

Comprensión crítica en cursos de inglés en el nivel universitario

Dispositivos pedagógicos en carreras del área de comunicación

Clark, Marcela E.¹, Collado, Alicia R. A.², Rezzano, N. Susana³

1. Argentina, Universidad Nacional de San Luis
Correo electrónico: meclark@email.unsl.edu.ar

2. Argentina, Universidad Nacional de San Luis
Correo electrónico: alicollado@gmail.com

3. Argentina, Universidad Nacional de San Luis
Correo electrónico: rezzano.susana@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene el objetivo de exponer y analizar dos dispositivos didácticos implementados a modo de Trabajo Final de Integración en los cursos de Inglés como Lengua Extranjera para tres carreras del Departamento de Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis: las Licenciaturas en Periodismo, en Producción de Radio y Televisión y en Comunicación Social, a los fines de indagar de qué manera estos dispositivos contribuyen al desarrollo de la comprensión crítica, la conciencia de géneros discursivos y el pensamiento crítico, competencias fundamentales en profesionales del área de la comunicación masiva. Los dispositivos analizados tienen como eje fundamental la investigación por parte de los estudiantes de un tema de elección propia en diversas fuentes en inglés y la elaboración de un producto final en español, en diferente género y formato. Los resultados indican que este tipo de evaluación final integradora, de carácter formativo y orientada por y para el aprendizaje, puede resultar un dispositivo efectivo para el desarrollo de competencias transversales, cuya aplicación trasciende la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, destacándose

las actividades que involucran la gestión de la información, el análisis de diversas fuentes y géneros textuales, la comprensión y síntesis de la información de forma escrita y oral y la capacidad para establecer conexiones más allá del componente textual.

Palabras claves:

Lecto-comprensión - inglés (como Lengua Extranjera) - comprensión crítica - género discursivo

Abstract

The present work aims at presenting and analyzing two didactic devices implemented as Final Integration Work in the English as a Foreign Language courses that form part of the study programs in the field of communication offered by Faculty of Human Sciences, National University of San Luis. Our purpose is to investigate how these devices contribute to the development of critical comprehension, awareness of discursive genres and critical thinking, key competences in professionals in the area of massive communication. The devices analyzed have as a fundamental axis the investigation by the students of a topic of their own choice in various sources in English and the development of a final product in Spanish, in a different genre and format. The results indicate that this type of final integrative evaluation, of formative nature and oriented by and for learning, can be an effective device for the development of transversal competences, whose application transcends the teaching and learning of English as a foreign language, in particular the activities that involve information management, the analysis of sources and textual genres, the synthesis of information in written and oral form, and the ability to establish connections beyond the textual component.

Keywords:

Reading comprehension - english (as a foreign language) - critical comprehension - discursive genre

Introducción

Este trabajo surge de varios años de docencia en el ámbito de los cursos de inglés como lengua extranjera para carreras del Departamento de Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis: la Licenciatura en Comunicación Social, la Licenciatura en Periodismo y la Licenciatura en Producción de Radio y Televisión. Estas carreras incluyen en su plan de estudios un curso de inglés de régimen anual, ubicado en el segundo año de la carrera en el primer caso y en el tercer año en las otras dos, con un crédito de 90 horas. Si bien no desconocemos la importancia central de desarrollar la competencia comunicativa integral, es decir, los procesos comprensivos y de producción en modo oral y escrito, nos enfocamos en uno de estos procesos: la lecto- comprensión¹.

Por otra parte, nos proponemos integrar la comprensión de textos en inglés a un contexto de lectura significativo en relación con su futuro rol profesional y teniendo en cuenta los perfiles académicos consignados en los planes de estudio. Así, por ejemplo, y para mencionar sólo algunos aspectos relevantes a nuestros propósitos, el plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social menciona las capacidades para la “lectura crítica de los discursos y procesos sociales” y para “diseñar, ejecutar y evaluar mensajes en diferentes lenguajes y soportes”. El perfil de la Licenciatura en Periodismo incluye la “capacidad para el abordaje de materiales informativos y de opinión de acuerdo con los diferentes géneros y formatos periodísticos”. Finalmente, la Licenciatura en Producción de Radio y TV implica, entre otras capacidades, “una sólida formación teórico práctica que le permita apropiarse de una combinación de conocimientos, actitudes, valores y habilidades para desarrollar sus tareas en su contexto social e histórico”². Esto implica que además de la comprensión lectora, los objetivos incluyen otras competencias como la consulta e investigación en fuentes en Internet, su análisis, la utilización de recursos en línea para asegurar la comprensión y la reelaboración de la información en español y su comunicación en diversos géneros y formatos.

El diseño del curso es el resultado de la integración de conceptualizaciones provenientes de diferentes campos y que incluyen, fundamentalmente, la noción de lectura como una actividad de reconstrucción de significados necesariamente inserta en un contexto social, la comprensión crítica y la noción de gé-

1- Cabe aclarar que los programas para la Licenciatura en Producción de Radio y TV, que incluye el título intermedio de Locutor Nacional, y para la Licenciatura en Periodismo, que ofrece el título intermedio de Periodista Universitario, incluyen un módulo dedicado a la enseñanza y práctica de pronunciación.

