

Análisis de las producciones escritas de alumnos de carreras de ingeniería desde el enfoque de la LSF. Mediaciones didácticas que favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas en el ámbito científico.

Mattioli, Estela - Demarchi, Analía Bórtoli, Pamela Caminos, Rosario Zanetta, María Ofelia.

Cita:

Mattioli, Estela - Demarchi, Analía Bórtoli, Pamela Caminos, Rosario Zanetta, María Ofelia. (2012). *Análisis de las producciones escritas de alumnos de carreras de ingeniería desde el enfoque de la LSF. Mediaciones didácticas que favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas en el ámbito científico. VII Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional. Facultad de Humanidades y Ciencias- Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pamela.bortoli/15>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pRwb/nX4>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Eje temático: 5. Alfabetización Superior

Análisis de las producciones escritas de alumnos de carreras de ingeniería desde el enfoque de la LSF. Mediaciones didácticas que favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas en el ámbito científico.

Ponencia

Mattioli, Estela - Demarchi, Analía – Bórtoli, Pamela – Caminos, Rosario – Zanetta, María Ofelia.

Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas - Universidad Nacional del Litoral

Palabras clave: explicaciones científicas; enseñanza de la ingeniería; mediaciones didácticas

emattioli@fich1.unl.edu.ar 4743004

Resumen:

Esta ponencia presenta los avances de un proyecto de investigación con sede en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la UNL que tiene como objetivo general la identificación de algunas categorías de la Lingüística Sistémico Funcional que puedan ser utilizadas por los estudiantes de ingeniería de los primeros años de las carreras que se dictan en esa Unidad Académica con el fin de mejorar sus competencias de lectura y de escritura de géneros propios del registro académico-científico.

Estos tipos textuales están conformados básicamente por secuencias explicativas cuya complejidad presenta a los alumnos importantes dificultades para su interpretación y reelaboración, y constituye motivo de preocupación institucional, en tanto repercuten marcadamente en la retención y el buen desempeño de los estudios a lo largo de toda la formación universitaria.

Particularmente, esta presentación desarrolla la descripción de las relaciones sintácticas que se despliegan dentro de la cláusula cuando los expertos y aprendices (Cassany, 2004) quieren expresar explicaciones de hechos o fenómenos estudiados por la ciencia dentro del campo ingenieril, analizando especialmente los elementos lexicogramaticales que en cada caso se seleccionan para hacer avanzar la información dentro de la secuencia explicativa.

La metodología de investigación es de tipo exploratoria (Eisner, 1990) y se basa en la misma propuesta de análisis de la Lingüística Sistémico Funcional (Ghio y Fernández, 2008) que permite deconstruir los segmentos clausales con el fin de establecer la funcionalidad que presentan las selecciones que hacen los hablantes-escritores del discurso científico.

En esta oportunidad se presentan los resultados preliminares devenidos del estudio de los textos seleccionados para el análisis y la identificación de algunas regularidades en cuanto a las estructuras de cláusulas que desarrollan los expertos y estudiantes en sus producciones escritas.

Análisis de las producciones escritas de alumnos de carreras de ingeniería desde el enfoque de la LSF. Mediaciones didácticas que favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas en el ámbito científico

Este trabajo presenta los avances de un proyecto de investigación con sede en la FICH de la UNL que tiene como objetivo general, la identificación de algunas categorías de la Lingüística Sistémico Funcional que posibiliten mejorar las competencias de lectura y de escritura de textos académico-científicos de los estudiantes de ingeniería.

Estos tipos textuales están conformados básicamente por secuencias explicativas cuya complejidad presenta a los alumnos importantes dificultades para su interpretación y reelaboración.

El trabajo consistió en una experiencia de aula con los alumnos de primer año que cursaron la materia COE durante 2010 y fue compartida con los docentes de Química General de la Facultad que también participan en el proyecto. Sintéticamente, la actividad se desarrolló a partir de la lectura de un texto sobre el tema “La lluvia ácida” que frecuentemente se utiliza en la cátedra de Química y se les planteó la siguiente consigna: “Explicar en qué consiste la lluvia ácida y qué consecuencias ocasiona al medio ambiente”.

