

Función social y valor epistémico de la comprensión lectora en lengua extranjera – inglés – en el ámbito académico universitario

Social function and epistemic value of reading comprehension in a foreign language – english in the university setting

López, M., Estela (melopezbo@gmail.com)

Puebla, Marcela (mm.puebla@gmail.com)

Vidal, Fernanda (mfernandavidalm@gmail.com)

Martinucci, Mariela (marielamartinucci.5@hotmail.com)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Resumen

Esta comunicación se sitúa en los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” de las carreras de Educación, Psicología y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), República Argentina. Tiene como propósito compartir la concepción social y epistémica que subyace a la inserción de las Lenguas Extranjeras, en particular el idioma inglés, en la currícula de Nivel Superior y la consecuente transposición didáctica que sustenta las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la comprensión lectora de géneros discursivos académico-científicos en inglés como parte del proceso de conformación de la literacidad académica. Desde la perspectiva del Interaccionismo Socio-discursivo, la lectura es una práctica social que remite a los usos que se hacen de la comprensión del lenguaje escrito en un determinado contexto socio-histórico y político-cultural. La lectura en lengua extranjera en el ámbito universitario deviene en objeto de adquisición de saberes al estar directamente relacionada con las prácticas de referencia disciplinar. Al tratarse de un contexto exolingüe, los cursos de comprensión lectora de textos en lengua extranjera constituyen espacios de mediación socio-lingüístico-cultural en tanto ayudan a internalizar la lengua para desarrollar competencias a partir de proyectos de lectura pertinentes al ámbito académico y adquieren un valor epistémico en tanto contribuyen a la construcción del conocimiento conceptual de una determinada especialidad.

Palabras clave: Función social – valor epistémico – comprensión lectora – textos académicos en LE (inglés)

Abstract

This paper focuses on “English for Specific Purposes” Courses at the Education, Psychology and Phonoaudiology degree courses at the National University of San Luis (Argentina). The aim is to share the social and epistemic conception underlying the insertion of Foreign Languages, particularly English in the Higher Education curricula. It also highlights the consequent didactic transposition supporting teaching and learning practices related to reading comprehension of academic-scientific discursive genres in English as part of the literacy acquisition. From the perspective of Socio-discursive Interactionism, reading is a social practice which refers to the uses of the written language comprehension in a given

socio-historical and political-cultural context. Reading in a foreign language at university level becomes an object of knowledge acquisition because it is directly related to disciplinary reference practices. Due to the exolingual context, the courses on reading comprehension in a foreign language constitute socio-linguistic-cultural mediation spaces as they help internalize the language in order to develop competences arising from reading projects relevant to the academic setting. These courses play an epistemic role as they contribute to conceptual knowledge construction in a given disciplinary field.

Keywords: Social function – epistemic value – reading comprehension - academic texts in foreign language (English)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo compartir nuestra perspectiva respecto de la función social y la concepción epistémica que subyace a la inserción de las Lenguas Extranjeras (LE), en particular el idioma inglés, en la currícula de algunas carreras de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y la necesaria transposición didáctica que sustenta las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en los Cursos de lectocomprensión, considerados según Souchon (en Pastor et al., comps. 2006:25) como “espacios irremplazables de mediación socio-lingüístico-cultural”.

En un contexto de características exolingües, el objetivo de los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” se orienta a la comprensión lectora de géneros discursivos académico-científicos en inglés y la consiguiente producción oral o escrita en Lengua Materna (LM) español, como parte del proceso de conformación de la literacidad académica y de la socioliteracidad.

En tanto miembros de esta comunidad discursiva universitaria, los estudiantes están expuestos a la consulta de géneros tales como el manual universitario, el libro de autor, el artículo de investigación, entre otros, con el fin de leer para estudiar, para aprender, para construir y producir conocimientos relevantes a su carrera y a su futura profesión.

La inserción de una LE, en este caso el inglés, adquiere indudablemente una función social y un valor epistémico, que comparte con la LM y con otras LE, y que se desarrolla a través de la instrumentación de acciones pedagógicas interdisciplinarias consistentes en un proyecto lector - fines y tareas de lectura - que permite encaminar a los estudiantes hacia la comprensión, construcción y producción de conocimientos de especialidad a partir de un texto académico auténtico editado en inglés.

DESARROLLO

Esta producción se sitúa, entonces, en los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” de las carreras de Educación, Psicología y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Tiene como propósito compartir la concepción epistemológica y pedagógica que sustenta las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la comprensión lectora en LE (inglés) como parte del proceso de adquisición de la literacidad académica y de socioliteracidad.

