

Enseñanza del género comentario a partir de fuentes escritas en la clase de historia en inglés como lengua adicional

Teaching the genre commentary based on written sources in the history class using English as an additional language

María Laura DORADO*

RESUMEN

Este artículo propone una metodología para la enseñanza explícita del género *comentario de texto* a partir de fuentes históricas escritas, en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua adicional. Fundamentado teóricamente en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y el modelo pedagógico "Leer y Escribir para Conocer" (LEC), el trabajo busca cubrir la falta de modelización de géneros de respuesta requeridos en exámenes internacionales. La propuesta se sitúa en la formación universitaria de futuros profesores de inglés, con el objetivo de desarrollar su literacidad académica y prepararlos para enseñar estas competencias en el nivel secundario. Para futuros Licenciados en Filología Inglesa, se sugieren futuras líneas de trabajo. El enfoque destaca el rol de la enseñanza explícita de los géneros escolares disciplinares con el objetivo de mejorar el acceso al conocimiento de todos los estudiantes. Metodológicamente, se describe la implementación del ciclo LEC: Negociación del Campo, Deconstrucción, Construcción Conjunta, Edición y Construcción Independiente. A través del análisis de un texto modelo sobre comienzos de la Guerra Fría, se propone la estructura esquemática del comentario: Contexto, Evaluación, Sinopsis/Análisis y Reiteración. Particularmente, se destaca el rol del sistema de Valoración (específicamente Actitud y Gradación) para interpretar la postura del autor en fuentes primarias. Se espera que la enseñanza explícita de estas estrategias y estructuras genéricas permita a los estudiantes superar las dificultades de la escritura académica y fomentar así una lectura crítica necesaria tanto para su formación como para su futuro rol docente o investigador.

Palabras clave: Lingüística Sistémico Funcional; ciclo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de géneros; fuentes primarias escritas; género comentario de texto; significados evaluativos.

ABSTRACT

This article proposes a methodology for the explicit teaching of the *text commentary* genre based on written historical sources, within the context of teaching English as an Additional Language. Theoretically grounded in Systemic Functional Linguistics (SFL) and the "Reading to Learn" pedagogical model (and its adaptation known as LEC), this study addresses the

* Mgter. en Ciencias del Lenguaje. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Contacto: mldorado@gmail.com

lack of modeling for response genres based on historical sources, required in international examinations in secondary school. The proposal is situated within the university training of future English teachers, aiming to develop their academic literacy and prepare them to teach these competencies at the secondary level. For future researchers, it suggests lines of work that stem from this study. The approach highlights the role of an explicit pedagogy to ensure that all students in a class achieve mastery of the genre. Methodologically, the article describes the implementation of the LEC cycle: Building of Field, Deconstruction, Joint Construction, followed by an Editing stage, and Independent Construction. Through the analysis of a model written source about the origins of the Cold War, the schematic structure of the commentary is defined as: Context, Evaluation, Synopsis/Analysis, and Reiteration. Also, it highlights the critical role of the Appraisal system –specifically Attitude and Graduation– to interpret the author's stance in primary sources. The aim is to show that explicit teaching of these strategies allows students to overcome academic writing difficulties and fosters critical reading skills necessary for both their own training and their future teaching or research practice.

Key words: Systemic Functional Linguistics; genre based pedagogy; primary written sources; commentary genre; evaluative meanings.

Introducción

En las últimas décadas, múltiples autores han fundamentado la necesidad de un enfoque de enseñanza explícita de las competencias de lectura y escritura. El objetivo es asegurar el acceso a la literacidad de todos los estudiantes, en los distintos niveles del sistema educativo, tanto en la clase en lengua nativa (Cope y Kalantzis, 1993; Coffin, 2006; Christie y Dreyfus, 2007; Moyano, 2007, 2012) como en el caso de la enseñanza de una lengua adicional (Byrne, 2006; Boccia, Brain, Dorado, Farías, Gauna, Hassan y Perera de Saravia, 2013; Dreyfus, Humphrey, Mahboob y Martin, 2016; Boccia, Hassan, Moreschi, Salmasso, Farías y Romero Day, 2019). Se destaca especialmente la enorme contribución a la alfabetización que ha supuesto lo que se conoce como la Escuela de Sídney, a partir del trabajo de innumerables lingüistas y educadores a lo largo de las últimas tres décadas (ver por ejemplo el panorama al respecto en Rose y Martin, 2018). Esta preocupación por mejorar las oportunidades de los estudiantes de comprender y producir textos escolares y académicos ha resultado en modelos y propuestas variadas. Un esfuerzo notable por mejorar el acceso al conocimiento fue llevado a cabo inicialmente por el Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur, Australia, mediante el proyecto Write it Right (1994), continuado por muchos lingüistas desde entonces, con el objetivo de describir los géneros escolares y así apuntalar la comprensión lectora y la producción escrita en la educación primaria, secundaria y superior (Rose y Martin, 2018). Esta línea de trabajo sostiene la necesidad de enseñar de forma explícita conocimiento *sobre la lengua* y conocimiento explícito sobre lo que supone el *currículum* escolar. Se apunta a establecer una interacción entre disciplinas (la lengua y las diferentes disciplinas que forman parte del trayecto escolar y académico) a fin de abordar el trabajo común de producir nuevo conocimiento que se da a lo largo de la escolaridad. Es decir, el aprendizaje en las diferentes disciplinas es mediado por el lenguaje y otros sistemas semióticos (Moyano, 2012, p.18). El rol del docente en este modelo es precisamente el de mediador más experto entre el contenido y sus estudiantes, replicando el tipo de interacción que ocurre entre el niño y su cuidador, tal como se da en el aprendizaje de la primera lengua de forma natural.