En esta ponencia desarrollamos la presentación de los resultados obtenidos a partir de la descripción del texto fuente y de las producciones de los alumnos, atendiendo a las relaciones sintácticas que se despliegan dentro de la cláusula cuando los expertos y aprendices (Cassany, 2004) quieren expresar explicaciones de hechos o fenómenos estudiados por la ciencia dentro del campo ingenieril. Se han considerado, especialmente, los elementos léxico-gramaticales que en cada caso se seleccionan para hacer avanzar la información dentro de la secuencia explicativa.

Cabe aclarar que hemos aplicado el orden de análisis propuesto por Ghío y Fernández (2008) aunque en esta instancia hacemos referencia sólo a algunos aspectos que consideramos relevantes para la contrastación de los dos tipos de textos, centrando la atención en el de los alumnos.

Para una mejor organización, planteamos una clasificación de los textos producidos en tres grupos:

- el grupo N° I son escritos que recuperan la información fundamental y la reescriben en un texto cohesivo, coherente y con textura.
- el grupo N° II está compuesto por los textos que no recuperan suficiente información del texto fuente y lo poco que se retoma redundante en una información tergiversada, errónea, y que linda con el sentido común. En consecuencia son escritos breves, que muchas veces no responden a un texto en términos de Halliday.
- el grupo N° III se caracteriza porque los textos recuperan una pequeña parte de la información sin alcanzar a plantear una explicación completa de las causas y consecuencias de la lluvia ácida.

1. El campo y la realización de los significados ideacionales¹

El texto de los expertos se define como un discurso expositivo, en tanto “se propone facilitar la comprensión de fenómenos que son el punto de partida para

¹ El campo del discurso define el evento social que está ocurriendo mediante la identificación de los participantes, la actividad en la que están involucrados, la descripción de la situación y las coordenadas espacio- temporales en los que se produce el evento. Es el primer parámetro que se considera cuando se quiere tener una idea inmediata de lo que está ocurriendo.

avanzar en un terreno científico. En estos materiales, suele presentarse el saber como lo que ha sido aceptado por la comunidad científica” (Pereira, 2005: 37).

En este caso, el texto de los especialistas desarrolla un tema de Química General que se presenta como contenido de una asignatura de primer año sobre la problemática de la lluvia ácida, los factores que la generan, en qué consiste dicho fenómeno y finalmente las consecuencias que produce. Los autores son Fidel Cárdenas y Carlos Gálvez que lo ofrecen para su tratamiento en los últimos años de la escuela media y los primeros del nivel superior. Este material contiene información paratextual como: el título del libro (Química y Ambiente), el apellido y nombre de los autores, la editorial, el año de edición y página correspondiente, además del título del trabajo “La lluvia ácida”. El contenido textual incluye un gráfico referido al modo en que las sustancias contaminantes producidas por las industrias suben a la atmósfera, se trasladan por efecto del viento y precipitan en otros territorios distantes.

Las producciones realizadas por los alumnos, teniendo en cuenta lo planteado por Martin (2007), pueden catalogarse como “textos de réplica”, que constituyen una interpretación en la que los alumnos exponen la lectura que consiguieron realizar del texto elaborado por los expertos. Este género incluye tres etapas: evaluación, sinopsis y re-afirmación.

En relación con los significados ideativo-experienciales en el texto fuente, podemos reconocer que los procesos predominantes son los relacionales (44 %) ej.: *El agua de lluvia es ligeramente ácida; La combustión del carbono que posee azufre es una de las principales fuentes de SO₂*, y le siguen los procesos materiales (35%) relacionados con la representación de fenómenos naturales concretos, como es el caso de la lluvia ácida. Ej.: *los óxidos de azufre se transforman...; la precipitación cambia...;* Los procesos existenciales, verbales y mentales se presentan en una cantidad mínima y no se observan procesos de comportamiento.

En los textos de los alumnos, en cambio, predominan en primer lugar las cláusulas materiales. Éstas aluden a cambios que ocurren en el mundo material como por ejemplo: *Los gases y desechos industriales vaporan y modifican la composición de la lluvia*. Los actores son inanimados, y en el ejemplo propuesto los que llevan a cabo el proceso material son: *los gases y los desechos industriales*. Lo mismo sucede con los participantes meta, es decir, el participante sobre el que se extiende el proceso material, al que afecta. En los fragmentos que nos ocupan, quien experimenta el proceso es *la composición de la lluvia*.

