einer guten Feldstudie beruht.

R5 Viele Leser werden sicherlich nicht sofort mit dem eigentlichen Text beginnen, sondern beim Durchblättern feststellen und neugierig und interessiert darauf eingehen, daß es verschiedene Zusatztexte und Bildseiten gibt, die einer Lektürevorbereitung dienlich sind und obendrein zum Stöbern einladen.

R6 Leider illustrieren sie das Beschriebene nur unzureichend.

R7 Man kann sich seinen Inhalt auf zweierlei Weise aneignen: in fortschreitender Lektüre, die das Bedürfnis nach weiterer Information erzeugt, oder indem man das Buch durchblättert und, wo es einem gerade gefällt, die Reproduktionen betrachtet und die erläuternden Texte rezipiert. Beides ist interessant und bereitet ein wirkliches Vergnügen.

R8 Vielleicht hängen diese Probleme und Widersprüche mit dem nicht hinreichend geklärten Begriff des Unbewußten zusammen, das Wandruszka an einer merkwürdigen Stelle mit dem Unbekannten identifiziert.

Con respecto a las características lingüísticas encontradas en el corpus, podemos corroborar, al igual que en el abstract, la presencia de expresiones impersonales, referencias al autor del texto y de la reseña, uso del presente en gran magnitud.

Cabe recalcar que, en la sección de evaluación realizada por el crítico, se utiliza una argumentación concesiva que puede iniciar con una crítica negativa justificada, luego un contraargumento que atenúa la negatividad de la crítica realizada previamente y apoya

lo sostenido por el autor del texto reseñado. En este sentido, se hace uso del término *leider* y del *Konjuntiv II*. A continuación presentamos algunos ejemplos ilustrativos.

R4 Leider konnte die Autorin die Dissertation vor Veröffentlichung nicht mehr durch neuere Daten ergänzen (so wäre z.B. ein Einblick in die Ergebnisse des US-Zensus von 2000 interessant gewesen, wie sie selber betont, siehe S. 144), sondern sie hat lediglich einige Teile gekürzt und das Buch durch eine ausführliche Zusammenfassung in Spanisch ergänzt.

R3 Im Abschnitt über die Interkulturelle Logik werden unterschiedliche Argumente betrachtet und zurückgewiesen.

R4 Die Autorin präsentiert in dem vorliegenden Buch eine kenntnisreiche Ethnographie

über die Garinagu in Livingston/Guatemala und der South Bronx/New York.

R1 Den Datenerhebungsmethoden (Kapitel 6) und Auswertungen (Kapitel 7) wird insgesamt der meiste Raum im Studienbuch gewidmet.

R2 Der Autor weist darauf hin, dass die Kompetenzforschung bezogen auf die Fremdsprachendidaktiken grundsätzlich vier folgende Ausprägungen hat.

R1 Dadurch könnten anfänglich verkürzte Darstellungen und kleinere Überschneidungen mit anderen Kapitelinhalten aufgelöst werden

R1 Da es sich, wie auch die Autoren hervorheben, um Forschungsstränge und nicht

um Erhebungsverfahren im engeren Sinne handelt, wäre hier eine stringendere Aufteilung wünschenswert.

Aplicación en la clase de lectocomprensión

Como se ha mencionado previamente, el tipo de análisis realizado resulta de particular utilidad para incrementar las herramientas provistas a los alumnos de lectocomprensión. Teniendo en cuenta que ambos géneros cuentan con características prototípicas, la enseñanza sistemática de estas permitirá a los estudiantes identificar claramente estos textos al enfrentarse a ellos. Además, favorecerá la preparación estratégica de los alumnos en el sentido de que estarán mejor preparados y podrán realizar hipótesis efectivas en cuanto al contenido y recursos lingüísticos a esperar al leer estos textos. Es fundamental entonces realizar actividades de análisis de textos modelo para identificar claramente las secciones, los marcadores discursivos y los recursos lingüísticos presentes en cada caso. El mencionado análisis puede iniciarse de manera guiada por el docente hasta llegar a un análisis independiente por parte de los estudiantes, lo que contribuirá también a su mayor conciencia y reflexión sobre la lengua extranjera de estudio.

Conclusión

Si bien consideramos de gran relevancia el análisis realizado, este sólo constituye un paso preliminar que deberá ser complementado en investigaciones futuras ya que seguramente quedan aún aspectos no abarcados por investigar.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Arnoux, E. et al. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Brottier, O. (2000). *El español con propósitos específicos: el resumen (abstract) del artículo científico*. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0227.pdf
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, G. et al. (2005). “El conocimiento especializado: el texto de especialidad y los criterios para su tipologización”. En: Cabré, M. T. & Bach, C. eds. *Coneixement, llenguatge i discurs especialitzat* (pp. 95-110). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Domínguez Vázquez, M. J. (2008). *La reseña científica en español y alemán: Estructuras conceptuales y marcadores textuales metalingüísticos centrales y periféricos*. [en línea]. Disponible en: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/25714>
- Elena, P. (2011). *Bases para la comprensión organizativa del texto*. [en línea]. Disponible en: http://www.upv.es/di/revista/docs/art2011/09_RDLAn6_Elena_Pilar.pdf
- Fernández Fastuca, L. & Bressia, R. (2009). *Definiciones y características de los principales tipos de texto*. [en línea]. Disponible en: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Definicion_generos_discursivos_abril_2009.pdf

Progresar en DLE con propósitos académicos a partir de los modelos de referencia

Vera de Tamagnini, Nora
Universidad Nacional de Tucumán

En el marco de una concepción constructivista del aprendizaje, Bain & Schneuwly (1993) han llamado la atención sobre la necesidad de identificar *modelos de referencia* científicos capaces de orientar con pertinencia la evaluación formativa que desde las didácticas disciplinarias está en proceso de desarrollo desde los ochenta en el área francófona. A su vez Allal (2010:51) plantea la *regulación* como componente fundamental de la evaluación formativa en una perspectiva ampliada que resulta de gran interés para el desarrollo de estudios en didáctica de lenguas con propósitos académicos. Esta observación se fundamenta en la necesidad de dotar de un anclaje teórico sólido los estudios de este tipo y, a la vez, de revalorizar las didácticas de especialidad en sí mismas. Lo que, en última instancia, repercute en una mirada compatible que posibilite instaurar una fuerte articulación entre regulaciones interactivas, integradas a cada situación, regulaciones retroactivas, ligadas a las operaciones de verificación y de reanudación de problemas no resueltos, y regulaciones proactivas ligadas a la anticipación y a la planificación de nuevos métodos, tal como propone Allal (2007:14).

El objetivo de esta ponencia es analizar en base a datos empíricos de grupos de clase de nivel superior universitario la rentabilidad de la noción de modelos de referencia y aportar algunos elementos al debate sobre la evaluación formativa.

Palabras clave: modelos de referencia, evaluación formativa, construcción del aprendizaje

A partir de una noción desarrollada en un medio lingüístico específico, caracterizado por el contacto de lenguas (Europa de los 27), el concepto de modelos de referencia (Allal, 2007:14), enfocaremos inicialmente en el plano teórico la consideración de factores específicos en didáctica de lenguas. Posteriormente, observaremos el funcionamiento de ese concepto en un curso sobre producciones solicitadas a alumnos de un curso de grado de lectura comprensiva y traducción de textos del francés al español, para culminar con algunas conclusiones y perspectivas.

Marco teórico

Según Camilloni (2010:31), el objetivo propio de la didáctica es la intervención pedagógica. Además, desde la didáctica se apunta a realizar un cierto tipo de intervención social. Los modos de transmisión propios de la escuela son importantes en la modalidad de construcción de la sociedad y en el tipo de sociedad que de ello resulte debido a la carga ética que importa responder a esos interrogantes. Según esta concepción ampliada de la didáctica como disciplina integrante de las ciencias sociales, la evaluación de los aprendizajes tiene un carácter complejo, casi estratégico. Existen múltiples enfoques que toman en consideración diferentes aspectos del campo de la evaluación que tratan de responder a preguntas tales como qué, para qué, cómo y para quién evaluar (Cf. Anijovich, 2010:15 para una resunción en el campo de la *evaluación formativa*). Este tipo de

evaluación procura contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y tiende a maximizar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. Más aún, el campo de la evaluación formativa no termina en el ofrecimiento de retroalimentación o en el reconocimiento de las dificultades que existen para aprender, sino que se expande hacia la autorregulación de los aprendizajes y a las modificaciones necesarias a la adaptación de la enseñanza a aprendientes y a contextos diferentes.

Otro abordaje teórico de la evaluación formativa es el de los investigadores francófonos que trabajan en el campo de la didáctica (Bain, 1988; Chevallard, 1986; García-Debanc & Mas, 1987). En este enfoque, la evaluación es el componente del sistema didáctico que, al poner en relación al docente, al educando y al saber a enseñar, intenta demostrar cómo la estructuración de los contenidos en las disciplinas escolares determina los objetivos, los medios y las funciones de la evaluación formativa. Schubauer-Leoni (1991) propone una interpretación de la evaluación en términos de “contrato didáctico” que vincula las expectativas recíprocas del docente y de los alumnos en relación con un contenido o con una tarea dada. Finalmente, Bain y Schneuwly (1993) desarrollan la idea de que la realización de cualquier actividad de enseñanza conlleva la identificación de “modelos de referencia” científicos capaces de orientar la evaluación formativa.

Asimismo, Cardinet (1977) que la idea de solucionar las dificultades de aprendizaje (feedback+corrección) sea reemplazada por el concepto de *regulación*. Allal ha desarrollado este concepto en el medio francófono con amplia adhesión de docentes e investigadores (1979, 1988, 2007 comentados por Mottier López, 2010). Las tres formas de regulación conocidas son:

- a- regulación interactiva: La evaluación formativa se funda en interacciones del alumno con el docente, con los otros alumnos y/o con el docente, con los otros alumnos y/o con material orientado a una autorregulación del aprendizaje. Esta forma de autoregulación se orienta hacia adaptaciones continuas en el transcurso del aprendizaje.
- b- regulación retroactiva (o solución, en el sistema de Bloom): La evaluación formativa permite identificar los objetivos alcanzados o no alcanzados por cada alumno. Si esta regulación funciona para un alumno, el feedback producido por la evaluación formativa le permite seleccionar medios y métodos tendientes a la corrección y/o superación de las dificultades de aprendizaje encontradas. Esta regulación puede ser inmediata (on line) o ya cumplida (diferida).
- c- regulación proactiva: Está vinculada con la elaboración de nuevas actividades de enseñanza /aprendizaje concebidas para trabajar en un modelo de aprendizaje diferenciado. Este tipo de regulación concierne prioritariamente las operaciones que exceden el control y se abren a nuevas trayectorias de aprendizaje. Además, se concentra en la diferenciación de la enseñanza en función de las necesidades de los docentes, incluyendo a los alumnos de nivel escolar avanzado.

Perrenoud (1991, 1993) propone un *abordaje interdisciplinario* para la evaluación formativa resultante de la intersección de varias perspectivas teóricas, sobre todo de las orientaciones cognitivas, comunicativas y didácticas de la evaluación formativa en un marco más general de la regulación. En el medio francófono se ha efectuado una ampliación del modelo conductista siguiendo cuatro ejes:

- a- la integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas
- b- la noción de regulación en tanto componente fundamental de la evaluación formativa
- c- la implicación del alumno en la evaluación y regulación de su aprendizaje

d- la diferenciación pedagógica que resulta de la evaluación formativa.

Datos de la experiencia

Observando las dificultades para poner en escena un abordaje constructivo de la competencia estratégica de lectura de textos de especialidad en los cursos de lectura comprensiva de grado integrantes de la formación general en los planes de estudio en ciencias humanas, distribuimos en módulos las informaciones meta-disciplinarias imprescindibles para resolver las dificultades posibles en tareas de traducción. Esto como parte de las decisiones que todo docente responsable de un curso de las mencionadas características debe tomar.

Asimismo, después de evaluar el peso de factores corrientemente considerados como facilitadores de las tareas de lectura y comprensión de textos escritos en lengua extranjera (conocimiento de la disciplina de referencia del texto-soporte, conocimiento de la L2 o LE, competencia discursivo-textual en comprensión y producción, conocimiento de la disciplina de formación del autor/ investigador) en diversas ponencias con trabajos empíricos sobre el mismo tipo de público (Vera 1999 a y b, 2000, 2001, 2007, 2008 y 2009), realizamos una experiencia para determinar el grado de penetración de los conceptos operativos presentados en forma progresiva al inicio del curso (Vera 2012). La experiencia consistía en proponer un texto original del escritor Guy de Maupassant destinado a quejarse por los indeseables efectos de la erección de la Torre Eiffel en París en el marco de la Exposición Universal (1889), acompañado de tres traducciones que los alumnos del curso debían analizar para elegir la mejor traducción, la más adaptada al enfoque comunicativo de la traducción presentado en las primeras clases. Participaron 27 informantes de seis carreras de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Las variables fijas eran el tipo de tarea (evaluación de la adecuación de un texto traducido al modelo de traducción por el sentido) y las lenguas de la experiencia (LM de los informantes, español variedad argentino; lengua del texto, LE francés). Las variables libres, el conocimiento de la LE de la experiencia (No, Conocimientos reducidos/ Si) y el tipo de lector (Buen lector/ No tan bueno). La no pertenencia del texto de la experiencia al universo disciplinario de ninguna de las carreras de los informantes permitió neutralizar el factor *conocimiento de la materia*. El hecho de usar un hecho verídico de interés exclusivo para franceses- ya que fue publicado en ese país en una revista destinada a lectores franceses- garantizaba la neutralización del factor *conocimiento del tema*. Los resultados mostraron que, contrariamente a lo que la adquisición de lenguas, LM y LE, la didáctica de la lectura / escritura y la psicolingüística textual establecen, es posible para un individuo no escolarizado en una LE poder construir una hipótesis de contenido adecuada. Asimismo, el conocimiento del sistema de esa LE no garantizó a los informantes de este grupo la correcta realización de la tarea propuesta. Como la repartición de la condición de Buen Lector, que fue establecida con otras tareas durante el curso anual, era irregular entre los informantes de las diferentes carreras, la experiencia permitió avanzar en la observación de diferentes factores en una perspectiva interactiva. En realidad, el factor verdaderamente desequilibrante fueron las características cognitivas de éstos. Denomino así al peso de la atención, el tiempo asignado a la decodificación de signos y la posterior asociación con un sentido en el micronivel, al uso del co-texto y los diversos contextos que es propio de los buenos lectores para la construcción del sentido, a la posibilidad de utilizar productivamente los cognados y falsos cognados.

Siempre en la consideración de los resultados de esa experiencia, recibí en 2011 un grupo más reducido que en 2010. Ese año lectivo terminó con un resultado casi sorprendente: la única alumna Lourdes (21 años, alumna de la carrera de Letras) que nunca efectuó estudios de francés LE en el nivel medio fue la que mejor resolvió las dificultades del 3er parcial, el que estaba destinado a testear los conocimientos adquiridos en morfosintaxis, semántica y pragmática en textos mediáticos. El análisis de las dificultades evidenciadas en los parciales de los restantes informantes del grupo de clase muestra que los factores tradicionalmente estudiados como facilitadores de la tarea de leer en LE no funcionaron. Un primer curso de Lecto-Comprensión de francés tampoco es un factor facilitador pues el mismo responde a un posicionamiento teórico y metodológico totalmente diferente del encuadre textual y discursivo que tiene Idioma Moderno Francés II, asignatura de grado en la Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Entonces, para efectuar una conclusión congruente con las experiencias sucesivamente desarrolladas sobre los resultados obtenidos debí apelar, por un lado, a la noción de estilo cognitivo o estilo de aprendizaje y, por otro, a la noción de *regulación*. Parece evidente que sin haber desarrollado esa capacidad que forma parte de la evaluación formativa y significativa, la alumna en cuestión no habría podido resolver las dificultades contenidas en el 3er parcial de la asignatura (tareas de elaboración temática del texto, establecimiento de la cohesión léxica, contextualización del significado, uso de condicionantes contextuales para determinación de la referencia, focalización sobre el sistema y la norma de la LM, consideración de tipos y formatos textuales). Además, se trata de procesos que ella misma puso en funcionamiento pues ella debía resolver una tarea compleja análoga a la desarrollada durante el cursado de la asignatura pero sobre un texto auténtico, culturalmente marcado y originariamente destinado a nativos que viven en Francia. En síntesis, se trata de verdaderas autoregulaciones proactivas.

A continuación figuran los resultados de resolución de los tres tipos de consignas (comprensión, textualidad y traducción) del tercer parcial 2011, así como los resultados generales del curso relacionados con los tipos de regulaciones usadas por los informantes de ese grupo de clase.

Informante	Consigna 1 Comprensión	Consigna 2 Textualidad	Consigna 3 Traducción	Resultados Generales	Nota de Promoción	Tipo de regulación
Aliné (C.Ed)	40%	20%	40%	4	No promovió	a
Bibiana(Ffia)	60%	50%	60%	6	6	a,b
Sonia (Hist.)*	50%	40%	45%	5	Recuperac. Complem.	a
Lourdes (L)	90%	80%	95%	9	10	a,b,c
J.Luis (L)	80%	70%	70%	8	8	a,b
Gabriela* (TSocial)	40%	30%	40%	4	No promovió	a
Luciana (TSocial)*	50%	40%	45%	5	Recuperac. Complem.	a

Análisis de resultados y discusión

- a- La superación de los modelos de evaluación tradicionales permite diseñar estrategias de intervención realmente centradas en las competencias definidas como objetivos de logro para estudiantes de grado. Tanto más en el caso de los cursos de idioma con propósitos específicos cuyo un rol en el desarrollo de competencias transversales de

una formación en humanidades (desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual) es indiscutible.

- b- La noción de autoregulación como integrante de los marcos de referencia a desarrollar en el ámbito de los conocimientos disciplinarios constituye un interesante instrumento de desarrollo de estos últimos.
- c- El diseño del Cuaderno de Clase en relación a las características de la población de grado en cursos de FLE con propósitos específicos del área de Humanidades está logrado si con un curso de cuatro horas semanales durante 8 a 9 meses se puede lograr que personas sin base en FLE efectúan con éxito tareas específicas en lectura comprensiva y traducción. Y que las estrategias de resolución de problemas y las regulaciones desarrolladas pueden incorporarse de manera estable a una competencia discursivo-textual más amplia.
- d- En didáctica del FLE con propósitos específicos resulta que la operación de contextualización del significado (Mounin, 1964) se optimiza al integrar parámetros co-textuales y con-textuales en un procedimiento que, partiendo del sentido, permita elegir la reformulación accesible según los patrones de la LTraducción. El anclaje del sentido resulta de diversos factores que, atravesados por las regularidades sistémicas, se resuelve según el criterio de naturalidad en traducción propuesto por Newmark (2006).

Perspectivas

La autoregulación, en relación a los *marcos de referencia* y a la evaluación formativa, constituye un modo visible de articulación de los desarrollos en didáctica general y didácticas específicas. Es deseable que esta articulación continúe nutriéndose de trabajos tanto teóricos como aplicados, con el fin de profundizar en el conocimiento en general.

La redundancia didáctica, apoyada en ejemplificación clara y congruente, así como en actividades corregidas en clase incluso desde una perspectiva comparatista, son algunos de los modelos de referencia pertinentes para estimular a los alumnos a identificar y construir los propios, principalmente autoregulaciones proactivas.

En relación a la intervención pedagógica que es el objetivo propio de la didáctica general, la didáctica de la lectura / escritura en LE aparece como una disciplina igualmente marcada por la interdisciplinariedad de las ciencias sociales y humanas, que también está en la búsqueda de su lugar teórico y social entre las “megateorías” y las “teorías diafragmáticas” en las didácticas especiales. Éstas, al focalizar la mirada en una o dos dimensiones, reducen el proceso de enseñanza a una tarea formativa en las distintas materias para constituirse en teorías autonomizadas y fragmentarias, tal como lo señala Davini en Camilloni 2010:54.

Bibliografía

- Allal, L. (2007): “Régulation des apprentissages, orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en education” en Allal, L. y Mottier López, L. (eds.) *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruselas, De Boeck, pp.7-24.
- Anijovich, R. (Comp.)(2010): *La evaluación significativa*. Buenos Aires : Paidós.
- Bain, D. (1988): “L’évaluation formative fait fausse route”. *Mesure et evaluation en education 10*, pp.23-32.

- Bain, D. y Schnewly, B. (1993). "Pour une evaluation formative dans la pédagogie du français. De la nécessité et de l'utilité des modèles de référence". En Allal, L, Bain, D., y Perrenoud, P. (eds.) *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 51-79.
- Camilloni, A. W. de (2010): "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica.". En *Corrientes didácticas contemporáneas*, Camilloni et al. Buenos Aires : Paidós. Pp. 17 a 40.
- Cardinet, J: (1977): *Objectifs éducatifs et evaluation individualisée* (2e éd. Rapport n° R77.05). Neuchâtel, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques.
- Chevallard, Y. (1986): "Vers une analyse didactique des faits d'évaluation" en De Ketele, J-M. (ed), *L'évaluation. Approche descriptive ou prescriptive?* Bruselas : De Boeck, pp. 31-59.
- Davini, M.C. (2010): *Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales*. En *Corrientes didácticas contemporáneas*, Camilloni et al. (Comp.). Buenos Aires: Paidós.
- García-Debanc, C. y Mas, M. (1987): "Évaluation des production écrites des élèves". *Enjeux 11*, pp. 198-122.
- Mottier-López, L. et al (2010): "Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves, expérience d'une recherche collaborative" en Lafortune, L., Frechette, S. y Albanese, O. (eds): *Affectivité, métacognition et cognition pour une meilleure compréhension*. Québec. P.U. du Québec, pp. 33-50.
- Perrenoud, (1991): "Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative". *Mesure et évaluation en Éducation 13*, pp.49-81.
- (1993): "Touche pas à mon évaluation! Une approche systémique du changement". *Mesure et Évaluation en Éducation en Éducation 16*, pp. 107-132.
- Shubauer-Leoni, M-L. (1991): "L'évaluation didactique: une affaire contractuelle", en Weiss, J. (ed). *L'évaluation, problème de communication*. Cousset, Suisse. DelVal, pp. 79-95.
- Vera, N. (1999a): "Opacidad y continuidad referencial en el establecimiento de relaciones temáticas en lecto-comprensión en L.E." Ponencia presentada en las *VII Jornadas de Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, Facultad de Filosofía y Letras, UNCu.
- Vera, N. (1999b): "Construcción de léxico y gramaticalización en L.E. Perspectiva interlenguas LM / LE". Ponencia presentada en el *XII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, Santiago de Chile.
- Vera, N. (2000): "Gestión de la continuidad referencial en textos de especialidad desde una perspectiva cognitiva". Ponencia presentada en el *VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Mar del Plata.
- Vera, N. (2001): "Dificultad en la gestión de factores co-textuales y contextuales en tareas de traducción". En *Actas del III Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación "De Babel a Internet"*. 2001, Buenos Aires: Letra Viva, Tomo I: 355- 368.
- Vera, N. (2007): "Factores cognitivos en el proceso de lectura". Ponencia presentada en las *Jornadas Internacionales sobre Lectura organizadas por la cátedra UNESCO* (filial Tucumán). Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

- Vera, N. (2008): "*Especificidad de la enseñanza de la traducción con propósitos específicos. La construcción del sentido.*" Actas de las *Xas Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. M.C. Bernasconi de Grebauer (comp). San Salvador de Jujuy: Editorial de la Universidad Nacional de Juuy. pp 153-155.
- Vera, N. (2009): "Opacidad referencial y dificultades en la traducción de textos culturalmente marcados". Ponencia presentada en el *1º Congreso Internacional "Léxico e Interculturalidad, Nuevas Perspectivas"*. San Miguel de Tucumán.