2- Los planes de estudio de las tres carreras se encuentran disponibles en <http://humanas.unsl.edu.ar/index.php?page=carre-rasgrado>

nero discursivo. Desde la didáctica de las lenguas extranjeras, nos inspiramos en la didáctica contextual y en la metodología de aprendizaje basado en contenidos. En la sección del marco teórico definiremos brevemente esta red de conceptos y cómo se articulan con nuestra propuesta pedagógica.

Como parte de un necesario proceso de reflexión y revisión crítica de nuestros propios enfoques y dispositivos didácticos, en esta investigación nos proponemos evaluar el análisis de dos propuestas de Trabajos Finales de Integración (en adelante TFI) que se vienen implementando en las mencionadas carreras. Brevemente, dichos dispositivos tienen como eje fundamental la investigación por parte de los y las estudiantes de un tema de elección propia en diversas fuentes en inglés y la elaboración de un producto final en español. Para cada etapa del dispositivo propuesto se exploran (a) las competencias generales involucradas en las actividades tales como búsquedas on-line, utilización de herramientas digitales, redacción en español, entre otras; (b) las competencias específicas relativas al desarrollo de la lecto-comprensión en inglés; (c) las competencias relacionadas con el desarrollo del conocimiento de géneros discursivos; y (d) su potencial para el desarrollo del pensamiento y comprensión críticas.

Marco teórico

En esta sección, desarrollaremos brevemente los conceptos fundamentales que sustentan el diseño de nuestros cursos y de los dispositivos que aquí analizaremos en relación con: la lectura, el abordaje de los textos en tanto representantes de géneros discursivos, la didáctica contextual y el aprendizaje de la lengua extranjera basado en contenidos. Recurriremos además, particularmente para este trabajo, a los conceptos de lectura y pensamiento crítico y conciencia de género.

Lectura

Adherimos a la perspectiva de lectura como una actividad socialmente situada en la que los procesos cognitivos se integran con diversas dimensiones sociales, culturales e históricas. En palabras de Cassany (2006):

‘Leer es un verbo transitivo’ y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura [...] cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica. (p. 2)

En un artículo motivado por la preocupación en torno a lo que la autora uruguaya considera “los fracasos relativos y absolutos en la adquisición de la capacidad de leer” (p. 107), Silveira Caorsi (2013) revisa diferentes definiciones de lectura y analiza la construcción de una noción que supere la concepción de que leer es una actividad básica del conocimiento, que se desarrolla de una manera unívoca y que todos los alfabetizados poseen por igual. Entre ellas, nos interesa la definición de Mendoza Fillola (en Silveira Caorsi, 2013), quien sostiene que:

La lectura es una compleja actividad del conocimiento, en la que intervienen el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el dominio de la pragmática comunicativa, los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, intratextuales e intertextuales y la misma experiencia extralingüística que posea el lector. (p. 108)

Esta definición pone claramente de manifiesto que en nuestro rol de docentes facilitadoras de la actividad de leer para comprender y construir nuevo conocimiento, necesitamos activar y poner en foco numerosas dimensiones. Por otra parte, tal como sostiene Álvarez Zapata (en Silveira Caorsi, 2013), al abordar la lectura como una práctica sociocultural, aludimos a un conjunto de hechos que la moldean, tales como sus funciones, finalidades, usos sociales, culturales y políticos.

En este marco, entendemos la actividad de leer, y en particular de leer textos en inglés, como una práctica orientada a un propósito determinado y valorado socialmente. En esta práctica, situada además

en un contexto pedagógico concreto -el de la formación en la lengua extranjera (en adelante, LE) para su futuro desempeño profesional-, asumimos el rol de facilitar la activación de los conocimientos y dimensiones relevantes para el propósito con el que se lee.

Género

Si bien el concepto de género ha sido tradicionalmente un constructo del campo de la literatura³, en las últimas décadas, ha cobrado importancia como herramienta de análisis de textos no literarios en la investigación lingüística teórica y aplicada. De manera cada vez más notoria, esta noción atraviesa el desarrollo de prácticas educativas en diferentes campos como la retórica, la escritura profesional y académica y la enseñanza de las lenguas. De manera general, y desde diversas corrientes lingüísticas, se entiende que cada cultura realiza determinadas actividades sociales destinadas a lograr propósitos específicos (tales como presentar un reclamo, obtener un trabajo, divulgar información científica o defender una tesina), a través de dispositivos comunicativos (verbales y no verbales), que adquieren patrones relativamente estables en cuanto a su estructura textual, extensión, léxico, entre otras dimensiones. Estos patrones, si bien son dinámicos, van siendo consensuados, reconocidos y utilizados por los miembros de la “comunidad discursiva”, en términos de Swales (1990), en la que circula ese género. De este modo, existen géneros y familias de géneros que circulan sólo en determinados ámbitos sociales, laborales, profesionales o académicos y en este sentido, esos géneros forman parte de la “jerga” de un determinado grupo (por ejemplo, un informe de radiografía).