Gráficamente, la realización de la cláusula material más empleada por los alumnos se realiza de esta forma característica:

[Los gases y desechos industriales	vaporan y modifican	La composición de la lluvia]
Actores inanimados	Procesos materiales	Meta

En segundo lugar de predominancia, encontramos los procesos relacionales. Éstos establecen una relación entre dos partes o entidades diferentes. Aquí se observa que existe una diferencia entre las cláusulas atributivas y las identificativas, ya que en las primeras se adscribe o se atribuye una cualidad (la susceptibilidad) a una entidad (algunas especies). En cambio, las cláusulas identificativas son aquellas en las que se asigna una entidad para identificar a otra, y por lo tanto, son reversibles: los constituyentes pueden cambiar sus posiciones respectivas en el orden sintagmático. Éstas últimas son las que los alumnos más utilizan en sus trabajos, probablemente porque uno de los recursos más importantes de un texto explicativo es la definición.

[Algunas especies]	son	susceptibles a los cambios de PH]
Portador	Proceso relacional	Atributo
[Las precipitaciones]	son	la principal causa de desaparición de especies acuáticas]
Identificado	Proceso relacional	Identificador

En tercer lugar aparecen las cláusulas mentales. Resulta lógico que el número de procesos mentales utilizados por los alumnos disminuya significativamente en relación con los procesos materiales y relacionales, ya que el tipo de discurso que debían elaborar se relacionaba con la explicación científica de un hecho de la naturaleza. No obstante, encontramos en algunas producciones fragmentos en los cuales aparece este tipo de procesos:

[Debemos recordar	que el nivel de PH indica el grado de acidez de una sustancia.]		
Proceso mental	fenómeno		
[La actividad humana	ha influenciado	directamente	sobre la lluvia ácida.]
Perceptor	Proceso mental	Circunstancia de modo	fenómeno

Como cierre de este punto y como ya planteamos anteriormente, en los textos de los estudiantes predominan los procesos materiales. Esto confirma que no hay, por ej., referencia al texto fuente desde un discurso referido. La información se presenta caracterizando los diferentes elementos que conforman la lluvia ácida y los distintos procesos que son causa y consecuencia del fenómeno.

Cabe destacar que, de modo general, los verbos elegidos por los alumnos son usados iterativamente, no mantienen el grado de especificidad, ni colaboran en la diferenciación de los distintos factores (histórico, industrial y biológico) que originan la lluvia ácida. Tampoco explicitan de manera secuencial las repercusiones en el medio ambiente, como lo plantea el texto fuente. Muchos alumnos tergiversan la información o la simplifican de un modo arbitrario, proponiendo un texto que no sólo no es explicativo sino que no responde a la lógica del discurso científico. No se recuperan los elementos paratextuales del texto fuente ni los autores.

Observando la realización de los significados lógicos en la cláusula, en el marco de los textos analizados, podemos identificar el sistema de interdependencia² lógica de parataxis que no predomina en las producciones de los alumnos, probablemente porque este sistema requiere un manejo muy acabado del tema sobre el que se discursiviza. Por otra parte, en estos trabajos aparecen hipotaxis e incrustaciones aunque éstas cumplen una función de reiteración de la información desarrollada precedentemente y no relevan tópicos nuevos en cuanto a, por ejemplo, detalles o características del objeto referido.

² (parataxis – hipotaxis- incrustación) Halliday (1985 [1994]: 242)

2. En relación con el tenor y la realización de los significados interpersonales³

Si analizamos la escritura como actividad social, los participantes involucrados en estos procesos son los autores: Cárdenas F. y Gélvez, C (agentes poseedores de un saber) y los alumnos de primer año de diferentes ingenierías de la FICH (que interpretan y reformulan lo leído a partir de sus conocimientos previos). La circunstancia es el pedido de reformulación del discurso explicativo elaborado por los expertos durante el dictado de la cátedra de COE en el segundo cuatrimestre del año 2010.

Dado que se trata de textos escritos, los participantes interactúan en tiempos y espacios diferentes. El estatus es asimétrico, en el sentido de que hay un desfase entre el experimentado, el que tiene el acceso a la información a través de diversas fuentes, llamado experto, y el aprendiz.