Según Johns (1997,2002) la “literacidad” es un término complejo y problemático y es mucho más inclusivo que “leer y escribir”. Requiere comprender tanto la interrelación que existe entre esas dos habilidades como darse cuenta de la influencia que ambas reciben de otras competencias tales como hablar y escuchar. Esta autora considera que el término abarca también los propósitos, los modos de adquirir los contenidos, los lenguajes, las prácticas particulares, los roles de lectores y escritores, así como las estrategias para comprender, discutir, organizar y producir textos.

En esta misma línea de pensamiento, Cassany & Castellà (2010:354) consideran que el concepto

“...incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. (...) incluye

el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.”

Lo interesante en el planteo de Cassany & Castellà (2010) es su aproximación semántica al análisis del concepto de “literacidad crítica” considerando que leer, procesar y comprender un texto requiere recuperar contenido e ideología. Por ideología entienden no sólo el propósito del autor o su posicionamiento político sino también el conjunto de representaciones sociales que configuran una cultura (conocimientos, valores y actitudes compartidas por una comunidad) y que están insertas en cualquier tipo de discurso. Desde su perspectiva, la comprensión crítica supone situar el discurso en su contexto socio-cultural (identificar propósito, contenido, voces, etc.), reconocer y participar en la práctica discursiva (interpretar el escrito de acuerdo con su género discursivo), y tomar conciencia de los efectos que causa un discurso en la comunidad y en uno mismo (situacionalidad, interpretaciones, etc.).

Según Johns (1997, 2002), los individuos adquieren literacidad y desarrollan su conocimiento discursivo de textos principalmente a través de su exposición a diversos géneros, a los discursos de profesores y de otras personas letradas en una amplia variedad de contextos sociales en tanto miembros integrantes de los mismos. Desde esta visión, el elemento central es el género en tanto vehículo de comunicación dentro de una cultura. No hay separación artificial entre lo que es un texto, los roles del lector y el escritor, y el contexto en el cual ese texto se produce o se procesa. Esta perspectiva, que Johns denomina “socioliteracidad” o “competencia socio-letrada”, se focaliza en el hecho de que los textos se construyen socialmente y

que la literacidad se adquiere por la exposición a y por el (re)conocimiento de géneros discursivos propios de contextos particulares, como lo es el ámbito académico-científico.

Johns (1997, 2002) afirma, que este proceso no se completa y acaba, sino que dura toda la vida, evoluciona de manera dinámica, producto de los intereses personales, de la cultura, de la lengua y de las experiencias previas con los textos. Es por ello que la mediación – instrumental o social – en las clases de lectura y de escritura en los diferentes contextos educativos prepararía gradualmente a los estudiantes para que, a futuro, sigan llevando a cabo prácticas de literacidad y socioliteracidad de manera autónoma durante toda su vida profesional.

Desde la perspectiva del Interaccionismo Socio-discursivo, la lectura en general, y la lectura en lengua extranjera en particular, es una actividad discursiva, dinámica, de producción de sentido, producto de un aprendizaje social, de una práctica mediada que, por un lado, se vincula estrechamente con los contextos situacionales y con sus prácticas específicas, y que, por otro, se relaciona y articula lógicamente e inevitablemente con la escritura, ya sea en la misma LE o en la LM español.

La lectura deviene, en este sentido, en objeto de conocimiento y se la concibe como práctica social (praxis) en tanto responde a condicionamientos históricos y socioculturales, razón por la cual adopta diferentes modalidades de acuerdo con el contexto general y particular en que se sitúe. Dorrnoro & Klett (en Pastor et al., comps. 2006:59) consideran que el contexto está constituido por factores extralingüísticos, pertenecientes al ámbito o esfera de la acción humana específica con la que se relaciona la actividad discursiva verbal, en este caso, la lectura. Estas mismas autoras precisan el concepto de lectura, focalizado en la comprensión lectora, en LE en el nivel universitario como “...el proceso de construcción de sentido llevado a cabo por un lector, que forma parte de una determinada comunidad disciplinar, a partir de un texto escrito en un idioma que no es el materno, y mediante

el diálogo establecido con el autor, con el propósito de construir conocimientos dentro de un área específica”.

Es en este mismo sentido que Hernández Rojas (2005:93) concibe la comprensión de la lectura como:

“...un proceso constructivo efectuado por el lector en conjunción con los discursos escritos y el contexto sociocultural donde éste ocurre. Por tanto, los significados y sentidos que construimos en la lectura no provienen exclusivamente del discurso escrito, sino también del lector y del contexto en donde se inserta la actividad. Los significados son de hecho una auténtica construcción social conjunta entre autor, lector y contexto; surgen de una situación comunicativa-social”.