En el ámbito particular de la enseñanza de lenguas (materna y extranjera), las conceptualizaciones e investigaciones en torno a la noción de género y su incidencia en la educación se han desarrollado en el seno de diferentes tradiciones⁴, que si bien ponen el foco en diversos aspectos, conservan una concepción general en común de los géneros discursivos en tanto actividades sociales que se realizan a través del lenguaje, con un propósito determinado que es reconocido por los miembros de la comunidad en los que estos textos circulan. De este modo, las prácticas lectoras que se propician en el ámbito de nuestros

cursos se enmarcan sistemáticamente en el reconocimiento del género (por ejemplo, ¿es esto una noticia

3- La noción de género se remonta al trabajo de Mijail Bajtin (1979), quien afirma que “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos” (p. 248).

4- En Hyon (1996) se ofrece una discusión detallada de tres de estas tradiciones y en Ciapuscio (2005) una reseña del concepto de género en la tradición alemana.

o una nota de opinión?) y la identificación del propósito del texto que se lee en el marco general del género, teniendo en cuenta el contexto socio-histórico de circulación del texto. En un nivel más centrado en el texto mismo, la identificación de la estructura textual, por ejemplo, es un componente pedagógico basado en el concepto de género que favorece la comprensión. Esto implica, a partir de las “normas” consensuadas social o académicamente para determinados géneros, descubrir cómo se organiza la información y qué función cumple cada unidad en esta estructura teniendo en cuenta el propósito del texto. Resulta de interés traer aquí el concepto de “conciencia de género”, entendido como la conciencia crítica de tanto los propósitos retóricos como los efectos ideológicos de los géneros (Devitt, 2004 p. 189)⁵. Es decir, tanto escritores/as como lectores/as adquirimos progresivamente a través de la vida cotidiana, la educación y nuestras actividades laborales, un conocimiento -muchas veces no explícito- de qué géneros se usan en diversas situaciones y para qué, qué efectos producen tanto en lo interpersonal como en lo ideológico (entendido como alineación a sistemas de valores culturales). La educación en todos sus niveles puede contribuir a ampliar la conciencia de género tanto en cantidad de géneros como en profundidad de los rasgos distintivos de cada uno, mediante su explicitación y discusión crítica. Tal reconocimiento y comprensión colabora, a su vez, en la identificación de géneros emergentes, un fenómeno que explota en el mundo actual de la comunicación global instantánea.

Didáctica contextual y Enseñanza basada en contenidos

El enfoque metodológico adoptado para el diseño de nuestros cursos se enmarca en los principios de la didáctica contextual (Dorronzoro, 2005). Brevemente, se busca integrar los conocimientos declarativos (el saber qué, en este caso, la léxico gramática de la lengua inglesa y los aspectos de género que dan forma a los textos y los conocimientos procedurales (el saber cómo, en este caso, las actividades que ponen al estudiante en contacto con el texto para construir sentido), en propuestas situadas en el contexto social en el que se aborda la lectura de un texto, es decir, de acuerdo a un propósito de lectura insertado en la realidad de las y los estudiantes. Esto facilita las pautas para determinar cuáles conocimientos léxico-gramaticales se ponen en foco y las actividades que conducen mejor a la concreción del propósito.

5- Nuestra traducción de “A critical consciousness of both rhetorical purposes and ideological effects of generic forms” (Devitt, 2004, p. 189).

Al mismo tiempo, adoptamos del enfoque de la *enseñanza basada en contenidos*, el principio de que una lengua extranjera se aprende mejor cuando la lengua se usa como medio para adquirir información, más que como un fin en sí mismo (Richards & Rodgers, 2001). Otro principio de esta metodología es que los y las estudiantes se sienten más motivados a aprender cuando los materiales se basan en temas que encuentran interesantes y relevantes. En otras palabras, no se trata de aprender la lengua sino de aprender algo a través de la lengua. En nuestro caso, durante el desarrollo de estos cursos, los materiales y tareas de lectura se han diseñado en torno a dos ejes temáticos: el cambio climático y el fenómeno de las migraciones globales. Se espera así que a través de diversas tareas, las y los estudiantes que finalizan el curso hayan aprendido, por ejemplo, cuáles son las causas y efectos del cambio climático, el rol de organismos como el Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC) y las controversias relacionadas con este fenómeno. En relación a las migraciones, esperamos que alcancen una visión de la complejidad de este fenómeno a nivel global de las políticas que adoptan diferentes países, el rol de las mujeres migrantes así como la reflexión crítica acerca de los prejuicios hacia los y las migrantes. En encuestas realizadas a los y las participantes del curso, la posibilidad de conocer y profundizar sobre estos temas de relevancia global y local ha sido evaluado positivamente⁶.

Competencias específicas y competencias generales

En cuanto a las competencias específicas, es decir, aquellas referidas particularmente a los procesos de lectura en la LE, consideramos esencial el desarrollo de dos tipos de capacidades. Por un lado, las micro-capacidades lingüísticas, que involucran habilidades específicas o aisladas relacionadas al conocimiento de la lengua y propician la adquisición de habilidades comunicativas globales (Rico García, 1999). Por otro lado, las macro-capacidades lingüísticas o capacidades comunicativas, que involucran la unión entre el conocimiento de la lengua y la puesta en práctica de dichos conocimientos en usos específicos (Rico García, 1999). En conjunto, estas capacidades permiten realizar actos comunicativos concretos.