En nuestro análisis, podemos identificar dos instancias de interacción básicas: la primera cuando el texto del experto entra en contacto, a través de la lectura, con los legos; y la segunda, cuando la producción de los alumnos es recuperada por los docentes que llevan adelante la experiencia de aula y realizan la lectura de las producciones. En ambos casos, se mantiene la asimetría señalada precedentemente. El discurso del experto plantea un alto registro de carácter académico, mientras que los escritos de los alumnos pretenden alcanzar este nivel pero lo hacen de manera irregular ya que mezclan el registro coloquial con el académico.

3. El modo y la realización de los significados textuales

Si analizamos el texto de manera global, identificamos a la cláusula como *mensaje*, en el sentido de que comunica determinada cantidad de información. La función semántica que se pone en juego es la *textual*, por ende el sistema léxico-gramatical proyectado será el sistema temático y el sistema de información.

El primero, definido por el hablante, se complementa con el segundo, que emplea la entonación para destacar o jerarquizar aquello que es particularmente novedoso en el mensaje. Está orientado al oyente y se organiza a través de dos elementos: dado y nuevo.

El sistema temático tiene que ver con la manera en que se organiza la información dentro de las cláusulas individuales, en relación con la organización del texto. El tema organiza la cláusula para mostrar cuál es su contexto local en relación con el contexto general del texto dentro del cual funciona y constituye el punto de partida de la cláusula. La información contenida en los temas de todas las cláusulas de un párrafo crea el método de desarrollo del texto (Fries, 1981) y orienta acerca de lo que va a venir. Este marco de referencia actúa como predictivo porque establece para el receptor expectativas acerca de cómo se va a desarrollar el texto.

Dentro de los temas podemos distinguir marcados y no marcados. Los primeros se emplean generalmente para señalar nuevas fases en un discurso, señalando una discontinuidad que puede estar dada por la presencia de ciertos elementos en diferente posición como los circunstanciales o los participantes. En el caso del tema marcado, la información nueva que se expande a continuación puede presentar mayor variedad en cuanto a opciones en su organización.

En cuanto a las fases o etapas que se espera encontrar dentro del texto, cada tipo presenta alternativas diferentes. Para los artículos de divulgación científica como el que trabajamos en esta oportunidad, se reconoce una estructura genérica similar a la

³ El tenor del discurso centra la atención en los participantes de la interacción y en el modo en que se relacionan entre sí; cuáles son sus roles discursivos, cómo se comportan y cuáles son sus actitudes hacia el otro y hacia lo que dicen

planteada para la del texto explicativo, que podemos sintetizar a través de la siguiente secuencia (Adam, 1992):

→ Instancia 1: Esquema inicial: hace referencia a un objeto complejo que se presenta como algo desconocido, difícil, oscuro.

→ Instancia 2: Problematización: a partir del objeto complejo, surge una pregunta o cuestionamiento, que lleva a la construcción de un esquema problemático, en el cual el objeto se presenta como problema cognoscitivo que se ha de resolver. La pregunta puede estar orientada a la totalidad de un concepto o a uno o varios de sus aspectos.

→ Instancia 3: Fase resolutive: se da respuesta al problema y se desarrolla el esquema explicativo, cuyo resultado es que el objeto queda claro e inteligible. Esta fase se realiza concretamente a través de ciertas estrategias discursivas: la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía, la citación.

→ Instancia 4: Conclusión que se desprende del recorrido explicativo, constituyendo el lugar en donde aparece una síntesis de lo explicado, junto a una evaluación. La conclusión enlaza con la fase inicial, ya que ésta es la proposición que suscita la explicación, estableciéndose así una especie de cierre del “bucle” explicativo. Cabe señalar que esta última fase no siempre está presente en todas las secuencias explicativas.

Podemos comprobar que para el caso de la explicación que estamos analizando como texto fuente, esta secuencia modélica no se presenta como tal. No hay una presentación del tema general ni del problema que se identifica, sino que el texto se enfoca en la expansión de ciertos significados ideacionales por sobre otros dentro del campo analizado, presentando un orden en la exposición alternativo:

F1: En qué consiste el pH y qué grados de acidez presentan distintas sustancias. (descripción de un aspecto del tema textual)

F2: Cambios en el pH por el advenimiento de la era industrial. (problematización en relación con el aspecto desarrollado anteriormente)

F3: En qué consiste la lluvia ácida. Elementos químicos que participan y alcances espaciales. (1º fase de la resolución-explicación del concepto o tema textual)

F4: En qué consiste la contaminación producida por la lluvia ácida. (2º fase de resolución-explicación del concepto o tema textual)