El uso de verbos inacusativos en un corpus de aprendices universitarios avanzados de ILE

Zinkgraf, Magdalena

Castro, Analía

Universidad Nacional del Comahue

En este trabajo se analiza un corpus de 88.865 palabras de ensayos escritos por 177 alumnos avanzados de inglés como lengua extranjera en cuanto al uso de las construcciones inacusativas. Dicho corpus se conformó con la contribución de distintas cohortes de estudiantes del Profesorado y Traductorado de Inglés de la Universidad Nacional del Comahue, cursando la asignatura anual Inglés IV, siguiendo los lineamientos de la Universidad de Louvain, Bélgica para *ICLE (International Corpus of Learner English)*. Cada ensayo, escrito por aprendices cuya lengua materna es el español variedad rioplatense, consta de entre 300 y 500 palabras y fue elaborado durante 3 horas. Luego de analizar el corpus con *Wordsmith Tools 6.0* en busca de verbos inacusativos, se describen los resultados de dicha búsqueda a fin de caracterizar el uso de este tipo de predicados por estos estudiantes. Se estudian verbos inacusativos de aparición, de existencia, de cambio de estado y de movimiento inherentemente dirigido y se computan instancias correctas e incorrectas. A pesar de que se registran instancias erróneas de uso de verbos inacusativos, éstas son muy poco frecuentes y hay evidencia de un estadio de adquisición cuasi-nativo.

Palabras clave: estudio de corpus, adquisición, inglés, verbos inacusativos

Introducción

En este trabajo se presenta el análisis de un corpus conformado por la producción escrita de cuatro cohortes de alumnos avanzados de inglés en términos del uso que hacen de construcciones inacusativas. En el marco del proyecto de investigación J017¹, alumnos que cursaron la materia anual Inglés IV desde 2010 del Profesorado y Traductorado de Inglés de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional del Comahue), aportaron ensayos argumentativos para conformar un corpus de textos académicos. Numerosos autores han investigado la adquisición de los verbos inacusativos en un idioma extranjero y han observado usos no convencionales o nativos² que apuntarían a ciertas dificultades que los aprendices de inglés como lengua extranjera (ILE) deben sortear para alcanzar un nivel avanzado de uso del idioma. Luego de una breve referencia al marco teórico de este estudio descriptivo, se detalla la metodología de recopilación de datos y su análisis cualitativo, y se derivan conclusiones que intentan caracterizar el corpus de aprendices recopilado.

Marco teórico

El estudio de los verbos inacusativos en las lenguas extranjeras ha devenido con el tiempo en un indicador de los estadios del interlenguaje de estudiantes en sus

¹ Proyecto de Investigación “Construcciones pasivas e inacusativas en el desarrollo del lenguaje y su enseñanza”- Directora: Mgtr. Ma. Fernanda Casares, subsidiado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue.

² Se dice que dichos usos son “no-nativos” porque presentan estructuras del interlenguaje de los aprendices de la lengua extranjera que no se encuentran en el lenguaje adulto de hablantes nativos de la lengua.

aproximaciones al lenguaje nativo. En 1978, Perlmutter postula la Hipótesis de Inacusatividad en la que distingue entre verbos inacusativos e inergativos por motivos semánticamente determinados pero que se manifiestan sintácticamente. A raíz del debate instalado en torno a estos tipos de verbos, autores como Balcom (1995, 1997), García Romero (2008), Hwang (1997), Juffs 1996, Montrul (1997, 1999, 2003), Oshita (2001), Sorace (1993a, 1993b, 1995), Yip (1995) y Zobl (1989) se han abocado a analizar distintos aspectos relacionados con el conocimiento de estos predicados por parte de alumnos de diversas L1 estudiando una variedad de LE (lenguas extranjeras) en contextos cuasi-experimentales y naturales. Oshita (2001) resume algunos problemas comunes detectados en la bibliografía del tema. De los siete fenómenos que involucran a los verbos inacusativos en inglés y su adquisición y que este autor intenta explicar a través de su Hipótesis de la Trampa Inacusativa (1997), en este trabajo nos centraremos, únicamente, en la discusión de los que Oshita describe como a) estructuras no-nativas con sintagma nominal (SN) postverbal (que no está permitido en el inglés pero sí en español) con y sin expletivos (Zobl 1989); b) la frecuencia de usos no nativos en alumnos de nivel avanzado (y no en principiantes), y c) un uso principalmente correcto en cuanto al orden canónico de SN+ V (Hirakawa 1995; Oshita 1997).

En tanto que muchos de los investigadores citados arriba estudiaron estos fenómenos a través de juicios de gramaticalidad, Oshita (1997), en su tesis doctoral, analizó 3.662 ensayos argumentativos de alumnos españoles, italianos, japoneses y coreanos en busca de una selección de 10 verbos inacusativos. En dicho corpus descubrió sólo 33 instancias incorrectas de sintagmas nominales postverbales con verbos inacusativos. Además 4 de estas instancias incluían el expletivo *there*, que convierte la construcción no sólo en correcta sino en un uso muy avanzado, casi nativo. El análisis que describiremos en las siguientes secciones es similar a la investigación de Oshita, si bien en una escala reducida, ya que nos referimos a estudiantes de inglés cuya lengua materna es el español. En nuestro contexto, Casares (2010) y Casares y Araya (2010) analizaron y categorizaron oraciones aisladas con errores diversos registrados en la producción de alumnos avanzados de inglés y encontraron evidencia de la posición incorrecta del sujeto, discutida en Oshita (2001) y Zobl (1998).

En nuestra investigación empleamos la metodología de estudio de la lingüística de corpus para estudiar y caracterizar el uso de verbos inacusativos en ensayos argumentativos. En los últimos años, la lingüística de corpus ha dado respuesta a numerosos interrogantes acerca del lenguaje en su rol de herramienta de vanguardia para la investigación lingüística. Entre otras disciplinas, se han beneficiado áreas como la enseñanza y la adquisición de un idioma extranjero, (Granger y Meunier 2009), con los aportes de disciplinas de estudio como la fraseología (Cowie 1998), la estilística (Burgess 2000; Lawson 2000) y el análisis del discurso (Krishnamurthy 1996; Caldas-Coulthard y Moon 1999). Así, analizando grandes recopilaciones computarizadas de textos, se explora y describe el comportamiento lingüístico que caracteriza a esa base de datos.

En todos los casos, se emplea software especializado para analizar los datos a fin de descubrir patrones recurrentes en las muestras de lenguaje recopiladas. Los estudios de la adquisición del lenguaje se han visto favorecido con el análisis de corpus de aprendices de un idioma extranjero como ICLE (International Corpus of Learner English – Louvain University, Bélgica) o CORANE (Corpus para el Análisis de Errores de Aprendices de E/LE – Universidad de Alcalá, España), entre otros, ya que la descripción obtenida del uso lingüístico en ellos resalta regularidades, frecuencias y ausencias que arrojan luz sobre el

proceso de adquisición de un idioma extranjero. Estos corpus ofrecen datos clínicos o cuasi- naturales (Granger 2012) de lenguaje oral o escrito producido por estudiantes que están adquiriendo una lengua segunda o extranjera (Xiao 2007). En este trabajo investigamos un pequeño corpus de aprendices hablantes de español, variedad Rioplatense, cuyo proceso de compilación se detalla a continuación.

Metodología

Contexto

Conforma la base de datos el aporte voluntario y anónimo¹ de 177 alumnos de estudiantes de diversos años de la asignatura anual Inglés IV, del Profesorado y Traductorado de Inglés de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional del Comahue). Cada participante autorizó el empleo de una composición argumentativa escrita, el primer trabajo práctico del año, por lo que el corpus estudiado constituye una muestra descriptiva en corte transversal de los alumnos típicos que estudian en nuestra institución. Además del ensayo, se registraron datos individuales de cada estudiante en una ficha de perfil del estudiante con respecto a años de estudio del inglés como lengua extranjera, características del alumno y condiciones bajo las cuales se escribieron los textos. Algunos de los textos se redactaron en situación de examen, durante 3 horas reloj sin uso del diccionario, en tanto que otros fueron producidos como tareas a realizar en el hogar. Se instruyó a los aprendices que especificaran cuál había sido el caso en su ficha de perfil del estudiante.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es describir el uso de los predicados inacusativos hallados en la base de datos descripta arriba, a fin de caracterizar el interlenguaje de alumnos hispanoparlantes de inglés avanzado en la Facultad de Lenguas (UNCo) en cuanto a estas construcciones y las dificultades que ellas conllevan.

Corpus

La base de datos de textos escritos obtenida consta de 88.865 palabras, y dentro de ellas se encuentran 5826 tipos de palabras, repetidas en proporciones variadas. El grado de diversidad léxica medido en el coeficiente TTR (*Type-Token Ratio*) es de 6.56, lo que señala una importante repetición de las palabras tipo mencionadas, fenómeno íntimamente relacionado con el hecho de que los autores de los textos son estudiantes avanzados de un idioma extranjero y no hablantes nativos del idioma extranjero.

Por instrucción de la Universidad de Louvain, Bélgica, para la compilación sistemática de textos que contribuirá a la base de datos ICLE, cada ensayo constaba de entre 300 y 500 palabras (media= 499, d.est.: 121.25). A través del programa *Wordsmith Tools 6.0* se buscaron automática y manualmente 36 verbos inacusativos divididos en los grupos semánticos de aparición, de existencia, de movimiento inherentemente dirigido y de cambio de estado (ver Tabla 1 en el anexo) en sus diversas formas verbales (forma presente singular y plural, participio o forma de tiempo pasado, participio gerundio y todas las formas irregulares de muchos de estos verbos).

Para cada una de las formas de estos verbos, se localizaron las líneas de concordancia, es decir, el contexto inmediatamente cercano a la palabra que no constituye necesariamente un contexto sintáctico completo. Es importante destacar que el software no

¹ Las contribuciones fueron codificadas para salvaguardar la identidad de los estudiantes.

permite la depuración automática de los datos a analizar, por lo que la selección final de las líneas de concordancia definitivas fue realizada en forma manual.

Criterios de búsqueda

Se descartaron un gran número de líneas de concordancia en las que aparecían verbos inacusativos implicados en giros idiomáticos. Tal fue el caso de la expresión “go hand in hand” o de “when it comes to...”. No se contabilizaron tampoco aquellos casos en los que un verbo inacusativo con alternancia había sido empleado de forma transitiva.

Manualmente se eliminaron aquellas instancias del verbo “happen” cuando éste fue empleado como verbo modal, como por ejemplo,

- (1) *Those who happen to lose their jobs are seen as outcasts by society.*¹

‘Aquellos que por azar pierden sus trabajos son vistos como marginados por la sociedad.’

Similar fue lo ocurrido con todas las instancias de *grow* con la partícula *up*, ya que en ese contexto deja de ser un verbo inacusativo.

Resultados

Descripción general de los usos inacusativos

De la depuración de la base de datos para los verbos buscados, resultó una recopilación de 369 líneas de concordancia en las que se emplearon verbos inacusativos, contabilizando tanto instancias correctas como incorrectas en cuanto al uso de los inacusativos.

Se calcularon los porcentajes de usos de inacusativos de acuerdo al grupo semántico al que pertenecen los verbos presentados en la sección 3.3, como se observa en el gráfico N°1(ver Anexo).

En el gráfico resulta evidente un mayor porcentaje de verbos de movimiento inherentemente dirigido por sobre los demás grupos. Sin embargo, se debe tener en cuenta que este porcentaje no representa la frecuencia de los verbos individuales empleados por grupo. En el caso de los de movimiento, *come* y *go* son mayormente responsables del 46% resultante, con 113 y 44 instancias respectivamente, sobre un total de 171 casos en los que se distribuye el escaso empleo de otros verbos de movimiento.

De manera similar, en el grupo de cambio de estado, el 4% registrado se debe exclusivamente a las 13 instancias del verbo *grow*. Sin embargo, en los otros dos grupos se observa una distribución más uniforme entre los verbos que los conforman. Por ejemplo, de los seis verbos de existencia investigados, sólo uno no fue empleado, en tanto que los otros cinco se utilizaron en distintas proporciones. En cuanto a los verbos de aparición, las instancias registradas corresponden a seis de los ocho verbos del grupo, también en diferentes porcentajes.

Resulta llamativa la ausencia de uso de alrededor de la mitad de los 36 inacusativos estudiados, indistintamente del grupo al que pertenecen. Verbos como *decay*, *glide*, *wither*, *bloom*, *blossom*, *slide*, *drift*, *crop up* y *sit* no fueron empleados en un corpus de 88.865 palabras, lo que señala la escasa variedad léxica que caracteriza esta base de datos, evidente también en el índice TTR (ver sección 3.3).

¹ En el Anexo se incluyen los contextos ampliados para las citas del corpus por participante. Por cuestiones de espacio, sólo se transcribe el párrafo correspondiente.

Asimismo, este fenómeno parecería reflejar el uso de estrategias de evitación (Faerch & Kasper 1983) o el escaso conocimiento lexical que poseen estos estudiantes a pesar de su nivel avanzado. Los verbos que no han sido empleados presentan una importante complejidad semántica relacionada con su baja frecuencia en el input (O'Keefe et al. 2007). El empleo de los mismos por parte de los alumnos requeriría superar una dificultad dual: a) manejar los matices de significado que distinguen un verbo de otro dentro del mismo campo semántico (ej. *glide* vs. *slide*) y b) usarlos como verbos inacusativos correctamente en base a los limitados encuentros en el input con estos verbos en contexto. Ante estos obstáculos, los estudiantes pueden optar por evitarlos o por recurrir a verbos menos específicos lexicalmente. La alta frecuencia de verbos como *go* o *come* y la ausencia de instancias de los más cargados de significado parecería evidenciar esta última estrategia.

Usos incorrectos de verbos inacusativos

En el corpus obtenido de 369 líneas de concordancia de verbos inacusativos sólo se hallaron 6 instancias erróneas, es decir, apenas un 1,62%, lo que demuestra un excelente empleo correcto y gramatical de los verbos estudiados por parte de estos alumnos de inglés cuya lengua materna es el español. Nuestros datos reflejan así los hallazgos de Oshita (2001) y hacen eco de lo inadvertido que ciertamente pasa este fenómeno a la hora de estudiar el uso de los verbos inacusativos. Asimismo, estos datos parecerían indicar que, a la hora del empleo de estos verbos en situaciones comunicativas, los aprendices demuestran dominio de las formas en el desempeño correcto (*performance*) en tanto que los resultados arrojados por juicios de gramaticalidad (ver sección 2) pueden señalar ciertas falencias o inconsistencias en el conocimiento de las mismas. La imponente preponderancia de los usos correctos en nuestro corpus (98,8%) indica, sin embargo, que los estudiantes no dudan en su interlenguaje con respecto al uso de las construcciones inacusativas.

El análisis de las oraciones con errores muestra que, en los casos (2) y (3), los usos incorrectos resultan del empleo de *lay*, un verbo similar por su significado y ortografía al verbo inacusativo *lie*, pero que es transitivo.

- (2) * they lack motivation to learn, the blame lays on their parents. Even though there are
'...no tienen la motivación para aprender, la culpa *es de los padres. Aunque hay ...'
- (3) *n, it can be said that the key of the change lays in the switch of the woman's stereo
'...puede decirse que la llave del cambio *yace en la modificación del ...'

Estas instancias aportan mayor sustento a la hipótesis de que los alumnos tienen conocimiento del comportamiento de los verbos inacusativos y los usan correctamente, pero recurren a un ítem léxico incorrecto debido a su similitud con el inacusativo meta. La posición de sujeto en estas oraciones es el canónico y si la selección léxica no hubiera fallado, las oraciones serían nativas. De hecho, estos dos casos no fueron incluidos en la base de datos por tratarse justamente de ejemplos de un verbo transitivo. Sin embargo, el error en ellos es evidencia de que conocen la estructura y el uso correcto de los verbos inacusativos.

Algo similar ocurre en las líneas (4) y (5), donde se observa el uso de un verbo inacusativo (*rise*) de manera transitiva. Ambos errores podrían ser utilizados para abonar a la hipótesis de la dificultad que les presentan este tipo de verbos a los estudiantes de inglés; también podrían ser explicados por una errónea selección léxica entre pares de verbos similares en significado y ortografía pero con diferentes estructuras argumentales.

- (4) *about this issue should work hard in order to rise full consciousness about what is going

‘...deberían trabajar duro para aumentar la conciencia sobre lo que está...’

- (5) *the mistakes that they made when they were rising their children, in conclusion, other
‘los errores que ellos hicieron cuando estaban criando a sus hijos, en conclusión...’

Podríamos argumentar que, a la inversa de lo ocurrido en (2) y (3), en estos casos los aprendices emplean un verbo inacusativo en un contexto transitivo, donde la opción correcta debería haber sido *raise*. Nótese entonces que cuatro de los errores detectados en el empleo de los inacusativos seleccionados podrían responder a un error de selección de palabra y no a desconocimiento del comportamiento de los verbos estudiados.

Otro tipo de error encontrado en nuestro corpus de aprendices es el que Oshita (2001) caracteriza especialmente como uno de los fenómenos comunes encontrados en aprendices de diversas L1: el sintagma nominal postverbal con inclusión de un expletivo. A continuación se incluye el único caso registrado en nuestra base de datos:

- (6) *Once again, it can arose a feeling of ‘being of the wrong size’, that is a belief that your
‘Una vez más puede suscitar un sentimiento de “ser del talle equivocado”, que es una creencia que tu...’

En esta producción se observa el uso incorrecto de un inacusativo como si fuera transitivo. El verbo *arise* tiene también una contrapartida transitiva ortográficamente similar, *arouse*, cuyo significado se acerca al del verbo inacusativo. Resulta muy llamativo, no obstante, el hecho de que se hallara sólo una instancia de este error tan frecuente entre aprendices de ILE en los 369 usos de verbos inacusativos. Toda esta evidencia parecería apuntar a un estadio de adquisición del idioma extranjero muy competente, casi imitando el uso de un hablante nativo de este tipo de predicados.

Un dato muy interesante que brinda sustento a esta hipótesis son las 13 instancias de inserción del otro expletivo en inglés, *there*. Su empleo en casos como (7) y (8) indican un nivel superior de uso en las construcciones inacusativas (Oshita 2001) ya que los estudiantes seleccionan el expletivo correcto y lo incluyen en el orden que corresponde a estos predicados con inserción de *there*.

- (7) as positive as it seems? First of all, there appears the pleasure factor. We turn on the
‘...positivo como parece? Primero, aparece el factor placer. Encendemos...’

- (8) Everything is business and there will always exist soulless hope sellers on a greedy
‘Todo es un negocio y siempre existirán vendedores desalmados de esperanzas...’

Este uso bastante frecuente en compañía especialmente del verbo *exist* denota una complejidad del conocimiento obtenido, pues en este contexto sintáctico, y sólo en compañía de *there* pero no de *it*, se permite la inversión de SN+V(inac).

Conclusión

El análisis de los 369 usos de verbos inacusativos en nuestro corpus de aprendices parecería indicar que estos alumnos avanzados de ILE tienen un dominio casi nativo de este tipo de predicados. Asimismo, el escaso índice de error presente en dicho corpus ofrece sustento a esta observación, contradiciendo los hallazgos de algunos autores. En tanto que investigadores como Oshita (2001) abogan por un proceso de adquisición de los inacusativos en tres estadios (uno de aparente similitud con el uso nativo, uno caracterizado por un alto índice de diversos errores y uno finalmente de superación de dificultades con un desempeño casi nativo), los datos obtenidos a través de nuestro estudio presentan evidencia únicamente de la tercer etapa. No se registran errores en proporciones significativas sino

que, por el contrario, se observa un uso específicamente avanzado a través de la inserción de *there*.

Sin embargo, es de notar que, como en todo estudio de corpus, nuestros datos no presentaron a los alumnos contextos obligatorios de uso de inacusativos. Es así que los aprendices seleccionaron cuáles verbos emplear, probablemente basándose en su conocimiento acabado de los mismos, a la vez que omitieron o fueron reacios al uso de otros predicados semánticamente más complejos, como se evidencia en la ausencia de mitad de los inacusativos estudiados. En particular, nuestros datos también coinciden con las aseveraciones de autores como García Romero (2008), quien señala la dificultad de los verbos de cambio de estado, que fueron los menos empleados en nuestra base de datos.

Bibliografía

- Balcom, P. (1995). "Argument structure and multicompetence". *Lingüística Atlántica* 17, 1–17.
- Balcom, P. (1997). "Why is this happened? Passive morphology and unaccusativity". *Second Language Research*, 13, 1–9.
- Burgess, G.J.A. (2000). "Corpus analysis in the service of literary criticism: Goethe's Die Wahlverwandschaften as a model case". En B. Dodd (ed.) *Working with German Corpora*. (pp. 40-68) Birmingham: University of Birmingham Press.
- Caldas-Coulthard, C. y R. Moon. (1999). "Curvy, hunky, kinky: Using corpora as tools in critical analysis". Trabajo presentado en *Critical Discourse Analysis Meeting*, University of Birmingham, Abril 1999.
- Casares, M.F. 2010. "Errores frecuentes en estudiantes avanzados de ILE". *Segundas Jornadas Internacionales Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción*, Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. [en línea] AEXALEVI, Buenos Aires. Disponible en: http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/nadas_Internacionales_sobre_Formacion_e_Investigacion_en_Lenguas_Extranjeras_y_Traduccion__ACTAS__2010._25_de_noviembre.pdf
- Casares, M. F. y M. T. Araya. (2010). "Vanished the subject". Ponencia presentada en el *XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, abril de 2010. Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza. Argentina.
- Cowie, A.P. (ed.) (1998). *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford: Oxford University Press.
- Færch, C. & Kasper, G. (Eds.) (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- García Romero, A. M. (2008). "Dificultades de las estructuras inacusativas inglesas para estudiantes españoles". *Educación y Futuro Digital*.
- Granger, S. (2012). "How to use foreign and second language learner corpora". En Mackey, A. y S. M. Gass (ed.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A practical guide*. (pp.7-29). Oxford: Wiley Blackwell.
- Granger, S. y F. Meunier (eds.) (2009). *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hirakawa, M. (1995). "L2 acquisition of English unaccusative constructions". *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development*, 19, 291–302.
- Hwang, J.-B. (1997). *Implicit and explicit instruction for the L2 acquisition of English unaccusative verbs*. Unpublished manuscript, University of Oregon at Eugene.

