

Del papel a la lectura transmedia: una propuesta didáctica para cursos de inglés en la Universidad

From paper to transmedia reading: A didactic proposal for EFL courses at university level

Lucia ZUPPA*

RESUMEN

Los cursos de Inglés para Fines Específicos en las carreras de Licenciaturas de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de San Luis se orientan al trabajo alrededor de tres ejes fundamentales: 1) las tareas de lectura; 2) los contenidos lingüísticos; y 3) las estrategias de lectura digital. Estos se trabajan simultáneamente como contenido espiralado, favoreciendo un enfoque centrado en los estudiantes y en el desarrollo de múltiples competencias de lectura. En este trabajo, se presenta una propuesta de abordaje didáctico de textos disciplinares digitales desde una concepción de la lectura multimodal. Siguiendo lineamientos de los planes de estudio, se hace foco en el desarrollo de la comprensión lectora para lo cual se ha seleccionado el Artículo de Investigación, como género prototípico para abordar los objetivos planteados. El trabajo con los textos en línea implica el desarrollo de competencias de búsqueda, acceso, selección de artículos, además de competencias de lectura de hipertextos, esto es, de textos interactivos y dinámicos, como objetos digitales, que promueven un tipo de lectura que no es lineal sino transmedia y que presenta potencialidades para el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas para la interacción en la multidimensionalidad. Dado que los ecosistemas digitales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) son cada vez más complejos, también lo son los desafíos de los docentes como mediadores entre los textos multimodales y los estudiantes, de ahí la necesidad de promover la reflexión sobre nuevas formas de leer.

Palabras clave: multimodalidad; lectura transmedia; LE Inglés; artículos de investigación; educación superior.

ABSTRACT

The courses of English for Specific Purposes in undergraduate programs of the School of Health at the National University of San Luis are oriented around the work around three fundamental points: 1) reading tasks; 2) linguistic contents; and 3) digital reading strategies. These are addressed simultaneously as spirally structured content, favoring a student-centered approach and focused on the development of multiple reading comprehension competencies. In this paper, we present a didactic proposal to approach digital disciplinary texts in English as Foreign Language from a multimodal reading perspective. Following

* Mgter. en Lingüística Aplicada. Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis (UNSL). San Luis, Argentina. Contacto: luciazuppa@gmail.com

institutional curricula, the focus of these ESP courses is on the development of reading comprehension, for which the research article has been selected as a prototypical genre to address the proposed objectives. Working with online texts implies the development of search, access and text selection skills, as well as hypertext reading skills, that is, the reading of interactive and dynamic texts as digital objects. This promotes a form of reading that is not linear but *transmedia* and which has potential for the development of cognitive and metacognitive skills for interaction in multidimensionality. As digital ecosystems of foreign language teaching and learning are increasingly more and more complex, so are teachers' challenges as mediators between multimodal texts and learners, hence the need to promote reflection on new ways of reading.

Key words: multimodality; transmedia reading; EF; research articles; higher education.

Introducción

En la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), la mayoría de las carreras de pregrado y grado tiene en algún momento de la carrera un requisito de lengua extranjera (de ahora en más LE) que suele orientarse a la comprensión lectora de textos disciplinares. La LE se presenta en los planes de estudio de diferentes formas, como cursos curriculares, optativos o electivos, y suele ser un requisito un tanto restrictivo en al menos dos aspectos fundamentales: en primer lugar, la mayoría de las carreras solo incluyen Inglés, y en segundo lugar, los contenidos se limitan a la competencia de comprensión lectora de textos disciplinares, lo cual resulta quizás un poco alejado de las demandas actuales específicamente en los campos científicos y académicos en cuanto a competencias en LE y los procesos de Internacionalización. Desde el Área de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Ciencias Humanas, se está trabajando desde hace algún tiempo de forma coordinada con las distintas secretarías académicas en la modificación de los planes de estudio para la ampliación y diversificación de las propuestas en LE, aun con los desafíos que ello representa para los equipos docentes de LE, en particular por la gran cantidad de estudiantes que se reciben cada año en los cursos y, en algunos casos, por la poca duración de los cursos de LE.

En la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNSL, se ofrecen cuatro carreras de licenciatura y tres de ellas tienen en su malla curricular un curso de Inglés para Fines Específicos (de ahora en más, IFE), orientado a la lectura comprensiva de textos disciplinares con atención a los elementos léxicos particulares de cada disciplina. Los planes de estudio, que datan de entre 2009 y 2011, no proponen ninguna otra definición o limitación respecto de los géneros textuales, o tipos de textos según los nombres como son socialmente reconocidos, por ejemplo, el capítulo de manual, un glosario, el artículo de investigación, entre otros. En particular, los cursos de IFE para la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría y de la Licenciatura en Nutrición son cuatrimestrales, de solo 60 horas el de Nutrición y cuenta típicamente con unos 50-60 estudiantes de tercer año de la carrera, y de solo 30 horas el de Kinesiología, pero al tener unos 150 estudiantes de segundo año de la carrera, se conforman de 3 a 4 comisiones. Tanto la corta duración de los cursos como la gran cantidad de estudiantes son factores limitantes e igualmente desafiantes y motivantes a la hora de planificar los cursos de IFE.