F5: Efectos en los ecosistemas acuáticos. (3º fase de resolución-explicación del concepto o tema textual)

F6: Efectos en los ecosistemas vegetales. (4º fase de resolución-explicación del concepto o tema textual)

El reconocimiento de estas fases surge de la observación de la periodicidad temática planteada por Fries y de la identificación del método de desarrollo de la información del texto, que básicamente se da por el mantenimiento de las fases a través de los temas no marcados y por la discontinuidad de las mismas a través de temas marcados o bisagras. Esta alternativa permite reponer las distintas unidades semánticas por las que opta el hablante del texto fuente, posibilitando la reconstrucción de sus planteos lógicos para la explicación del tema “la lluvia ácida”, los cuales evidentemente no responden a las etapas prototípicas del género.

Como ejemplos, podemos señalar algunos movimientos de ondas que se reconocen:

Ejemplo 1:

El grado relativo de acidez se expresa...

Un pH siete se considera...

El agua destilada tiene...

El agua de lluvia es...

Con el advenimiento de la era industrial, en los Estados Unidos y en Europa se han registrado...

Ejemplo 2:

La precipitación ácida se produce

La combustión del carbono que posee azufre es

Estos contaminantes son...

Se genera, así, un problema de ...

Es interesante observar que los cambios en los patrones temáticos observados están marcando unidades de significado específicas y limitadas que conformarían fases dentro de las etapas canónicas, pero estas huellas permitirían guiarnos en el reconocimiento de las unidades de significado más amplias, reordenando o incluso identificando los pasos elididos en el texto, como forma de asegurar la comprensión y la posibilidad de reelaboración del mismo.

Si analizamos las producciones de los alumnos, observamos que los textos no presentan temas marcados, mostrando una periodicidad temática constante que no permite visualizar elementos bisagra que marquen una distinción entre información más o menos relevante, es decir que no se muestra una jerarquización de esa información ni cambios en la función comunicativa, como tampoco referencia a otros aspectos del campo, que darían lugar a distintas fases o etapas.

En cuanto a los recursos lingüísticos: léxicos, gramaticales y lógicos, que posibilitan reconocer el avance de la información y el modo de organización del texto escrito en la búsqueda de una mayor autonomía con respecto al contexto inmediato de su producción, la conformación de los lazos cohesivos permite observar cómo la explicación se organiza en dos procesos explicativos graduales: *en qué consiste* (y para eso hay que explicar *por qué se forma*) la lluvia ácida, y *por qué produce* efectos de contaminación en el medio ambiente.

La selección del vocabulario por parte de los alumnos en este campo refiere a recuperar del texto fuente algunos ítems específicos que dan cuenta del tópico. Las estrategias cohesivas léxicas que prevalecen son: la repetición *lluvia ácida*, cuya frecuencia va disminuyendo hacia la segunda parte del texto; el uso de sinónimos como *precipitación ácida* y por último, palabras generalizadoras como: *sustancias, contaminantes, contaminación, medio ambiente, plantas, fenómenos*, que refieren a las causas y consecuencias que provocan la lluvia ácida.

Gramaticalmente los lazos cohesivos se plantean por un predominio de estrategias de elipsis de verbos y de sujetos y la adición conjuntiva a partir del conector *y* pero cuyo significado está resemantizado como un conector causal. Sólo en algunos casos se registra el uso de la conjunción con una función sumativa.

4, Sobre las metáforas gramaticales y léxicas

La LSF considera a la metáfora como un elemento del discurso cuya selección supone una variación de la realización léxico-gramatical congruente o habitual y consecuentemente una modificación del propio significado que se quiere expresar. "Los modos de expresión metafóricos son característicos de todo discurso adulto y existe una gran cantidad de variación entre los diferentes registros con respecto al grado y el tipo de metáforas que pueden encontrarse en ellos, pero ninguno carece totalmente de expresiones metafóricas (Ghío y Fernández, 2005)

La metáfora léxica (ML) consiste en expresar un significado a través del uso de una palabra perteneciente a un contexto diferente y que reemplaza a la habitual o congruente, provocando una variación del sentido original que no siempre es registrada

concientemente por el hablante. En el ámbito académico-científico, el uso de este tipo de metáforas constituye un motivo de atención importante, sobre todo cuando en la variación de significados están implicados vocablos técnicos y de vulgata.