- Juffs, A. (1996). *Learnability and the lexicon: Theories and second language acquisition research*. Amsterdam: Benjamins.
- Krishnamurthy, R. (1996). "Ethnic, racial and tribal: The language of racism?" En C.R. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (eds.) *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. (pp. 129-149) London: Routledge.
- Lawson, A. (2000). "Die schöne Geschichte": a corpus-based analysis of Thomas Mann's Joseph und seine Brüder". En B. Dodd (ed.) *Working with German Corpora*. (pp. 161-180) Birmingham: University of Birmingham Press.
- Montrul, S. A. (1997). *Transitivity alternations in second language acquisition: A crosslinguistic study of English, Spanish, and Turkish*. Unpublished doctoral dissertation, McGill University, Montreal.
- Montrul, S. A. (1999). "Causative errors with unaccusative verbs in Spanish as a second language". *Second Language Research*, 15, 191-219.
- Montrul, S.A. (2003). *The Acquisition of Spanish. The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic Development in Monolingual and Bilingual L1 Acquisition and Adult L2 Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- O'Keefe, A., M. McCarthy y R. Carter. (2007). *From corpus to classroom: Language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oshita, H. (1997). *The unaccusative trap: L2 acquisition of English intransitive verbs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles.
- Oshita, H. (2001). "The unaccusative trap in second language acquisition". En *SSLA*, 23, 279-301. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perlmutter, D. M. (1978). "Impersonal passives and the unaccusative hypothesis". *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society*, 4, 157-189.
- Sorace, A. (1993a). "Incomplete vs. divergent representations of unaccusativity in nonnative grammars of Italian". *Second Language Research*, 9, 22-47.
- Sorace, A. (1993b). "Unaccusativity and auxiliary choice in non-native grammars of Italian and French: Asymmetries and predictable indeterminacy". *French Language Studies*, 3, 71-93.
- Sorace, A. (1995). "Acquiring linking rules and argument structures in a second language". En L. Eubank, L. Selinker, & M. Sharwood Smith (Eds.), *The current state of interlanguage: Studies in honor of William E. Rutherford* (pp. 153-175). Amsterdam: Benjamins.
- Xiao, R. (2007). "What can SLA learn from contrastive corpus linguistics? The case of passive constructions in Chinese learner English", *Indonesian Journal of English Language Teaching* 3 (2) 1-19.
- Yip, V. (1995). *Interlanguage and learnability: From Chinese to English*. Amsterdam: Benjamins.
- Zobl, H. (1989). "Canonical typological structures and ergativity in English L2 acquisition". En S. M. Gass, & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 203-221). New York: Cambridge University Press.
- Zobl, H. (1998). "Canonical typological structures and ergativity in English L2 acquisition". En *Linguistic perspectives on Second Language Acquisition*. S. Gass y J. Schachter. Cambridge: Cambridge University Press

Anexos

A. Contextos ampliados de citas

Ejemplo (1) Participante sp.101

[...]From a psychological perspective, our self-esteem is deeply affected by the sharp contrast between the images of opulent lifestyles and our dull reality. Frustration is the prevailing mood in this day and age: it is not what you are but what you own that determines your identity, and if your possessions are not valuable enough, you are likely to define yourself in terms of what you lack rather than what you are. Therefore, those who happen to lose their jobs are seen as outcasts by society, since people who cannot purchase any goods are not worth paying attention to. What is more, those people who are not unemployed are never satisfied with their lives, as new products continue appearing and it is impossible to afford to buy them all. It is clear that, by creating a strong bond between buying and being, consumerism has had a negative impact on our construction of the self, shattering most of our dreams and selling unattainable goals.[...]

Ejemplo (2) Participante sp.166

[...]To begin with, education begins at home. When children are unruly in classrooms and they lack motivation to learn, the blame lays on their parents. Even though there are many parents who teach their kids solid values, there are others who fail to fulfill their role as parents and abdicate their responsibility to relatives or school workers. Research in Canada reveals that those children who grow up in homes where discipline and respect they tend to show behavioural problems. It is a fact that teachers can make a contribution to improving education but they cannot be responsible for parents' mistakes.[...]

Ejemplo (3) Participante sp.007

[...]We even lie to ourselves because we know that these people have undergone a lot of operations to be as beautiful as they are after them. All the same, we want to achieve this physical perfection beyond the money and the dangers this implies. After all this discussion, it can be said that the key of the change lays in the switch of the woman's stereotype the media should transmit and the possibility of making up our mind so as to think about our corporeal appearance in a more healthy way. [...]

Ejemplo (4) Participante sp.087

[...]In recent years we have been listening about a phenomenon called global warming and the question is "Do people really know what is it about? And "Do people know how this phenomenon is affecting our planet?". Unfortunately, some researches have shown that although 30% of the population in our country know what this phenomenon is about, the vast majority of the people in Argentina are blissfully unaware about global warming. For that reason, people who know about this issue should work hard in order to rise full consciousness about what is going on in our planet and which the impact of our actions in the environment. Such as: saving energy, planting trees and car pooling to name just a few. For that reason, we should work with children and adolescents in schools and also use the mass media to make people aware of what they should do to lessen CO2 from the atmosphere.[...]

Ejemplo (5) Participante sp.138

[...]On the basis of all the information presented above, it can be concluded that what families, society in general and politicians want is to send their children to school and leave teachers the work that they are supposed to do. Also it can be concluded that what those entities want is to blame teachers for the mistakes that they made when they were rising their children, in conclusion, others' mistakes are not the responsibility of teachers, therefore, the chaotic world where we live is not as a result of the poor teaching practice but the poor parental practice.[...]

Ejemplo (6) Participante sp.079

[...]Another important difficulty many women face is the impossibility of finding clothes of their size. Most of the clothes come in small sizes which turns out to be a problem since there isn't just one type of body but as many as women are in this world. Once again, it can arose a feeling of 'being of the wrong size', that is a belief that your body is not as good as society expects, which might also lead to health disorders.[...]

Ejemplo (7) Participante sp.114

First of all, there appears the pleasure factor. We turn on the TV and we find lots of advertisings trying to convince us to buy products by showing people who seem to have a wonderful life, full of health and happiness. This leads to the inevitable increase in consumers' desires because who doesn't want to have a full life? However, this is not always possible and it may have two main consequences. On the one hand, people who find it difficult to purchase products because their wages are low and they cannot afford goods end up feeling depressed. Some try to earn more money by working more hours but this has the negative effect of stress or workaholism. Others choose burglary as a way of getting expensive goods.

Ejemplo (8) Participante sp.029

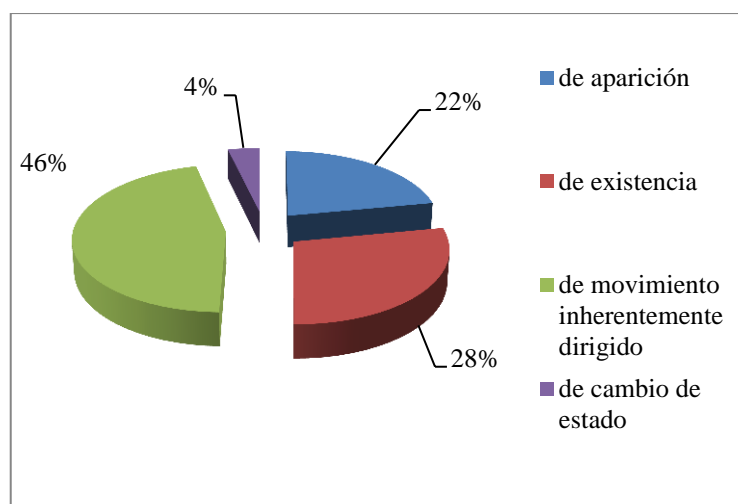
[...]Let's not forget that money rules the world, so we should think for a while. We know that we have to be thin and good looking so, what do we do now? Let's sell products to those poor ugly unsightly people! These TV commercials are on air all the time, you can get magic pills, gym machines and equipment, miraculous creams, make up, etc. Everything is business and there will always exist soulless hope sellers on a greedy world.[...]

B. Tablas y gráficos

Tabla 1: Lista base de búsqueda de verbos inacusativos

Verbos de Aparición/ Desaparición	Verbos de Existencia/ inexistencia	Verbos de Movimiento inherentemente dirigido	Verbos de Cambio de estado
(Dis)appear arise begin, occur rise, crop up, pop up	Exist stand lie happen remain sit	Arrive, go, leave, come, float, spread, run, roll, move, slide, glide Drift, bounce, swing	Decay, wither, bloom, blossom, grow, lengthen, shorten, clear

Gráfico N°1: Porcentajes de usos de verbos inacusativos por grupo semántico



Análisis del discurso

Valor argumentativo de la interrogación directa. Estudio de los foros de discusión de la prensa francesa

Bevilacqua, Sabrina M.

Dorín, Lucía

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” – UBA (Facultad de Ciencias Sociales)

El objetivo de este trabajo es el estudio de la modalidad interrogativa a partir de la observación de un cierto número de comentarios que los cibernautas postean en dos periódicos franceses (Le Monde et Le Figaro). Se priorizará el enfoque enunciativo-discursivo con el fin de explicitar cómo el contexto, marco condicionante del valor dialógico-argumentativo de la interrogación directa en francés, aporta matices discursivos que pueden facilitar la enseñanza de dicha modalidad en lengua extranjera. Nuestro interés reside en evaluar el empleo de ciertas formas interrogativas en entornos polémicos. Abordar la interrogación como práctica socio-significante, es decir, como una “acción intersubjetiva e interpelativa” (Apostel 1981) nos permite comprender cómo el valor de la pregunta resulta ser relevante más allá de su formulación sintáctica. Por último, consideraremos la noción de “diálogo interrogativo” (Ricci 1996) para ilustrar el espacio foro como un terreno fértil para argumentar posicionarse frente a los otros, mostrar la subjetividad y apelar a estrategias argumentativas eficaces que desarrollan y mantienen a lo largo del intercambio lo que (Borzi 1999) denomina “el espacio de fuerzas ilocucionarias”.

Palabras clave: interrogación, argumentación, foro de discusión, enfoque enunciativo-discursivo

El estudio que presentamos forma parte del Proyecto de investigación “*Descripción de la interrogación directa en francés, su uso por hispanohablantes: hacia un estudio contrastivo y traductológico de sus aspectos sintácticos, semántico-pragmáticos y discursivos*”, llevado a cabo por el IESLV Juan R. Fernández, dirigido por Silvina Slepoy, codirigido por Beatriz Cagnolati e integrado además por Ana María Gentile y Patricia Hernández, Sabrina Bevilacqua y Lucía Dorín. El objetivo central de este trabajo es analizar el comportamiento enunciativo de la Interrogación en francés (en adelante IF) a partir de un muestrario de ejemplos extraídos de Webforos que ofrecen dos periódicos franceses:

- 1- Le Monde (2012) > Politique : La droite est divisée au sujet du mariage des homosexuels. Patrick Jarreau. http://www.lemonde.fr/politique/article/2012/08/15/la-droite-est-divisee-au-sujet-du-mariage-des-homosexuels_1746241_823448.html
- 2- Le Figaro (2012) > Actualités : À la Réunion, se nourrir coûte plus cher qu'en métropole. Marine Rabreau. <http://www.lefigaro.fr/conso/2012/02/25/05007->

La importancia de estudiar la IF desde la Teoría de la enunciación nos permite colocar este “savoir-faire” dentro de los objetivos primordiales de la enseñanza de FLE. Se trata de mirar de cerca la influencia que el contexto ejerce sobre la IF, como así también, de evaluar qué lugar o a la misma en el diálogo virtual de las comunicaciones asincrónicas.

Aportar a la didáctica de FLE algunas reflexiones acerca del valor implícito que subyace a la pregunta nos ha llevado a describir algunas de las estrategias discursivas que inciden en la formulación de la IF, las cuales permitirían internalizar esta modalidad en base a condicionamientos gramaticales así como también extralingüísticos.

En función de esta necesidad ineludible, proponemos abordar el género discursivo Webforo, esencialmente interaccional e intersubjetivo con el fin de facilitar el aprendizaje del potencial argumentativo que la modalidad interrogativa lleva implícito cuando se realiza mediante actos de habla indirectos. De acuerdo a estas premisas, cotejaremos hasta qué punto ciertos elementos lingüísticos, junto con las variables situacionales, dentro de las cuales el control del interlocutor por parte del locutor parece esencial, modelan en mayor o en menor medida la IF incorporando matices argumentativos.

Sostenemos que una estrategia discursiva conlleva la puesta en marcha de un cierto número de medios lingüísticos de entre los cuales el par pregunta-respuesta (en adelante P-R) se considera fundamental (Nguyen 2010:144). En efecto, la pregunta no debería ser una finalidad en sí (producir una formulación gramaticalmente correcta), sino un medio eficaz de acceder a otros fines comunicativos (por ejemplo argumentar)

Por razones de espacio, no nos detendremos aquí en el análisis de la totalidad de las preguntas que figuran en los corpus, sino que nos circunscribiremos a la descripción de los ejemplos más representativos del valor argumentativo de la IF directa parcial adverbial de causa con adverbio interrogativo “pourquoi?”. Nuestro trabajo no pretende ser exhaustivo. Mucho hay para decir con respecto a los valores de la IF, a los tipos de formulaciones que pueden ser objeto de trabajos posteriores y que se analizan en el proyecto al que se hizo referencia antes. Las reflexiones acerca de las formulaciones en “pourquoi?” que presentaremos en este artículo parten necesariamente de ciertas distinciones pertinentes que deberíamos aclarar a la hora de entender su funcionamiento discursivo: pregunta auténtica o verdadera vs ilocuciones derivadas, acto de argumentar vs acto de interrogar, valor argumentativo² y polifónico que el empleo de la pregunta conlleva en entornos polémicos como el que nos ocupa: el webforo.

¹ Los ejemplos del corpus serán citados de la siguiente manera: 1.a, 1.b, etc. (para corpus 1) y 2.a, 2.b, etc. (para corpus 2)

² Siguiendo los lineamientos de J-C Anscombe & O. Ducrot (1981) *Interrogation et argumentation*. Revista Langue française, 52, p 21) realizamos la misma distinción entre valor argumentativo de una interrogación y acto de argumentar. La primera indica que una pregunta del tipo Est-ce que p? posee un valor intrínseco argumentativo p, co-orientado a ~ p. Pero ello no significa que el locutor lo utilice siempre para realizar un acto de argumentar. Solo en el caso de la interrogación retórica el valor intrínseco de la pregunta es usado para llevar a cabo un acto de argumentación.

Consideraciones generales acerca de la IF

Interrogación y pregunta

Según Jacqueline Léon, la pregunta es una modalidad del enunciado mientras que la interrogación es una modalidad de la enunciación y en tanto tal, un acto de habla con un fin dirigido a un interlocutor en un contexto dado. (1997: 2) Por otro lado, el acto de interrogar es el acto de formular una pregunta, es decir, que toda interrogación es una acción que utiliza el instrumento-pregunta con el fin de modificar el universo simbólico tanto del locutor como del alocutario (Apostel 1981: 24-26). Ahora bien, si como expusimos antes, la IF es entendida en el interior del par P-R, si la interrogación modifica el estado de creencias de los interlocutores, cabe afirmar que es necesario pensarla en función de las respuestas que le están asociadas, sean éstas presupuestos o respuestas esperadas. Es cierto que una respuesta aporta una información pedida ante una pregunta “verdadera o auténtica”, es decir, cuyo fin es pedir una información que no se conoce, pero es cierto también que en otros casos manifiesta una decisión tomada o una evaluación por parte del alocutario, lo cual implica un posicionamiento defendido a través de argumentos (Apostel 1981: 26, 29)

Por este motivo, buscamos dilucidar cuáles son las posiciones interaccionales definidas en el curso del intercambio virtual. La pregunta se inscribe en un marco enunciativo que traduce relaciones de fuerzas expresadas en la dinámica misma de un “diálogo interrogativo” (Ricci 1996:132) puesto en marcha en el seno del foro. Si bien la autora presenta la categoría de diálogo interrogativo para pensar su función dentro del marco de la didáctica de FLE, en nuestra opinión, tales relaciones de fuerzas que dicho diálogo alberga son expresadas también de manera similar en otros contextos como puede ser el webforo. Dentro de ese espacio de fuerzas ilocucionarias interactúan los posicionamientos ideológicos de los interlocutores, las creencias compartidas y las representaciones estereotipadas culturalmente aceptadas y/o conocidas que se desprenden de los distintos argumentos expresados por los internautas bajo la forma de preguntas. Es evidente que la interrogación es no sólo un acto de introducción que relanza el diálogo, sino también un acto interpelativo al cual se le suma otro que en términos de la autora es calificado como un acto de “sommation” cuyo fin es obligar al otro a reaccionar (p 131). En efecto, el diálogo sostenido en el curso del foro, en tanto “combate” interrogativo, pensado en términos de pregunta-respuesta, sostenido por al menos dos interlocutores, tendrá éxito solo si se lo entiende como el resultado de una cooperación mutua por parte de los integrantes del intercambio (Apostel 1981: 36)

Nuestro objetivo primero es relevar los usos de la IF en los webforos. No obstante, intentamos ligar dichos usos al acto de argumentar tomando en consideración la intención comunicativa realizada gracias al lenguaje, las representaciones compartidas por los interlocutores/enunciadores y la fuerza ilocutiva.

Orientación, fuerza e intención argumentativas

El estudio de la argumentación aparece ligado tradicionalmente a la descripción, primero, de las estrategias discursivas destinadas a persuadir; segundo, de los medios lingüísticos de los que dispone el locutor para orientar su discurso y realizar sus intenciones argumentativas. Por otra parte, argumentar significa dar razones con una fuerza ilocutiva determinada, para orientar hacia una conclusión C. Ahora bien, estaríamos situando el discurso argumentativo en un marco de análisis reducido si no pensáramos que este se encuentra inevitablemente asociado a un contra- discurso (Moeschler 1985: 45-47) Este

punto nos interesa particularmente ya que revela una condición básica que rige el funcionamiento general de la IF más allá del entorno lingüístico en el que se la estudie. Según el autor, quien insiste en la importancia de encuadrar el estudio de la función argumentativa-enunciativa del lenguaje desde una pragmática integrada a la semántica, se trata del carácter polémico inherente a dicha modalidad. En efecto, al no buscar demostrar la verdad de una aserción ni indicar el carácter lógicamente válido de un razonamiento, la argumentación es indisociable de la polémica (p.47). Argumentar orientando una conclusión C da lugar al interlocutor a refutar y evaluar los argumentos presentados en el intercambio, lo cual abre paso a un diálogo polémico en el que los puntos de vista (en adelante pdv) de cada interlocutor se entrecruzan y “luchan” por posicionarse frente a los otros. Pero a su vez, esto nos lleva directamente a evaluar el comportamiento de la interrogación utilizada como argumento para ciertos fines discursivos.

Así, pues, la relación argumentativa establecida entre los distintos puntos de vista será entendida a partir de tres conceptos: orientación, fuerza e intención argumentativas. El hecho de que el carácter intencional de la argumentación sea constitutivo de la definición de la relación argumentativa nos lleva a tomar en cuenta el reconocimiento de la intencionalidad argumentativa de un enunciado A como dependiente de una conclusión C. Sin embargo, hay que precisar que este aspecto intencional se localiza en la orientación del enunciado. En otras palabras, no existiría reconocimiento del acto de argumentar si no es por medio del reconocimiento por parte del interlocutor, de la intención argumentativa del acto de enunciación (Ibídem: 55, 56)

En función de esta introducción teórica acerca de los puntos clave que enmarcan nuestro estudio acerca de la IF en el centro de las problemáticas de orden enunciativo-discursivo, formulamos a continuación la hipótesis sobre la cual versará nuestro análisis: la interrogación constituye un medio o instrumento lingüístico, pragmático y enunciativo que permite orientar el discurso, persuadir y crear un contra-discurso con el cual establecerá relaciones polémicas, polifónicas y necesariamente argumentativas.

Análisis de los ejemplos¹

Interrogación y argumentación

De acuerdo a Claudia Borzi (1999:12) la pregunta, entendida como acto de habla, presenta rasgos de locución típicos que la caracterizan, como ser, la entonación, el adverbio interrogativo antepuesto para el caso de las preguntas parciales y el signo de pregunta al final del enunciado. En 1.a vemos estos rasgos típicos:

1.a Richard NOWAK : Quel est le pourcentage d'homosexuels dans la société? Que l'état cesse de les marginaliser, les problèmes sont ailleurs. Il y a plus de 6 millions de personnes sous le seuil de pauvreté en France et bien plus en Europe! Il est facile, comme par hasard de faire du battage, plutôt que créer des emplois. Tous les partis de gouvernement, et les médias inféodés, le savent. Pourquoi ne le disent-ils pas? Bon sujet pour détourner l'attention! Rappelons qu'il s'agit de 65% des "sondés"(...).

Si observamos detenidamente este ejemplo, veremos que el locutor no intenta obtener una información mediante la formulación de esta interrogación. Tal finalidad asignada frecuentemente a la IF “auténtica” no se ve claramente como tampoco se deduce a partir del contexto foro que el locutor desee obtenerla. Si tenemos en cuenta, además, los

¹ Los ejemplos han sido citados tal como aparecen en el foro, errores ortográficos, elisión de signos diacríticos incluidos.

comentarios de los contribuyentes que preceden la intervención 1.a la interpretación parece ser otra. En efecto, el debate llevado a cabo en el foro versa sobre el matrimonio igualitario homosexual y las posibilidades de otorgar el derecho a la adopción. El locutor de 1.a pone en cuestión la cantidad de homosexuales que existe en la sociedad y recuerda el numeroso porcentaje de marginados sociales que se encuentran en el límite de la pobreza. Destaca, a su vez, la responsabilidad del gobierno y de la prensa por el hecho de conocer estas “incoherencias” sociales sin por ello buscar soluciones. Aquí mismo se destaca el uso no inocente de la interrogación para focalizar la “culpa” de los gobiernos y de la prensa: “*Pourquoi ne le disent-ils pas?*” Ya no se trata de pedir información o de desearla sino de realizar un acto tendiente a “argumentar” en contra de un comportamiento juzgado negativo para el locutor; un acto que será reforzado por un matiz particular que, gracias al empleo de “*Pourquoi?*” y de la negación¹, permite “culpar o acusar” a los supuestos responsables de tal comportamiento no aceptado. Claramente vemos que la interrogación lleva en sí misma un juicio evaluativo por parte del locutor a pesar de presentar los rasgos de locución atribuidos convencionalmente a lo que llamamos preguntas “verdaderas” prototípicas. Pero además, no solo hay que considerar la pregunta sino que también, como hemos dicho antes, hay que asociarla a una respuesta, que en 1.a aparece formulada por el locutor inmediatamente después. En realidad, la interpretación que se deduce es que el contribuyente conoce dicha respuesta y la expone como evidente e incluso con un dejo de ironía al decir “*Bon sujet pour détourner l'attention!*”, es decir que dicho comportamiento juzgado se explica en función de una intención por parte de “los responsables” al pretender desviar la atención de la sociedad de los “verdaderos problemas”. En suma, la interrogación, en tanto modalidad de la enunciación se vale del instrumento “pregunta” para realizar un acto de habla indirecto (una ilocución derivada de la prototípica). En otras palabras, el locutor tiene un objetivo ilocutivo derivado: exponer una pregunta con el fin de argumentar pero que a su vez, de acuerdo a la formulación elegida en este caso, adquiere un valor retórico² (el locutor formula la pregunta a sí mismo, sin esperar respuesta) en la cual subyace una aserción del tipo “Los responsables no lo dicen por alguna razón- que el locutor conoce bien-” para argumentar y buscar la adhesión del alocutario.