Desde el año 2019, la propuesta de contenidos no se centra en un tema en particular de la disciplina sino en torno a tres ejes específicos de la competencia lectora en IFE: 1) las actividades de lectura; 2) los contenidos lingüísticos; y 3) los contenidos de literacidad digital. Estos tres ejes engloban una concepción de lectura como contenido que propone un enfoque lo suficientemente ecléctico para posicionar a los estudiantes como principales actores de sus experiencias de lectura, lo cual promueve una interacción dinámica con los

textos multimodales en los ecosistemas digitales (Albarelo, 2019), en una permanente construcción dialógica, que es diferente de la lectura lineal en papel a la que solíamos estar acostumbrados.

En este trabajo se parte de la experiencia real de los últimos años en estos cursos de IFE, específicamente desde el contexto postpandemia, y se presenta una propuesta didáctica para el abordaje de la lectura de textos multimodales disciplinares en inglés, intentando enriquecer a futuro la propuesta a partir de la reflexión crítica sobre los fundamentos teóricos que sustentan las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura en LE.

Fundamentos teóricos

La diversidad de abordajes teóricos y metodológicos de los géneros textuales desde distintas escuelas, cuyos aportes a su vez han sido trasladados de diversas maneras al aula de LE, nos permiten posicionarnos como docentes críticos, reflexivos, y capaces de identificar principios de acción para la enseñanza, que, aunque puedan venir de corrientes aparentemente no compatibles, puedan asimismo resultar útiles para nuestra práctica en nuestro contexto particular.

Dada la tradición teórica y disciplinar en los estudios de géneros académicos y científicos desde los trabajos de Swales (1990, 2004), Hyland (2006), Bathia (2013), y sus aplicaciones didácticas (Hyon, 2018), entre otros, los cursos de IFE históricamente se han centrado en el desarrollo de estrategias de lectura comprensiva en Inglés como LE de artículos de investigación científica. Sin duda, los aportes de la escuela del Inglés para Propósitos Específicos de Swales (1988, 1990) nos dan herramientas concretas para abordar los textos de la ciencia a partir de la identificación de las movidas retóricas y los componentes léxicos que contribuyen a diversos propósitos en las distintas secciones del texto científico. Por su parte, los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), que se centran en el propósito social de los textos en contextos particulares de uso (Martin 1992, Martin y Rose, 2008) y los análisis de los textos multimodales (Bateman, Wildfeuer, y Hippala, 2017), permiten que hoy, con el avance del uso de la tecnología en las aulas, se vuelva urgente el trabajo con los textos académicos y científicos en línea, y no ya solo con los textos impresos. De esta escuela, tomamos en particular la idea de que texto y género tienen una relación de participación: “los textos participan en los géneros; los textos no ‘pertenecen’ a los géneros”¹ (Bateman, Wildfeuer, y Hippala, 2017: 129).

En la tradición de la LSF, el trabajo de Kress and Van Leeuwen (1996), *Reading Images*, en el que se basan en la gramática de Halliday (1978) del sistema de opciones en el modo lingüístico y lo reconfiguran para la lectura de las imágenes, sentó los principios fundamentales para el análisis de los textos multimodales desde la tradición lingüística. Un aspecto esencial en esta concepción es entender la construcción de distintos tipos de significados que son simultáneos, que interactúan y se condicionan entre sí, y que esto que ocurre en el modo lingüístico ocurre también en interacción en el modo visual en los textos multimodales (Unsworth, 2006). Estos significados son los ideacionales (cómo representamos el mundo), los interpersonales (cómo construimos los roles sociales y las relaciones) y los textuales (cómo organizamos los mensajes). En este sentido, en la concepción de texto multimodal de la LSF, tanto el modo verbal como el visual contribuyen simultáneamente al propósito del texto en una relación que es intersemiótica. Interesa entonces no sólo qué significados de los distintos modos se combinan entre sí sino también cómo lo hacen (Bateman, Wildfeuer, y Hippala, 2017). Un aspecto que puede ser analizado es cuál es la potencialidad de significados de los distintos modos y preguntarse si los significados pueden alinearse o más bien se observa una relación de tensión. Además, muchas veces una imagen, una disposición gráfica o un formato textual determinado, por ejemplo en un título, como pueden ser el tamaño de la letra, el color, o la centralidad de los

¹ Traducción propia.

contenidos, pueden orientar formas determinadas de leer el modo lingüístico, inclusive determinar qué leemos y qué no, y qué opiniones anticipadas podemos crear en relación con los significados lingüísticos (Martin, 2002; Unsworth, 2006). El concepto fundamental en esta línea es contemplar juntos el modo visual y textual en una interrelación de potenciales significados simultáneos. Ya hace casi veinte años, en los trabajos de Unsworth (2006) y Unsworth y Cleirigh (2009), por citar algunos que proponen aplicaciones pedagógicas al análisis gramatical de las imágenes y para el desarrollo de una literacidad multimodal, se planteaba que las habilidades de lectura no pueden limitarse solamente a lo lingüístico.