Por otro lado, “a través de la metáfora gramatical (MG) el lenguaje cotidiano se construye gramaticalmente en nuevas formas que permiten la abstracción, el lenguaje técnico y el desarrollo de argumentos, componentes característicos de una alfabetización avanzada.” (cfr. Halliday, 1994) [Colombi, 2002]

En el texto fuente se puede observar una gran densidad de metáforas, especialmente léxicas, ya que se utilizan a manera de términos “fossilizados”, es decir aquellos que en los orígenes de las investigaciones/escrituras científicas sobre el tema nacieron como metáforas gramaticales determinantes de construcciones sintácticas no congruentes⁴ que luego perdieron en parte su razón de ser original y se convirtieron meramente en términos específicos de un campo disciplinar. A manera de ejemplos:

ML: *Los efectos de la precipitación ácida sobre los ecosistemas acuáticos son bien conocidos.*

MG: *Con el advenimiento de la era industrial, en los Estados Unidos y en Europa se han registrado valores para el Ph del agua de lluvia de 4, 3 e, incluso, más bajos.*

En las producciones de los alumnos se observan pocas metáforas gramaticales. Cabe aclarar que al momento de la experiencia áulica los alumnos ya habían desarrollado el concepto de nominalización en la clase de COE, por lo que se puede inferir que la escasa presencia de metáforas gramaticales en los escritos reelaborados se debe a que los alumnos no pudieron identificar las causas y las consecuencias del alto grado de acidez en el agua y se limitaron a recuperar las metáforas léxicas presentes en el texto original como: lluvia ácida, precipitación, contaminación, etc.

Conclusión

Este trabajo ha tenido por objeto analizar la escritura de los alumnos en relación con un texto dado, escrito por expertos en un área de la ciencia. En términos generales, no hemos podido observar un alto grado de reelaboración del texto fuente.

Entre muchos de los factores que estarían colaborando en estos resultados, es necesario considerar que nuestros estudiantes, en su gran mayoría, llegan a la Universidad con prácticas de escritura y de lectura muy rudimentarias en cuanto a su grado de complejidad y con el manejo de textos con un bajo nivel de abstracción. Esto hace que nuestra experiencia propuesta conlleve un alto grado de exigencia que debería presentarse de manera gradual y constante a lo largo del currículum de la carrera para llegar a concretar los objetivos propuestos, como son la interpretación cabal del texto fuente y su reproducción dentro del registro académico científico.

Por otro lado el texto que es representativo de los que se le ofrecen a los estudiantes como material de lectura obligatoria, no responde a la organización canónica de un texto explicativo, y por lo tanto la guía sobre macroestructuras modelo que generalmente brindamos los profesores de lengua para orientarlos en la comprensión y en la escritura de esos textos no alcanza para habilitarlos en estas prácticas.

Teniendo en cuenta estas observaciones, nos planteamos algunas propuestas didácticas concretas para nuestros alumnos de manera de ofrecerles andamiajes desde la LSF para la adquisición de herramientas que mejoren sus prácticas de escritura y de lectura. Algunas de estas herramientas ya se desarrollan en el aula de

⁴ La metáfora gramatical, según Halliday (2003), es una expresión metafórica del significado diferente de su uso “congruente” cuando una categoría gramatical expresa un significado típico de otra categoría, como por ejemplo, la nominalización del verbo o adjetivo.

COE, pero entendemos que ante los resultados obtenidos es necesario un replanteo de las actividades para enriquecer y profundizar nuestras mediaciones.

En primer lugar, nos parece importante trabajar los recursos lingüísticos específicos de la coherencia y cohesión. Mediante su reconocimiento en textos breves y luego en otros de mayor extensión, podrán dar cuenta de cómo se organiza un escrito a nivel textual y cómo esta organización está supeditada a la orientación que se le quiere dar al texto. Además, el reconocimiento de las distintas funciones de un mismo recurso y la identificación de formas organizativas en la cohesión es la que posibilitará una adecuada reconstrucción del texto al momento de aprenderlo y reproducirlo.