1.b Jacqueline Uztarroz: Pour le moins cocasse est cette obsession des homosexuel(le)s pour le mariage, une institution en pleine obsolescence en cette époque de familles recomposées, ou plus exactement décomposées. Ainsi les homosexuels courent au secours d'une organisation ancestrale de la société qui agonise. "Familles, je vous hais! avait dit un des leurs (André Gide). Foyer clos; portes fermées, ossessions jalouses du bonheur." *Les divorces ne cessent de progresser: alors pourquoi cette obsession pour un cadavre.*

En el ejemplo 1.b el locutor formula una pregunta que carece de uno de los rasgos típicos asignados a dicha modalidad: el signo de interrogación al final del enunciado. Sin embargo podemos afirmar que en francés el uso de “pourquoi?” es inevitablemente interpretado como pregunta. Además, el cotexto de esta intervención nos lleva a deducir que su empleo es fuertemente polémico y argumentativo. Ciertamente, las relaciones

¹ Cf Borillo, A. (1978): Structure et valeur énonciative de l'interrogation totale en français. Thèse d'Etat, Université d'Aix-en-Provence.

² No nos detendremos aquí en la descripción de este valor. Para el estudio de la interrogación retórica remitirse a María Victoria Escandell Vidal (1984): “La interrogación retórica”, *Dicenda, Cuadernos de filología hispánica*, nº 3. Univers. Complutense, Madrid y a Anscombe, Jean-Claude. y Ducrot, Oswald. (1981).

argumentativas que se tejen en el interior del enunciado o entre un enunciado y el resto de los que figuran en el intercambio, intervienen en distintos niveles lingüísticos fundamentales (las diferentes formulaciones sintácticas posibles) y constituyen así un dato interpretativo básico, no marginal (Moeschler 1985: 52). Si nos detenemos en un enunciado interrogativo como 1.b, podemos afirmar que reúne dos aspectos diferentes. Por un lado, un aspecto “representacional o descriptivo”, es decir, las implicaciones inferidas en los diferentes enunciados a partir de las calificaciones que describen un hecho. Por el otro, un aspecto “evaluativo o argumentativo” derivado del representacional (Ibídem: 50). Tomando como referencia el ejemplo 1.b, decimos que el primer aspecto describe un hecho del cual se infieren ciertas implicaciones: “por alguna razón (x) existe una obsesión por un cadáver”. Por contexto sabemos que “cadáver” refiere a la institución del matrimonio y que por el uso de tal sustantivo el locutor le adjudica un matiz negativo. En la misma dirección interpretativa tenemos “obsesión” y la pregunta por la razón aparentemente “irracional” que lleva a desear el matrimonio. Ahora bien, este razonamiento, según el autor citado, no correspondería exactamente a lo que el locutor pretende decir (o al menos no cubre totalmente sus intenciones) dado que deberíamos interpretarlo en función del aspecto evaluativo. En efecto, el enunciado interrogativo no interviene en el intercambio desde su valor de pregunta, sino argumentativo. Dentro del acto argumentativo, el cual integra necesariamente la aserción que precede a la pregunta, ésta última viene a orientar una conclusión C del tipo: “los divorcios aumentan, no hay razón valedera para obsesionarse con el matrimonio”. Podemos decir que cuando la pregunta deja entrever las intenciones evaluativas del locutor funciona como un acto argumentativo por medio del cual el enunciado debe ser interpretado como argumento orientando una conclusión C. Dicha relación puede ser reforzada por medio de operadores discursivos e interpretada incluso como acto directivo fuerte (“pourquoi”, al carecer justamente de la capacidad de atenuar los enunciados, no suele usarse para marcar empatía): “ya que los divorcios aumentan, no deben obsesionarse con el matrimonio”. Asimismo, el valor polémico al que hicimos referencia más arriba, suele ser gradual dependiendo del tipo de oposición que el locutor explicita respecto de un decir o de una creencia o de un acto de habla por parte del alocutario y de la necesidad de pedir una justificación al interlocutor o de rechazarla por completo. En 1.b, la pregunta es usada para contestar el punto de vista de la comunidad de homosexuales y del resto de la sociedad que opina en favor del otorgamiento de tal derecho, es decir que el contraste u oposición se manifiesta en el acto de interrogación (Vlad 2006: 215). De hecho, la oposición aparece en la aserción que subyace a la pregunta, la cual equivale a una negación del enunciado interrogativo: “los homosexuales corren detrás de una institución obsoleta, casi inexistente”. A esta se suma una conclusión inevitable (gracias al uso del conector “alors”) que cierra el diálogo sin pretensiones de justificación por parte del locutor: “no existe razón alguna para perseguir tal objetivo, para obtener un certificado de ‘normalidad’ gracias al matrimonio ya que tal Institución es obsoleta”

Interrogación y polifonía

El empleo argumentativo de la interrogación se relaciona, tal como lo dijimos antes, con la voluntad del locutor de no formular una verdadera pregunta sino más bien de emplear dicha modalidad para contestar el pdv que constituye la aserción que subyace a la pregunta. Dichos enunciados se tornan discursivamente polémicos cuando el locutor los utiliza para incorporar el pdv del interlocutor. Ahora bien, si el locutor los emplea no solo

para contestar el pdv, sino también para expresar su propio decir o pdv estamos en presencia de enunciados interrogativos polifónicos. La “configuración polifónica” (Vlad 2006: 207, 215) de estos enunciados se relaciona con la inserción de los pdv que representan los diferentes enunciadores puestos en escena:

- Enunciador 1 = alocutario. Aserción subyacente p
- Enunciador 2 = locutor. Expresión de duda respecto de la verdad de p
- Enunciador 3 = locutor. Puesta en duda acerca del contenido p

La actitud por parte del locutor de contestar el E1, de presentar como hipotética la verdad del contenido p (E2) y de oponerse atenuadamente al pdv incorporado al enunciado mediante una pregunta, genera lo que Daciana Vlad llama la reacción “diaphonique” que no es más que el hecho de dar lugar a la expresión de otras voces en el discurso. En el ejemplo 2.a se observa cómo el locutor roch doncella adopta una actitud “diaphonique” retomando casi literalmente el comentario del alocutario Totem001 para contestarlo:

2.a Totem001: Effectivement, si vous mangez du bœuf importé au lieu du porc local, des pommes de terre au lieu du riz, du camembert ou du vin importé par avion de métropole, ... se nourrir revient très cher à la Réunion. Mais si vous vous adaptez aux ressources locales cela fait le plus grand bien de votre portefeuille.

roch doncella: *pourquoi les réunionnais ne pourraient ils pas avoir acces a du boeuf des pommes de terre ou du camembert a un prix raisonnable?*

A diferencia de 1.b, aquí el locutor contesta el E1 pero pide al mismo tiempo una justificación que equivale a una paráfrasis del tipo “Por qué quiere/prende usted p?”. Ahora bien, si observamos la configuración polifónica de esta intervención tenemos que:

E1 = Los reunioneses no tienen derecho a consumir carne, papas o camembert a un precio razonable

E2 = (...) ne pourraient-ils pas (...)

E3 = Pourquoi (...)?

La aserción subyacente atribuida al alocutario contradice las expectativas del locutor (Escandell Vidal 1999: 61331) con lo cual expresa, por un lado, la duda acerca de la verdad de lo dicho por el E1 gracias al empleo del condicional (el locutor toma distancia respecto de p) y de la negación y, por otro lado, manifiesta su oposición atenuada gracias a una pregunta del tipo “Pourquoi + ne pas + condicional” explicitando una *causalidad enunciativa* (Ibídem: 216). Tal oposición equivale a la aserción subyacente opuesta: “Los reunioneses tienen derecho a tener acceso a la carne (...)”

Conclusión

Hacer comprender por qué para una situación determinada, se prefiere formular un enunciado asertivo o interrogativo es hacer adquirir un *savoir-faire* que dista mucho del aprendizaje de reglas gramaticales. El webforo, por sus características intersubjetivas abre una vía esclarecedora para entender este fenómeno, ya que como hemos observado en los ejemplos analizados, la urgencia de tomar la iniciativa de formular una pregunta o de responder a ella en pos de una comunicación auténtica es entender por qué y cómo la formulamos en el seno del par (P-R). En FLE, la consideración del empleo argumentativo de la interrogación permite, no solo fijar ciertas formas interrogativas, sino también asociarlas a empleos precisos que dependerán de fenómenos enunciativos relacionados con la identificación del responsable del enunciado y de su actitud frente a lo que dice, del

reconocimiento de voces insertas en el acto de habla y del funcionamiento discursivo polémico que caracteriza a la modalidad interrogativa.

Bibliografía

- Apostel, Leo (1981). "De l'interrogation en tant qu'action". *Revista Langue française*, 52 N°1. 23-43
- Borzi, Claudia. (1999). "Actos de habla directos e indirectos: el caso de la pregunta". *Revista Onomazein*, 4, 11-32.
- Escandell Vidal, María Victoria (1999). "Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos". En Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la Lengua española* 3T (pp. 3929-3991). España : Espasa Calpe
- Léon, Jacqueline (1997). "Approche séquentielle d'un objet sémanticopragmatique: le couple Q-R. Questions alternatives et questions rhétoriques". *Revue de Sémantique et de Pragmatique*, 1, 23-50.
- Moeschler, Jacques. (1985), *Argumentation et Conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris. Hatier-Credif
- Nguyen, Viet Tien (2010). "L'apport de la pragmatique à la didactique du FLE. Le cas de l'interrogation en français pour un public vietnamien". *Revista Synergies Pays riverains du Mékong*, 2, 141-146.
- Ricci, L. (1996). "Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique ». *Revista Les Carnets du Cediscor*, 4, 131-151. [en línea] Disponible en: <http://cediscor.revues.org/412>
- Vlad, D. (2006). *Sur quelques marqueurs polyphoniques à valeur polémique*, 207-223. F. En: Hrubaru, A. Velicu (éds.), *Enonciation et syntaxe, Actes du XIIe Séminaire de Didactique Universitaire*, Constanta 2005, Echinox, Cluj-Napoca, p. 205-222

¿Diálogo o patchwork intercultural? La relación docente-manual: posicionamientos, contextos y prácticas

Gaiotti, Claudia
Universidad de Buenos Aires

En esta intervención me propongo repensar algunas improntas sociales que atraviesan las escenas discursivas inherentes al aprendizaje de una lengua extranjera. Haciendo foco en la relación docente-manual, se abordarán diferentes vías de problematización del fenómeno: configuraciones de género, agendas editoriales e intervenciones didácticas. ¿Cuáles son los imaginarios que conllevan estos textos de enseñanza? ¿Qué espacios y qué prácticas sociales se ponen en escena? ¿Cómo se inscribe la interculturalidad en estas propuestas? ¿Qué representaciones construyen los usuarios docentes sobre los manuales? ¿Cómo se perfilan sus prácticas de enseñanza? Estos y otros interrogantes orientarán nuestra contribución. En primer lugar, presentaré algunas nociones teóricas que enmarcan nuestra perspectiva discursiva e interdisciplinaria. Luego, retomando una investigación realizada en contexto universitario, se analizarán una serie de tensiones que subyacen a los manuales de lengua extranjera (FLE), sus configuraciones ideológicas y las particularidades del *actuar docente* en el uso de estas herramientas didácticas. Por último, propondré algunos ejes de discusión sobre el posicionamiento del docente y la construcción crítica de sus prácticas.

Palabras claves: discurso, manuales, representaciones, prácticas docentes

Introducción

Comencemos planteando una posición: aprender una lengua extranjera implica, ante todo, tomar parte y lugar en un diálogo con otros. Dialogar con una cultura diferente nos enfrenta a una amplia variedad de situaciones, contextos y prácticas. Nos invita a ensayar diferentes movimientos entre lo propio y lo ajeno, a descentrarnos de los códigos legitimados por la cultura de origen, a reelaborar las imágenes que construimos sobre la alteridad. La lengua extranjera abre, entonces, nuevas posibilidades de adentrarse en otros universos culturales, nuevas formas de interrogar las representaciones que construimos sobre los otros, en definitiva, nuevos modos de pensar el diálogo entre culturas en el que fluyen afinidades y hostilidades, actitudes y creencias, posiciones y opiniones de los hablantes, más o menos legitimadas sobre la realidad.

En esta presentación, nuestro punto de anclaje será entonces el diálogo. Diálogo entendido como movimiento hacia un “otro”, parecido y diferente. Diálogo entendido como espacio de construcción intersubjetiva y, en consecuencia, diálogo entendido como instancia de interacción social. Y es, justamente, a partir de esta noción de diálogo que intentaremos problematizar algunas configuraciones discursivas que portan los manuales para la enseñanza de una lengua extranjera, así como también algunas representaciones que surgen del discurso de sus usuarios docentes.

Marco conceptual

En este apartado, nos limitaremos a mencionar algunas consideraciones generales que subyacen al diálogo intercultural inherente al aprendizaje de una lengua extranjera¹. Numerosas son las contribuciones que se oían de la interculturalidad en diferentes campos del saber. Se trata de una noción transdisciplinaria y multidimensional en la que confluyen posiciones y enfoques muy diversos. Listemos algunos aportes que se inscriben en el ámbito de la didáctica de las lenguas.

Zarate (1986) sostiene que para interpretar la cultura extranjera, el alumno deberá aprender a “situarse socialmente”² (op. cit. 21). En este sentido, el abordaje de implícitos, estereotipos y otras imágenes convalidadas en la cultura extranjera, supone el despliegue de una serie de estrategias de adaptación orientadas a la percepción de una cultura “otra”. Lejos de un enfoque instrumental, la autora insiste sobre el valor formativo de la enseñanza de la lengua, posicionándose a favor de objetivos de aprendizaje más amplios tales como la toma de conciencia frente a los efectos del etnocentrismo o el reconocimiento de ciertas representaciones que inciden en la percepción de la diferencia. Por su parte, Porcher (1995) destaca el carácter dinámico de la pedagogía intercultural. El enfoque intercultural promueve esencialmente cuestionamientos y problemas que permiten reear la heterogeneidad de los componentes y las prácticas culturales. Otra referencia conceptual significativa remite a la figura del “hablante intercultural”/“intercultural speaker” (Byram, 1997) entendido como un “mediador” entre culturas, materna y extranjera. Este sujeto transita un “terreno intermedio” y desarrolla, por tanto, la “competencia intercultural”, es decir, una serie de saberes que le permiten “actuar” en los diferentes espacios de comunicación de las lenguas en presencia. Por último, Puren (2005) se centra también en este movimiento de interacción entre culturas a partir del concepto de “co-culturalidad”. Desde este enfoque, la clase de lengua extranjera se concibe como un proyecto colectivo: la “co-culturalidad” remite entonces al “conjunto de concepciones didácticas creadas para y por la acción conjunta de enseñanza-aprendizaje y compartidas por docentes y aprendientes” (op. cit. 391-392). En este sentido, la interculturalidad puede pensarse como un terreno de conjunción e intermediación en el que convergen diferentes culturas, actores y prácticas.

El manual como género: algunas especificidades

El manual es, sin duda, una figura “instalada” en la clase de lengua extranjera: constituye una herramienta omnipresente, un lugar de reproducción-reelaboración de representaciones e imaginarios que circulan en las lenguas. Retomando lo que hemos planteado en otros trabajos, puntualizaremos algunas especificidades de este género discursivo (cf. Gaiotti 2009).

Algunos señalan que el manual posee tres funciones principales: el manual como *vector ideológico y cultural*, el manual como *depósito de un contenido disciplinar* y el manual como *herramienta pedagógica* (Choppin 1999: 19). Por nuestra parte, agregaremos algunos otros elementos de análisis a esta discusión:

-El manual como *herramienta biface* constituye un punto de proyección tanto para el alumno como para el docente. En efecto, el manual puede ser pensado como un lugar de consulta, de fijación, y de sistematización de los aprendizajes y, al mismo tiempo, como un

¹ Para una versión más extensa, cf. Gaiotti 2013 a, 2013 b.

² En adelante, las traducciones del francés son nuestras.

lugar de mediación y transposición didáctica. En este sentido, el manual conlleva una selección de contenidos, saberes y prácticas y escenifica, a su vez, una determinada progresión y planificación de la enseñanza.

-El manual como *producto social e histórico* desgrana diferentes contextos. A nuestro entender, en el manual convergen, al menos, tres tipos de contextos de producción: el de la *concepción* (contexto de autoría y/o edición), el de la *mediación de la enseñanza* (contexto de intervención didáctica) y el del *aprendizaje* (contexto de interpretación del aprendiente).

-El manual como *compendio* despliega un repertorio de imágenes, soportes, y documentos en los que circulan diferentes representaciones e imaginarios. En este sentido, *el manual se constituye en archivo de una selección de voces, discursos y prácticas sociales*. El manual se presenta entonces como un discurso esencialmente polifónico y proteiforme.

-El manual perfila, sin duda, diferentes destinatarios. Puede pensarse como objeto de producción y como objeto de consumo: un determinado producto editorial comporta un diseño, una selección y una jerarquización de contenidos, formas y prácticas orientados tanto al alumno como al docente. El manual deberá captar y cautivar no sólo la atención del aprendiente, sino también los intereses y las necesidades que se juegan en la mediación didáctica.

-El manual como *lugar de anclaje y reproducción de las ideologías* es el lugar de una interacción situada donde circula el flujo ideológico. Dado el nivel de “autoridad” pedagógica, el manual, en tanto portador de saberes, conocimientos y prácticas de una lengua-cultura, representa un *discurso de autoridad*, es decir, un discurso “legítimo”, reconocido y avalado en un determinado “mercado” socio-cultural (Bordieu 1982).

Manuales de lengua extranjera: una perspectiva de análisis

En este apartado, presentaremos algunos resultados de una investigación realizada en nuestro medio institucional¹. Para ello, nos limitaremos a dos de los objetivos generales del diseño: por un lado, analizar manuales de LE identificando elementos portadores de representaciones, imaginarios sociales e ideologías y, por el otro, analizar las representaciones que construyen los docentes sobre los manuales y sus prácticas de enseñanza.

En torno al discurso del manual **Algunas observaciones generales**

En relación con los manuales estudiados², se han observado una serie de *imaginarios sociales* relacionados con el espacio, el tiempo, el consumo y los medios.

Observamos una serie de imaginarios orientados a los principios del CECRL, un contexto social preciso en el que se insertan estos manuales de origen francés. En términos generales, hemos relevado representaciones relacionadas con: la inmediatez, la “francidad” y el consumo. Estos manuales dialogan con un contexto social específico, el CECRL e intentan respetar entonces ciertos principios didácticos promovidos por este marco europeo:

¹ Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - UBACyT 2010-2012. Gaiotti, C. (Dir): *Ideología y cultura. Imaginarios sociales, discurso didáctico y lengua extranjera*.

² El proyecto abordó manuales FLE y ELE en perspectiva diacrónica. Aquí, nos circunscribimos al corpus de manuales FLE correspondiente a la última década.

aprendizaje por tareas, protagonismo del aprendiente, competencias comunicativas, etc. Otro elemento que privilegian algunas de estas propuestas editoriales es la enseñanza de la lengua en su costado instrumental. En muchos casos, se percibe una preoación especial por la progresión de los contenidos de enseñanza. Por último, estos manuales dialogan también con un contexto micro-social específico. La mayoría de las interacciones están focalizadas en Francia y específicamente en París. Aunque se anticipan preoaciones relacionadas con la perspectiva intercultural de la enseñanza de las lenguas, las actividades y los documentos recortan prácticas y escenas sociales que remiten a una serie de episodios, claramente anclados en la sociedad francesa. Por último, el recorte ideológico de estos manuales reproduce una serie de imaginarios que legitiman una cultura de la inmediatez, de la circulación y el flujo de ciertos productos e intercambios culturales. Del mismo modo, se privilegian representaciones de una cultura del individuo en la que se priorizan, una y otra vez, necesidades, recorridos y experiencias individuales en detrimento de otras prácticas colectivas o sociales. La circulación propuesta por algunos de estos métodos prefigura un aprendiente-turista, una clase-paseo y un aprendizaje-consumo, tres figuras en las que resuenan los vectores discursivos de la mundialización.

El caso de «Le Nouveau Taxi 1 »

A título ilustrativo, veamos algunas representaciones sociales en *Le Nouveau Taxi 1!* (Hachette, 2009)¹. Para ello, daremos cuenta de algunos indicios semiótico-discursivos inscriptos en la tapa, el prólogo y la sección “cultural” de las unidades didácticas.

Le Nouveau Taxi 1! ofrece un diseño de tapa en el cual el nombre del método asume un gran protagonismo. El título aparece en grandes tipografías en el interior de un globo de diálogo que simula ser la voz directa de un hablante, único personaje evocado. Este hablante está representado por una silueta negra: se percibe un sujeto que eleva su brazo para llamar a un “taxi”, *Le Nouveau Taxi 1!* En otras palabras, el hablante llama al método que vendrá en su ayuda y lo conducirá al aprendizaje del francés. A partir de estos elementos, observamos la focalización del manual en la palabra eficaz de un sujeto que transita una escena cotidiana: una palabra anónima que presupone un intercambio real y concreto.

Otro elemento para destacar remite a la identidad del único personaje que figura en la imagen de tapa. La primera escena discursiva que construye el manual se centra en un personaje simplificado -aunque más no sea a través de una silueta- y acentúa una vez más su anonimato. Los contornos esquematizados omiten claramente rasgos e improntas -individuales y sociales- del sujeto hablante, emplazado en la página-umbral que permitirá el acceso al método.

Por último, se evidencia el carácter performativo de la expresión que se utiliza para dar nombre al manual: “Taxi!”. Se trata de un término neutro y transparente, un término “passe-partout” que, lejos de evocar una carga cultural precisa, parece invocar el imaginario social de la comunicación sencilla, directa e inmediata. La analogía “manuel/taxi” conlleva, de este modo, una representación del aprendizaje de la lengua extranjera enfocado en su costado funcional y/o instrumental. En definitiva, el manual construye una representación de la cultura y del destinatario centrada en la circulación, la transparencia y la eficacia.

¹ Por razones de extensión, aquí nos limitaremos a un solo manual del corpus de estudio.

Por otro lado, en el prólogo los conceptotes señalan que *Le Nouveau Taxi 1!* es una versión mejorada de la anterior (*Taxi 1*): la nueva propuesta ha tenido en cuenta los comentarios de los usuarios, es decir, el manual pretende entablar con ellos un diálogo efectivo. Se presentan las prioridades del método y sus jerarquizaciones didácticas: enfoque accional, gramática explícita, mejoras en los procedimientos de evaluación, actualización de documentos y contenidos culturales. Todos estos elementos proyectan los contornos del manual. Sus formulaciones programáticas ponen en foco: estructura “simple y sólida”, recorridos pedagógicos claramente pautados, progresión gramatical “rigurosa” y léxico “limitado”, perspectiva accional y algunos instrumentos de evaluación orientados a las certificaciones DELF A1/DILF. Estas fórmulas de presentación no hacen más que confirmar las representaciones evocadas en el diseño de tapa: el método privilegia imágenes del aprendizaje entendido como un recorrido simple, preciso, directo y eficaz hacia una cultura extranjera. A la manera de un “taxi”, el manual conducirá, tanto al alumno como al docente, al lugar donde se propongan llegar. El manual será entonces un vehículo que proporcionará diferentes escenas de aprendizaje de la lengua.