En el caso específico de la disciplina historia, Coffin (2000a) hizo un trabajo pionero de mediación al describir, modelizar y secuenciar las familias de géneros que los estudiantes leen y eventualmente producen a lo largo de su escolaridad en la clase de historia. La autora identifica además selecciones a nivel del léxico y de la gramática que son clave en la

comunicación de los significados estratégicos en estos géneros – expresión temporal, causal y evaluación (Coffin, 2000a, 2006a). Su descripción ha sido retomada y profundizada por numerosos trabajos, por ejemplo, Coffin (2000b, 2006b), Schleppegrell (2006), Martin y Rose (2008), por citar solo algunos. El énfasis en la mayoría de estos trabajos está centralizado en describir textos que se producen como respuesta de una pregunta conceptual o de análisis de eventos o procesos.

La historia como disciplina, sin embargo, se basa fundamentalmente en el análisis de fuentes o documentos escritos. Por esto, en una clase de historia en cualquiera de los distintos momentos del trayecto escolar es posible encontrar actividades que involucran análisis de fuentes primarias¹ escritas que pueden ser documentos de índole pública tales como discursos, declaraciones, leyes o artículos periodísticos, de índole privada como cartas personales, memorias, diarios íntimos, o bien se analizan fuentes secundarias como libros de texto o ensayos históricos, por ejemplo. Las preguntas disparadoras basadas en fuentes escritas son un género muy frecuente en la clase de historia, en especial en el contexto de preparación a exámenes internacionales de nivel secundario como los que administra la Universidad de Cambridge para un número importante de países.

La respuesta que se espera depende del objetivo de la pregunta y puede requerir un género de respuesta o un argumento. Los géneros de respuesta involucran “la capacidad de responder a y evaluar textos [de modo tal que] los estudiantes sean capaces de hablar sobre los textos o bien escribir sobre ellos, expresando juicios de valor y reflexionando sobre los valores que estos expresan” (Christie y Derewianka, 2008, p. 58). Se trata de un género muy valorado en la enseñanza de inglés como lengua nativa y también en el aula de inglés como lengua adicional, especialmente en el contexto de preparación para exámenes internacionales de distintas asignaturas como historia en la escuela secundaria (Christie y Dreyfus, 2007). Por otro lado, el tipo de argumento que se espera de los estudiantes en respuesta a fuentes varias ha recibido atención sin duda porque se trata de uno de los géneros más complejos en la etapa del colegio secundario, que involucra selecciones efectivas de contenido, de toma de posición y de estructuración del texto (Coffin, 2000b; Miller, Mitchell y Pessoa, 2016; Pessoa, Mitchell y Miller, 2018; Rose y Martin, 2018). Las preguntas de examen que requieren géneros de respuesta basados en fuentes han recibido comparativamente menos atención. Es posible encontrar modelizaciones de géneros de respuesta a textos literarios o de ficción (Christie y Dreyfus, 2007; Rose y Martin, 2018) pero no hemos encontrado modelizaciones de géneros de respuesta a fuentes históricas. Si bien se trata de un género menos desafiante que un argumento, no por ello debemos suponer que todos los estudiantes en la clase, menos aún la clase en lengua adicional, están en condiciones óptimas de producir un género de respuesta como el que nos interesa aquí que resulte efectivo. Este trabajo por lo tanto se propone explorar un tipo de género de respuesta, el *comentario* en respuesta a una pregunta basada en fuentes históricas escritas.

Específicamente, nos proponemos abordar la modelización y posterior producción del género comentario que se escribe como respuesta a una pregunta basada en una fuente primaria escrita y que no involucra hacer una valoración de la fuente en tanto evidencia (que sería el caso si la pregunta fuera por ejemplo si la fuente es sesgada claramente, si es válida, si apoya una cierta postura frente a otras posibles posturas). Para el trabajo seguimos el modelo teórico de Lingüística Sistemática Funcional (LSF) y nos basamos en el marco pedagógico del dispositivo Leer y Escribir para Conocer (LEC) (Moyano, 2007, 2013, 2023), que es una reformulación para hablantes nativos de español y de inglés como lengua adicional de lo que originalmente fue Reading to Learn (Martin y Rothery, 1990; Martin y Rose, 2005 entre otros). La modelización del género en el contexto educativo que describimos a continuación, así como la descripción de las selecciones léxico-gramaticales relevantes contribuyen a una mejor comprensión del género, lo cual redundará en una mejor

¹ Las fuentes primarias son aquellas que provienen de la época que se está analizando mientras que las secundarias son aquellas producidas posteriormente y representan una interpretación de los hechos (Marines, 2025).

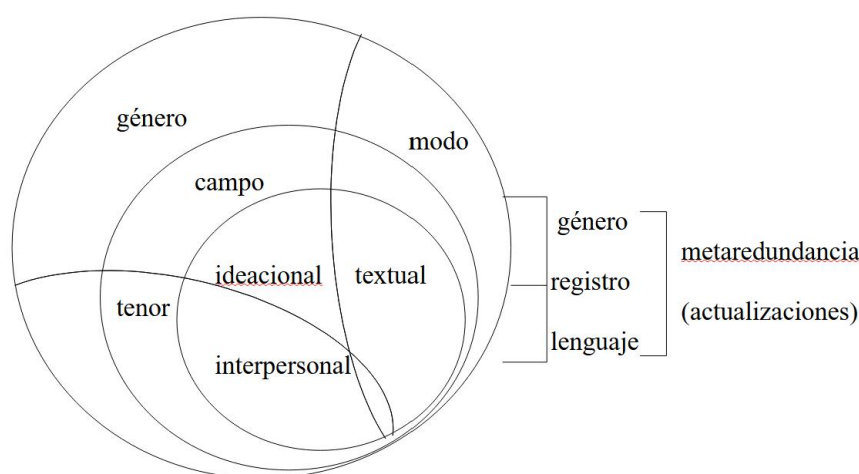
producción. Es decir, esperamos poder contribuir a facilitar la enseñanza del género sobre todo en el aula de inglés como lengua adicional. Los futuros profesores se benefician también al contar con experiencia previa produciendo el género para cuando sea su turno de enseñarlo.