6- En el trabajo de investigación La evaluación como dispositivo didáctico en la universidad: un análisis de los procesos evaluativos en las clases de ILE (Collado, A., Clark, M. y Rezzano, S., 2020, *Revista Kimün*, en prensa) se presentan y discuten los resultados de las encuestas antes mencionadas y se profundiza en el análisis del rol de los dispositivos de evaluación implementados en las carreras en cuestión.

Por competencias generales nos referimos al dominio de las llamadas competencias transversales o genéricas, que trascienden a las específicas correspondientes al campo disciplinar, aquellas que “rebasan los límites de una disciplina para desarrollarse potencialmente en todas ellas” de forma transversal (Ocazonez Jiménez, 2007, p. 2). Las competencias generales implican la capacidad de análisis y síntesis, la habilidad para organizar y planear, la expresión oral y escrita en lengua materna, el conocimiento-manejo de una segunda lengua, el manejo de las TIC, la gestión de la información, la creatividad, la capacidad para investigar, entre otras (Ocazonez Jiménez, 2007).

Comprensión crítica y pensamiento crítico

Desde nuestra función docente, reconocemos la necesidad en los diferentes ámbitos educativos de poner énfasis en la formación de lectoras y lectores con capacidad crítica. La comprensión crítica -en tanto una dimensión de la llamada *alfabetización crítica* o *cultura escrita crítica*⁷- se refiere a la capacidad de leer tanto el “entrelíneas” de un texto, es decir, las ironías, las metáforas, los dobles sentidos, como el “detrás de las líneas”: su punto de vista, el propósito de la argumentación, los valores tras los que se alinea su ideología (Gray en Cassany, 2004).

Tal necesidad parece ser imperativa en los nuevos contextos de la cultura actual en los que la actividad de la lectura está siendo profundamente transformada: leemos géneros emergentes, en diferentes formatos, con nuevos propósitos, textos provenientes de una gran diversidad de fuentes, perspectivas ideológicas y contextos culturales. Como lectores o lectoras, estamos mucho más permeados por una gran cantidad de información proveniente de innumerables fuentes, muchas de ellas, imposibles de rastrear. Además, no solamente una buena parte de esa gran cantidad de información disponible resulta irremediablemente fragmentada, parcial o incluso falsa, sino también las propias prácticas lectoras parecen estar también volviéndose cada vez más fragmentadas y parciales. Este concepto se integra a la noción más amplia de pensamiento crítico, que entendemos como un pensamiento relacionado con la comprensión y resolución de problemas, la evaluación de alternativas y la toma de decisiones fundamentadas (Bezanilla-Albisua et al, 2018).

7- Por la expresión en inglés *critical literacy*.

Metodología

Nuestra investigación es cualitativa, exploratoria y descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Nuestro objeto de estudio consiste en dos dispositivos didácticos diseñados e implementados en el seno de nuestra práctica docente. En este sentido, esperamos que el análisis sistemático de los TFI permita hacer emerger sus fortalezas y debilidades en cuanto a su potencialidad para el desarrollo de la comprensión crítica y la conciencia de géneros discursivos. El procedimiento de análisis consistió en elaborar una descripción detallada de las actividades que se proponen en cada etapa de elaboración y determinar para cada una de ellas las competencias involucradas de acuerdo con las siguientes categorías: a) competencias generales; b) competencias específicas; c) competencias relacionadas con el desarrollo del conocimiento de géneros discursivos; d) su potencial para el desarrollo de la comprensión crítica.

Análisis de los dispositivos didácticos Trabajo Final Integrador para la Licenciatura en Comunicación Social

El TFI implementado para la Licenciatura en Comunicación Social consiste en la investigación en fuentes en internet sobre un tema de elección personal y posterior elaboración de un informe de lectura y una presentación oral con soporte visual. La investigación está orientada a profundizar o ampliar algún aspecto de los temas tratados durante el curso (Cambio Climático o Migraciones). Podemos distinguir cinco grandes etapas en la elaboración de este TFI, cada una de ellas, involucrando diferentes actividades según describimos a continuación:

1-recolección de un corpus de al menos, tres textos en inglés que aporten información sobre el tema elegido. Esto implica: a) la búsqueda de textos en inglés en internet; b) la lectura y comprensión general de dichos textos para determinar su elección; c) el reconocimiento de su género discursivo, que también puede influir en su elección o descarte. Para la selección del tema y los textos ofrecemos diversas opciones: explorar tres textos de diferente género que desarrollen el mismo tema (por ejemplo, las migraciones en Latinoamérica abordadas en una noticia periodística, un informe o un artículo de divulgación); el mismo tema en tres textos del mismo género, un acontecimiento presentado en tres noticias de medios

de diferente posicionamiento ideológico, o hacer un seguimiento cronológico de un acontecimiento en las noticias.

2- *Valoración crítica de las fuentes de modo que la información resulte relevante y confiable.* Esto implica: a) la búsqueda de información acerca de la fuente del texto; b) la lectura entre líneas para detectar posturas ideológicas, otros posibles intereses o similitudes y diferencias en la información recolectada acerca de las fuentes.