Autores del campo de la comunicación proponen el concepto de *lectura transmedia* (Albarello, 2019; Scolari, 2016a), que se suma al concepto de lectura digital para incluir la incorporación de múltiples pantallas a la vez, en un proceso que puede entenderse como la hipertextualización del hipertexto. De este modo podemos pensar en desarrollar estrategias de lectura en línea que agreguen desafíos a lo que ya conocemos en el campo de las LE para alcanzar un *alfabetismo transmedia* (Scolari, 2016a, 2016b). En esta concepción, el alfabetismo transmedia es una expansión de la idea de alfabetización mediática y supone un desarrollo más rico, dinámico e interactivo de las competencias de los lectores, en nuestro caso como “prosumidores” o “lectores transmedia” (Scolari, 2016a, p. 181). Esto quiere decir los lectores no son solo lectores críticos que interpretan texto sino que también producen, crean, y recrean de forma colaborativa, inclusive más allá de los contextos formales de enseñanza y aprendizaje, pues los lectores son parte del ecosistema digital dinámico.

La lectura transmedia supone entonces que en el contexto de la era digital existen múltiples maneras de leer, que implican habilidades y estrategias de interacción que se ponen en juego de forma simultánea y que también pueden incluir la multiplicación y diversificación de pantallas y soportes digitales, de modo que puede haber una lectura más interrumpida pero ubicua a la vez, al decir de Albarello (2019), sin desconocer la existencia lectura lineal, silenciosa e individual. En lo que concierne a los cursos de IFE, las propuestas de interacción con los textos en línea suponen el desarrollo de estrategias de lectura que van desde la búsqueda y el acceso a los textos disciplinares, sean los solicitados en una clase o los necesarios para cumplir un objetivo de investigación, por ejemplo, y luego la interacción con los múltiples significados que se construyen simultáneamente en un texto multimodal. En un Artículo de Investigación en línea, los lectores interactuamos con los significados verbales y no verbales y lo hacemos además de una forma no lineal. Además, la presencia de hiperenlaces nos abre la posibilidad de interactuar al interior del texto, en un ir y venir según la necesidad, pero también nos lleva a otras pantallas, multiplicando este proceso cuantas veces le demos oportunidad. Estrictamente desde lo teórico, una diferencia en el análisis respecto del enfoque desde la LSF es que desde la comunicación, se considera hipertexto cuando la bifurcación del texto (verbal) contiene más texto (verbal), mientras que si contiene imágenes o audios, se habla de hipermedia. En el concepto de multimodalidad de la LSF, la imagen es un texto no verbal que puede ser analizada con las mismas categorías gramaticales que el texto verbal y que en caso de acompañar a un texto verbal son parte constitutivas de este y de sus significados.

Una idea valiosa en el concepto de alfabetización transmedia de Albarello (2019) es que la brecha digital no es solamente considerar el acceso a dispositivos o a Internet, sino también en las literacidades digitales necesarias para desenvolverse en el mundo digital. Para los estudiantes universitarios, los artículos de investigación en línea, entendidos como objetos digitales (Thibodeau, en Cicala y Quadrana, 2023), presentan entonces no solo el desafío de familiarizarse con el tipo de texto que está en una LE, sino también de saber llegar a ellos y validarlos para su lectura, como actividades de pre-lectura y de alfabetización digital, para luego continuar con las tareas de lectura digital, que a su vez proponen la incorporación de otras estrategias. Los significados no verbales sumados a la interactividad de los textos en línea hacen que esta sea más dinámica y a la vez más distractora que la lectura lineal en papel. Algunos estudios han sugerido que ello es un indicio de que las instrucciones de lectura deben entonces ser más guiadas, específicas, y orientadas a una optimización de las

herramientas digitales y por ende, del tiempo de lectura (Blom, Segers, Knoors, Hermans, Verhoeven, 2018). La tarea de los docentes como mediadores entre el objeto digital, en este caso el Artículo de Investigación en línea al que deben acceder y luego leer y comprender, es efectivamente cada vez más compleja, tal como se advierte en Cicala (2021). Por lo tanto, los materiales didácticos deben contemplar toda esta complejidad de los ecosistemas digitales que son las aulas de IFE hoy con la incorporación de los textos digitales y las TIC.

Respecto de las estrategias de lectura digital, desde hace varios años ya que los materiales y las clases de IFE para las carreras de salud contemplan el uso de traductores y diccionarios en línea. Se reconoce, como en el estudio de Bourdais y Guichon (2020), que los estudiantes tienen buena aceptación y que tienden a usarlos con frecuencia. En el contexto particular que aquí se describe, coincide también que los más frecuentemente usados son *Google*, *Reverso* y como diccionario el de *WordReference*. Sin embargo, a diferencia de lo que observan Bourdais y Guichon, en el caso puntual del inglés<>español en los artículos científicos no se han observado traducciones mediocres, sino problemas de decodificación de caracteres, es decir, cuestiones de formato que afectan la interpretación automática de caracteres, pero el concepto general puede comprenderse perfectamente, inclusive en la traducción de frases nominales muy complejas, aspecto que años atrás solía ser problemático. De todas formas, hay acuerdo pleno en el equipo de docentes en la incorporación de los traductores y diccionarios en línea, considerando como bien dicen Bourdais y Guichon que se requiere fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas y técnicas para acompañar a los estudiantes en un uso consciente de estas herramientas. Una potencialidad enorme de los diccionarios en línea es que estos también pueden constituirse como textos multimodales, interactivos, que pueden despertar otros conocimientos que trascienden al texto de partida; esto sucede a veces en la búsqueda de un término que corresponde al campo disciplinar de la salud y el diccionario conduce a, por ejemplo, un glosario que tiene una imagen, video, etc.