Marco Teórico

El sustento teórico de este trabajo es la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Martin, 1992; Halliday y Matthiessen, 2014, entre otros) porque propone una visión funcional del lenguaje que nos permite explicar la forma en que el lenguaje se usa para crear significado: significados acerca del mundo y de nuestra experiencia (significados *ideacionales*), significados que realizan nuestras relaciones con los demás y nos permiten expresar valoraciones (significados *interpersonales*), y significados que regulan el flujo de la información en el texto y posibilitan la expresión de los otros dos (significados *textuales*). Para expresar los tres tipos de significados se plantean tres niveles de abstracción: la *fonología/grafología*, que realiza lo *léxico-gramatical* (significados a nivel de la cláusula y las palabras) que, a su vez, realiza el nivel de la *semántica* (significados a un nivel superior a la cláusula). Los distintos estratos se relacionan entre sí por medio de una relación simbólica de *realización*, que es la expresión de un nivel más abstracto en otro más concreto. Adicionalmente, los estratos contextuales (registro y cultura) que son niveles de análisis más abstractos, impactan en las selecciones léxicas, gramaticales y semánticas que se hacen. Es decir que el contexto se realiza mediante la semántica, y ésta a su vez se realiza mediante la léxico-gramática.

La lengua, para la LSF, se produce siempre en un contexto, cuyas dimensiones son el *campo* (qué se está haciendo o sobre qué se está hablando), el *tenor* (la naturaleza de las relaciones sociales, quién participa de la situación y cuáles son sus roles) y el *modo* (el rol que cumple el lenguaje en la situación). Estas variables, que se conocen como el *registro*, influyen en el tipo de selecciones que se hacen al nivel de la lengua. Por ejemplo, en el caso del género que nos interesa, el contexto determina que se trata de una disciplina escolar que involucra cierta especificidad de términos, se trata de un texto escrito en un contexto educativo o académico, con un grado de formalidad mayor que el de un correo electrónico personal o un resumen para estudio. La siguiente figura ilustra la relación entre el género, las variables contextuales y los significados que se hacen de forma simultánea en todos y cada uno de los textos que producimos.

Figura 1. El género como configuración de las variables del contextuales adaptado de Martin y Rose (2008)



Fuente: elaboración propia

El contexto más amplio es el del género que comprende las actividades sociales más o menos convencionalizadas dentro de una cultura que permiten a los hablantes la consecución de objetivos sociales, desde actividades de la vida cotidiana como comprar y vender ropa, hasta elaborar textos muy específicos como informes científicos. Generalmente cualquier actividad lingüística institucionalizada se lleva a cabo siguiendo una serie de pasos o estadios. El análisis de los distintos pasos o estadios de un género determinado y las propiedades de los mismos permite explicar su *estructura genérica*.

De los tres tipos de significados que mencionamos más arriba, los que cobran especial interés en nuestro planteo son los interpersonales. Específicamente, nos valemos del sistema semántico-discursivo de la *Valoración*, que sistematiza la semántica interpersonal que se refiere a la expresión de actitudes y valores, la intensidad de los mismos y las maneras en las que el texto se refiere a las fuentes de dichas evaluaciones (Martin, 2000; Martin y White, 2005; Martin y Rose, 2008, entre otros). La *Valoración* contempla a su vez tres subsistemas: la *Actitud*, que capta los recursos para expresar valores relacionados con 'cosas', el 'comportamiento' de las personas o bien a sus 'sentimientos'; la *Gradación*, que se refiere a los recursos para expresar la intensidad de esos valores; y el *Compromiso*, que comprende aquellos recursos usados para ubicar la voz del hablante en relación a otras voces alternativas. Para este trabajo, son más directamente pertinentes los sistemas de Actitud y Gradación para evaluar hechos o procesos históricos, sus protagonistas y para intensificar o mitigar las evaluaciones.

En el marco de la LSF, se propone enseñar la literacidad a partir de géneros, con especial atención a aquellos géneros que son críticos en cada etapa del trayecto escolar. Es aquí donde los géneros de las distintas disciplinas cobran interés. La definición de género que tomamos es la de Martin y Rose (2008) que entiende al género como actividad social con un propósito específico, que se lleva a cabo en etapas y que se manifiesta a través del lenguaje. A partir de esta definición se han descrito gran variedad de géneros de distintos ámbitos. En este trabajo nos interesa la descripción del género comentario de texto (Rose y Martin, 2018, pp.122-123). Este género pertenece a la familia de las respuestas a un texto y tiene como función interpretar el mensaje del mismo y expresar un posicionamiento crítico frente a lo que éste expresa.

La LSF, por otro lado, hace foco en el hecho de que la trayectoria a lo largo de los años de escolaridad y hacia el nivel superior involucra un continuo avance en el siguiente sentido:

desde el entorno más próximo del niño, de su aquí y ahora, hacia formas de conocimiento que lo llevan a realidades más distantes en tiempo y espacio:

- desde el entorno más próximo del niño, de su aquí y ahora, hacia formas de conocimiento que lo llevan a realidades más distantes en tiempo y espacio,
- de su orientación interpersonal frente al mundo hacia el mundo experiencial, y
- desde lo más concreto y próximo, hacia lo abstracto, a fin de poder categorizar, explicar o elaborar conclusiones o argumentos. Todo esto se logra mediante la producción escrita, sobre la cual se basa el sistema educativo (Halliday, 1999, en Byrne, 2006). Es decir, es una teoría que se ocupa de describir la lengua de modo tal de facilitar el desarrollo de las competencias que niños, jóvenes y adultos necesitan en los distintos momentos de su trayecto académico.

Marco Pedagógico

La modelización que se propone es un trabajo guiado por el profesor. Nos basamos en el dispositivo denominado Leer y Escribir para Conocer (LEC) (Moyano 2007, 2013, 2023), el

cual nace de las fases del ciclo pedagógico de la Escuela de Sídney. El modelo consta de varias etapas. Para este trabajo y atendiendo al hecho de que se trata del estudio de una disciplina en una clase de lengua no nativa, proponemos las siguientes fases: Negociación del Campo, Deconstrucción del género; Construcción Conjunta, precedida por una subetapa llamada Diseño; Construcción Independiente y Edición.