3- *Lectura de los textos seleccionados.* Supone: a) la lectura detallada y en profundidad para obtener información específica; b) puesta en práctica (y construcción) de diversos tipos de conocimientos: lingüísticos sobre la LE (léxicos, sintácticos y relaciones intratextuales), conceptuales, enciclopédicos sobre el tema investigado, o acerca de las características del género discursivo explorado para mejorar la comprensión; c) el uso de recursos digitales (traductores y/o diccionarios en línea) para resolver problemas de comprensión.

4- *Redacción de informe de lectura.* Comprende: a) la comparación de la información encontrada en las distintas fuentes exploradas; b) la selección y síntesis para la elaboración del informe; c) la selección de criterios de organización; d) la expresión en español de los contenidos de los textos de forma escrita de manera clara, coherente y adecuada a los registros de comunicación masiva a partir de la reelaboración de la información; e) la aplicación de conocimientos acerca del género textual a elaborar.

5- *Elaboración y diseño de una presentación oral, con soporte visual.* Implica: a) la selección de la información más relevante del informe para incluir en la presentación oral y en el soporte visual, es decir, la selección y síntesis de la información reelaborada; b) la búsqueda de imágenes e información ampliatoria y de soporte en internet; c) la toma de decisiones en torno a elección e inclusión de los elementos paratextuales y de soporte; d) el uso de herramientas digitales para elaborar un soporte digital; e) el diseño y organización del soporte visual en términos comunicativos y estéticos; f) la comunicación verbal, frente a sus pares, de los saberes contruidos de manera clara, coherente y adecuada al género propuesto.

El segundo dispositivo analizado consiste en la elaboración de un comentario radial de divulgación científica basado en la lectura de dos noticias de ciencia publicadas en internet, sobre un tema de interés personal con el requisito de que tenga importancia pública actual y con soporte científico. Este TFI involucra las siguientes etapas:

1- *elección del tema y búsqueda de dos noticias de divulgación científica originalmente publicadas en inglés.* Involucra: a) la exploración de sitios de divulgación científica en internet; b) la lectura y comprensión general de dichos textos para determinar su elección o no. Las dos noticias deben ser de temáticas afines.

2- *Identificación de datos de publicación, descripción y valoración crítica de las fuentes.* Incluye: a) la búsqueda de información acerca de la(s) fuente(s) en las que se obtuvieron las noticias, y b) el rastreo de las fuentes en base a las cuales se construyeron las noticias.

3- *Lectura, traducción y análisis crítico de las noticias seleccionadas.* Esta etapa involucra actividades idénticas a las detalladas para la etapa 3 del primer TFI.

4- *Elaboración del comentario radiofónico.* Esto supone a) la selección y organización de la información para la elaboración del comentario; b) la reescritura de los contenidos seleccionados realizando las transformaciones necesarias para adecuarlos al registro oral y a las características del género comentario radiofónico.

5- *Presentación del comentario de divulgación científica.* Incluye a) la grabación del comentario de divulgación en un archivo de audio, el cual es remitido a las docentes del equipo en forma digital.

Finalmente, en ambos TFI se incluye una etapa de reflexión por parte de cada estudiante acerca de cómo resolvió los desafíos de cada instancia y su valoración personal en relación a sus aprendizajes.

Análisis de competencias generales y específicas

Las competencias generales detectadas en las dos propuestas son aquellas que involucran la búsqueda de información, la utilización de herramientas digitales y la comunicación escrita y oral en español y se activan en diversas etapas de los trabajos. En cuanto a la búsqueda de información, se presenta claramente en las actividades que implican la indagación de textos en inglés en internet y de información acerca de la fuente del texto en diversos sitios, y por consiguiente, la aplicación de estrategias y criterios de búsqueda, es decir, saber qué buscar, dónde buscar y cómo hacerlo. Para investigar las fuentes, se sugiere visitar la sección *About us* del sitio y otros tales como *Sourcewatch* y *Media Bias/fact Check*, que brindan datos acerca de la postura ideológica de diversos medios de comunicación, además de búsquedas generales en internet, en las enciclopedias. En el caso de la noticia de ciencia, además de la descripción y análisis del sitio que la publica, esta actividad involucra también la identificación de las fuentes primarias en las que se basa la noticia elegida. Estas tareas son el punto de partida para reconocer cuáles son los circuitos de la comunicación (pública y para especialistas) de la ciencia.

Asimismo, las etapas de lectura crítica y elaboración de los productos finales también requieren de la búsqueda de información para ampliar contenidos, verificar la comprensión de un concepto técnico, obtener datos sobre la institución donde se llevó a cabo una investigación, entre otras. En estas actividades la búsqueda de información puede realizarse a través de diferentes fuentes, tales como expertos en el tema, medios de comunicación en formato papel. El diseño de la presentación oral supone también la búsqueda de imágenes e información ampliatoria y de apoyo para la elaboración del soporte visual de la presentación.

En cuanto al uso de herramientas digitales, la indagación y elección de los textos del corpus se efectúa en la web, lo que implica una lectura electrónica. La comprensión de los contenidos y su expresión en español también fomenta el desarrollo de destrezas digitales sobre el uso de diccionarios y traductores automáticos en línea. Otras herramientas digitales involucradas son las de elaboración del soporte visual para la presentación oral (Power Point, Prezi, etc) y el diseño y la organización del mismo en términos de relevancia y claridad comunicativa y estética. En el caso del comentario radiofónico, éste se entrega por medio de un archivo en soporte audiovisual, para lo cual también se requieren destrezas específicas en el manejo de herramientas de software. Finalmente, las competencias comunicativas en español entran en juego en las etapas de producción (informe de lectura, presentación oral y comentario radiofónico).