Es a partir de esta concepción que la práctica de la lectura en LE adquiere una función social y epistémica que comparte con la LM, es decir, facilita y favorece el desarrollo de formas de razonamiento y de pensamiento vinculadas a la epistemología y a los procedimientos disciplinares específicos, permite la objetivación de los conocimientos de especialidad y, en consecuencia, contribuye a la apropiación de contenidos conceptuales. La práctica de la lectura está indudablemente condicionada por ese contexto sociocultural particular, que determina tanto los propósitos de lectura como los textos a leer y comprender, pertenecientes a diferentes géneros académico-científicos, a saber: manual universitario, libro de autor, artículo de investigación, etc.

Dorronzoro & Klett (en Pastor et al., comps. 2006:60-61) retoman conceptos de Bronckart (1996) y se refieren a la importancia del “lugar social”- contexto situacional - como determinante de ciertas metas o propósitos de la acción verbal y de los roles de los participantes de la comunicación. El ámbito determina, entonces, la forma que adopta la práctica de lectura en tanto prescribe “qué se lee”, o sea, los textos a abordar, y “para qué se lee”, es decir, los propósitos de lectura.

En nuestro caso, el “lugar social” es un ámbito universitario exolingüe, en el cual la finalidad asignada a la lectura y a la comprensión lectora en LE es la construcción y la producción de conocimiento dentro de un determinado campo del saber, o sea lo que se denomina “leer para aprender”. De este modo, la LE deja de enseñarse per se y de ser una materia “instrumental”, aislada e independiente de la currícula para transformarse en un “aspecto esencial” de las asignaturas específicas. El interés gira y evoluciona hacia un enfoque más amplio, contextual, orientado al análisis de la situación de lectura y de las prácticas discursivas y socioculturales requeridas desde otras disciplinas.

Es en este “lugar social” donde los estudiantes enfrentan el desafío de leer y comprender textos en LE (inglés) inscriptos en géneros discursivos disciplinares; para lo cual, deben activar y desarrollar estrategias que les permitan abordar y construir contenidos conceptuales, pero, además, deben interiorizarse con los modos de razonamiento y las formas de funcionamiento del lenguaje propio de cada campo de estudio. La adquisición de tales aspectos discursivos y de una efectiva competencia lectora en particular, se efectivizan a partir de intervenciones educativas - mediación - consistentes en la instrumentación de acciones pedagógicas en el aula, esto es una transposición didáctica a través de propuestas de tareas de lectura o situaciones-problema.

Efectivamente, Dorrnoro (2006:1) sostiene que los contenidos a enseñar en los Cursos de LE no se deberían limitar a cuestiones lingüísticas, ni estratégicas, sino que deberían centrarse fundamentalmente en los usos que se hacen de la lectura a partir de un corpus que maneja la comunidad académica disciplinar, esto es, deben contemplar las prácticas sociales de referencia.

Es pertinente aquí, entonces, explicitar esta última noción. Martinand (1994, 2003) fue quién, en realidad, introdujo en la década de 1980 aproximadamente, el concepto

de “prácticas de referencia” que ha adquirido notoriedad y que se inscribe en una concepción de articulación concerniente al estudio, análisis y construcción del currículum en disciplinas educativas relacionadas con la ciencia y la tecnología.

Martinand (1994:64) afirma que “los contenidos y las estrategias de las disciplinas escolares o académicas remiten, en general, a prácticas sociales: producción, servicios, investigación, uso...”. Este autor considera que para caracterizar tales prácticas de referencia no es suficiente tener en cuenta sólo los saberes o conocimientos implicados, sino que existen otros elementos constitutivos de las mismas tales como: objetos, instrumentos, problemas, tareas, acciones, contextos y roles sociales. Los conocimientos por su propia naturaleza, no deberían ser considerados de manera aislada y autónoma, como parece legitimado desde un modelo convencional de transposición didáctica, sino que, por el contrario, se los debería situar histórica, sociológica y etnográficamente.

En este sentido adherimos a la concepción de transposición didáctica de Blanchet (en Blanchet & Chardenet, dirs. 2011:198), quién la define como:

...una operación compleja de selección, adaptación, organización de los saberes y de las prácticas científicas, expertas y sociales de referencia con el fin de constituir los objetivos y los contenidos de enseñanza en función de las necesidades y de las modalidades de aprendizaje perseguido.