En el contexto particular de la pandemia, entre 2020 y 2022, podría decirse que la lógica de la “clase invertida” (Klett, 2021) en el aula de LE se dio casi obligadamente, aunque con variaciones. Según describe la autora, en su origen, el concepto de aula invertida -del inglés *flipped classroom*- propone invertir el orden lógico de la clase tradicional al ofrecerle a los estudiantes un dispositivo de enseñanza mediada por TIC que encapsula los contenidos teóricos al que los estudiantes deben acceder antes de la clase presencial, y en esta última se desarrollan las actividades prácticas de aplicación y refuerzo de forma interactiva y colaborativa. Esta inversión espacio temporal tiene algunas ventajas importantes como permitirles a los estudiantes el acceso al material de estudio en soporte digital cuantas veces quieran y asignarles un rol más activo en su propio aprendizaje. A su vez, la clase presencial (o virtual sincrónica), deja ser expositiva por parte del docente para tener una dinámica más interactiva. Según afirma (Klett, 2021), existen pocos estudios sobre la aplicación del aula invertida en el campo de las LE pero es de suponer que esta no sería una opción muy práctica en el nivel inicial pues medio y objeto de enseñanza coinciden. En este punto es importante destacar que el enfoque del aula invertida proviene de las ciencias naturales. En el campo de las LE, aun en las clases de lectura comprensiva, tal como afirma (Klett, 2021), el contenido es en sí mismo una “práctica social” (p. 40) y no existiría clase de LE sin interacción o colaboración entre los hablantes puesto que: “el aula es un verdadero taller [y] la tarea de andamiaje que realiza el profesor es constitutiva del aprendizaje de una LE.” (p. 42). En nuestro contexto del aula de IFE durante la pandemia, buena parte del trabajo áulico se daba en una primera etapa de forma asincrónica y con autonomía de los estudiantes, pero el encuentro sincrónico no siempre facilitaba las interacciones que sí pueden darse de forma presencial, y por lo tanto no había en realidad un equilibrio o era muy difícil de llevar a cabo, en parte también por la complejidad en el acceso a Internet por parte de muchos estudiantes. Esto hizo que los materiales didácticos se adaptaran para ser todavía más guiados de modo que el encuentro con las docentes sea lo menos necesario posible, y se realizara además por otros medios asincrónicos como clases grabadas, uso de

muros de conversación, blogs, y otros. Desde entonces, coexisten las instancias virtuales, sincrónicas y asincrónicas, y los encuentros presenciales al menos una vez a la semana.

Propuestas de acciones de enseñanza

En función del contexto de enseñanza y aprendizaje de los cursos de IFE de las carreras de Licenciatura en Nutrición y Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivos generales

- Desarrollar estrategias de lectura comprensiva de textos originales pertenecientes al género Artículo de Investigación del campo disciplinar de Ciencias de la Salud.
- Familiarizarse con varios recursos gratuitos en línea para el acceso a información científica y académica del campo de estudio propio de cada estudiante.
- Expresar en español los contenidos del artículo de investigación leído en forma oral o escrita a través de un mapa conceptual, de manera clara, coherente y adecuada a los registros académicos.

Objetivos específicos

- Desarrollar estrategias de anticipación y activación de conocimientos previos mediante el acercamiento global al texto y la lectura en barrido.
- Desarrollar estrategias de inferencia de contenido a partir de pistas no verbales.
- Identificar unidades de lectura menores al texto (sección, párrafo, oración, cláusulas)
- Identificar marcas lingüísticas que orienten sobre aspectos discursivos propios de los géneros estudiados (estructura retórica, tiempos verbales, vocabulario específico del campo disciplinar y vocabulario relacionado con el campo de la investigación, etc.)
- Utilizar de manera crítica y reflexiva herramientas de traducción automática.
- Perfeccionar los propios recursos expresivos en español a través de la reflexión comparativa de formas léxico-gramaticales y estilísticas en la lengua objeto de estudio (inglés) y el español.
- Expresar el contenido de los textos en la propia lengua, usando diversos modos (oral, escrito) y formatos textuales (informe, síntesis, resumen, cuadros, etc.).
- Usar herramientas de búsqueda en línea para el acceso a información científica actualizada de forma eficiente.
- Desarrollar capacidades para analizar, evaluar y organizar críticamente información digital.
- Estimular el interés por la investigación, la lectura crítica y el trabajo cooperativo.

Se proponen aquí algunas líneas de acción para la enseñanza de los contenidos:

1. Aproximación

En una primera instancia, se propone que los estudiantes interactúen con los textos a través de la manipulación directa de artículos de investigación del campo de la salud provistos por el equipo docente. En esta actividad, no se anticipa que el texto es un artículo de investigación, como género, sino que simplemente se les pide a los estudiantes recorrer el texto, observarlo y plantearse estos interrogantes: ¿es corto o largo?; De dónde viene? ¿Quién lo escribe? ¿Cuál es el título?; Cómo se organiza / tiene secciones, subtítulos, cuadros, imágenes?; ¿Qué palabras puedo reconocer? (en cualquier parte); qué tipo de texto es? La experiencia nos dice que los estudiantes tienden a caracterizar el texto como “informativo”. Esto nos lleva a interesantes charlas sobre qué es informar y qué es lo que informaría el texto. El equipo docente debe mediar las interacciones para promover la emergencia del término “investigación.”