Como explicamos en más detalle en el siguiente apartado, se trata de un diseño pedagógico basado en el principio de que todos los estudiantes pueden alcanzar el mismo nivel en la realización de una tarea. Para esto se implementan estrategias destinadas a lograr que todos y cada uno de los estudiantes se vean desafiados y sean capaces de lograr más de lo que podrían de forma independiente. El modelo resulta apropiado para mejorar las posibilidades de todos los estudiantes de una asignatura - no solo aquellos más capaces por distintas circunstancias - de aprender y aprobar la misma. Es un modelo sumamente efectivo para enseñar a leer y a comprender contenidos para luego poder producir tanto en forma escrita como oral en la lengua nativa y en una lengua adicional. Esto es así porque se trata de un modelo que concibe al lenguaje como elemento fundamental para la construcción de conocimiento, en especial el disciplinar, y a la escritura como el mejor medio para comprender y fijar ese conocimiento dado que nos obliga a reflexionar en mayor grado de lo que es posible a través de géneros orales, o en contextos menos formales que el escolar o académico.

Metodología

El contexto de aplicación directa de la presente propuesta es el de la asignatura Historia de los Pueblos Anglófonos II, de tercer año del Profesorado y Licenciatura en Inglés, de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. En esta asignatura, se estudian los principales procesos históricos en los Estados Unidos de Norte América. El objetivo último de la actividad que se plantea es familiarizar a futuros profesores de inglés con el género *comentario de texto* a fin de prepararlos para enseñar dicho género en una clase de historia en inglés en el nivel secundario. Es por esto que el texto modelo que se presenta es de un nivel de complejidad medio, con un desarrollo limitado de las ideas y con un vocabulario relativamente simple. Se trata de una primera aproximación al género, que debe poder transferirse a un contexto de segundo o tercer año de la escuela secundaria, con estudiantes de 14 o 15 años, hablantes de inglés como lengua adicional.

Con los alumnos en la facultad, primero se construye el campo mediante la lectura previa de un capítulo del libro de texto a fin de lograr un terreno común con los estudiantes acerca de los principales hechos, procesos sociales y actores del período objeto de estudio. En este caso, se trata de los comienzos de la Guerra Fría. Esto se corresponde con la *Negociación del Campo*, paso necesario para lograr dicho terreno común sobre el cual los estudiantes podrán hablar y escribir luego (Martin y Rose, 2005). También implica leer y comprender la fuente primaria en sí misma para poder escribir sobre ella. Luego trabajamos la *Deconstrucción* de la respuesta modelo, es decir del género de respuesta comentario de la fuente, el cual conlleva identificar, en interacción con los estudiantes, el propósito, la estructura esquemática y los recursos lingüísticos relevantes del género, a partir del análisis de un texto modelo. La *Construcción* (conjunta primero y luego independiente) es el momento en el que el estudiante escribe su propio comentario basado en una fuente similar, luego de haber planificado en la subetapa *Diseño*. Primero se propone una Construcción de un ejemplar genérico de comentario en pares o pequeños grupos (que sería el momento de la Construcción conjunta). Esta versión es sometida a revisión, es decir que los estudiantes llevan a cabo la *Edición* de sus comentarios a partir de una retroalimentación grupal o de pares y, por último, producen una segunda versión de su comentario, ya en forma individual. Esta versión será la que se evaluará.

Propuesta de enseñanza

Como dijimos en las secciones anteriores, el rol del docente es el de guía que interactúa con los estudiantes en todo momento, en un contexto compartido, ofreciendo un andamiaje para el aprendizaje, que se va quitando de a poco, a medida que se avanza hacia el dominio del género en cuestión (Martin, 2000). En este sentido el modelo retoma el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky, que se puede resumir como “la diferencia entre lo que un alumno puede hacer con o sin el apoyo de un profesor” (en Rose y Martin, 2018, p. 27) en tanto supone un tipo de acompañamiento por parte del docente que permita a todos los estudiantes de la clase hacer la misma tarea al mismo tiempo. El profesor puede repetir la tarea cuantas veces sea necesario a fin de asegurar la reducción de la brecha entre aquellos estudiantes aventajados y aquellos con mayores dificultades, y solo cuando llega a ese punto asignar la evaluación. Es decir que se trata de tener todas las instancias de práctica a mediada como hagan falta a fin de lograr que todos los estudiantes lleguen al control del género y solo evaluarlos a partir de ese momento. El Cuadro 1 a continuación, adaptado de Moyano (2007)², resume los distintos momentos que supone este modelo de lectura para la escritura, teniendo en cuenta la posibilidad de repetir la tarea y variar el tipo de agrupamiento que se usa, para dar oportunidad a aquellos alumnos con más dificultades de beneficiarse de la interacción con el docente y con sus compañeros.

Cuadro 1. Propuesta didáctica adaptado de Moyano (2007)

Negociación del Campo (hechos históricos, léxico y gramática para expresar significados clave)		Lectura y discusión acerca de los eventos Activación de léxico y gramática	↓
Deconstrucción del género comentario		Lectura conjunta Lectura en pequeños grupos Lectura individual	↓
Diseño del texto	Construcción de ejemplares genéricos	Escritura conjunta Escritura en pequeños grupos o forma individual	↓
Edición de las propias producciones		Evaluación conjunta/ Evaluación en pequeños grupos	↓
Construcción independiente		Re-escritura individual Evaluación individual	

Fuente: elaboración propia

En el contexto de la asignatura Historia de los Pueblos Anglófonos II de tercer año del Profesorado y Licenciatura en Inglés se asume un manejo avanzado de la lengua inglesa por lo cual el estadio de *Negociación del Campo* se centra básicamente en la comprensión de los hechos históricos relevantes con la incorporación de léxico específico. También en el plano de la léxico-gramática se centrará atención en recursos que sirven para indicar los significados clave que se comunican en todos los géneros de la historia como disciplina: *expresión de orden cronológico, expresión de causalidad y evaluación de los hechos*. Algunos de estos recursos son el uso del tiempo verbal pasado, conectores temporales y de causalidad, formas de expresar causa dentro de la cláusula y lenguaje evaluativo (Coffin,

² En Moyano (2007) este gráfico resume la propuesta aplicada en un contexto de pregrado, pero nos parece apropiada en el contexto de enseñanza que presentamos en este trabajo, pero con modificaciones que atienden al hecho de que se trata de una clase en inglés como lengua adicional.