Particularmente, observamos que nuestros estudiantes confunden las relaciones lógicas que plantean las conjunciones o bien usan repeticiones innecesarias, no con el objetivo de reforzar un aspecto, sino porque no reflexionan sobre las posibilidades de los usos de las elipsis, de los sinónimos o de las referencias pronominales. Podemos hipotetizar que una de las razones puede deberse a que no alcanzan a realizar un esquema mental en el cual diferencien las ideas ejes que estructuran el escrito y cuáles son implicancias de éstas. Para esto la práctica de los mapas conceptuales sobre textos que ellos frecuentan en sus materias específicas, les posibilitaría una primera mirada en relación sobre cómo están organizados globalmente los escritos académicos.

En un segundo momento consideramos necesario proponer como tema para desarrollar en clase la progresión temática en los distintos niveles del texto, es decir cómo avanza la información, qué es lo que sabe el receptor, qué se quiere comunicar y cómo se orienta la misma para dar pistas al lector sobre la dirección en la que ésta se mueve. Esto redundaría en que los alumnos puedan visualizar el desarrollo del contenido y sobre todo que puedan planificar sus escritos para que sean más explícitos, lo que implica un mayor grado de elaboración, y por lo tanto de análisis y de abstracción.

Como vimos en sus trabajos, esto se hace de modo aleatorio, no se plantea un avance lineal en la información sino que por lo general los textos se presentan “pesados” y “redundantes”, no se destaca una idea por sobre la otra y se resuelven superficialmente. En el escrito de los expertos también se observa que hay una modificación en los patrones temáticos ya que se presentan unidades de significado más específicas y limitadas desde el inicio del escrito y que luego por inferencia pueden relacionarse con el tema global. Por otro lado, se retoma en varios momentos información ya explicitada para agregar alguna característica más; que nuestros alumnos puedan reconocer esto les posibilitaría interpretar sobre qué aspecto se focaliza el discurso del otro y así poder reelaborarlo de modo preciso.

En tercer lugar, luego de haber hecho este recorrido lingüístico, trabajar el concepto de metáforas léxicas y gramaticales, particularmente cómo se construye esta última, ya que su aplicación les permitirá llegar al siguiente nivel de un registro académico focalizando discursivamente la atención en los procesos estudiados por la ciencia y plantear un escrito caracterizado por la especificidad propia de los discursos disciplinares. Creemos que en las producciones de los alumnos no se observa un uso adecuado de esta categoría, a pesar de haber sido trabajada en clase, porque su enseñanza se dio de manera aislada, lo que obstaculizó su adquisición de manera efectiva.

Para cerrar, y teniendo en cuenta que el perfil de nuestros alumnos es el de las ciencias duras, consideramos que la selección de los conceptos de la LSF señalados como propuesta de enseñanza para la próxima cursada, nos ayudará a orientar nuestras mediaciones con el fin de proporcionarles herramientas básicas de la teoría para aprehender el discurso científico académico y desmitificarlo como algo complejo o confuso.

La escritura entendida como proceso implica un largo recorrido de reflexión y práctica, si logramos esto en el primer año de formación de nuestros estudiantes les estaremos brindando la posibilidad de tener una formación significativa, integral y consecuente con sus necesidades.

Bibliografía

- ADAM, J. M. (1992) *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. Y TUSÓN VALLS, A. (1999): *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona. Ariel. Cap. 10.
- EGGINS, S. (2002): *Introducción a la Lingüística Sistemica*. España. Universidad de La Rioja.
- FRIES, P. H. (1981) On the estatus on theme in English: arguments fram discourse. *Forum Linguisticum* 6.1
- GENETTE, G. (1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus, p. 467.
- GHIO, E. Y FERNÁNDEZ, MA. D. (2008): *Lingüística Sistemica Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- HALLIDAY, M.A.K. (2002): *Linguistics Studies of Text and Discourse*. Webster, J. (Editor) *Collected Works of M.A.K. Halliday. Volume 2*. London-New York.
- KLEIN, I. (2007): Coord: *El Taller del Escritor Universitario*. Buenos Aires. Prometeo.
- LAVANDERA, B. (1985): *Curso de Lingüística para el Análisis del Discurso*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- MARTIN, J. (1997): *Analysing Genre: Functional parameters*, in *Genres and institutions: social processes en the workplace and Scholl, Chistie, F y Martin, J (ed)*. London, Cassell.
- MOYANO, E. (2000): *Comunicar ciencia. El artículo científico y las comunicaciones a congresos*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana (Aula XXI).
- ZAMUDIO, B. Y ATORRESI, A. (1998): *El texto explicativo y su aplicación y su enseñanza*. Buenos Aires. Prociencia Conicet.