2. Contextualización

En esta instancia, se busca focalizar la atención en la contextualización del texto, es decir, en identificar dónde ha sido publicado y se enseña explícitamente el término *journal*.

Con ayuda de las docentes, se usan los recursos tecnológicos para acceder al *Journal* online, y se propone identificar el campo disciplinar de la Revista, la audiencia, la última publicación, ingresar allí y ver qué se ha publicado, por ejemplo. En este punto, el principal interés es contextualizar el texto y recabar todos los datos posibles que hacen al ecosistema digital del texto como objeto digital. Nos interesa reconocer la especificidad de la Revista, inclusive de la edición del artículo en cuestión, ver qué otros textos y tipos de textos lo acompañan, y explorar también las potencialidades que puede tener el sitio web en particular. Esta práctica es un anticipo a aquello que los estudiantes tendrán que hacer por sí solos, en interacción con el texto digital, cuando la lectura sea menos lineal, y por lo tanto no solo más dinámica sino también más disruptiva.

3. Exploración

Con el texto de la instancia en (1), es decir, con un artículo de investigación impreso, se incentiva a que los estudiantes deduzcan el tema del texto a partir de la lectura del título y subtítulos y la inferencia de significados por cognados (palabras transparentes). En este momento completamos actividades como las de abajo, aunque la propuesta necesariamente varía según los artículos:

Observe la organización de este texto. Lea todos los subtítulos asegurándose de comprender su significado y complete el siguiente cuadro según las partes del resumen y las del cuerpo principal del texto.

Título	
Resumen	Cuerpo principal
<i>Background</i>	
.....	<i>Methods</i>
<i>Study design</i>	•
.....	• <i>Procedures</i>
.....	•
.....	•

.....	•
Keywords	Statistical analysis
	
	
	
	References

Recorra el texto y diga si encuentra alguno de los siguientes elementos:

vocabulario informal citas bibliográficas palabras por orden alfabético
 cuadros/gráficos índice notas al pie enlaces nombres propios
 definiciones vocabulario especializado tablas fotografías

4. Lectura detallada

Luego de las actividades de pre-lectura y la introducción a los aspectos característicos, organizativos, del género, comenzamos a trabajar con tareas de lectura que apuntan además a familiarizarse con los contenidos léxicogramaticales a partir de consignas como:

Señale las palabras que reconozca como clave en el título.

Identifique el tema de la investigación a partir del título

Proponga una versión en español del título.

A partir del título, ¿podría anticipar el objetivo de la investigación?

Como se dijo anteriormente, los contenidos lexicogramaticales devienen del texto y no se introducen de forma aislada. A modo de ejemplo, si estuviéramos leyendo un texto acerca de cintas kinésicas con fines terapéuticos, algunas tareas de lectura podrían ser completar un cuadro acerca de las características de las cintas según uso, durabilidad, elasticidad. En la sección “Introducción”, típicamente trabajamos con palabras clave que llevan a identificar el propósito, la hipótesis, los interrogantes que orientan la investigación. Por ejemplo en: *The hypothesis was that balance and functional performance would improve with the prescribed application of KT versus the sham application*, señalaríamos particularmente las frases verbales, los cognados, y tres o cuatro palabras clave que necesitamos para proveer una versión en español, sin necesidad de hacer una traducción literal o recurrir en este momento a la traducción automática pues en la clase de ESP se asume que los estudiantes tienen un conocimiento previo disciplinar que les permite anticipar buena parte de los significados de los términos en inglés.

5. Búsqueda digital

Para trabajar los contenidos específicos de acceso a las publicaciones se trabaja con una Guía que invita a los estudiantes a recorrer distintos recursos como *Scimago*, *ScienceDirect*, y principalmente *PubMed* y *Medline*, y a explorar las variadas herramientas de búsqueda que ofrecen estos sitios. Se incentiva a que los estudiantes hagan búsquedas por palabra clave, por país, usando filtros de fechas, entre otros, para ver qué cantidad de revistas se encuentran, las temáticas, etc. Lo mismo se realiza con la herramienta de *Google Scholar* y en este caso en particular se comparan los resultados de las búsquedas de los mismos

términos en inglés y en español, tanto un tema de interés global como de un tema de interés local. La intención de esta búsqueda en particular es que se pueda reflexionar en clase acerca de cuándo conviene realmente buscar en inglés y esto redundaría en un beneficio.

1. A. Ingrese al sitio de SCOPUS: <https://www.scopus.com/home.uri> y presione View Journal rankings (en el centro de la página de inicio, en azul). Luego, en Enter subject area (subject: campo de estudio), escriba – y seleccione – Nutrition and Dietetics y presione Apply. ¿Cuántos resultados arroja?

B. Ahora, en el menú de la izquierda, bajo Source Type, seleccione Journals. ¿Cuántas revistas científicas tiene esta base de datos en este campo?

C. Lamentablemente, el acceso a las publicaciones científicas generalmente no es gratuito. Ahora, en el menú de la izquierda, arriba, seleccione 'Display only Open Access Journals': ¿Cuántas revistas son de libre acceso?

2. A. Ahora ingrese a la base de SCIMAGO <https://www.scimagojr.com/> y en la barra del buscador escriba Nutrition.

B. ¿Cuántos Journals arroja de resultado?

C. En el menú superior (Journal Rankings), en 'All subject categories' puede escribir y seleccionar Nutrition and Dietetics. Recuerde que también puede filtrar por Open Access.