Esta perspectiva implica una relación recíproca en la que interactúan conocimientos específicos y prácticas de referencia con necesidades y modalidades de aprendizaje. Esta visión de transposición contempla, sin duda, las diferentes aristas de una realidad universitaria y contextual compleja que demanda un correlato didáctico acorde con la realización de “tareas” socialmente significativas (López, Viglione & Zabala (2013).

Martinand (2003:127-128) expresa además que:

“el origen de la elaboración del concepto de práctica socio-técnica de referencia se centra en las confrontaciones con los problemas específicos y las elaboraciones teóricas para los otros campos educativos y disciplinas de enseñanza: en particular la educación física y deportiva, la educación musical, la geografía, la historia, el francés (la noción actual de registro de la lengua se aproxima mucho a la idea de referencia) la educación del medioambiente...”.

Las denominadas prácticas de referencia proponen entonces, relacionar las actividades educativas con prácticas sociales reales. La “referencia” es fundamental para abordar y elucidar desde un punto de vista didáctico los problemas de la elaboración, la implementación, el desarrollo del currículum y la formación de los docentes. Es en este sentido que Martinand (2003) propone repensar la formación de los docentes hacia una doble competencia orientada no sólo a la práctica de enseñanza de su disciplina sino también involucrando una o varias prácticas de referencia. Esto contribuiría con un proyecto de enseñanza que ayude entre otros aspectos, a disminuir el fracaso y a resolver dificultades de aprendizaje.

Hay indudablemente una tendencia en las diferentes disciplinas a “...encerrarse progresivamente en la auto-referencia, en un bucle de contenidos: prácticas de enseñanza–evaluación de aprendizajes–contenidos”. La cuestión de la referencia, es decir, el recurso explícito a prácticas externas es para dicho autor una cuestión crítica en la cual debe existir la voluntad de transformarlas a partir de los aprendizajes, de allí la importancia de explicitar la interacción disciplina-prácticas sociales (Martinand, 1994:67).

Al privilegiar el carácter social y epistémico de la comprensión de la lectura en LE y concebir su práctica como un proceso estratégico, desde un Enfoque Contextualizado como el que abordamos en nuestros cursos, podríamos identificar cuatro factores que conforman el proceso de apropiación de la lectura en LE en la universidad y que se consideran pilares para un Curso de “Inglés para Propósitos Específicos”: el conocimiento de la LE, los géneros discursivos académico-científicos, las estrategias lectoras y el proyecto de lectura, esto es, los fines lectores preestablecidos en relación con la formación, los intereses y las necesidades personales y profesionales futuras (Dorronzoro & Klett, 2008; López, Viglione & Zabala., 2013).

Dorronzoro & Klett (en Pastor et al., comps. 2006:63) expresan que “...la enseñanza de la lectura debe favorecer fundamentalmente la apropiación de los usos particulares de la comprensión del escrito en el contexto universitario, es decir, las prácticas de lectura académica en LE propias de la comunidad disciplinar del estudiante...”. Para ello, se torna necesario repensar las “actividades” como modo de superar las visiones y/o representaciones reductoras y aplicacionistas de la enseñanza y asumir una postura constructiva que potencie y dé significatividad a los aprendizajes centrados en nuestro caso, en las prácticas de lectura del texto en LE y de la producción escrita en LM.

En la enseñanza de tales prácticas lectoras no es conveniente dissociar el código lingüístico de sus usos, ni los contenidos disciplinares a los que se pretende acceder, de los contextos de producción y recepción del escrito que los transmite. Es por ello que, en un marco sociointeraccional, las autoras antes referidas, delimitan y efectivizan la enseñanza de la lectocomprensión en LE en una transposición didáctica basada en “tareas lectoras” teniendo en cuenta prácticas académicas como referencia.

Desde el documento del Marco Europeo Común de Referencia se define justamente el concepto de “tarea” (task) como una perspectiva “accional” de un aprendiz, en tanto actor social, hacia la resolución de un problema o de un propósito comunicativo estipulado (Council of Europe, 2001, Willis, 1996; Nunan, 1989).