Finalmente, en relación con las representaciones de la cultura inscriptas en las unidades didácticas, propondremos algunas puntualizaciones. En primer lugar, los contenidos culturales aparecen relegados a las últimas secciones de cada unidad, de modo que puede anticiparse un abordaje casi periférico de algunos aspectos socio-culturales. Por otro lado, aunque las premisas basadas en la diversidad están claramente planteadas en las primeras lecciones -donde se visualizan personajes de diferentes orígenes y se alternan algunos focos geográficos-, observamos una construcción cultural unidireccional. No abundan las instancias de interrogación sobre la cultura materna del alumno: el contrapunto didáctico redirige la mirada de los lectores unívocamente hacia la sociedad francesa. Incluso, aún cuando la diagramación de una sección dedicada a la “apertura cultural” (“Arrêt sur...”), presupone un cambio de ritmo y, en consecuencia, un cambio en los escenarios de la interacción didáctica, las situaciones y los documentos propuestos bajo este rubro se centralizan esencialmente en temas anclados en Francia. Por ejemplo, cine francés, deporte francés, industria francesa, etc. En efecto, el lugar de la cultura del aprendiente está solicitado, casi exclusivamente, a partir de una misma pregunta que resuena hacia el final de los documentos: “Et vous?”; “Et dans votre pays?”. En definitiva, la cultura materna del alumno o a un lugar reducido y colateral: no se proponen actividades en las que pudieran fusionarse aspectos interculturales, es decir, espacios de conjunción e intermediación entre ambas esferas de comunicación de las lenguas. La articulación entre lengua extranjera y lengua materna no parece ser una de las prioridades del manual.

En torno al discurso del docente

Algunas observaciones

En relación con el discurso docente sobre los manuales y sus intervenciones didácticas, se han observado posiciones diferentes y encontradas. En términos generales los docentes se pronuncian a favor del uso de manuales de lengua extranjera y le atribuyen funciones prioritarias relacionadas con la organización y sistematización de contenidos. En todos los casos, los docentes muestran un alto grado de conciencia en relación con las imágenes sociales construidas por los manuales y despliegan, de este modo, diversas estrategias de atenuación en vistas a contrabalancear la estereotipia propia de estos constructos didácticos.

En estas entrevistas, el hacer docente parece privilegiar un abordaje multifocal. La confección de consignas y materiales por fuera de la esfera del manual, reera los intereses, los saberes, las experiencias de los usuarios y resignifica el “entre-dos-cultural”, inherente al aprendizaje de toda lengua extranjera. Con o sin manual el docente, “juega” sus decisiones, reelabora conceptos y jerarquiza contenidos, representaciones y prácticas. Con o sin manual, el docente puede construir un posicionamiento crítico sobre sus intervenciones y una mirada advertida sobre diferentes fenómenos de homogeneización cultural.

Algunas tensiones

A partir de las tendencias relevadas, retomaremos algunas tensiones en torno a las imágenes de la cultura que construyen los manuales. Para ello, seleccionaremos algunos ejes de problematización surgidos de una serie de entrevistas realizadas a docentes de FLE¹.

¿Trabajar con o sin manual?

Se trata sin duda de una dicotomía a la que nos enfrentamos diariamente. A partir de las verbalizaciones colectadas, se observa que el uso del manual no siempre responde a las preferencias o intereses de los docentes. Los profesores deben trabajar en forma consecutiva y articulada sobre diferentes grupos de alumnos, de modo que, en términos generales, se realiza una elección consensuada con el propósito de aunar criterios institucionales y darle continuidad a la tarea de enseñanza. En estas entrevistas, aparece también la predilección por una práctica pedagógica recurrente: el armado de materiales de clase, extraídos de diferentes manuales. Así entonces, el docente realiza una compilación de documentos y ejercicios pertenecientes a diferentes propuestas editoriales. Frente a esta primera tensión, “trabajar con o sin manual”, se despliega una tercera posición: trabajar con un condensado de materiales didácticos, seleccionados, compilados y articulados por el mismo docente. “Me molestan los manuales” - declaran algunos - porque no responden a las necesidades de los alumnos, no contemplan la diversidad de intereses, ritmos y niveles de aprendizaje dentro de un mismo grupo-clase.

¿Qué representaciones y qué destinatarios?

En relación con las imágenes sociales que portan estas herramientas didácticas, se observa que los manuales utilizados por los docentes no tienen en cuenta la cultura del alumno. Son propuestas que están, en general, alejadas de la realidad del adolescente que concurre a una escuela pública. Por ejemplo, no aparecen referencias a su lugar de origen, ni siquiera a América del Sur. En algunos casos, tampoco aparecen referencias a la lengua española dentro del continente europeo. El manual se aleja y pierde, de este modo, resonancia socio-cultural en determinados contextos de enseñanza-aprendizaje. Desde el punto de vista socio-económico, las ediciones francesas resultan materialmente muy costosas: esto constituye también un factor de distanciamiento en relación con sus usuarios alumnos y docentes. Del mismo modo, se evoca la omnipresencia de versiones fotocopiadas que no resultan atractivas. Algunos docentes señalan que, con las fotocopias en blanco y negro, se pierde no solo el color sino también el interés del alumno.

¹ Aquí, nos centraremos en la relación docente-cultura-manual. Se entrevistaron docentes que se desempeñan en CABA y poseen amplia experiencia en su actividad profesional.

Diálogo intercultural: ¿qué escenarios y qué acciones?

En relación con la perspectiva intercultural, se evidencia que el manual no propone actividades consistentes orientadas a la relación cultura extranjera-cultura materna. De esta constatación, se desprende que es el docente quien se instituye en *agente de interculturalidad*: compara situaciones, contrapone escenas y actores sociales, propone documentos y actividades que reeren la relación con la cultura de origen del aprendiente. Incluso, algunos entrevistados admiten que, a menudo, “fuerzan” algunas situaciones que permitan cruzar las lenguas en un diálogo intercultural. En efecto, el docente “sale” del recorrido propuesto por el manual y diseña actividades complementarias que reeren el cruce de culturas. Se destaca el valor de “disparador” que supone la posibilidad de promover proyectos significativos, áulicos y/o institucionales, que permitan a los alumnos realizar algún deseo personal, “soñar”, “escucharse” e implicarse en un verdadero “intercambio”.

Perspectivas

En este recorrido, hemos intentado problematizar el manual como género, algunas escenas discursivas que despliegan los manuales de FLE, así como también el discurso docente en torno a estas herramientas didácticas. Volviendo sobre nuestro interrogante inicial, nos preguntamos si estos manuales construyen un diálogo o un patchwork intercultural. Lejos de toda pretensión de exhaustividad, propondremos algunas reflexiones sobre este fenómeno.

Por un lado, la figura del “patchwork” implica, ante todo, fragmentación, superposición y multiplicidad de elementos diversos. En este sentido, muchos de estos manuales FLE configuran escenas discursivas en las que se perciben algunos componentes “políticamente correctos”, ligados a la divisa de diversidad que atraviesa no solo el CECRL, sino también la didáctica de las lenguas-culturas en general.

También es cierto que una declaración de intenciones no garantiza necesariamente acciones pedagógicas “en” y “para” la diversidad. La visualización de personajes oriundos de distintas culturas, la presencia de registros fotográficos y documentos anclados en diferentes comunidades culturales, no asegura la interrogación sobre la heterogeneidad de lenguas, discursos y prácticas. En este sentido, la diversidad puede resultar un rasgo casi “estetizante” para algunos manuales. Se alternan diseños y colores, se observan rasgos culturales diferentes, se apela al imaginario de la “inclusión” y a algunos *efectos-flash*, ligados a la presencia de un *pre-armado cultural* que propone diferentes perfiles étnicos y algunas alternancias geográficas.

Por otro lado, el diálogo cultural entendido en términos de movimiento y acción hacia un “otro”, parecido y diferente, se juega en el terreno de las intervenciones didácticas. El *actuar docente* puede asumir nuevos posicionamientos en torno a la alteridad. Es el actuar docente el que puede poner en jaque las representaciones y los imaginarios que remiten a un mundo social unívoco y homogéneo. Es el actuar docente el que puede trazar dinámicas que permitan cuestionar códigos y valores, propios y ajenos, dinámicas rupturistas que inviten a transitar la heterogeneidad.

En un mundo altamente globalizado, podemos ensayar prácticas de enseñanza tendientes a interrogar el lazo social. Desandando imágenes enlatadas y pre-construidas, alternando discursos y prácticas, podemos proponer nuevas categorías de análisis que inviten a repensar nuestra relación con los otros. Podremos entonces construir nuevos universos de sentidos y reelaborar nuestras experiencias discursivas y sociales.

Ser crítico de la cultura es, en cierta medida, ser crítico de nuestras propias prácticas. Construyamos entonces una visión de las lenguas en plural. Una visión más abierta que reivindique la variación y la heterogeneidad. Una visión que permita adentrarse en nuevos territorios de investigación, en definitiva, una visión que permita forjar nuevos interrogantes y nuevos sentidos sobre la diversidad cultural. “xx”

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Choppin, A. (1999). “L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire” en : S. Plane (coord.) *Manuels et enseignement du français*, Caen: CRDP de Basse Normandie.
- Gaiotti, C. (2009). “Discurso didáctico y posicionamiento docente. Manuales, imaginarios y prácticas” in Klett, E (dir) et al.: *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria editora, pp. 145-157.
- Gaiotti, C. (2013)a. “L'interculturel: qu'est-ce que c'est? Positionnement discursif et nouvel agir professionnel” in *Revue SF&RP (Savoirs, Formations, Recherches et Pratiques)*, N°3, p. 21-32.
- Gaiotti, C. (2013) b “Pour une nouvelle construction de l'interculturel. Problèmes, positionnements et perspectives” in *Synergies Argentine*, N° 2, p. 11-25
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Puren, C. (2005). “Présentation. Interdidacticité et interculturalité” in *Revue Ela*, N°140, octobre-décembre.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.

Cuando el uso de conectores afecta el desarrollo lógico de un texto en inglés

Machado, Carlos
de Marco, Andrea
Cañete, Victoria
Universidad Nacional de Mar del Plata

La cohesión es un factor esencial para lograr textos bien organizados que faciliten la comprensión. Se han realizado diversos estudios en el campo de la escritura de inglés como lengua extranjera sobre los factores que afectan la cohesión de textos. Los resultados de estas investigaciones identifican como problemas recurrentes el mal uso y el uso excesivo de los conectores como elementos de cohesión, y concluyen que muchos estudiantes de inglés como lengua extranjera hacen un uso incorrecto de los conectores, lo cual resulta en textos inadecuados y/o difíciles de comprender. El propósito de esta investigación es analizar cuantitativa y cualitativamente el uso y mal uso de conectores en producciones escritas por estudiantes de primer año del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los resultados serán compartidos entre los presentes y se discutirán las implicancias pedagógicas de dichos resultados.

Palabras claves: escritura, cohesión, conectores, uso, mal uso

Fundamentación teórica

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

En la actualidad, muchos profesores, investigadores y expertos reconocen que un texto bien escrito conlleva mucho más que estructuras gramaticales apropiadas, vocabulario preciso y puntuación acorde. La buena escritura es el resultado de pensamientos claros, razonamientos analíticos y reflexiones lógicas. Por lo tanto, un texto coherente y bien organizado es mucho más que una secuencia de ideas expresadas a través de un conjunto de oraciones; saber escribir implica la activación de procesos cognitivos complejos que resultan en una prosa unificada donde la secuencia y el desarrollo de ideas es claro y natural.

En las últimas décadas, diversas investigaciones en el campo del inglés como Segunda Lengua o como Lengua Extranjera (de aquí en adelante ISL/ILE) se han enfocado en el estudio y análisis de diferentes aspectos del proceso de la escritura. Tales investigaciones han intentado identificar el origen de los problemas que se presentan en las producciones escritas de los estudiantes de ILE y han tratado de encontrar una solución a dichos problemas. Una de las dificultades más recurrentes que presentan los estudiantes de

ILE al escribir es el uso de elementos de cohesión, por lo que un número considerable de estudios han analizado el uso de elementos cohesivos en la escritura de ILE. Gran parte de dichas investigaciones se han basado en el trabajo seminal *Cohesion in English* (1976) de los lingüistas Halliday y Hasan. En su libro, dichos autores identifican cinco elementos básicos de cohesión -referencia, elipsis, sustitución, conjunción y recursos léxicos. Dentro de este marco referencial, la mayor parte de las investigaciones que se realizaron sobre el uso de los conectores, muchas de carácter cuantitativo, arrojaron diversos resultados y conclusiones. En algunos casos no se encontró una diferencia significativa en el uso de conectores, mientras que en muchos otros, se observó el uso excesivo así como el mal uso de estos elementos cohesivos, en producciones escritas de aquellos alumnos para quienes el inglés no es su primera lengua. Algunos investigadores como Granger y Tyson (1996), Ayisha H. Mohamed y Majzoub R. Omer (2000) realizaron un análisis comparativo de la frecuencia con la que hablantes nativos del idioma inglés y alumnos que estudian ILE usan conectores al escribir sus ensayos. Granger y Tyson sostienen que los aprendices de ILE tienden a hacer uso excesivo de aquellos elementos de cohesión que ‘agregan’ (*moreover*), ‘ejemplifican’ (*for instance, e.g*) o ‘enfatan’ (*actually, indeed*) cuando sus producciones se comparan con las de hablantes nativos; a su vez, los conectores que sugieren cambios en la argumentación (*however*), o un avance lógico en el desarrollo de argumentos (*therefore*) están presentes en los textos de hablantes nativos pero muy poco en los textos de ILE.

Por su parte, Agnieszka Leńko-Szymańska (2008) observó que muchos de los resultados arrojados por investigaciones empíricas conducen a conclusiones ambiguas debido al diseño y al enfoque de los estudios. En su trabajo ‘*Non-native or non-expert? The use of connectors in native and foreign language learners’ texts*’, Leńko-Szymańska argumenta que el uso apropiado de conectores está más asociado con la experiencia en escritura que con el idioma nativo del alumno. En su estudio se compararon textos escritos por escritores profesionales, textos escritos por alumnos hablantes nativos de inglés sin experiencia en escritura, y textos de estudiantes de ILE. Los resultados indican que el uso de conectores en las producciones escritas en inglés es una característica que comparten todos los alumnos sin experiencia, independientemente de si el inglés es su primera lengua o lengua extranjera. Estas conclusiones deberían tener un gran impacto pedagógico si se considera el especial énfasis que la enseñanza y los libros de texto ponen en el uso de conectores como recurso lingüístico.

Sin embargo, muchos profesores de ILE, probablemente en su intento por ayudar a los estudiantes a mejorar su escritura, sostienen que el uso apropiado de elementos de cohesión tales como los conectores, es esencial para desarrollar textos coherentes, unificados y en algunos casos sofisticados. Sin embargo, el uso de dichos elementos es el resultado y no la causa de la coherencia textual. Tal y como concluye William Crewe en su artículo *The Illogical of Logical Connectives* (1990) “usados juiciosamente, los conectores como elementos cohesivos, pueden mejorar la comunicabilidad de un texto; usados excesiva o incorrectamente, simplemente confunden” (1990:317). Crewe considera que el mal uso y sobre uso de conectores es el resultado de un intento del escritor por atribuirle lógica superficial a un texto cuya ideas no están lógicamente relacionadas.

Considerando los resultados de investigaciones previas y nuestra propia experiencia profesional, este estudio analiza el uso y el mal uso de conectores en textos escritos por estudiantes universitarios de ILE en Mar del Plata, Argentina. A su vez, este estudio pretende aportar datos sobre la influencia del tema sobre el cual los alumnos deben escribir como variable en el uso de conectores. Se analizara si el texto escrito sobre material

previamente leído en clase o sobre un tema al azar presente diferencias significativas en el uso de conectores.

Objetivos

Los objetivos de la presente investigación son:

1. Cuantificar el número de conectores utilizados en los textos.
2. Determinar el uso adecuado/inadecuado de los conectores.
3. Comparar y analizar el uso de conectores en las producciones escritas sobre un tema al azar y en las producciones basadas en material de lectura (novelas e historias cortas).

Hipótesis

Para la presente investigación se plantean las siguientes hipótesis:

- I. Los textos presentarán errores en el uso de conectores.
- II. Los textos escritos sobre un tema al azar presentan mayor cantidad de conectores mal usados.

Metodología

Participantes

Los participantes del presente estudio son estudiantes de primer año del Profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Dicho estudiantes cursaban Proceso de la Escritura I cuando los datos fueron recolectados.

Material

El material analizado en este estudio fue un set de 129 párrafos de carácter expositivo extraídos de los exámenes de Proceso de la Escritura I en el año 2009. En el examen los alumnos escribieron tres párrafos de causa o efecto. El primero de ellos fue sobre un tema al azar (Parte A). Los otros dos párrafos fueron sobre las novelas y cuentos cortos leídos en las clases prácticas (Parte B).

Procedimiento

Para la clasificación de los conectores se utilizó la taxonomía de Biber et. Al 1999, la cual divide a los conectores en siete categorías: enumeración, adición, contraste, resultado, aposición y sumatoria. De esta taxonomía se ha decidido excluir lo que Biber identifica como “transiciones” ya que son normalmente usadas en el discurso oral, y por ende, no deberían formar parte del discurso escrito de los estudiantes. Luego de cuantificar los conectores, se evaluó si habían sido usados correctamente. (Ver anexo 1)

Es importante mencionar que en el análisis se identificaron diferentes razones por las cuales los alumnos usaron los conectores de manera inapropiada. En algunos casos, los conectores fueron mal empleados debido al uso incorrecto de los signos de puntuación. En otros casos, se encontraron problemas de registro, especialmente en el caso del conector *so*, el cual Biber considera parte del discurso oral. Sin embargo, el caso más significativo de mal uso gira en torno a la unión de dos ideas no relacionadas.

Resultados

129 párrafos fueron analizados cuantitativa y cualitativamente. El análisis arrojó un número total de 437 conectores lo que representa una media de 3,38% conectores por párrafo (ver anexo 2). Del total de conectores utilizados, 158 pertenecen a la parte A (tema

al azar), lo que representa un 34,3% y 279 pertenecen a la parte B (tema basado en material de lectura), lo cual representa un 63.8%. Posteriormente, siguiendo la taxonomía propuesta por Biber, el total de conectores fue clasificado de acuerdo a la categoría que representan. 151 conectores pertenecientes a la categoría enumeración fueron identificados, 36 en la categoría aposición, 34 en la categoría contraste, 24 en adición, 88 en sumatoria y 104 conectores pertenecen a la categoría resultado.

Una vez cuantificados, se analizó el contexto lingüístico de cada conector para determinar si el mismo fue usado de manera correcta. Del número total, 143 conectores fueron mal usados, lo que representa un 32,7% del número total de conectores encontrados. En cuanto a los conectores usados incorrectamente, 49 pertenecen a la parte a, un 34,3% del número total, mientras que 94 fueron utilizados de manera inapropiada en la parte b, un 65,7%.

Discusión de los resultados

Si bien un primer análisis no parece dar cuenta de la magnitud de los resultados en cuanto al mal uso de conectores, al observar con detalle los porcentajes podemos afirmar que la primera de las hipótesis formuladas en el presente estudio fue corroborada; es decir, que los textos presentan errores en el uso de conectores.

Con respecto a nuestra segunda hipótesis -los textos escritos sobre un tema al azar presentan mayor cantidad de conectores mal usados- ésta no fue corroborada ya que no hubo diferencia significativa entre el número de conectores mal utilizados en la parte A y en la parte B. Por lo tanto, en lo que respecta a este trabajo de investigación, podría afirmarse que la lectura o análisis previo del tema sobre el cual los alumnos escriben no parece ser un factor determinante en el uso apropiado de conectores.

Sin embargo, los resultados de este estudio arrojaron datos de gran utilidad para extraer conclusiones a ser abordadas por investigaciones futuras. Considerando que los alumnos escribieron párrafos sobre causas o efectos, resulta lógico encontrar que, de los 437 conectores encontrados, 151 pertenecen a la categoría enumeración (*first, second, finally*). De éstos, solo 3 fueron usados incorrectamente debido a que estos conectores no presentan mayores dificultades para alumnos universitarios con un nivel de inglés avanzado. De esta manera, dejando de lado los 151 conectores de enumeración, de los 286 restantes, 140 fueron mal usados, lo que representa casi un 50% del número total de conectores pertenecientes al resto de las categorías. Por lo tanto, es posible concluir que los alumnos de ILE en la Universidad Nacional de Mar del Plata tienden a hacer un uso inadecuado de éstos elementos cohesivos.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio son consistentes con resultados de investigaciones previas en el área. En su trabajo *The Illogic of Logical Connectives* (1990), Crewe concluyó que “los alumnos universitarios tienden a asignarle un significado erróneo a los conectores, lo cual causa problemas en el desarrollo lógico de las ideas y puede incluso dañar la interpretación del mismo” (1990: 324). Asimismo, este autor considera que el uso de conectores con el fin de mejorar el estilo de la escritura, es decir, para asignarle un carácter académico, debería evitarse. Por el contrario, los conectores deberían verse como unidades discursivas superiores que ayudan a organizar las diferentes partes de un texto hacia una misma dirección. Si estos elementos cohesivos son mal usados, no sólo las

oraciones que contienen conectores, sino el argumento en su totalidad, se torna difícil de procesar e incluso puede parecer ilógico.

La presente investigación, al igual que numerosos estudios previos, aporta implicancias pedagógicas para el campo de la enseñanza de ILE. Existe una tendencia hacia un uso excesivo de conectores fomentado por actividades de clase y libros de texto. Dicha creencia está basada en el supuesto de que los conectores como elementos cohesivos ayudan a los alumnos a atribuirle coherencia a los textos. Sin embargo, deberían ser las ideas que resultan de un pensamiento lógico las que generan coherencia en un texto, y no los conectores. Los profesores de ILE, por lo tanto, deberían evitar el uso de listas de conectores divididos en categorías, las cuales incitan a los alumnos a usarlos indiscriminadamente, sin considerar variaciones sutiles en el significado, función y uso de los mismos. A su vez, la práctica áulica debería focalizarse en todos los pasos del proceso de la escritura a través del cual se generan ideas y se secuencian considerando el desarrollo lógico de la escritura en inglés. Dentro de dicho proceso, las actividades que solo se enfocan en el uso descontextualizado de conectores como elementos discursivos parecen obsoletas y de poca utilidad.

Leńko-Szymańska, por su parte, sostiene que en el proceso de aprendizaje de escritura, se deben utilizar otros métodos para crear coherencia y cohesión textual, por ejemplo alentar a los alumnos a desarrollar un argumento lógico en el cual la relación entre ideas es clara y evidente, y no requiere de elementos cohesivos que fortalezcan dicha relación y faciliten la comprensión.

Enseñar a escribir en Inglés es una actividad compleja, una proeza para muchos profesores de inglés como lengua extranjera debido a las diferencias con otros idiomas, como el español, en el método de desarrollo lógico que caracteriza la escritura en este idioma. Sin embargo, si se toma como punto de partida que escribir de manera clara y precisa es el resultado de pensamientos claros, razonamientos analíticos y reflexiones lógicas, se mejorarán las actividades áulicas y esto ayudara a los alumnos a mejorar sus producciones escritas considerablemente.