D. De la lista de Journals que obtuvo recién, seleccione una revista que le interese y presione sobre el título. Extraiga aquí estos datos de la Revista:

Nombre:

País de origen:

Quien lo publica:

Desde cuándo se publica:

Alcance (extraiga 3-5 subtemas que abarca esta revista):

Homepage ► ingrese al sitio de la revista, explore el sitio y vea cuál es la última edición (volumen, número y fecha, otros datos que encuentre):

6. Selección de un artículo de investigación

En este punto, se profundiza en una secuencia de actividades que orientan a los estudiantes a ir seleccionando temas de interés actuales de su campo de estudio con el fin de elegir, de forma individual, un solo artículo de investigación en el que profundizarán la lectura. Aquí se apunta entonces a un contenido que trasciende el género textual y las tareas de lectura propiamente lingüísticas, sino que también abarcan contenidos que le son de propio interés a cada estudiante, atendiendo directa e indirectamente a lo que Blanco (2006) describe en la "cualidad del contenido" en cuanto a los saberes que conectan con los estudiantes, esto es un contenido que les resulta de interés personal. Este paso es el de sumergirse en un ecosistema de pantallas, orientado por la acción pedagógica, y que invita a los estudiantes a interactuar ya de forma más independiente con las potencialidades de los sitios académicos y científicos. Para realizar esta búsqueda, a veces los estudiantes deben primero buscar los términos clave en inglés. Se recomienda siempre que la búsqueda se haga directamente en inglés, aunque persista una inclinación a buscar en español, y luego usar los traductores. Estas prácticas de interacción con los distintos sitios les demuestran a los estudiantes que

los resultados son más efectivos, y la búsqueda más eficiente, cuando se parte de palabras clave en inglés.

7. La explicitación del contenido multimodal

Concretamente en cuanto a actividades de lectura multimodal en línea, según la experiencia estas son mucho más enriquecedoras en los textos de kinesiología que en los de nutrición, pues los primeros tienden a incluir además de fotos u otras imágenes, videos de procedimientos, secuencias de ejercicios, y otros recursos audiovisuales, que suelen venir como parte integral del texto, ya sea como intraenlace o como hiperenlace, tal como pueden aparecer las referencias, por ejemplo. Muchos artículos de investigación suelen tener estos contenidos visuales que se corresponden típicamente con la sección de “Metodología” (por ejemplo, puede haber fotos que representan una persona con cierta discapacidad o problema motor, o figuras sobre cómo se aplica una cinta terapéutica, cómo se realiza determinada práctica kinésica, o cierto movimiento). Se busca que los estudiantes conozcan estos aspectos como partes constitutivas del texto, desde una concepción funcional de la lectura de textos multimodales, y no como algo que es externo al texto. En realidad, desde la actividad 4, las tareas están entrelazadas y no se presentan de forma aislada, a la vez que se propone trabajar con los traductores automáticos. Una potencialidad enorme de los diccionarios en línea es que también pueden constituirse como textos multimodales, interactivos, que pueden despertar otros conocimientos que trascienden al texto de partida; esto sucede a veces en la búsqueda de un término que corresponde al campo disciplinar de la salud y el diccionario conduce a, por ejemplo, un glosario que tiene una imagen, video, etc. De esta forma, pueden surgir potencialmente contenidos emergentes que sean o bien de interés o de necesidad (o ambos) de los propios estudiantes. Estas formas de relacionarse con los textos digitales son también formas de lectura que modos eficaces de interactuar con los textos, o de lo contrario, la lectura corre riesgo de volverse dispersa, en lugar de disruptiva, y redundante en una pérdida de tiempo.

Teniendo en cuenta las actividades anteriores, los estudiantes deben mantener contacto con el contexto digital del texto que han elegido y poder interactuar con ese contexto en todo momento, si es necesario. Además, se promueve la interacción con los enlaces al interior del texto, sean estos de citas, tablas, imágenes, videos o cualquier otro elemento, como así también con los hiperenlaces, tratando de indagar acerca de cuál es la relación, en términos de significados que aporta al texto, la inclusión del enlace. Es importante resaltar que probablemente los significados ideacionales (Unsworth, 2006), es decir, las entidades, los eventos o procesos y las circunstancias que puedan representar por ejemplo las imágenes son los significados que más fácilmente pueden ser identificados; sin embargo, el verdadero desafío es preguntarse de qué forma estos significados visuales se configuran con los verbales y cuál es la relación entre ellos.

8. Post-lectura

Como propuesta de cierre y uno de los objetivos más ambiciosos de esta propuesta didáctica, se propone que los estudiantes elaboren un mapa de conceptual del texto científico que han trabajado en la lectura y que puedan presentarlo a sus pares de forma oral en forma de narrativa. En este sentido, concordamos con Pedranzani, Pereira, Aguirre, Pérez, y Porta (2017), en que el hecho de narrar contenidos con fines didácticos, sumado al apoyo visual del mapa que elaboran, constituyen un acto altamente elaborado para la construcción de sentidos y por tanto esta conjunción es un buen ejercicio para el desarrollo de estrategias de lectura y de comprensión, más aun en este caso particular en que los estudiantes están interactuando con textos altamente complejos, escritos por “expertos” de una disciplina de estudio en la que ellos, como estudiantes de segundo y tercer año de una licenciatura, recién se están sumergiendo. En este paso, además, los estudiantes están creando su propio texto multimodal en tanto las relaciones entre conceptos (presentados en