2000a y b). Para el tipo de trabajo con fuentes primarias que se ilustra a continuación, el sistema semántico-discursivo que es más pertinente es el de la Valoración, en especial el de Actitud: Afecto para evaluar los sentimientos de las personas frente a hecho; Apreciación para evaluar eventos y procesos sociales; Juicio para evaluar la conducta de los protagonistas de los hechos. El sistema de Gradación es útil para ajustar la intensidad de las valoraciones y así refinar las opciones léxicas de los estudiantes (Martin y White, 2005). Esta etapa del ciclo es particularmente importante no solo para establecer el campo (los significados experienciales implicados) sino también para activar léxico y gramática pertinente, teniendo en cuenta que se trata de una clase de hablantes no nativos de inglés.

Una vez que hemos leído y discutido los contenidos de la unidad, y nos hemos asegurado que todos los estudiantes comprenden el tema, procedemos a analizar fuentes primarias. Primero nos concentramos en las fuentes escritas. Leemos todos juntos una fuente con una pregunta disparadora. A continuación, presentamos una fuente escrita muy sencilla y la pregunta que deberían responder los estudiantes, a modo de ejemplo, basándonos en los modelos de examen de la Universidad de Cambridge.

Ejemplo de pregunta 1

Stimulus source:

We refused to be forced out of the city of Berlin. We demonstrated to the people of Europe that we would act and act resolutely, when their freedom was threatened. Politically it brought the people of Western Europe closer to us. The Berlin blockade was a move to test our ability and our will to resist.

President Truman, speaking in 1949.

Question:

What is the author's interpretation of the outcome of the blockade? Support your answer with reference to the source.

El profesor lee por primera vez la fuente con los estudiantes y les hace preguntas que apuntan a conectar el contenido de la fuente escrita con los conocimientos del campo activados previamente: en qué hecho histórico se basa la fuente; quién es el autor; qué sabemos sobre él; qué posición podemos anticipar; sobre qué elemento de la fuente se centra la pregunta; es la visión del autor de la fuente la que anticipamos o no; qué elementos léxicos nos pueden servir para responder.

A continuación, se les propone a los estudiantes releer el texto y marcar el léxico clave para la identificación del mensaje: the outcome of the crisis was an American victory. La palabra clave que queremos identificar es 'outcome', que es valorada como 'victory'. Nos aseguramos de que todos localicen esta palabra clave y comprendan a qué se refiere en el texto. Para esto se les pide que busquen evidencia en el texto de lo que el autor da como ejemplo de esa victoria. Es decir, el docente hace una lectura comprensiva cuidadosa del texto, mediando el léxico clave, con el objetivo de lograr que todos lo ubiquen en él y lo comprendan.

En resumen, la Negociación del Campo implica familiarizar a todos los estudiantes con a) el contenido experiencial (conocimiento sobre los hechos históricos a partir de la lectura del capítulo del libro de texto y de la fuente que será objeto del comentario de texto) y b) elementos léxicos y gramaticales clave que van a necesitar para comprender y producir el género objeto de interés.

Una vez que estamos seguros de que los estudiantes ya se han familiarizado con los eventos históricos y han leído y comprendido la fuente primaria, podemos pasar a la *Deconstrucción* del género. A partir del Ejemplo de pregunta 1, se presenta el modelo de texto *comentario*. Según la clasificación de los géneros en la educación propuesta en Rose y

Martin (2018, p.123), la respuesta esperable por parte de los alumnos al tipo de pregunta sobre una fuente primaria escrita es un género de *respuesta* cuyo propósito es interpretar el mensaje de un texto y por lo tanto se trata de un *comentario* que cumple los siguientes pasos:

Evaluación ^ Sinopsis/análisis del texto ^ Reiteración del mensaje

Se lee con los estudiantes la respuesta modelo, que es en realidad lo que nos interesa. La misma puede ser producción del docente o bien tratarse de una edición de un texto producido originalmente por algún estudiante, con edición por parte del profesor como es el caso que mostramos a continuación.³

Ejemplo de respuesta 1

Sample answer:

This source is said by Truman in 1949, commenting on the Berlin Blockade. Truman clearly thinks the outcome of the crisis was an American victory. He says that during that crisis, the USA 'demonstrated to the people of Europe that [they] would act and act resolutely, when their freedom was threatened' and that the crisis put their 'ability' and 'will to resist' to the test. Truman highlights the USA's resolution and determination to defend Berlin without causing another war with the USSR. He clearly feels satisfied about the way the USA dealt with the crisis. In conclusion, Truman thinks that the way the blockade was resolved was the right course of action to be taken and that the USA's position was strengthened after the crisis since they were able to safeguard freedom without firing a single shot.