Bibliografía

- Bolton, K. Nelson, G. & Hung, J. (2002). "A corpus-based study of connectors in student writing". *International Journal of Corpus Linguistics*, 7 (2), 165-182.
- Chen, J. L. (2008) "An Investigation of EFL Students' Use of Cohesive Devices". National Tsing Hua University. <http://140.133.6.3/dspace/handle/987654321/7773>
- Crewe, W. J. (1990). "The illogic of logical connectives". *ELT Journal*, 44, 4, 316-325.
- Granger, S. & Tyson, S. (1996). "Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English". *World Englishes*, 15 (1), 17-27.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Lee, I. (2002). "Teaching coherence to ESL students: a classroom inquiry" *Journal of Second Language Writing*, 11, 135-159.
- Lenko-Szymanska, A. (2008). "Non-native or non-expert? The use of connectors in native and foreign language learners' texts" *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, 91-107.
- Liu, M. & Braine, G. (2005). "Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates". *System*, 33, 623-636.
- Milton, J. & ElzaShuk-ching Tsang. (1993). "A Corpus-Based Study of Logical Connectors in EFL Students' Writing: Directions for Future Research" *Studies in Lexis*, 215-246.
- Mohamed, A. H. & Omer, N. R. (2000) "Texture and culture: Cohesion as a marker of rhetorical organization in Arabic and English narrative texts" *RELC*, 31. 45 –75.
- Mohamed-Sayidina, A. (2010). "Transfer of L1 cohesive devices and transition words into L2 academic texts: the case of Arab students". *RELC*, 41 (3), 253-266.
- Palmer, J. C. (1999). "Coherence and cohesion in the English language classroom: the use of lexical reiteration and pronominalisation". *RELC*, 30, 61 – 85.
- Witte, S. & Faigley, L. (1981). "Coherence, Cohesion, and Writing Quality". *College Composition and Communication*, 32 (2), 189-204.
- Wu, Sh. (2005) "Connectives and Topic-Fronting Devices in Academic Writing: Taiwanese EFL Student Writers vs. International Writers" The Proceedings of the 2005 International Conference on TEFL & Applied Linguistic, 417 - 425.
- Zhang, M. (2000). "Cohesive features in the expository writing of undergraduates in two Chinese Universities". *RELC*, 31, 61 – 95.

Anexo I

Conectores analizados de acuerdo a la taxonomía de Biber et al., 1999

Category	Linking adverbials
Enumeration	first, second, third, fourth, firstly, secondly, thirdly, fourthly, in the first/second/third/fourth place, first of all, for one thing, for another thing, to begin with, to start with, next, lastly
Addition	in addition, further, similarly, also, by the same token, furthermore, likewise, moreover, at the same time, what is more, as well, too
Summation	in sum, to conclude, all in all, in conclusion, overall, to summarize, in a nutshell
Apposition	which is to say, in other words, that is, i.e., namely, specifically for instance, for example, e.g.
Result	therefore, thus, consequently, as a result, hence, in consequence, so
Contrast / concession	on the one hand, on the other hand, in contrast, alternatively, conversely, instead, on the contrary, in contrast, by comparison though, anyway, however, yet, anyhow, besides, nevertheless, still, in any case, at any rate, in spite of that, after all
Transition	by the way, incidentally, by the way

Anexo 2

Numero de Párrafos	Número total de conectores	Media
129	437	3,38

	Número de Conectores	Porcentaje
Parte A	158	36,1%
Parte B	279	63,8%

Número total de conectores usados Parte A y B	Categoría	Cantidad	Porcentaje
437	Enumeración	151	34,5%
	Aposición	36	8,23%
	Contraste	34	7,8%
	Adición	24	5,5%
	Sumatoria	88	29,1%
	Resultado	104	23,7%

Número total de conectores usados Parte A	Categoría		Porcentaje
158	Enumeración	60	38 %
	Aposición	15	9,5%
	Contraste	6	3,8%
	Adición	9	5,7%
	Sumatoria	33	20,9%
	Resultado	35	22,1%

Número total de conectores usados PARTE B	Categoría	Numero de conectores	Porcentaje
279	Enumeración	91	32,6%
	Aposición	21	7,5%
	Contraste	28	10%
	Adición	15	5,4%
	Sumatoria	55	19,7%
	Resultado	69	24,7%

	Numero de conectores mal usados	Porcentaje
Parte A	49	34,3%
Parte B	94	65,7%

Número total de conectores mal usados PARTE A	Categoría	Cantidad	Porcentaje
49	Resultado	19	38,8%
	Aposición	9	18,4%
	Contraste	7	14,3%
	Adición	8	16,3%
	Sumatoria	4	8,1%
	Enumeración	2	4%

Número total de conectores mal usados PARTE B	Categoría	Cantidad	Porcentaje
94	Resultado	40	42,5%
	Aposición	20	21,3%
	Contraste	17	18%
	Adición	12	12,7%
	Sumatoria	4	4,3%
	Enumeración	1	1,06%

¿Dónde está el autor? Un análisis del ‘diálogo’ entre el lector y el autor

Sobico Gallardo, Giuliana
Universidad Nacional de Luján

En diferentes ámbitos de la enseñanza de lecto-comprensión en lengua extranjera se suele afirmar que leer un texto es una actividad comparable a participar de un ‘diálogo entre un lector y un autor’. Debido a su simpleza, esta afirmación tiene un atractivo especial, particularmente si se la interpreta de manera literal. Sin embargo la metáfora no es precisa. En este trabajo se analiza la noción de ‘autor’ con el fin de rever su lugar en la enseñanza de lecto-comprensión de textos académicos en el ámbito universitario. Se toman las conceptualizaciones elaboradas por M. Foucault, M. M. Bajtín y F. Jameson. El primero habla del “autor-función” (1969); el segundo, del “autor-principio” (1982); y el tercero de la imposibilidad de la existencia de una identidad individual que genere visiones propias del mundo (1999). El análisis revela la complejidad teórica de la noción ‘autor’. En segundo lugar, se sugieren actividades teórico-prácticas para realizar con los alumnos, en las cuales se tienen en cuenta las propuestas mencionadas arriba junto con algunos conceptos de la Teoría de la Valoración desarrollada por J. R. Martin y P. R. R. White (2005).

Palabras clave: lecto-comprensión, autor, discurso académico

“Una primera y muy extendida forma de violencia que sufre la lengua es el prejuicio que la define exclusivamente como un medio de comunicación.”

“... la cultura masificante desconfía del lenguaje porque la conciencia crítica de la lengua es el comienzo de toda crítica.”

Ivonne Bordelois

Introducción

Las categorías de ‘autor’, ‘texto’ y ‘lector’ han sido utilizadas por la mayoría de los estudiosos de la práctica de la lectura. Aquí nos proponemos analizar la noción de ‘autor’, aunque bien sabemos que ésta entra en una estrecha interdependencia con las otras dos categorías. Nuestro trabajo tiene dos objetivos: por un lado, considerar el concepto de ‘autor’ desde un punto de vista teórico y proponer una concepción no atomista del mismo; y, por el otro, analizar sus rasgos distintivos en un texto. En este segundo punto proponemos realizar, junto con los alumnos, un análisis de las inscripciones lingüísticas concretas a partir de las cuales es posible construir una interpretación de los intereses socio-políticos de los responsables del agenciamiento de un texto (ver Anexo). Como corolario pedagógico, podríamos afirmar que es factible explicar los conceptos más teóricos relativos a la autoría sin caer en simplificaciones atractivas pero distorsionantes de los hechos del discurso.

El concepto ‘autor’

El concepto de ‘autor’ es un concepto considerablemente complejo. Para comenzar a aclararlo utilizaremos algunas de las ideas vertidas por Fredric Jameson, Michel Foucault y Mijail Bajtín.

El problema del autor y de cómo se manifiesta en el texto fue un punto álgido en las discusiones de las Humanidades, en nuestra cultura occidental, durante todo el siglo veinte. Fredric Jameson asevera que, desde hace ya varias décadas, el autor no se concibe como un individuo originador de sentido. Esto se debe a que desde diversas perspectivas de análisis—la sociología, el psicoanálisis, la lingüística, los estudios culturales—se entiende que el sujeto individual con identidad personal es “una cosa del pasado” (20).

Jameson señala que existen dos posiciones teóricas distintas respecto de la imposibilidad de existencia de un sujeto individual. La más moderada afirma que el sujeto individual y el individualismo existieron en la etapa del capitalismo clásico o competitivo, en la época del apogeo de la familia nuclear y del surgimiento de la burguesía como clase social hegemónica. Pero en la etapa actual del “capitalismo corporativo, del así llamado hombre organizacional, de las burocracias tanto en las empresas como en el Estado, y de la explosión demográfica” (21) este sujeto individual ya no existe. Por otra parte, la posición más radical, o enfoque post-estructuralista, señala que el sujeto individual en verdad nunca existió; la idea de individuo siempre fue un mito ya que nunca en la historia de la humanidad hubo sujetos autónomos (20-21).

Cuando hablamos del autor estamos en verdad intentando hablar del *agenciamiento* (69) de un texto escrito o de cualquier producción cultural. Podemos en un primer paso reconocer al individuo, a la persona, que escribe el texto—el agente humano. Pero esta descripción del *agenciamiento* es anecdótica, superficial o, peor aún, distorsionante. Es necesario tener en cuenta que este agente humano se desenvuelve dentro de las posibilidades que le da su contexto social, que en nuestro caso es el del capitalismo avanzado (70-71). En esta etapa actual de la historia, el sujeto se concibe como un sujeto colectivo e institucional.

El sujeto colectivo se manifiesta claramente en los textos que circulan dentro de nuestro campo de desarrollo intelectual y laboral—la ciencia y la academia. En estos textos, los autores están altamente colectivizados como sujetos pertenecientes a la comunidad científica. La manifestación formal de esta colectivización se realiza a través de la convencionalización de la estructura textual y de los recursos lingüísticos utilizados en los géneros discursivos propios del ámbito. Incluso los llamados rasgos de ‘subjetividad’ (verbos modales, *hedges*, frases adverbiales, etc.) son también fórmulas lingüísticas convenidas. En el texto académico, la ‘subjetividad’, en el sentido de ‘individualidad’, está restringida.

En su ensayo “¿Qué es un autor?”, Michel Foucault desarrolla un análisis de la noción de ‘autor’ en relación al sistema judicial y, en última instancia, al contexto socio-económico. Basándose en su bien conocida definición del autor como figura legal, Foucault define los discursos como objetos de apropiación insertos en sistemas de posesión. Los discursos son mercancías (202). En este contexto de análisis, Foucault historiza la noción de ‘autor’ y la describe como una función discursiva. La palabra ‘autor’ no designa a una persona sino que se refiere a un rasgo discursivo más del texto.

A lo largo de la historia, la función autor se le fue asignando a nuestros discursos de diferentes maneras. Esta función tiene tres atributos: el de darle al texto la cualidad de mercancía y al autor la de dueño de esa mercancía; el de concederle al texto las atribuciones

de valor, coherencia y unidad estilística, atribuciones que se mantendrán constantes siempre que se trate de obras rubricadas con el mismo nombre; y el de construir un ser racional individual al que se le otorga el nombre de ‘autor’, y se le asignan, como propios, discursos que en realidad son colectivos. En resumen, el nombre del responsable de la escritura—su rúbrica—agrupa los textos, los autentifica y les da un lugar de privilegio en un contexto socio-cultural y económico (204).

De esta manera, Foucault desnaturaliza de manera tajante y profunda el concepto de ‘autor’. Propone despojarlo de toda individualidad y de su falso rol de originador, y analizarlo como una función compleja del discurso. Su descripción del proceso de construcción ideológica del concepto nos permite divisar la fuerte maquinaria que opera en la distorsión capitalista de los verdaderos hechos de la producción de discursos. Volviendo a la metáfora planteada al inicio de este escrito, vemos lo inadecuado que resulta indicarle a un estudiante universitario que leer es comparable a participar en un diálogo entre un autor y un lector. La noción de ‘autor’ es compleja, pero los docentes no debemos rehuir de exponer esta complejidad ante nuestros alumnos.

También M. Bajtín desnaturaliza el concepto de ‘autor’: “El autor posee autoridad y el lector lo necesita no como una persona, no como otro hombre [...], sino como un principio al que hay que seguir [...] El autor no puede ni debe ser definido por nosotros como persona.” (180); “[...] lo percibimos como un principio representante abstracto (el sujeto representador)” (300). Aquí, Bajtín utiliza el término “sujeto”, pero lo califica como un sujeto “representador” y no como un sujeto originador de sentidos.

Existe otra coincidencia en los análisis de estos pensadores: ambos se preguntan acerca de la existencia del autor dentro y fuera del texto. En consonancia con su estructuración del texto en dos polos—el de la lengua y el del enunciado—Bajtin define dos tipos de autor. El “autor intrínseco” (301) se ubica dentro de la obra en lo que Bajtín denomina las “expresiones generalizantes del hablante” y que detalla de la siguiente manera: “pronombres personales, formas personales de los verbos, formas gramaticales y léxicas de modalidad y marcas de la actitud del hablante hacia su discurso” (300); por otro lado, el autor “persona real” (301) se sitúa fuera del texto, y para comprenderlo se debe comprender su contexto histórico, su lugar en la colectividad y su situación de clase. Foucault afirma que el texto siempre contiene una cierta cantidad de signos que se refieren al autor, y los especifica así: “los pronombres personales, los adverbios de tiempo y lugar, la conjugación de los verbos” (Link: 28).

Tanto Bajtín como Foucault resaltan la colectivización del autor y la relevancia de su inscripción en el texto a través de algunos signos lingüísticos. Dos décadas después de la publicación de estas ideas, J. R. Martin y P. R. R. White desarrollan un estudio profundo de las expresiones evaluativas de la lengua inglesa en su Teoría de la Valoración. A diferencia de Foucault y Bajtín, ellos afirman que los significados valorativos—aquéllos mediante los cuales se expresan apreciaciones y juicios de valor—se expresan de manera transgramatical, es decir, a través de cualquiera de las categorías léxico-gramaticales de la lengua (8-9, 12).

Análisis de un fragmento de texto

Incluimos solamente aquellos rasgos del ‘autor’ que nos parece apropiado tratar con los alumnos.

A este texto se le ha conferido la función autor mediante la rúbrica “Marcelo Suárez-Orozco”. Su cualidad colectiva o institucional se explicita en los términos “Harvard

University” ubicados debajo del nombre. El uso del pronombre personal *I* presenta el discurso como la expresión del pensamiento de un sujeto individual, pero la inscripción “Harvard University” y la profusión de referencias a otros estudios evidencian lo contrario. Aunque el texto se presenta como la creación de un autor individual, es en verdad un discurso colectivo. Vemos, entonces, lo desacertado que resulta afirmar que leer es reconstruir el diálogo entre un autor y un lector. La mercantilización del texto también se inscribe en el término “Copyright”.

La función autor también causa en los lectores una expectativa de coherencia y unidad de estilo. En nuestro texto se impone un estilo determinado por la convención del ámbito institucional académico, que no es el del individuo sino el del género discursivo: un artículo de investigación. El texto que presentamos es parte de la introducción del artículo y su estructura organizativa sigue las pautas convencionales: identificación del campo de estudio (renglones 1-7); detección de un tema no investigado (7-9); preparación para la investigación (9-12); y presentación de la investigación (segundo párrafo). La institución también está presente en el campo semántico del texto: “research”, “agenda”, “study”, “scholarship”, “article”, “issue”, etc.

En este texto las ideas se presentan como objetivamente reales, incuestionables. Para ello se utilizan diversos recursos: la repetición de la palabra “globalization”; el uso de la metáfora “pillars”; el modo indicativo; la graduación amplificadora de significados (“entire”, “profound”, “obvious”, “unprecedented”, “critical”, “arguably”, “profoundly”, “de facto”, “locked out”, y el uso del *it* anticipativo y del vocablo “will”). También debemos tener en cuenta la utilización de la aliteración para dar fuerza ilocucionaria al discurso (“Lagos, Lima or Los Angeles”; “understudied and undertheorized”). La satisfacción de las expectativas de los lectores junto con la garantía de veracidad de las ideas es parte de la conformación del texto como una mercancía atrayente.

Conclusión

Los intelectuales mencionados en este escrito se interesan por definir el concepto de ‘autor’ y por sus puntos de inserción en los textos. Concuerdan en dos aseveraciones: 1) la autoría o agenciamiento de un texto no es adjudicable a una sola persona real, y 2) la expresión del agenciamiento se concreta a través de la lengua. Leer un texto no es participar de un diálogo entre dos individuos—el autor y el lector. Es más bien entrar en una relación social colectiva mediada por la instrumentalidad de rasgos textuales objetivables (Foley: 52). La ideología del grupo social que incluye al autor y, en verdad, la cultura toda se manifiestan en la lengua. Los textos son síntomas de las transformaciones socio-culturales.

Si bien estas cuestiones son relevantes en cualquier ámbito discursivo, en el contexto académico universitario son fundamentales e ineludibles. Los docentes de lecto-comprensión debemos pensar maneras de explicar los alcances de la categoría ‘autor’ a nuestros alumnos sin evadir su complejidad mediante simplificaciones distorsionantes. Para el trabajo con el texto en el aula, proponemos partir de las expresiones lingüísticas. Éstas constituyen, desde nuestra perspectiva, los términos iniciales de un proceso interpretativo de las ideas políticas inscriptas en los textos por las diferentes fuerzas sociales.

Bibliografía

- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Bordelois, I. (2005). *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 11, 31.
Foley, B. (1986). *Telling the Truth*. Ithaca: Cornell University Press.

- Foucault, M. (1969). "What is an author?" En: Lodge, David, ed. (1988). *Modern Criticism and Theory* (pp. 196-210). London: Longman.
- Jameson, F. (1998). *El giro cultural*. Buenos Aires: Manantial.
- Link, D. (2010). *Michel Foucault. ¿Qué es un autor? Apostillas*. Trad. Silvio Mattoni. Córdoba: Ediciones Literales.
- Martin, J.R. & P.R.R. White (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Houndmills: Macmillan.

Anexo

Este anexo comprende un fragmento de texto como modelo de análisis y tareas de interpretación e intervención textual para desarrollar con los estudiantes. Por razones de espacio, no se incluye el análisis del texto entero.

Globalization, Immigration and Education: The Research Agenda

MARCELO M. SUÁREZ-OROZCO

Harvard University

Globalization defines the post-Cold War order of nations. It is remapping cities—indeed, entire countries and regions—throughout the world. Globalization has three pillars: 1) new information and communication technologies; 2) the emergence of global markets; and 3) unprecedented levels of immigration and displacement. Together these interrelated phenomena will have profound implications for the study of immigration and education in the new millennium. In surveying the recent scholarship on globalization, it becomes obvious that a critical but understudied and undertheorized aspect is the experiences of children. Globalization is the reason that immigrant children are entering U. S. schools in unprecedented numbers. Furthermore, their life chances and future opportunities will be shaped by globalization.

In this lead article to this Special Issue, I focus on conceptual and empirical work on one of globalization's three major constituent units: immigration. I further narrow my analysis to scholarly issues pertinent to the education of immigrant children in school settings. The education of immigrant youngsters, whether in Lagos, Lima or Los Angeles, is critical because schooling has become a high-stakes process that imparts the skills needed in the rapidly-growing knowledge-intensive sector of the global economy (Murnane, 1996). Schooling in the era of globalization, arguably more than ever before, profoundly shapes the current and future well-being of children, as well as their chances and opportunities. Children who thrive in schools, immigrant or otherwise, will be better prepared to penetrate the well-remunerated opportunity structure. On the other hand, youth who leave school without acquiring the skills demanded in the global economy will be de facto locked out of the more appealing sectors of this structure (Orfield, in press).

Harvard Educational Review Vol. 71 No. 3 Fall 2001
Copyright © by President and Fellows of Harvard College

A) En el inicio de la lectura:

Observen el paratexto. ¿Qué elementos parecen inscribir la función autor como un precepto de valorización social y comercial del texto?

B) Junto con la comprensión de las ideas principales:

¿En qué frases notan ustedes la unidad de estilo conferida al texto por su “autor”?

La función autor provoca en el lector una expectativa de coherencia en el texto. ¿Qué rol le corresponde al género textual en relación a esta coherencia?

El texto confronta la posibilidad de un autor individual con la de un autor colectivo. ¿En qué expresiones es visible esta contradicción?

¿Qué tipo de expresiones predominan en el texto: las que denotan duda o las que denotan certeza? ¿A qué podría deberse esta dominante?

C) Tareas de intervención textual

¿En qué lugares del texto introducirían ustedes verbos modales que reduzcan el nivel de certeza? ¿Con qué objetivo final?

Modifiquen las expresiones amplificadoras de significados de tal manera que se reduzca la intensidad de los mismos. ¿De qué manera se transforma el discurso?

Análisis de las cadenas referenciales en el género discursivo cuento en inglés: aporte a la comprensión y a la producción discursiva en la traducción

Vukovic, Jovanka

Lema, Nelba

Universidad Nacional de La Plata

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación “Las cadenas referenciales en textos paralelos castellano, francés e inglés: aporte a la producción y a la comprensión discursiva en traducción” (11H610). En él intentamos delimitar las cadenas referenciales según su constitución (Schnedecker, C., 1997, 2005) y la accesibilidad al referente (Ariel, M., 1990), considerando también su incidencia en la comprensión y en su re-expresión en el macroproceso de traducción. Sobre una muestra de aproximadamente 5000 palabras de un corpus del género narrativo cuentos infantiles en inglés analizamos las categorías de las cadenas referenciales y los niveles alto, medio y bajo de accesibilidad. Observaron los recursos léxicos y gramaticales que refieren a los principales personajes del texto y que -formando cadenas temáticas- contribuyen a convertirlos en tópico dominante del cuento. Desde un punto de vista psicológico, el seguimiento de la referencia con relación a su accesibilidad se da a través de la memoria actual, según la importancia o centralidad del referente. La “accesibilidad” es un término que alude a la familiaridad con la que el emisor estima que su receptor puede identificar una entidad referida. La cantidad de eslabones de las cadenas nos permitió ver cómo opera la relación accesibilidad y codificación lingüística de un determinado referente. Intentaremos aquí responder por qué se elige una forma posible entre varias referencialmente equivalentes y mostrar que la elección no es al azar sino que responde a propósitos comunicativos de la situación social y cultural de los participantes.

Palabras clave: accesibilidad, cadenas referenciales, género narrativo, cuentos infantiles, traducción

El presente trabajo se inscribe dentro del Proyecto de Investigación “Las cadenas referenciales en textos paralelos castellano, francés e inglés: aporte a la producción y a la comprensión discursiva en traducción” (11H610) del Área de Investigación en Traductología (AIT) dependiente del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHICS-CONICET), FAHCE, UNLP.

En él nos centramos en el estudio de uno de los mecanismos lingüísticos/discursivos que facilitan la comprensión de un texto - las cadenas referenciales y su accesibilidad- para observar su efecto sobre el discurso y su posterior reeración en la traducción.

La accesibilidad es el esfuerzo de procesamiento necesario para reconocer o interpretar una expresión referencial mientras que la accesibilidad referencial es la capacidad que tienen los referentes para entrar y regresar al discurso.

Para Ariel (1988, 1990, 1998), la accesibilidad es la noción cognitiva relacionada con la facilidad o dificultad para reerar la información relevante. Ella sostiene que es necesario algún tipo de marcador que pueda guiar al oyente/lector a reerar el referente y

propone una clasificación basada en los grados de accesibilidad de los referentes en la memoria.

En la didáctica de las lenguas, la referencia es un concepto muy operativo para un aprendizaje centrado en el dominio de la comprensión y producción de textos orales y escritos. Reconocer los referentes principales de un texto facilita los procesos de interpretación del discurso (identificación del tema principal y punto de vista del autor). Del mismo modo, en la producción discursiva, algunos de los usos lingüísticos que presentan más dificultades en niveles superiores de aprendizaje del ELE [Inglés como lengua extranjera] tienen que ver precisamente con la función endofórica o exofórica de determinadas formas gramaticales. Es pertinente, por lo tanto, atender a sus posibilidades de uso como expresiones referenciales y contrastarlas con las formas propias de la lengua materna del aprendiente.