texto verbal) se representan de forma no verbal (recuadros, flechas, etc.). Siguiendo la propuesta de Litwin (2008) de la simulación como estrategia didáctica, a partir de las lecturas, se puede plantear a futuro que las presentaciones orales se den en forma de simulación de tertulias de investigación, como si los estudiantes fueran los investigadores, autores de las investigaciones, y quizás hasta podrían organizarse según temas, como mesas redondas en jornadas de investigación. Esta idea resulta muy atractiva para completar la secuencia y podría inclusive proponerse a nivel curricular una organización de contenidos “multidisciplinar” (Steinman, 2008, p. 48), en el que dos disciplinas, conservando su identidad, trabajan conjuntamente en la resolución de un problema, que en este caso puede plantearse como el acceso a las publicaciones científicas en inglés actuales.

Algunas reflexiones finales

En este trabajo se ha intentado mostrar brevemente una propuesta didáctica para el abordaje de la lectura de textos disciplinares del campo de la salud en LE inglés en el nivel universitario. En las experiencias en estos años, podemos confirmar que una de las principales ventajas de los enfoques de IFE sigue siendo la interacción con textos auténticos, originales, y de temáticas que son de relevancia para los estudiantes. La familiaridad con el léxico especializado suele ser un plus para motivar a los estudiantes en sus búsquedas e interacciones con los textos. Específicamente, en cuanto a los textos digitales, se observa la potencialidad interactiva del texto digital pero también que este puede ser una fuente de obstáculos, ya que los estudiantes tienen a *perderse* en el texto, al no seguir una lectura lineal, y seguir el enlace del hiperenlace del hiperenlace a menudo lleva a una pérdida no solo de tiempo sino de focalización en el tema. Para agilizar la lectura, favorecer una lectura amena y a la vez eficiente, y que todo ello sea un proceso de alfabetización para el estudiantado es que necesitamos trabajar estos contenidos en clase, en lugar de dar por sentado que todos saben hacer todo y lanzar a los estudiantes simplemente a “buscar en Internet”. Si bien reconocemos que el texto digital y la interacción en línea son una fuente casi infinita de conocimiento, también lo son de pérdida de tiempo, sobre todo si no hay instrucciones claras sobre qué hacer con el texto. Sin embargo, parte de la alfabetización digital podría eventualmente incluir un tiempo para interactuar libremente con los recursos multimodales de un texto en línea.

Esta propuesta intenta contemplar objetivos ambiciosos para los tiempos asignados cada cuatrimestre para abordar la lectura de artículos de investigación en inglés LE desde una perspectiva funcional, orientada al propósito social de los textos. Cuando los tiempos apremian, sabemos que tenemos que ajustar contenidos, recortar actividades, y ello afecta los procesos deseables. Sin embargo, en general las experiencias han demostrado que los estudiantes se sienten motivados por el planteo general de los cursos, lo cual nos retribuye, como docentes, para querer darle mayor sustento y fundamentación a algunas de las decisiones metodológicas de la propuesta. Inclusive se espera poder agregar la propuesta de la simulación y la idea de convertirse en investigadores presentadores, para la presentación oral del texto leído. En un futuro, se espera también poder incorporar en la propuesta formal de los cursos la interacción con las disciplinas de base de cada carrera, como lo plantea Steinman (2008).

Para futuras investigaciones, resulta de interés cómo los estudiantes interactúan en la lectura en la pantalla de la computadora y a la vez en la del dispositivo móvil, a veces con el mismo texto, y a veces con contenidos complementarios o como recurso para la comprensión, por ejemplo, para el uso del diccionario. De este modo, los múltiples significados potenciales en el texto se van construyendo y reconstruyendo en el proceso de lectura. Este aspecto es lo que nos ha llevado al concepto de “lectura transmedia” (Albarelo, 2019), y creemos que la instancia oral de puesta en común de la lectura puede representar ese nuevo contenido reformulado por los estudiantes a partir de todas sus interacciones con el objeto digital y todos los ecosistemas digitales que hayan transitado en el proceso.

Coincidimos también con Albarello (2019) en decir que no necesariamente los estudiantes leen menos, sino que leen de formas muy diferentes a las que estábamos acostumbrados pocas décadas atrás. Ello no significa que tengamos que abandonar las prácticas de lectura detenida, concentrada y en silencio, sino que nos motiva a diversificar y ampliar nuestra concepción de lectura y de estrategias de lectura en la era digital. Además, hemos observado en las clases de IFE que suele haber agrupamientos de habilidades mixtas no solo en cuanto a la LE sino también en cuanto a las competencias digitales, y que pueden, inclusive, ser muy superiores a las del equipo docente. Estos casos son un aporte valiosísimo en la clase y podemos decir que son estudiantes de alta competencia tecnológica; sin embargo, es nuestra tarea asegurarnos de que esta sea acompañada de competencias de, por ejemplo, la gestión reflexiva y crítica de los contenidos digitales.