Según Dorronzoro & Klett (en Pastor et al., comps. 2006: 64-65) una tarea es un procedimiento metodológico conformado por un conjunto de actividades concatenadas en función de un objetivo comunicativo con raíces en la realidad situacional del estudiante y de las prácticas académicas requeridas. Las tareas son metafóricamente un “...trampolín de aprendizaje...” esto es, un potenciador del aprendizaje que deben orientarse siempre “...hacia una significación socialmente pertinente en el campo dentro del cual se desarrollan las actividades discursivas de los sujetos...”. Es por ello que deben actuar como un dispositivo pedagógico motivador y/o desafiante que plantee una situación-problema a confrontar y a resolver, a partir de la lectura de los géneros discursivos en LE que circulan y tienen pertinencia en el escenario institucional y sociocultural.

CONCLUSIONES

Si bien la concepción presentada en este trabajo se contextualiza en los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” de las carreras de Educación, Psicología y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) entendemos que es válida para aquellos cursos que se focalizan en el mismo objetivo de competencia lectora en otras lenguas y en otras carreras de diferentes facultades de nuestra universidad, así como de otras universidades.

Coincidimos con Souchon (en Pastor et al., comps. 2006) investigador que considera que los cursos de lectocomprensión constituyen un verdadero desafío pedagógico dado que se caracterizan por ciertas especificidades: son

contextualizados, se centran en competencias parciales - lectura en relación con la escritura -, no son instancias exclusivas de enseñanza de la lengua objeto, carecen de un modelo teórico unificado, requieren de una mediación semiótica lingüística y cultural, y además se focalizan en la selección y lectura de textos escritos de transmisión de conocimientos o de construcción de saberes de especialidad.

Estas y algunas otras particularidades específicas de nuestro contexto son las que nos han ido llevando a desarrollar una propuesta que tienda a promover un proyecto de lectura que se relacione y articule con las prácticas disciplinares de referencia. Esto implica proponer tareas de lectura significativas, con un fuerte anclaje y función social, que integren el aprendizaje la lengua inglesa con los contenidos conceptuales provenientes de los textos disciplinares en pos de una construcción epistémica de conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir. 2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris, France: Agence Universitaire de la Francophonie. Disponible online http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Bronckart, J. P. (1996). "L'adquisition des discours". En Le Français dans la Monde N° spécial.
- Cassany, D. & Castellà, J. M. (2010). "Aproximación a la literacidad crítica" En Perspectiva. Volumen 28, número 2, pp. 353-374. Disponible online <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Cambridge University Press. Language Policy Unit, Strasbourg Disponible online http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Dorronzoro, M. I. (2006). "La lectura en la universidad y la mediación docente", pp. 1-8 Ponencia presentada en las Jornadas de Lectura y Escritura Universidad del Litoral. UBA y Universidad de Luján.
- Dorronzoro, M. I. & E. Klett, E. (2006). "Leer en lengua extranjera en la universidad: marco teórico y transposición didáctica". En Pastor, R. Klett, E. & Sibaldi, N. (Comps.). Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor, pp. 57-72. Tucumán: Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán y Universidad de Buenos Aires.

- Dorronzoro, M. I. & E. Klett, E. (2008). Lire en langue étrangère à l'université: la spécificité de l'appropriation. En Revue de la SAPFESU. Año 26, Nº 31, pp. 67-73. Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Hernández Rojas, G. (2005). "La comprensión y la composición del escrito desde el paradigma histórico-cultural". En Perfiles Educativos, Vol. 27, Nº 107, pp. 85-117. UNAM, México. Disponible online <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/busqueda.php?indice=autor&busqueda=HERNANDEZ%20ROJAS,%20GERARDO>
- Johns, A. M. (1997). Text, Role and Context. Developing Academic Literacies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. M. (Ed., 2002). Genre in the Classroom. Multiple Perspectives. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- López, M. E., Viglione, E. & Zabala, M. T. (2013). "Ejes fundantes de las prácticas evaluativas en los Cursos de Lectocomprensión en Lengua Extranjera", 10 pp. Disponible online: <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/ARTICULO%20LARRAMENDI.pdf>.
- Martinand, J. L. (1994). "La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores". En Investigación en la Escuela Nº 24:60-69. Disponible online http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/24/R24_5.pdf.
- Martinand, J. L. (2003). "La question de la référence en didactique du curriculum. En Investigaçõesemensino de ciencias, V8(2) :125-130. Disponible online http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID100/v8_n2_a2003.pdf.
- Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Souchon, M. (2006). "Los cursos de "lectocomprensión" como espacio de mediación sociocultural". En Pastor, R., Klett, E. & Sibaldi, N. (Comps.). Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor, pp. 25-54. Tucumán: Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán & Universidad de Buenos Aires.
- Willis, J. (1996). A Framework for Task-based Learning. Essex: Addison Wesley Longman.