Durante la Deconstrucción se pide a los estudiantes que traten de identificar los momentos o estadios en el comentario usando sus palabras, prestando atención a aquellas selecciones léxicas o gramaticales que nos dan la pista acerca de los límites entre estos estadios. Por ejemplo, en el estadio Evaluación encontramos lenguaje evaluativo, en la Sinopsis uso de pasado simple y extractos del texto en forma de cita o paráfrasis, precedido por el proceso verbal 'says', usado para reportar exactamente lo que dice la fuente. En los otros estadios el comentario presenta procesos mentales 'thinks' y 'highlights', usados para inferir a partir de la evidencia concreta que se ofrece en la Sinopsis. A partir de las intuiciones de los estudiantes y con la guía del profesor, se proponen nombres para esos estadios y se muestra el texto en la siguiente tabla. Hemos agregado un estadio, Contexto, para ubicar la fuente en tiempo e identificar al autor porque estos detalles suelen influir en las opiniones o interpretaciones que encontramos en las fuentes históricas, de modo que la estructura del comentario que proponemos sería la siguiente:

Contexto ^ Evaluación ^ Sinopsis/análisis del texto ^ Reiteración del mensaje

³ Una práctica muy recomendable es tener bancos de textos auténticos efectivos para usar en estas clases, ya sea producidos por hablantes nativos o por nuestros propios estudiantes.

Cuadro 2. Estadios en el modelo de respuesta

Estadio	Comentario modelo
Contexto	This source is said by Truman in 1949, commenting on the Berlin Blockade
Evaluación	Truman clearly thinks the outcome of the crisis was an American victory
Sinopsis	He says that during that crisis, the USA 'demonstrated to the people of Europe that [they] would act and act resolutely, when their freedom was threatened' and that the crisis put their 'ability' and 'will to resist' to the test
Discusión	Truman highlights the USA's resolution and determination to defend Berlin without causing another war with the USSR. He clearly feels satisfied about the way the USA dealt with the crisis
Reiteración	In conclusion, Truman thinks that the way the blockade was resolved was the right course of action to be taken and that the USA's position was strengthened after the crisis since they were able to safeguard freedom without firing a single shot

Fuente: elaboración propia

Junto con los estudiantes, deberíamos poder determinar la función de cada uno de los estadios, atendiendo a la contribución que hace cada uno al propósito del texto. Así, como dijimos arriba, el estadio Contexto ubica a la fuente temporalmente, identifica su origen y su autor, y anuncia el tema general, que en el caso de las fuentes históricas suele ser un hecho histórico determinado, como en este caso el bloqueo a la ciudad de Berlín por parte de la Unión Soviética en 1948-49. El estadio Evaluación, por su parte anuncia la valoración que hace el autor de los hechos descriptos, según lo que estudiante interpreta, e, idealmente, establece la forma en que debe comprenderse la información en el comentario, dado que si bien este estadio fija explícitamente la posición del texto, la expresión de valoraciones se extiende a lo largo del texto, explícita e implícitamente y debe haber coherencia entre este anuncio inicial, los fragmentos del texto que se extraen y la explicación que se hace de ellos. De hecho, la evaluación es clave para darle unidad al texto y predecir la dirección que va a tomar el resto del comentario. La Sinopsis condensa los hechos que nos interesan, en este caso los fragmentos de la fuente histórica que contienen la opinión de su autor y sobre los cuales se apoya la Evaluación y la Discusión. La Sinopsis es también el estadio donde el estudiante que puede hacer uso de la fuente y extraer citas. La Discusión tiene la función de precisamente desplegar la interpretación que hace el estudiante de lo que se dice en la fuente primaria. Es un estadio central en el cual el estudiante muestra que ha comprendido el sentido de la fuente. Finalmente, la Reiteración tiene la función de concluir el texto reformulando la interpretación que el estudiante hace sobre la opinión expresada en la fuente primaria.

Una vez que el género es discutido en su función global y sus estadios, se puede centrar la atención en el léxico y la gramática específica en más detalle, en especial lenguaje evaluativo a lo largo del comentario. Se puede enfatizar la necesidad de expresar una valoración que capte la opinión del autor, el presidente norteamericano Truman, dado que las opiniones suelen estar basadas en valoraciones. Se puede, por ejemplo, omitir el estadio Evaluación y discutir con los estudiantes su impacto en el texto. También se puede mostrar que la evaluación 'victory' anunciada inicialmente se despliega y se ejemplifica a lo largo del texto en la descripción de Estados Unidos: 'demonstrated to the people of Europe that [they] would act and act resolutely', 'that the crisis put their 'ability' and 'will to resist' to the test', 'USA's resolution and determination' y 'blockade [...] was the right course of action'. Todas estas selecciones refuerzan la valoración positiva que se hace de la determinación y decisión atinada de Estados Unidos. Algunas de las valoraciones son explícitas (p. ej. ability, act resolutely) pero otras son implícitas (p. ej. that they would act).

En este momento del ciclo pedagógico se puede hacer hincapié en la importancia de sostener la evaluación inicial con evidencia del texto fuente a fin de consolidar la

interpretación que se ofrece. Además, se puede aprovechar para trabajar con el léxico, por ejemplo, sugiriendo alternativas y su impacto en la interpretación que se hace de la fuente. Se puede experimentar con ‘subir o bajar el volumen’ de las valoraciones (a complete victory; an outstanding victory, por ejemplo) a fin de mostrar a los estudiantes cómo se puede refinar la selección léxica. Es un momento para también expandir el repertorio léxico y gramatical de los estudiantes. Adicionalmente, se puede pedir a los estudiantes que traten de explorar más en profundidad en la Discusión: se les puede preguntar si es posible decir algo más a partir de lo expresado en la fuente, o si hay algo en la respuesta modelo que reformularían, fomentando así una lectura crítica. En síntesis, este trabajo más fino con las selecciones léxico-gramaticales puede ser usado para mejorar la competencia lingüística de nuestros estudiantes como tales y para su futuro profesional como docentes o investigadores.