Respecto de los textos multimodales, es importante resaltar que no concebimos los significados visuales (o textuales) como paratexto, es decir lo que rodea al texto, o hipertexto, que está fuera de él, sino como un todo intersemiótico. Tenemos la posibilidad de hacer un análisis exclusivamente lingüístico, o exclusivamente visual, por ejemplo, desde la LSF, pero si concebimos el texto multimodal, contextualizado, los distintos modos ponen sus potencialidades en juego para construir significados simultáneamente, y parte del análisis es identificar esas potencialidades y esas relaciones dialógicamente. Hemos reconocido, siguiendo a Martin (2002) y a Bateman, Wildfeuer, y Hippala (2017) desde la LSF, que los significados visuales pueden inclusive orientar la forma de leer el modo verbal, y que puede haber también tensión entre los distintos significados. Probablemente los significados ideacionales, es decir, las entidades, los eventos o procesos y las circunstancias que puedan representar por ejemplo las imágenes son los significados que más fácilmente pueden ser identificados; sin embargo, el verdadero desafío es preguntarse de qué forma estos significados visuales se configuran con los verbales y cuál es la relación entre ellos.

Por último, creemos que la propuesta intenta contemplar objetivos bastante ambiciosos para los tiempos asignados y muchas veces nos resulta difícil movernos más allá del enfoque por tareas, dentro de la enseñanza del IFE, en los que intentamos abordar contenidos lingüísticos desde una perspectiva funcional, orientada al propósito social de los textos. Cuando los tiempos apremian, debemos ajustar contenidos, recortar actividades, y ello afecta los procesos deseables. Sin embargo, en general las experiencias han demostrado que los estudiantes se sienten motivados por el planteo general de los cursos, aunque somos conscientes de que debemos profundizar permanentemente en aquellas estrategias que nos permitan nivelar en competencias lingüísticas y digitales. Las preguntas críticas que nos quedan siempre por resolver son en qué medida enseñamos LE, objeto de nuestra asignatura, y en qué medida nos estamos transformando en alfabetizadores académicos de los tiempos actuales, es decir, en contextos digitales, y en este sentido, cuál es el equilibrio.

Referencias bibliográficas

- Albarello, F. J. (2019). *Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ediciones Ampersand.
- Bateman, J., Wildfeuer, J. y Hippala, T. (2017). *Multimodality: Foundations, Research and Analysis - A Problem-Oriented Introduction*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bhatia, V. (2013). A generic view of academic discourse. In J. Flowerdew (Ed.). *Academic discourse* (pp. 21-39). London: Routledge.
- Blanco, N. (2006). "Saber para Vivir". En A. Piussi y A. M. Mañeru, *Educación, nombre común femenino* (158-183). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Blom, H., Segers, E., Knoors, H., Hermans, D., Verhoeven, L. (2018). "Comprehension and navigation of networked hypertexts". *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(3), 306-314. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/jcal.12243>

- Bourdais, A. y Guichon, N. (2020). Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens. *Alsic*, 23(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/alsic.4474>
- Cicala, R. y Quadrana, D. (2023). Objetos Digitales [Material de estudio, Unidad 3, Curso de Posgrado Las Lenguas Extranjeras en la Cultura Digital]. Universidad Nacional de Luján.
- Cicala, R. (2021). "Producción, circulación y consumo de materiales didácticos digitales: algunos debates para la formación docente". En G. M. Carbone, J. Rodríguez Rodríguez, N. M., Días García, T. M. F. Braga Garcia (Eds). *Investigaciones sobre libros de texto y medio de enseñanza. Contribuciones desde América Latina* (565-581). Universidade Federal do Paraná/NPPD.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotics: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hyon, S. (2018). *Introducing genre and English for Specific Purposes*. London: Routledge.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Klett, E. (2021). "La clase invertida y las lenguas extranjeras: análisis crítico". En: E. Klett. *Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras* (26-50). Buenos Aires: Editores Asociados.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Martin, J. (2002). "Fair trade: Negotiating meaning in multimodal texts". In P. Coppock (Ed.), *The semiotics of writing: Transdisciplinary perspectives on the technology of writing* (311-338). Begijnhof, Belgium: Brepols & Indiana University Press.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008) *Genre relations: Mapping cultures*. Equinox.
- Pedranzani, B., Pereira, N., Aguirre, M., Pérez, M. y Porta, M. J. (2017). *Alternativas para pensar la clase [Documento de cátedra. Espacio curricular: Didáctica y Currículum]*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- Scolari, C. (2016^a). "El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva tecnología de la comunicación". En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2017* (175-186). Federación de Gremios de Escritores de España. Recuperado de: <http://www.fge.es/lalectura/2017/default.html>
- Scolari, C. (2016^b). "Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación". *TELOS* (103). Recuperado de: <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero103/>
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores - UNSAMedita.
- Swales, J. (1988). *Episodes in ESP: A Source and Reference Book on the Development of English for Science and Technology*. 2nd impression. New York: Prentice – Hall.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique* 5(1), 55-76.

Unsworth, L. & Cleirigh, C. (2009). "Multimodality and reading: The Construction of meaning through image-text interaction". In C. Jewitt (Ed.), *Handbook of Multimodal Analysis* (151-164). London: Routledge.

Cita sugerida: Zuppa, L. (2025). "Del papel a la lectura transmedia: una propuesta didáctica para cursos de inglés en la Universidad" en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 15, Nº 24, 11-24. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 15 de abril de 2025	Aceptado: 27 de mayo de 2025
-------------------------------	------------------------------