Las competencias específicas se refieren a los procesos de lectura en LE. En este sentido, podemos destacar la lectura rápida y global de los sitios web y de los textos en inglés, -basada en reconocimiento léxico principalmente- para obtener la idea principal y determinar su elección o descarte inicial. Una vez elegido el corpus es necesaria la realización de otro proceso que implica la lectura detallada y en profundidad, la cual conlleva el reconocimiento y la interpretación de aspectos lingüísticos y paralingüísticos, la aplicación de conocimientos lingüísticos intratextuales relativos tanto al léxico como a las estructuras gramaticales en contexto para poder comprender. Además, es necesario contar con la aplicación del conocimiento conceptual o enciclopédico relativo a la temática en cuestión, así como la capacidad de utilizar de manera crítica y efectiva los recursos digitales (traductores, diccionarios en línea) y/o material de referencia para resolver problemas de comprensión que pudieran surgir, como tomar decisiones acerca de equivalencias léxicas y sintácticas para la expresión de los contenidos en español. En este aspecto, coincidimos con Cassany (2004) acerca de que la disponibilidad y creciente sofisticación de los traductores en línea han reducido las dificultades para un primer acceso a un texto

escrito en una lengua extranjera. Sin embargo, este acercamiento se podría decir que se limita a lo léxico y sintáctico y serviría sólo como “puerta de entrada” a una lectura más crítica y profunda. Por otra parte, las traducciones automáticas no están exentas de problemas. En este sentido, si bien no desalentamos el uso de los traductores automáticos, incentivamos a los y las estudiantes a intentar realizar por sí mismos/as las traducciones, utilizando los diccionarios y traductores como apoyo, puesto que el reconocimiento de los patrones léxico-gramaticales de la LE que resultan fundamentales para la comprensión y sus posibles equivalentes en español constituye uno de los fundamentos del espacio curricular.

Los géneros discursivos

Las actividades que involucran competencias para el desarrollo de la conciencia de género son las que implican la selección del corpus en inglés, las actividades de lectura e interpretación de los textos seleccionados y la elaboración de los productos finales. El reconocimiento del género discursivo de un texto, al momento de la selección del corpus, puede influir en la elección o descarte del mismo. En las etapas de lectura crítica, es necesaria la identificación del propósito del texto, sus características discursivas y su organización textual para mejorar la comprensión y la interpretación de acuerdo a los parámetros pre-establecidos por el género y el reconocimiento de sus condiciones socio-históricas de producción. Por último, en las actividades de elaboración de los productos finales, es fundamental el conocimiento acerca del género discursivo en cuestión. En la siguiente sección presentamos algunas consideraciones acerca de los géneros de producción.

Los géneros de producción en español: el informe escrito, la presentación oral y el comentario radiofónico

La elaboración del informe requiere la expresión en español de los contenidos de los textos de manera clara y coherente a partir de la información recolectada, seleccionada e interpretada. Debe dar cuenta de lo leído de forma exhaustiva en relación al foco elegido, de modo que su potencial destinatario/a

pueda acceder a los contenidos de los textos fuente sin necesidad de leerlos él o ella misma. Es decir, se trata de un “informe de lectura”. Los informes (de diversos tipos: de caso, observación, monográfico) constituyen un género de alta circulación en el ámbito académico ya que se solicitan frecuentemente como herramienta evaluativa en el ámbito universitario (Tapia Ladino y Fernández, 2009). En este sentido, en esta etapa del trabajo buscamos aportar al desarrollo de competencias relacionadas con el proceso de alfabetización académica que requiere la formación universitaria (Carlino, 2005). Pueden aplicarse al informe de lectura solicitado las características que, según Cassany, Luna y Sanz (2000), son propias de los textos académicos: exponer los resultados de una investigación, provenir de otros textos, exigir una elaboración de la información, considerar el entorno inmediato del alumnado, tener como destinatario normalmente al docente, utilizar un lenguaje objetivo con un léxico preciso y específico y seguir un formato que presenta limitaciones importantes para el proceso de composición. Estos aspectos se trabajan en instancias de supervisión individual de acuerdo con las necesidades de cada estudiante y las características del informe a redactar.

En relación con la presentación oral, Villar (2011) distingue entre ponencias (realizadas por especialistas destinadas a expertos científicos, académicos) y presentaciones orales. La autora caracteriza provisionalmente las presentaciones orales de acuerdo con las siguientes dimensiones: el ámbito o situación comunicativa es institucional, académico o universitario; los interactuantes son estudiantes como presentadores/as y el resto de la clase y los o las docentes como audiencia en el contexto del aula; el contenido es disciplinar y académico (teórico-científico o de divulgación científica); su carácter es planificado, monológico, pudiendo implicar el diálogo e interacción con la audiencia; el registro es formal; y los procedimientos involucrados son principalmente exponer, informar, argumentar y persuadir. Por lo general, cumple con una función evaluativa en el marco de la asignatura o programa del curso. Nuestra propuesta de presentación se adecua con lo arriba señalado, con la utilización de soporte visual que también cumple los rasgos del género en cuanto a precisión, relevancia, confiabilidad y capacidad explicativa.