El siguiente paso es la *Construcción Conjunta*, durante el cual se selecciona una nueva fuente en la que el autor expresa su opinión sobre un evento del mismo período histórico y se pide que escriban una respuesta a partir del modelo analizado, disponible en todo momento para los estudiantes. Se hace una lectura de la fuente para identificar léxico clave, sobre todo en relación con lenguaje evaluativo, a fin de asegurarnos que los alumnos comprenden el texto sobre el cual escribirán su comentario. Los estudiantes escriben idealmente en pequeños grupos – aunque también pueden hacerlo individualmente – su primera versión del comentario con la guía del docente, quien circula por la clase haciendo sugerencias sobre elecciones léxicas y gramaticales apropiadas para cada uno de los estadios del comentario. Una vez terminada la escritura, se puede hacer una edición conjunta o bien edición entre pares (etapa de *Edición*) a partir de una rúbrica sencilla que incluya preguntas sobre la presencia de los estadios analizados y la identificación de lenguaje evaluativo que indica la postura del autor. La decisión de escribir solos o en grupos depende de factores como el número de estudiantes, la percepción que tenga el docente de su preparación para afrontar la escritura. De hecho, se puede escribir en pequeños grupos, editar y re-escribir individualmente a partir de la rúbrica o la retroalimentación de los pares.

El paso final será análisis de fuentes y redacción de un comentario de manera independiente, que será leído y evaluado por el profesor. Esta etapa es la *Construcción Independiente* del género, la cual debería mostrar al profesor que todos los estudiantes lograron control del género, por lo menos en una versión sencilla pero completa. Como ya dijimos, esta es la versión que recibe una nota es decir que se evalúa la producción escrita únicamente después de haber pasado por todo el proceso. De hecho, los estudiantes pueden re-escribir atendiendo a las sugerencias de sus pares o problemas que ellos mismos encuentren en base a la rúbrica. De todos modos, a partir de los resultados, se puede hacer más trabajo de retroalimentación. Por ejemplo, se puede volver a trabajar en la Deconstrucción, la Construcción Conjunta y la Edición. Recordemos que este modelo es un ciclo flexible que en realidad no se termina, sino que puede volver a empezar o retroceder según sea necesario.

En esta propuesta de trabajo nos hemos centrado en familiarizar a los estudiantes con el género comentario y con algunos de los significados clave que se comunican, fundamentalmente con la expresión de significados evaluativos. El género supone control de otros significados estratégicos del discurso disciplinar en historia, como el manejo del tiempo verbal pasado, uso de nominalizaciones para hacer abstracciones (para condensar información, manipular los hechos del pasado y hacer valoraciones sobre ellos, para establecer causalidad entre los hechos, por ejemplo). El uso de nominalizaciones contribuye a andamiar el texto y facilitar la lectura. Una vez logrado el control del género, se puede complejizar su escritura centrando la atención en estos recursos. Es decir, podemos mostrar a nuestros estudiantes una progresión en la redacción de comentarios basados en fuentes históricas a fin ilustrar el grado de complejidad que sería esperable en alumnos hacia fines de su escolaridad primaria, luego en los primeros años de secundaria y finalmente hacia el final de la educación secundaria, cuando ya han logrado desarrollar pensamiento crítico y capacidad de abstracción. Todo esto es importante porque nuestro contexto es el de una

clase para futuros profesores y queremos que sean capaces no solo de volverse conscientes de su propio desarrollo, sino que sean capaces de acompañar y fomentar la literacidad de sus futuros alumnos. Desarrollar conciencia del propio proceso de escritura es probablemente el primer paso hacia, y una manera muy efectiva de poder transferir el aprendizaje a otros contextos. Además, el ciclo de enseñanza LEC se constituye en un método que puede luego ser replicado por los futuros profesores en sus aulas.

Para futuros licenciados en nuestra clase, podemos enfatizar el rol de la investigación en lingüística para producir desarrollos como el dispositivo de lectura y escritura que hemos puesto en práctica, a fin de que consideren esta línea de trabajo como una posibilidad en su futuro cercano. Que nuestros estudiantes logren dimensionar y valorar la contribución crucial de la investigación aplicada a la práctica docente es sin duda un fin en sí mismo.

Conclusión

En este breve trabajo hemos tratado de resaltar la importancia de la lectura consciente y crítica del material como punto de partida para la construcción de conocimiento disciplinar en la asignatura Historia en el ámbito de la universidad y sin duda a lo largo de todo el trayecto escolar. Nuestros estudiantes necesitan poder desarrollar estrategias que les permitan comprender mejor el material que leen a fin de poder hablar o escribir sobre él. Además, necesitan tomar conciencia de tales estrategias a fin de poder enseñarlas a sus futuros alumnos. Este es el objetivo último del trabajo de aula que proponemos, modelizar y producir un texto relativamente sencillo como medio para comunicar conocimiento, pero fundamentalmente pensando en la futura práctica docente de nuestros estudiantes.

El género elegido es el comentario, producido en respuesta a una pregunta sobre una fuente histórica escrita. Este es un género frecuente en una clase de historia, ciertamente en la clase de historia en inglés como lengua adicional. Los profesores de inglés a cargo de estas clases no siempre cuentan con herramientas para enseñar y evaluar los tipos de respuestas que demandan los exámenes estandarizados que se rinden en colegios secundarios bilingües en nuestro medio. Por lo tanto, este trabajo representa una contribución a explicitar y ejemplificar un género clave en el secundario bilingüe.

Para futuros docentes, tal modelización puede resultar muy útil en el contexto de enseñanza bilingüe en secundario en donde se entrena a los estudiantes para rendir exámenes internacionales que incluyen preguntas similares a la que hemos discutido en este trabajo. Para futuros licenciados, se abre un espacio muy productivo para la investigación aplicada para, por ejemplo, profundizar la descripción de los recursos léxico-gramaticales que necesitan hablantes de inglés como lengua adicional para producir estas respuestas.

A partir de la aplicación del modelo LEC – con las adaptaciones necesarias para nuestro caso particular – a fuentes y textos sencillos, se puede avanzar en el análisis de fuentes más complejas, en el análisis de cuestiones como la comparación entre fuentes o la toma de postura frente al mensaje de las fuentes. Es decir, se puede trabajar a partir de más de una fuente a fin de incluir y armonizar diferentes voces en el comentario. También es posible aplicar el modelo LEC al análisis de fuentes multimodales como carteles de propaganda o caricaturas de humor político, por ejemplo. En este caso, se debe entrenar a los estudiantes para la comprensión de significados visuales y su combinación con elementos verbales en las fuentes históricas, pero el género comentario puede resultar apropiado para el tipo de respuesta que se condice con preguntas acerca de la visión de un determinado hecho histórico que presenta la fuente visual.