En la Tabla 1 se muestran las expresiones referenciales según Ariel (1990, p.73). (Tabla 1)

Full name + modifier > full name > long definite description >
short definite description > last name > first name >
distal demonstrative + modifier > proximate demonstrative + modifier >
distal demonstrative + NP > proximate demonstrative + NP >
distal demonstrative - NP > proximate demonstrative - NP >
stressed pronoun + gesture > stressed pronoun > unstressed pronoun >
cliticized pronoun > verbal person inflections > zero

Tabla 1: Expresiones referenciales

Las lenguas sistemáticamente ayudan al receptor a identificar el tópico y a tener accesibilidad a este, a través de ciertas estructuras referenciales lingüísticas que permiten predecir el uso de los referentes y su interpretación en el discurso. Creemos por ello que es de gran ayuda en la enseñanza de la traducción, especialmente en nuestro caso, la especializada, lograr que los futuros traductores reconozcan e incorporen a sus estrategias traductorales esas marcas de accesibilidad en cuanto a su forma y función.

En el discurso escrito, motivo de nuestro estudio, la reeración de las entidades evocadas propuesta por Ariel (1988, 1990, 1998) se realiza a partir de tres tipos de contextos: lingüístico, físico y enciclopédico.

En el contexto lingüístico, la referencia se hace especialmente mediante el uso de pronombres; en el contexto físico es más común el uso de expresiones con demostrativos; y en el contexto enciclopédico se recurre principalmente a nombres propios y descripciones definidas.

El menor esfuerzo en la reeración de las entidades referidas se da en los contextos físico y lingüístico dado que la información está accesible en la memoria a corto plazo. Ariel (1988, 1990, 1998) considera que la información en este caso es recuperada mediante marcadores a los que llama de accesibilidad media y alta respectivamente. En el contexto enciclopédico, los datos se encuentran en la memoria a largo plazo, más amplia y permanente, por lo que el esfuerzo para acceder a ella es mayor. Aquí, los marcadores que se utilizan son llamados de baja accesibilidad. Ahora bien, el paso de un marcador a otro no se da en forma brusca sino gradual; esta autora nos propone una escala que va desde marcadores de baja accesibilidad (nombres propios completos) hasta marcadores de alta accesibilidad (elipsis). Esta escala, sin embargo, puede verse afectada por desarrollos de

cadena referencial impredecibles como la sucesión, el entrecruzamiento, los desarrollos paralelos, la división y la fusión. (Schnedecker, 2005).

La referencia y la continuidad de tópico en un texto es el hilo conductor que refiere al participante más involucrado codificado como sujeto gramatical o como tópico principal por lo que es el elemento más continuo y el que da coherencia al texto, al discurso. La discontinuidad de tópico se realiza cuando se introducen participantes nuevos o inesperados y es en el discurso narrativo donde se explicita mejor la referencia de los participantes y donde la continuidad temática, continuidad participante/tópico, aunque se traslapan e interactúan, proveen un marco conveniente para organizar los elementos estructurantes del discurso de una determinada lengua dentro de un análisis lingüístico.

Vemos así que es mediante las estructuras lingüísticas que poseen las lenguas, como ya hemos mencionado, que se accede a referentes mentales cognitivamente activados en la comprensión. Y es solo el contexto lingüístico el que nos puede brindar una base empírica de la cual se pueden obtener indicios sobre el funcionamiento de las expresiones referenciales en el discurso ya que tanto el contexto situacional como el cultural se resisten a un análisis cuantitativo por su alto grado de variabilidad.

Si bien la universalidad de los grados de accesibilidad establece una correlación de forma y función válidas, estudiadas en principio para la lengua inglesa, por lo cual no podrían ser considerados ni aplicables ni universales, contribuyen, no obstante, a identificar criterios que sí pueden ser considerados aplicables y universales.

Estos criterios aplicables y universales son:

- i. informatividad: cuanto menor sea el grado de accesibilidad de un referente, mayor será la cantidad de información que se emplee en su codificación
- ii. exactitud: una expresión, que dentro de un conjunto de antecedentes posibles, indique inequívocamente a una entidad en un contexto potencialmente ambiguo.
- iii. atenuación: entre dos expresiones igualmente informativas desde el punto de vista semántico y con el mismo grado de exactitud, la de menor cuerpo fónico codificará un referente más accesible.

Para nuestra investigación los marcadores de accesibilidad, con sus correspondientes marcas gramaticales, fueron ordenados dentro de la siguiente clasificación:

- Accesibilidad baja: sintagmas nominales con y sin artículo, nombre propio completo, sólo apellido, nombre de pila, hipocorísticos, nombre propio determinado, nombre propio expandido y sintagma nominal con y sin determinante.
- Accesibilidad media: sintagma nominal con demostrativo, pronombre personal sujeto tónico o átono, pronombre personal tónico con otras funciones, pronombre posesivo, pronombre relativo, pronombre numeral, pronombre interrogativo y pronombre indefinido.
- Accesibilidad alta: concordancia en género y número gerundio, infinitivo, pronombre átono en funciones diferentes a sujeto, pronombre tácito y elipsis.

Analizamos, en nuestro estudio, un corpus de textos del género narrativo – cuentos infantiles en inglés de un total de 4604 palabras, restringiendo la referencialidad solo a la relación tópico-tema a partir del nombre propio. Esta relación se realiza lingüísticamente

con expresiones referenciales léxicas o gramaticales. El nombre propio y el común son correferenciales. Estos elementos no dependen uno del otro para su interpretación a diferencia de lo que ocurre con los elementos de una cadena referencial en donde algunas de sus unidades dependen de su antecedente para adquirir sentido, y es esta dependencia la que justifica la cadena.

Del análisis de los textos identificamos y cuantificamos 692 eslabones de cadenas referenciales (frecuencia absoluta) con un 15,05 % de frecuencia relativa. (Tabla 2)

Total palabras	Eslabones	Porcentaje	Cuento
1121	37	3,3	Mr Sticky
|	83	7,04	
	60	5,35	
2065	199	9,63	Marmalade
	85	4,11	
	31	1,5	
	6	0,29	
	7	0,33	
	20	0,96	
	9	0,43	
1418	55	3,87	The Dragon Rock
	55	3,87	
	45	3,17	
4604	692	15,05	

Tabla 2 - Cadenas referenciales en cuentos en inglés

Por otra parte, para la caracterización de la topicalidad utilizamos un instrumento lingüístico que explica el funcionamiento sintáctico-semántico de los referentes - participantes - tópicos en los tres cuentos analizados. (Tabla 3)

Las cadenas referenciales en textos paralelos castellano, francés e inglés: aporte a la comprensión y a la producción discursiva en traducción. COD. 11H/610																			
Cuentos en inglés		Continuo de accesibilidad (de mayor a menor informatividad y exactitud; de menor a mayor atenuación)																	
Cuento	Cadena referencial	Baja								Media								Alta	
		Nombre propio y sus variantes						Sintagma nominal		Pronombres								Otra	
		1 npc	2 Ap	3 npp	4 hip	5 npd	6 npe	7 det	8 dm	9 pps	10 ppt	11 pos	12 pdm	13 prl	14 pnu	15 pin	16 pid	17 var	18 Ø
Mr Sticky	1.Mr Sticky				12			5		19				1					
	2. Aby			1	27					31		22						2	
	3. Mum				12					28		18						2	
Marmalade	1.Marmalade				51			11		89		48							
	2. The tree				2			46		27		8	1		1				
	3. bean							28							3				
	4. Roger			3				1		2									
	5. Terrance			4				1		2									
	6. Bernard			7				2		9		2							
	7- Dougbert			5				1		3									
The Dragon Rock	1.The Dragon Rock							27	1	16		11							
	2.People			1				21		12		15			4			2	
	3.Children							16		18		3			5			3	
Totales				21	104			159	1	256		127	1	1	13			9	

Tabla 3 Detalle de cadenas referenciales en cuentos en Inglés.

Referencias: 1 npc (nombre propio completo);
2 ap (apellido);
3 npp (nombre de pila);
4 hip (hipocorístico);
5 npd (nombre propio determinado);
6 npe (nombre propio expandido);
7 det (sintagma nominal con o sin determinante);
8 (sintagma nominal con demostrativo);
9 pps (pronombre personal sujeto tónico o átono);
10 ppt (pronombre personal tónico, otras funciones);
11 pos (pronombre posesivo);
12 pdm (pronombre demostrativo);
13 prl (pronombre relativo);
14 pnu (pronombre numeral);
15 pin (pronombre interrogativo);
16 pid pronombre indefinido;

17 var (varias categorías: género, número, átonos/clíticos);
 18 Ø (Elipsis: sujeto, objeto directo, otra).

Los datos obtenidos muestran que en los cuentos infantiles en inglés el mayor grado de accesibilidad utilizado por los autores se ubica en la accesibilidad media, seguida por la accesibilidad baja y en último lugar se ubica la accesibilidad alta, cuya frecuencia es mínima. (Figura 1)

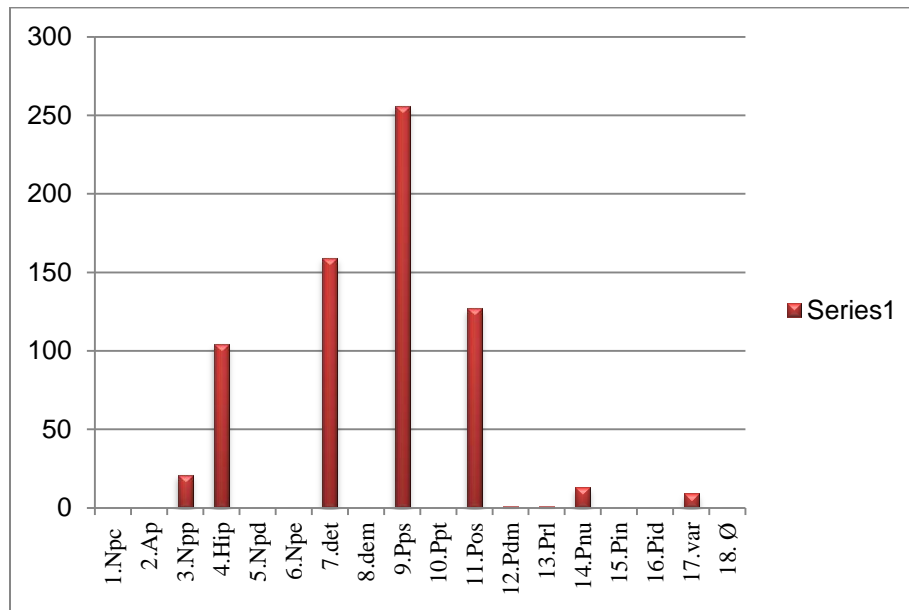


Figura 1 Escala de accesibilidad

En el nivel de accesibilidad baja encontramos 21 npp, 104 hip, y 159 (SN*+det) 1 (SN*+dem). * SN = sintagma nominal.

En el caso de las expresiones nominales con artículo definido, la concordancia de univocidad del referente no se cumple por el mero acceso a la información explicitada previamente en el texto sino que se tiene que recurrir al conocimiento enciclopédico. Los nombres propios son referenciales por la conexión arbitraria entre el nombre y la entidad a la que apuntan. Analizado desde un punto de vista cognitivo, el uso del nombre propio solo, sin ningún complemento que amplíe la información que brinda, supone que la entidad referida le es familiar al lector, quien debe disponer de una representación del referente en la memoria a corto plazo, de lo contrario la tarea de asignación del referente es inviable. Esta asignación deber ser identificable en forma unívoca.

En este nivel se le indica al lector que la recuperación de la representación mental del referente no es automática ni directa. El artículo definido y los pronombres personales los obligan a identificar una unidad unívoca y en el caso del artículo, la accesibilidad es aún más baja que con los pronombres porque la interpretación obliga a la reconstrucción de una representación mental del referente en cuestión a partir de la información codificada por el sintagma nominal. Por ello a mayor información dada por el SN (sintagma nominal) menor será la accesibilidad a la representación mental y viceversa.

En cuanto al nivel de accesibilidad media, los resultados fueron 256 (pps), 127 (pos), 1 (pdm), 1 (prl) y 13 (pnu).

En este nivel, los demostrativos requieren que el referente sea perceptible en el entorno físico de la comunicación o que pueda ser recuperado a partir de una mención explícita. La identificación del referente es un proceso directo porque se encuentra en el contexto lingüístico y en la memoria. Cuando los demostrativos se usan solos codifican un grado de accesibilidad mayor que cuando se utilizan en un sintagma nominal con demostrativo. Los pronombres personales remiten a un único referente y al no tener contenido descriptivo necesitan que el acceso a la información se encuentre inmediatamente disponible en el entorno físico o en el discurso previo.

Con respecto a los marcadores de alta accesibilidad, encontramos sólo 9 (var / Ø) casos. Estos indican que el referente está focalizado, el destinatario no solo tiene archivada una representación mental del referente en su memoria a corto plazo sino que la entidad referida constituye el centro de atención del discurso. En nuestro caso, este tipo de accesibilidad es insignificante.

Además, cuando aplicamos la prueba estadística de análisis bivariado chi cuadrado comprobamos que existe una fuerte correlación entre las categorías baja, media y alta en los tres textos seleccionados, con un valor de probabilidad muy alto: $\chi^2 = 18,92$ $P < 0,001$. Esto nos indica la existencia de una gran cohesión gramatical y la consecuente continuidad discursiva en los textos. (Tabla 4)

Cuento	Baja accesibilidad (Categorías 1 a 8)	Media accesibilidad (Categorías 9 a 16)	Alta accesibilidad (categorías 17 y 18)
1-Mr Sticky	57	119	4
2-Marmalade	162	195	-----
3-The Dragon Rock	66	84	5
Totales parciales	285	398	9
Total final	-----	692	-----

Tabla 4 Escala de accesibilidad

$\chi^2 = 18,92$ $P < 0,001$

A partir de los elementos gramaticales obtuvimos una visión panorámica de las construcciones lingüísticas que utiliza la lengua inglesa para la referencia de los participantes o referentes en el discurso. El uso de los marcadores de accesibilidad se vincula con los procesos de desambiguación y de inferencia. La elección de los elementos gramaticales no es al azar y el uso que se hace de ellos en el intento comunicativo debe adecuarse a la situación familiar, social y cultural de los participantes.

Dada la complejidad lingüística que subyace en los procesos de traducción, los sistemas gramaticales, en especial los sintácticos y los léxico-semánticos, constituyen dificultades básicas y elementales que sin una adecuada superación, hacen que el proceso de traducción se convierta en un producto erróneo. Cabe destacar que la traducción tiene como objeto primario conseguir una pertinencia óptima.

Para lograr esta pertinencia óptima y evitar un producto erróneo en la traducción destacamos en nuestras clases la importancia que tiene el conocimiento exhaustivo de las marcas de accesibilidad porque son ellas las que con mayor claridad evidencian la profundidad de la diversidad entre las lenguas y es mediante ellas que se descubren sus afinidades y diferencias.

Bibliografía

- Ariel, M. (1988). "Referring and accessibility". *Journal of Linguistics*, 24, 65-87.
- Ariel, M. (1990). *Accessing Noun-Phrase Antecedents*. London/New York: Routledge.
- Ashley, E (2001). *The Dragon Rock* [en línea] Disponible en <http://www.eastoftheweb.com/short-stories/UBooks/ DragRock.shtml>
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, París, Hachette.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Trad. Irene Agoff . Supervisión Elvira Arnoux. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bosque, I &. Demonte, V (dirs). (1999)., *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Cheal, S (2012). *Marmalade* [en línea] disponible en <http://www.eastoftheweb.com/short-stories/UBooks/Marm.shtml>
- Figueras, C. (1996). "Semántica y pragmática de las expresiones anafóricas". En J. L. Cifuentes, Coord., *Estudios de lingüística cognitiva* (pp. 61-76). Alicante: Universidad de Alicante.
- Flowerdew, J. (2003). *Signalling Nouns in Discourse*. English for Specific Purposes, 22, 329-346.
- Givon, T. (1983). "Topic continuity in discourse. An Introduction". En T. Givon (ed.). *Topic Continuity in Discourse. A Quantitative Cross-language Study*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 5-41.
- Givon, T. (1992). "The Grammar of Referential Coherence as Mental Processing Instructions". *Linguistics*, 30: 5-55.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman, 1985.
- McAuley, M. (2002). *Mr. Sticky* [en línea] disponible en <http://www.eastoftheweb.com/short-stories/UBooks/MrStic.shtml>
- Schnedecker C. (2005). « Les chaînes de référence dans les portraits journalistiques: éléments de description », *Travaux de linguistique*, 2005/2 no 51, p. 85-133.

La pragmática lexicultural en los manuales FLE nivel A1: el caso *des expressions imagées*

Delayel, Silvia

Famularo, Rosana

Universidad de Buenos Aires – Colegio Nacional Buenos Aires

En los últimos años, paralelamente a nuestra tarea en el aula, hemos seguido de cerca las investigaciones realizadas por Robert Galisson (1984, 1995, 1999) y retomadas en Argentina por Estela Klett (2002, 2003, 2008) con respecto a la enseñanza del léxico, la cultura a través de las palabras y de la pragmática lexicultural. Estos autores, especialistas en la didáctica del FLE, Francés Lengua Extranjera, nos han hecho reflexionar sobre la importancia de integrar rápidamente en la enseñanza de una lengua extranjera, el francés en nuestro caso, la dimensión cultural de la lengua meta. Para ello, nuestra inquietud radica en encontrar y propiciar la ocasión para incorporar, en los cursos de nivel inicial de FLE, *les expressions imagées*. Es decir aquellas expresiones idiomáticas y coloridas de uso frecuente en la cultura meta, cultura que en el caso del FLE, se vuelve plural en razón del concepto de francofonía. Para nosotras, esta apropiación y uso subjetivo de la lengua motiva en los aprendices actividades de exploración, utilización y comparación con su primera lengua. Las expresiones francoparlantes les permiten además, personalizar y matizar los enunciados propios. Ahora bien, ¿los manuales FLE que corresponden al nivel A1 publicados por editoriales francesas y utilizados en la actualidad en instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, responden a nuestra inquietud que compartimos con nuestros estudiantes en una escuela media universitaria? A esta pregunta trataremos de responder con nuestra intervención.

Palabras claves: FLE, léxico, pragmática lexicultural, *expressions imagées*, manuales

Introducción

En los últimos años, paralelamente a nuestra tarea en el aula, hemos seguido de cerca las investigaciones realizadas por Galisson (1987, 1995, 1999) y retomadas en nuestro país por Klett (2002, 2003, 2008), con respecto a la enseñanza del léxico, de la cultura a través de las palabras y de la pragmática lexicultural.

Para Galisson (1999: 477-478), citado por Delayel y Famularo (2010), la pragmática lexicultural es una disciplina que se dedica prioritariamente al estudio de los signos en situación y por consiguiente, a las relaciones que mantienen con los locutores. Para el autor francés el objeto de estudio de la pragmática lexicultural es la cultura depositada en o bajo ciertas palabras, llamadas culturales, que conviene reconocer, explicitar e interpretar.

En sus trabajos, Galisson (1989: 114) define *la cultura compartida* como una cultura cotidiana transversal y afirma que la identidad colectiva es el producto de una lengua y una cultura compartidas. En otras palabras, un mínimo de conocimientos comunes

que permiten a todos los miembros de una colectividad mantener entre ellos ciertas relaciones de connivencia, cualquiera sea su nivel de escolarización, su pertenencia socio-profesional, su edad, entre otras características.

Ahora bien, como docentes de una lengua extranjera cabe preguntarnos en qué consiste el trabajo con el vocabulario en una clase de Francés Lengua Extranjera, en adelante FLE. Entendemos que el *léxico* se refiere al conjunto de palabras de una lengua, considerado desde el punto de vista abstracto y como uno de los elementos que forman el código lingüístico. Por *vocabulario*, entendemos el conjunto de palabras del que dispone un usuario en particular.

Por su parte, Tagliante (2006) afirma que con la aparición del *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, a partir de ahora, MCER¹, los diferentes enfoques para la enseñanza del vocabulario se orientaron hacia dos elementos fundamentales: por un lado, se preconiza una enseñanza de tipo accional y por otro, la aparición de referenciales para el FLE.

Dicho esto, y para encuadrar el presente trabajo, consideramos pertinente definir a qué llamamos *expressions imagées* pues ellas orientan nuestra investigación. Se trata de expresiones idiomáticas, muchas de ellas imposibles de traducir palabra por palabra y cuyo elemento esencial sirve de anclaje a la metáfora, a la metonimia, a una imagen, a una comparación y expresa el simbolismo y el inconsciente culturales. Ellas conllevan un sentido ligado a las condiciones sociales gracias a las cuales la lengua se actualiza constantemente a través del uso.

Las expresiones idiomáticas se nos presentan entonces, como un todo indisoluble y cultural. Tienen una unidad semántica que desde un punto receptivo nos ayudan a comprender mejor la identidad de una comunidad lingüística y mejorar nuestra propia competencia comunicativa pues, al aprender a utilizar de forma adecuada y con un matiz pragmático, podremos intervenir en el momento justo con la expresión más eficaz para posicionarnos como actores sociales ante los demás.

Tanto Galisson como Klett, nos han hecho reflexionar sobre la importancia de integrar rápidamente en la enseñanza de una lengua extranjera, la dimensión cultural de la lengua meta y las expresiones que la transmiten.

Nuestra inquietud, como docentes y formadoras radica entonces, en encontrar y propiciar la ocasión para incorporar, en los cursos de nivel inicial de FLE, que corresponden al nivel A1 del MCERL, ejemplos de *expressions imagées*, expresiones idiomáticas y coloridas de uso frecuente en la cultura meta, cultura que en el caso del FLE, se vuelve plural en razón del concepto de francofonía.

Para nosotras, esta apropiación y uso subjetivo de la lengua motiva en los estudiantes actividades de exploración, utilización y comparación con su primera lengua. Las expresiones francoparlantes les permiten además, personalizar y matizar los enunciados propios desde el inicio de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera pues pensamos que las expresiones idiomáticas de uso frecuente revelan aspectos de la cultura, de la historia y de las tradiciones de una francofonía plural.

Esta riqueza es compartida además por todas las lenguas, la lengua materna y las lenguas extranjeras. No prestar atención a las múltiples posibilidades de expresión lingüística constituye una pérdida ya que se omiten los matices de una lengua práctica y auténtica en uso por parte de actores sociales.

¹ Disponible en línea desde el sitio del CNBA <http://usuarios.cnba.uba.ar/gabinetes/cerle/>

Análisis de la muestra y resultados encontrados

Varios autores (Posner, 1998; Eisner, 1994) nos señalan que el currículo se preocupa de la selección, organización, clasificación y distribución del conocimiento en una disciplina. La experiencia nos demuestra que el currículo oficial no es inflexible ya que en la puesta en práctica de lo planificado intervienen diversos elementos humanos, materiales y circunstanciales que lo dinamizan y lo modifican. En el caso particular de las lenguas extranjeras, el MCERL, nos permite reflexionar sobre las necesidades lingüístico-comunicativas de nuestros estudiantes y en consonancia, qué orientaciones básicas deberían guiar nuestra práctica docente, la selección de materiales didácticos e incluso su elaboración. Los niveles de referencia se vinculan con descriptores que caracterizan las competencias comunicativas de los estudiantes en los diferentes niveles propuestos: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

Nuestra colega argentina Pasquale (2009:13) nos ayuda a distinguir entre el “método” como recorrido y prácticas didácticas y el “método-manual” o publicación destinada a la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras y teniendo esto en cuenta, para el presente trabajo hemos analizado 14 manuales FLE que corresponden al nivel A1 para dar cuenta de la presencia o ausencia de expresiones idiomáticas.