En relación con el segundo TFI, nos enfocamos en géneros de comunicación pública de la ciencia. En los últimos años, el interés sobre las estrategias para el acceso público al conocimiento científico ha cobrado un auge inusitado y es tema de debate e investigación. Existe un amplísimo universo de géneros y formatos de divulgación científica que intentan actuar como mediadores entre la comunidad científica y la sociedad en general, al encargarse de “elaborar una suerte de recontextualización del

conocimiento, desde el ámbito disciplinario de la investigación al día a día cotidiano del ciudadano” (Cassany, 2004, p.7)

La noticia de divulgación es uno de los géneros que abundan en internet y entre otras características, es relativamente breve y existen descripciones de su estructura textual típica (Nwogu 1991; Figini y Rezzano, 2019), lo que la convierte en un material de lectura interesante para su implementación. Durante el curso, se exhiben a las y los estudiantes noticias provenientes de los sitios Science Daily y Science News, ya que de acuerdo con un estudio exploratorio de relevamiento de sitios de divulgación científica en internet representan dos modelos diferentes de producción. En Science Daily, las noticias no tienen autor y básicamente replican o adaptan materiales de divulgación producidos por otras instituciones, en general, las universidades o institutos donde se llevó a cabo la investigación. Las noticias o artículos están escritos por autores especializados que utilizan como fuentes una variedad de materiales, entre ellos, artículos de investigación especializados. Para el desarrollo de este TFI, los y las estudiantes pueden usar estos dos sitios, pero también son alentados a explorar otros y evaluar su confiabilidad. Para realizar la selección de sus corpus, se pone en juego la capacidad de identificar noticias de divulgación científica según los elementos formales y de descartar textos cuando no cumplen ciertas condiciones de confiabilidad, como puede ser el caso de posteos en blogs o páginas web personales de escritores o escritoras ajenos al periodismo especializado en ciencia.

La actividad que requiere la identificación y rastreo de las fuentes utilizadas en la noticia de divulgación pone en contacto a los y las estudiantes con otros discursos del ámbito de la ciencia. Por ejemplo, el sitio Science Daily ofrece al pie de cada noticia enlaces que direccionan al artículo de investigación especializado en el que se informó el hallazgo divulgado y/o materiales de divulgación publicados por la institución donde se realizó el estudio. En este enlace los y las estudiantes, además de recabar los datos de publicación, pueden leer el título de la investigación original y compararlo con el de la noticia de manera que comiencen a familiarizarse con las diferencias en las estrategias de titulación. El sitio Science News, por otro lado, publica artículos escritos por autores especializados, que en general, se nutren de diversas fuentes (artículos de investigación, libros, textos de divulgación) y que están disponibles en enlaces en el cuerpo de la noticia o en la sección Citations al final. El seguimiento y análisis de los textos u otros materiales, fuente de la noticia leída, genera conciencia además de la notoria intertextualidad que caracteriza los discursos de la ciencia tanto en ámbitos especializados como de comunicación pública.

Finalmente, otro género protagonista en este TFI es el que se propone como género de producción oral y que denominamos aquí, el comentario radiofónico de divulgación científica. En esta actividad buscamos que se puedan establecer relaciones con otros espacios de formación de la carrera, en particular, los relacionados con la producción radial. De acuerdo con comunicaciones personales con las docentes de estos espacios y la bibliografía de referencia (por ejemplo, Merayo 2000, entre otros), el comentario radiofónico es un posible formato dentro de los géneros de opinión y se lo describe como “un modelo de representación de la realidad basado exclusivamente en la palabra y el monólogo, cuya función es persuadir al oyente acerca de la validez de una valoración personal o un hecho de actualidad”⁸. Según el propósito que se persiga, el comentario puede ser crítico, explicativo, interpretativo o inductivo. En nuestro caso, nos inclinamos por un comentario de tipo explicativo, dado que el/la comentarista tendrá el rol de transmitir información científica a su audiencia recurriendo a algunas de las estrategias típicas de este formato, (y) que también caracterizan a la comunicación pública de la ciencia, tales como el uso de metáforas y el argumento de autoridad mediante citas que manifiestan la opinión de expertos sobre el tema. Debido a que el o la estudiante en su rol de comentarista muy probablemente no es un experto en el tema científico en cuestión, su rol es el de persuadir a su audiencia de la relevancia de los conocimientos científicos que va a comunicar en términos de su novedad o potencial beneficio para la sociedad. En cuanto a la estructura del comentario, basándonos en la descripción de Merayo (2000), proponemos que debe contar con (a) una introducción en la que el o la comentarista presenta una afirmación o pregunta que anticipa el tema de la información científica a presentar, apoyándose en recursos para llamar la atención de sus oyentes; (b) una mención de los hechos científicos a divulgar (generalmente, los resultados de una investigación); (c) un desarrollo que explique cómo se llegó a esos resultados, quiénes y dónde realizaron la investigación, o cualquier otra información que se considere relevante; y (d) una conclusión clara que retome la idea de la introducción. Además, el comentario radiofónico es breve y no se trata de un texto improvisado sino de un guión previamente escrito con alto grado de planificación. En suma, la elaboración del comentario radial de divulgación científica implica la transposición/el traspaso de información de un género discursivo a otro. Para que el traspaso de información sea efectivo, el/la estudiante debe considerar los factores de la nueva situación comunicativa.