La aplicación del modelo puede ser diseñada como una intervención pedagógica, con un grupo control y un grupo experimental, a fin de determinar el grado de mejora que se obtiene en la comprensión textual y la producción escrita a partir de la enseñanza explícita del género (ver por ejemplo Moyano, 2007). Por último, se pueden abordar otros géneros que los estudiantes necesitan para aprobar exámenes internacionales, que un profesor debe

conocer y poder enseñar. Para esto hay modelizaciones que se pueden dar como lectura a los futuros profesores y luego replicar el ciclo pedagógico con ellos para que experimenten con el género antes de tener que enseñarlo.

En este trabajo sostenemos la contribución que ofrece el modelo explícito de la pedagogía LEC. La ventaja de un modelo de enseñanza de escritura explícita, en palabras de Rose y Martin reside en que “[m]ientras otras teorías esperan que los formadores recontextualicen la teoría para la formación de profesores y después que el profesor la recontextualice para sus estudiantes, la pedagogía basada en los géneros contiene la teoría y su recontextualización como práctica” (Rose y Martin, 2018, p. 294). Aquí reside su principal ventaja y, si bien implica familiarizarse con la teoría que lo sustenta (el modelo de la lengua de la Lingüística Sistémico-Funcional) y el ciclo del LEC, los beneficios en términos de mayor acceso a la literacidad para todos los estudiantes sobradamente compensan el esfuerzo.

Referencias bibliográficas

- Boccia, C., Brain, V., Dorado, L., Farías, A., Gauna, B.; Hassan, S. y Perera de Saravia, G. (2013). *Working with Texts in the EFL Classroom*. Mendoza: Editorial Ediunc.
- Boccia, C., Hassan, S., Moreschi, E., Salmasso, G., Farías, A. y Romero Day, M. (2019). *Teaching and Learning EFL through genres*. Buenos Aires: TeseoPress.
- Byrne, H. (Ed.) (2006). *Advanced Language Learning*. Londres: Continuum.
- Christie, F. y Derewianka, B. (2008). *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. Nueva York: Continuum.
- Christie, F. y Dreyfus, S. (2007). Letting the secret out: Successful writing in secondary English. *Australian Journal of Language and Literacy*. 30(3), 235-247.
- Coffin, C. (2000a). *History as Discourse: Construals of Time, Cause and Appraisal*. Tesis doctoral inédita. Sídney: Universidad de Nueva Gales del Sur.
- Coffin, C. (2000b). Defending and challenging interpretations of the past: The role of argument in school history. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 40, 135-153.
- Coffin, C. (2006a). *Historical discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. Londres: Continuum.
- Coffin, C. (2006b) Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413-429.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Londres: The Falmer Press.
- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A. y Martin, J. R. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education*. Londres: Palgrave-Macmillan.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Introduction to Functional Grammar*. 4ta Edición. Nueva York y Londres: Routledge.
- Marines, A. (2025). Distinguish between Primary and Secondary Sources. *Distinguish between Popular and Scholarly Journals*. Recuperado de <https://guides.library.ucsc.edu/primarysecondary>.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. R. (2000). Beyond Exchange: Appraisal Systems in English. *Evaluation in Text*, 142-175.

Martin, J. R. y Rothery, J. (1990). *Literacy for a Lifetime. Teacher's Notes*. Sídney: Film Australia.

Martin, J. R. y Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. En J. Webster, C. Matthiessen, C. y Hasan, R. (Eds.), *Continuing Discourse on Language* (pp. 251-280). Londres: Continuum.

Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. Londres: Palgrave.

Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations: mapping culture*. Segunda edición. Londres: Equinox.

Miller, R.T., Mitchell, T.D. y Pessoa, S. (2016). Impact of source texts and prompts on students' genre uptake. *Journal of Second Language Writing*, 31, 11-24. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.001>

Moyano, E.I. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608.

Moyano, E.I. (2013). El lenguaje de las disciplinas y los géneros de su recontextualización escolar. Una aproximación desde la lingüística sistémico-funcional, en E. Moyano, (Coord.) *Aprender ciencias y humanidades*, UNGS.

Moyano, E. I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Revista Lenguas Modernas*, 50 (Segundo semestre 2017), 47-72.

Moyano, E. I. (2023). Requerimientos para la formación docente en enseñanza de la lectura y la escritura disciplinares en los niveles secundario y superior. En M. S. Herrera Martínez y M. E. Flores Treviño. (Eds.). *Literacidad, Discurso y Traducción ELM/ELE/ESL* (pp. 220-243). Méjico: Universidad Autónoma de Nuevo León y Fontamara.

NSW Department of School Education, Metropolitan East Region (1994). Exploring Literacy in School English. Resources for Literacy and Learning. The Write it Right Project. Sídney: NSW Department of School Education.

Pessoa, S., Mitchell, T.D., y Miller, R. T. (2018). Scaffolding the argument genre in a multilingual university history classroom: Tracking the writing development of novice and experienced writers. *English For Specific Purposes*, 50, (2018), 81–96. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.12.002>

Rose, D. y Martin, J.R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Traducción de Ana Bustelo Tortella. Madrid: Pirámide.

Schleppegrell, M. (2006). The linguistic features of advanced language use: the grammar of exposition. En H. Byrne, (Ed.) (2006). *Advanced Language Learning*. Londres: Continuum, 134-46.

Cita sugerida: Dorado, M. L. (2026). *Enseñanza del género comentario a partir de fuentes escritas en la clase de historia en inglés como lengua adicional*, en *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 16, Nº 26, 58-71. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 4 de diciembre de 2025

Aceptado: 28 de abril de 2026