Estos manuales fueron publicados por editoriales francesas y son utilizados en la actualidad en diversas instituciones educativas, públicas y privadas, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

De dicha observación, presentamos la grilla siguiente:

Manuales ¹ FLE observados	Expresiones idiomáticas/ proverbios encontrados
<i>Agenda A 1</i> Hachette, Paris, 2011.	Ø
<i>Alors ?</i> A1 Didier, Paris, 2007.	No se observan expresiones idiomáticas pero sí dos proverbios: “ <i>Qui vole un oeuf, vole un boeuf</i> ” (p. 108). « <i>L’exception confirme la règle</i> ” (p. 100)
<i>Alter ego A 1</i> , Hachette, Paris, 2006.	<i>Voir rouge.</i> (p. 100) <i>Avoir des idées noires.</i> (p. 100) <i>Voir la vie en rose.</i> (p. 100) <i>Être vert.</i> (p. 100) <i>Rire jaune</i> (p. 127). <i>Comme des petits pains</i> (p. 172)
<i>Campus 1</i> Cle International, Paris, 2002.	<i>Voir la vie en rose</i> (p. 94)
<i>Connexions Niveau 1</i> Didier, Paris, 2004.	Ø
<i>Écho A1</i> Cle International, 2008.	<i>Une vie de chien</i> (p. 102) <i>Être vieux jeu</i> (p.103) <i>Une hirondelle ne fait pas le printemps.</i> (p.103) <i>Quand le chat n’est pas là, les souris dansent.</i> (p.103) <i>Le temps, c’est de l’argent</i> (p. 126) <i>Le bonheur est de ce monde.</i> (p. 126) <i>La nuit, tous les chats sont gris</i> (p. 127). <i>Bon cœur peut mentir.</i> (p. 127). <i>Le mieux est l’ennemi du bien.</i> (p. 127). <i>Pierre qui roule n’amasse pas mousse.</i> (p. 127). <i>Qui va lentement va sûrement.</i> (p. 127).

¹ Para profundizar sobre la dupla *método* y *método-manual*, sugerimos la lectura de Pasquale (2009), op. cit.

	<i>L'appétit vient en mangeant</i> (p. 131) <i>Il n'y a que les imbéciles qui ne changent pas d'avis</i> (p. 132).
<i>Forum 1</i> Hachette, Paris, 2000.	Ø
<i>Latitudes 1</i> Didier 2008.	<i>La couleur de la peau n'est pas la couleur du cœur.</i> (p.101) <i>Quand le gros est fâché, ne reste pas devant.</i> (p.101) <i>Faire les oreilles de cochon.</i> (p.101) <i>Ce n'est pas celui qui travaille le plus qui mange le plus.</i> (p.101) <i>L'eau ne remonte pas les mornes.</i> (p.101) <i>Donne-leur le pied, ils prennent la main</i> (p.101)
<i>Le Nouveau taxi 1</i> Hachette 2009.	Ø
<i>Le Nouveau Rond Point. Pas à pas A1</i> 2010.	Se observan las siguientes expresiones idiomáticas asociadas a sus gestos correspondientes: <i>Mon oeil!</i> (p. 135) <i>Passer sous le nez.</i> (p. 135) <i>Ras-le-bol !</i> (p. 135) <i>Ferme-la !</i> (p. 135) <i>La barbe ! / C'est rasoir !</i> (p. 135) <i>C'est super !</i> (p. 135)
<i>Mobile A1</i> Didier, Paris, 2012.	Ø
<i>Soda 1</i> Cle International, Paris, 2012.	Ø
<i>Tout va bien!</i> Cle International, Paris, 2005.	<i>Il est rouge comme une tomate.</i> (p. 124) <i>Il est haut comme trois pommes.</i> (p. 124) <i>Il est beau comme un Dieu.</i> (p. 124) <i>Elle est jolie comme un cœur.</i> (p. 124) <i>Il est malin comme un singe.</i> (p. 124)
<i>Version originale 1</i> Difusion FLE- Éditions maison des langues 2009.	Ø

De los 14 métodos-manuales analizados, 7 (el 50%) no presentan expresiones idiomáticas para el nivel A1. Recordemos que para el A1, el MCERL establece que las transacciones comunicativas son básicas y se dan en situaciones muy limitadas y concretas, de carácter previsible. Se espera que el estudiante utilice un repertorio muy limitado de frases, que interactúe de forma sencilla con un interlocutor colaborativo y que satisfaga necesidades inmediatas como pedir cosas concretas, informarse sobre su ubicación, preguntar por un lugar, dar información personal, entre otros. Las interacciones sociales se dan en la esfera social más próxima al estudiante.

Volviendo a los manuales analizados, en *Mobile A1*, publicado por Didier en 2012, no observamos expresiones idiomáticas. Sin embargo, nos ha sorprendido leer en su prefacio que por intermedio del citado método-manual, los estudiantes contarían con una amplia paleta de vocabulario sobre el tema de la unidad. Los autores destacan también, la importancia asignada a lo intercultural y a la apertura al mundo francófono, que al menos no está presente a través de la lexicultura.

Solo un método-manual, *Latitudes 1*, editado por Didier en 2008, presenta y explicita expresiones idiomáticas que se atribuyen a una lengua francesa en uso fuera del hexágono¹: la lengua criolla o *créole* de la isla de La Reunión y de las Antillas francesas.

¹ La Francia continental o la parte metropolitana de Francia recibe el sobrenombre del Hexágono por tener una forma vagamente hexagonal. Lo utilizamos en este caso pues consideramos que el uso de la lengua

Reflexiones a modo de conclusiones

Para ampliar las posibilidades expresivas de los usuarios de una lengua extranjera, desde un nivel inicial y con el objeto de enriquecer las posibilidades comunicativas respecto a diversas funciones (por ejemplo, expresar el gusto, la opinión, entre otras) y también fortalecer el componente cultural, sugerimos la inclusión de expresiones idiomáticas, según las necesidades detectadas en el público meta y las diversas situaciones de interacción social correspondientes al nivel.

No se trata de inventariar expresiones idiomáticas y hacerlas repetir sin ton ni son sino de sugerir colorear las expresiones sencillas con un componente cultural.

Para salvar entonces las omisiones lexiculturales en los manuales de FLE para el nivel A1, lo que comúnmente se conoce como currículum cero, y para afianzar la competencia comunicativa, proponemos incorporar actividades orientadas a la adquisición lexical a través de diversas estrategias. Se trata entonces de tener en vista un currículum extra de carácter voluntario, vinculado con los intereses de los estudiantes y las inquietudes de los docentes a cargo de la cátedra.

Las estrategias pueden estar asociadas con actividades basadas en núcleos temáticos, familia de palabras, los equivalentes, QCM entre otros.

Las TICs, nos permiten el acceso a sitios en línea como el de TV5, donde el enlace a la rúbrica de *Merci professeur!*¹, a cargo del lingüista francés Bernard Cerquiglini, revela y explica cada día una curiosidad de la lengua francesa.

Los recursos son variados y confiamos en la variedad de estrategias de nuestros colegas, en trabajo individual y especialmente en intercambio grupal, para incorporar a las clases de FLE este aspecto de la pragmática lexicultural.

francesa, incluye los territorios y departamentos de ultramar como así también la lengua francesa en uso en los estados asociados a la francofonía.

¹ Disponible en línea en http://www.tv5.org/TV5Site/lf/merci_professeur.php

Bibliografía

- Delayel, S.; Famularo, R. (2010). *Un travail de chien !: analyse contrastive, français-espagnol, des expressions imagées contenant le mot chien*. En Actas de las XV sesiones para docentes e investigadores de francés lengua extranjera. 1810/ 2010: del francés del Iluminismo al francés de hoy. Rosario, Laborde Libros Editor. pp.157-166.
- Eisner, E.W. (1994): *The educational imagination*. Tercera edición. MacMillan, New York.
- Galisson, R. (1987). *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P.* ÉLA n° 67. Paris, Didier Érudition.
- Galisson, R. (1995). *Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie et d'Impressionnisme*. ÉLA n° 97. Paris, Didier Érudition.
- Galisson, R. (1999). *La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique*. ÉLA n° 116. Paris, Didier Érudition.
- Klett, E. (2002). *Analyse contrastive français- espagnol des expressions imagées contenant « comme »*. *Quelques conclusions de recherche*. En *Revista de la SAPFESU*, Año XX. Número 25. Buenos Aires, Araucaria editora. pp.126-133.
- Klett, E. (2003). *Lexique et dialogues des cultures: Expressions imagées contenant « comme »*. *Analyse contrastive français- espagnol*. Mots et lexiculture, Paris, Honoré Champion.
- Klett, E. (2008). *Un inventaire à la Prévert : les noms propres dans la vie quotidienne*. Buenos Aires. Araucaria editora.
- Pasquale, R. (2009). *Métodos, manuales y prácticas: un recorrido por la didáctica del FLE en Famularo, R. (compiladora). De la teoría a la práctica en la enseñanza del FLE, Francés Lengua Extranjera, IIH-CNBA, Colección Propuestas, Serie FLE, Buenos Aires, pp.3-19.*
- Posner, G. (1998): *Análisis de currículo*. Segunda edición. Mc Graw-Hill Interamericana, SA. Santa Fe de Bogotá.
- Tagliante, C. (2009) *La classe de langue*. CLE Internationale. Techniques et pratiques de classe. Paris.

La caricatura política como discurso multimodal: una propuesta de abordaje

Fortuny Liliana
Michel Torino María Marta
Urrizaga Ángeles
Universidad Nacional de Salta
Universidad Católica de Salta

Este trabajo se propone analizar un reducido corpus de caricaturas políticas aparecidas *on-line* relativas a la problemática de la inmigración en Estados Unidos post 11/S. En este contexto, la caricatura se ha hecho eco de las diferentes posturas respecto del tema migratorio y brinda valiosa información sobre las formas de representación del fenómeno. El humor gráfico político se produce, distribuye y consume social y culturalmente y, por lo tanto, su comprensión e interpretación requieren del conocimiento de aspectos extratextuales. En efecto, este tipo de discurso social siempre se articula con la red de elementos significantes de un momento histórico determinado, ya que surge en un contexto particular en el cual intervienen interlocutores, tiempo y lugar, y las relaciones existentes entre estos.

El marco teórico utilizado para este trabajo será el propuesto por el análisis del discurso multimodal (Kress y van Leeuwen, entre otros) que permite estudiar la intersección y la interdependencia de varias modalidades de comunicación en un contexto dado, poniendo énfasis en la co-ocurrencia e interacción entre diversos sistemas semióticos en la producción de sentido.

A partir de este análisis se investigará cómo se realiza la construcción de la figura del inmigrante en la caricatura a través de sus componentes icónico y verbal y cómo se relacionan estos entre sí. Así se estudiará cómo en este tipo de discurso sus diferentes modalidades constituyen un documento homogéneo que construye ideologías y produce sentidos. El análisis del texto de humor y sus mecanismos permiten acceder a las representaciones que se han generado en la sociedad estadounidense relativas a la figura del “inmigrante” en el marco de la guerra contra el terrorismo.

Palabras-clave: caricatura política, inmigración, guerra contra el terrorismo, ideologías, discurso multimodal

Este trabajo presenta una experiencia de utilización pedagógica de la caricatura política en las clases de lectura con propósitos específicos en inglés, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, y en las clases de introducción a la traducción en la Universidad Católica de Salta. Se utilizó un corpus de humor gráfico sobre migración publicado *on-line* después de los atentados de septiembre de 2001. Para aproximar a los estudiantes a los contextos de producción y recepción del material, se abordaron previamente editoriales y noticias sobre la problemática de los inmigrantes en el Primer Mundo.

Para esta experiencia pedagógica se partió del concepto de que la lectura es una actividad marcada social y culturalmente (Pastor, 2007). La producción y recepción de los textos, así como su estructura interna, están determinadas por factores socio-históricos que

los transforman en productos insertos en el tejido social. Así, leer no es sólo decodificar y comprender; leer es, esencialmente, interpretar, dotar a un texto de sentido personal y reflexionar críticamente sobre este.

Con el fin de abordar una caricatura, es necesario poseer:

- a) conocimientos culturales, como los contextos de producción y recepción de los textos, para desarrollar una competencia intercultural; es decir, conciencia de culturas diferentes a la propia y empatía hacia ellas;
- b) conocimiento del léxico y morfosintaxis de la LE;
- c) conocimiento de las características de la caricatura y capacidad de reconocimiento de las estrategias discursivas y los recursos –tanto icónicos como lingüísticos- que las realizan.

La caricatura es la manifestación más común del humor gráfico político. Es un género artístico-periodístico ideológicamente motivado. Se trata de un texto multimodal porque está construido a partir de diversos modos semióticos. Imagen y texto verbal se combinan dialécticamente creando un documento homogéneo. Aquí lo lingüístico y lo visual confluyen en una sola intencionalidad, la evaluación de los hechos políticos a través del humor (Viera, 2007).

El humor político, como género periodístico de opinión, se caracteriza por su función retórico-argumentativa, pues actúa sobre el universo de creencias de los destinatarios, mediante mecanismos de persuasión, para convencerlos de un punto de vista sobre un hecho político.

Como texto multimodal, el propósito de las caricaturas se logra a través de los diversos recursos que utilizan sus distintos elementos apoyándose entre sí:

- a) La composición del mensaje: los textos se encuentran conformados por diferentes elementos (imágenes, palabras, líneas, colores, etc.) que se distribuyen de manera significativa.
- b) El componente icónico: constituido por la imagen que ofrece un contenido denotativo (su significado literal) y un contenido connotativo (los valores significativos asociados a lo ideológico y lo afectivo).
- c) El componente paralingüístico: diversa tipografía, subrayados, signos de puntuación, de pregunta y admiración, entre otros.
- d) El componente lingüístico: el mensaje verbal propiamente dicho.

El marco analítico utilizado será el del discurso multimodal (Kress y van Leeuwen, 2001) que propone un análisis intersemiótico para estudiar los discursos constituidos por diversos sistemas de signos y sus mecanismos de producción y comprensión. Por medio de este análisis, se investigará cómo se realiza la construcción de la figura del inmigrante en la caricatura a través de sus componentes icónico y verbal y cómo se relacionan estos entre sí. Para este trabajo se seleccionó una caricatura de Mike Keefe (1) en la que se analizaron los estratos propuestos por los autores para llegar la “adjudicación de sentido” del texto: discurso, diseño, producción y distribución.

- 1) El primer estrato, el discurso, se identifica con los saberes socialmente construidos que se utilizan para comunicar el mensaje. Aquí se responden las siguientes preguntas: “*quién*”, el personaje o personajes; “*qué*”, el tema propuesto; “*dónde*”, el lugar; “*cuándo*”, el momento de la situación presentada; y “*cómo*”, el hecho en sí. En esta caricatura, hay dos figuras masculinas, una vestida de uniforme, ubicada en

la parte superior del cuadro, en un vehículo de la Patrulla Fronteriza; la otra, un inmigrante. El tema propuesto es la inmigración mexicana en los Estados Unidos. La imagen está dividida en dos partes por un río y el paisaje es desértico. En la parte inferior, el inmigrante se aleja leyendo un extensísimo documento.

- 2) El segundo estrato es el diseño, que comprende dos aspectos, el ideativo y el material. El primero refiere a las ideas que el emisor desea comunicar; el segundo, a los recursos semióticos que utiliza para transmitir el mensaje. De la relación entre ellos surge la producción de sentidos de la caricatura. El aspecto ideativo refleja intereses en pugna en el texto: el de los inmigrantes, que tratan de entrar a Estados Unidos, y el del gobierno estadounidense, que los expulsa.

El análisis del aspecto material muestra que se combinan sistemas semióticos verbales y visuales. En esta caricatura, se describe, por un lado, la imagen, que incluye elementos lumínicos, cinética (ademanos, posturas, movimientos corporales, gestos), proxémica (relación de los personajes con el espacio y de los personajes entre sí), y otros signos no verbales, como la vestimenta. La imagen despliega una estrategia de oposiciones: mientras que la figura del vehículo es un oficial arrogante, adecuadamente vestido para el desierto, la otra es el estereotipo del mexicano indocumentado, mal vestido y calzado. Por otra parte, la primera figura permanece estática -al norte del río, en Estados Unidos- mientras que la segunda sale del territorio. La aridez del terreno sugiere un incierto destino para el inmigrante. Por otra parte, al tratarse de un texto multimodal, se considera el sentido del texto verbal en su aspecto denotativo. El conductor del vehículo dice: *Puedes volver cuando seas capaz de leer y entender este proyecto de ley*. En el documento se lee: *Reforma migratoria del Senado* y en la parte inferior de la caricatura la leyenda dice: *Problema migratorio resuelto*

- 3) En el tercer estrato, el de producción, se relacionan o combinan los dos estratos previos para materializar el texto de humor. Aquí se contextualiza la caricatura en los discursos sobre la migración: los antecedentes del problema, los debates políticos y los hechos que dieron origen a la caricatura.

En el momento en que surgió esta caricatura (2007), se debatía el proyecto de Reforma Migratoria del ex presidente George W. Bush, muy criticado tanto por grupos a favor de la inmigración, como por opositores. Los primeros consideraban que no iba a resolver la situación de los indocumentados, los segundos, que era una amnistía encubierta.

La estrategia de la imagen de un Proyecto de Reforma Migratoria muy extenso y con terminología técnica de difícil comprensión para un lego que no domina la lengua inglesa, se combina con el gesto perplejo del mexicano y pone de relieve la ironía del enunciado que dice que el problema migratorio ya está resuelto. La expresión verbal del oficial fronterizo se corresponde con el acto de habla “tengo el poder de permitir o rechazar”. Este, unido a la cinética de su imagen, acentúa la relación asimétrica entre los personajes.

Finalmente, se propone una interpretación que relacione el análisis previo. Aquí, los objetos representados expresan sintéticamente un complejo tejido de sentidos, el mundo cultural que se perfila en ellos y los sistemas ideológicos que les dieron origen. La interpretación del texto de humor implica una recontextualización cultural e histórica de la sociedad en la que surgió, por ejemplo, los estereotipos negativos sobre la inmigración que provocan actitudes discriminatorias.

La ideología de esta caricatura es la de empatía hacia el inmigrante pobre e ignorante, agobiado por las regulaciones restrictivas del ingreso y los requisitos que no alcanza a cumplir ni a entender.

- 4) Respecto al cuarto estrato, el de la distribución, este texto se difundió a través de una publicación virtual de un sitio de la *web* destinado a caricaturas relativas al fenómeno migratorio: <http://editorialcartoonists.com/cartoon/display.cfm/35739/>.

De acuerdo la multimodalidad, el trabajo pedagógico, que se complementa con la grilla (2) es el siguiente:

- a) búsqueda en Internet de información que permita aclarar elementos que interfieran con la comprensión de los alumnos;
- b) reconocimiento del objetivo general del texto en términos de intencionalidades;
- c) análisis de los recursos semióticos del texto para realizar los estratos propuestos;
- d) análisis de la relación entre los elementos icónicos y lingüísticos;
- e) interpretación del texto y valoración crítica de su contenido e ideología.

En todo momento, se toma en consideración que esta caricatura no está dirigida a un estudiante de LE y que su interpretación requiere, además de la competencia lingüística, una competencia cultural respecto de los acontecimientos históricos y de los símbolos utilizados.

Conclusión

El aporte de la utilización pedagógica de la caricatura fue positivo, por cuanto promovió el análisis de textos con organización multimodal, desarrollando la capacidad de reconocer la manera en que esta combinación de recursos provoca el efecto de humor y su capacidad persuasiva.

Las caricaturas pusieron a los estudiantes en contacto con diferentes contextos sociohistóricos, promovieron el debate, ayudaron a identificar y superar estereotipos impulsando la reflexión intercultural, y favorecieron una lectura crítica desde el análisis de los fundamentos ideológicos y las relaciones de poder puestos en juego en los textos. Los alumnos observaron cómo, en este tipo de discurso, las diferentes modalidades constituyen un documento homogéneo que construye ideología y produce sentido. El análisis del texto de humor y sus mecanismos resultó un excelente instrumento de análisis de la coyuntura política, y su utilización enriqueció las clases, ya que reveló otra realidad cultural, y, en definitiva, construyó opinión.

Bibliografía

- Barbieri, D. 1993. *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós.
- Calsamiglia Blancafort H. y A. Tusón Valls. 2004. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Flores, A. 2000. *Políticas del humor*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Fortuny, L. & L. Marziano. 2010. "Primer Mundo e inmigración: la representación de los inmigrantes en la caricatura política en el siglo XXI", en *Cuadernos de Humanidades* N° 20, UNSa.
- Hurtado, E. & H. Ibarra. 2007. "Trazos del tiempo. La caricatura política en el Ecuador a mediados del siglo XX". En *publicación: Iconos*, no. 27. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Ecuador: Ecuador. Enero. 2007 1390-1249. Disponible en: <http://www.flacso.org.ec/docs/i27resenas.pdf>
- Kress, G. & T. van Leeuwen. 2001. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Landowsky, E. 1992. "Con el humor no se juega. La prensa política y sus caricaturas" en *Acta poética* 13. Primavera de 1992. México: UNAM.
- Lozano, J. et al. 1989. *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción verbal*. Madrid: Cátedra.
- Matallana, A. 1999. *Humor y política. Un estudio comparativo de tres publicaciones de humor político*. Buenos Aires: Eudeba.
- O'Halloran, K. L. 2011. "Multimodal Discourse Analysis". In Hyland K. & B. Paltridge (eds.) *Companion to Discourse*. London and New York: Continuum.
- Pastor, R. 2007. "Lectura en lengua extranjera y competencia textual en estudiantes universitarios". En *Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor*. Pastor, Sibaldi y Klett (comp.) UNT-UBA.
- Pérez E. & P. Ehrmantraut. 2008. *Pensar la cultura IV. Retóricas de la deshumanización*. Córdoba: Colección Cuestiones Retóricas. Grupos de Estudios de Retórica.
- Rodríguez Camargo, D. & A. Velásquez Orjuela. 2010. "Análisis crítico del discurso multimodal en la caricatura internacional del periódico Washington Post" en *Cuadernos de lingüística hispánica* N°17, enero-junio 2011, pp. 39-52. ISSN 021-053X.
- Sáenz, S. & S. Vallone. 2008. "Interculturalidad y educación" disponible en <http://debate-educacion.educ.ar/ley/Instit.InterculturalMza.pdf>. 27 de febrero de 2008
- Vieira, L. 2007. "Humor en editoriales de Tal Cual. Texto e imagen en el discurso político". En *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso ALED* 7 (1). pp. 95-114. Universidad Central de Venezuela.

1) Texto multimodal



2) Grilla pedagógica

Discurso	Diseño	Producción	Distribución
Quién, qué, cuándo, dónde y cómo (Descripción de personajes, tema, espacio, objetos)	Aspecto ideativo (ideas que el emisor pretende comunicar) Aspecto material (recursos semióticos que las materializan)	Materialización del producto comunicativo. Interpretación basada en el contexto	Modo de difusión del mensaje