8- Apuntes de cátedra de la asignatura Práctica Integral de Radio II, compartidos por la docente responsable de la asignatura, profesora Alejandra Nadalini.

Comentarios finales: aportes al desarrollo de la comprensión y pensamiento críticos

Entendemos que los TFI propuestos incluyen numerosos elementos para el desarrollo de la comprensión crítica. Por ejemplo, la valoración de las fuentes de los textos contribuye a construir un conocimiento sociocultural y contextual necesario para detectar intereses o posicionamientos ideológicos. La conformación del corpus implica la toma de decisiones y la capacidad de fundamentarlas. Las actividades de lectura e interpretación de los textos en profundidad requieren no sólo la aplicación de conocimientos lingüísticos y paralingüísticos sino también intra e intertextuales para poder leer entre líneas y detrás de las líneas e interpretar los significados subyacentes. Es decir, involucra la identificación de las voces del texto, el propósito y posicionamiento del autor o autora y la capacidad de inferir las razones que le motivaron a escribir ese discurso así como su interrelación con otros discursos. También implica, como lector o lectora, qué postura se asume frente a ese texto. Como ejemplo, al internarse en la divulgación científica, alentamos a que se problematicen cuestiones como quién invierte en la investigación, de dónde provienen los fondos, a qué sector de la sociedad benefician estos avances en la ciencia, etc. Podemos mencionar, además, aquellas actividades que implican la selección, síntesis y reorganización de la información, ya que éstas no deberían realizarse al azar sino acordes a una intención discursiva. Finalmente, los tres géneros de producción incluyen instancias de valoración fundamentada de la información presentada y de reflexión personal. Asimismo, podemos mencionar dentro de esta categoría las actividades que implican una autoevaluación. Por un lado, los diversos procesos de auto-monitoreo que realizan los y las estudiantes ya sea por sí mismos o en consultas, lo que muchas veces conlleva volver sobre sus pasos y reformular decisiones. Y finalmente, el espacio de comunicación en el que se invita a cada estudiante a reflexionar sobre su proceso, sus elaboraciones finales y las de sus pares.

A partir del análisis presentado esperamos haber mostrado cómo la construcción de un propósito de lectura significativo, que se ancla en prácticas valoradas socialmente (comunicar conocimiento nuevo para la audiencia), permite activar competencias de comprensión crítica que “tiñen” todas las etapas del proceso y colaboran en el desarrollo del pensamiento crítico.

Este análisis también nos ha permitido visualizar aspectos que pueden o deben ser enriquecidos, tales como la importancia de trabajar de manera transversal con otros espacios curriculares y la sistematización de los instrumentos de autoevaluación. En futuros estudios complementaremos los resultados con

indagaciones acerca de las percepciones de las y los estudiantes sobre estos TFI y sobre algunas características de sus productos finales.

Referencias Bibliográficas

- Bajtin, M. (1979). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., y Campo-Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 2 (XXV), 6-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*, Barcelona, España: Editorial Graó.
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la lingüística funcional sistémica y en la lingüística textual. *Signos*, 38 (57), 31-48.
- Devitt, A. (2004). *Writing genres*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dorronzoro, M. I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En Klett, E. (Ed.). (2005). *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires, Argentina: Araucaria Editora.
- Figini, F. & Rezzano, S. (2019). The generic structure of science popularization stories: an exploratory analysis for pedagogical purposes in university reading courses. En Pérez-Veneros, M. y Elorza, I. (Coord.).(2017). *Systemic functional linguistics at the crossroads intercultural and contrastive descriptions of language: proceedings of the 27th European Systemic Functional Linguistics Conference*. Universidad de Salamanca, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=732954>.
- Hernández, R.; Fernández, C.; & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL Quarterly*.
- Villar, M. C. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE: Del discurso monológico al dialógico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (10).
- Merayo, A. (2000). Para entender la radio. Estructura del proceso informativo radiofónico. (2da. Ed.). Salamanca, España: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Nwogu, K. N. (1991). Structure of science popularizations: A genre-analysis approach to the schema of popularised medical texts. *English for Specific Purposes*, (10), 111-123.
- Ocazonez Jiménez, A. (2007). Las competencias transversales en el currículo de las unidades tecnológicas de Santander. España: Oficina de Desarrollo Académico-UTS.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2da.Ed.). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Rico García, M. (1999). Pruebas de evaluación en inglés para fines específicos (IFE): tests de micro-destrezas lingüísticas/tests de macro-destrezas comunicativas. *RESLA*, (13), 369-380.
- Silveira Caorsi, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Discusión acerca de la enseñanza de la lectura. Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 105-113.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press
- Tapia-Ladino, M. y Burdiles Fernández, G. (2009). Una caracterización del género informe escrito. *Letras*, 51(78), 17-49.