

Un curso inicial de lectocomprensión en inglés con fines específicos para carreras de Informática: una propuesta basada en géneros

Andrea Cecilia Sorbellini
Universidad Nacional del Comahue
andrea.sorbellini@fadel.uncoma.edu.ar

Abstract

En este trabajo presentaremos una propuesta basada en géneros para la enseñanza de inglés con propósitos específicos a estudiantes del área de Informática. Esta propuesta surge en respuesta a una de las dificultades identificadas por docentes de distintas carreras de la Universidad Nacional del Comahue, entrevistados en el marco del proyecto de investigación “Recursos léxicos de ocurrencia frecuente en textos académicos en LE inglés: puntos de contacto y especificidad disciplinar”, concretamente, la dificultad de los estudiantes al abordar los textos propios del campo disciplinar.

1. Introducción

En el marco del proyecto de investigación “Recursos léxicos de ocurrencia frecuente en textos académicos en LE inglés: puntos de contacto y especificidad disciplinar”¹, cuyo objetivo general es relevar los recursos léxicos de ocurrencia frecuente en los textos académicos escritos en Lengua Extranjera inglés, correspondientes a los géneros discursivos más utilizados para la enseñanza de contenidos disciplinares, se llevaron a cabo entrevistas a docentes de distintas carreras de grado de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). A partir del análisis de dichas entrevistas pudimos determinar cuáles son los géneros discursivos más utilizados para la enseñanza de contenidos disciplinares en distintas carreras. El análisis de las entrevistas nos brindó información acerca de aspectos que no estaban contemplados originalmente en los objetivos iniciales del proyecto, como por ejemplo el proceso de selección de material bibliográfico para el dictado de las asignaturas (Grundnig *et al.*, 2018).

Con respecto al primero de estos temas, el análisis de las entrevistas reveló la dificultad que manifiestan los docentes a la hora de seleccionar bibliografía para sus asignaturas, la cual atribuyen a la dificultad de los estudiantes para integrarse a la cultura escrita disciplinar. El origen de esta dificultad podría rastrearse en la creencia, aparentemente subyacente a este planteo, de que el desarrollo de la capacidad lectora propia de la disciplina es responsabilidad de niveles educativos previos o que puede

¹ El PI “Recursos léxicos de ocurrencia frecuente en textos académicos en lengua extranjera inglés: puntos de contacto y especificidad disciplinar” (04/J026) dirigido por la Mg. Reina Himelfarb y co-dirigido por la Trad. María Inés Grundnig, se lleva a cabo con financiamiento de la SCyT de la UNCo.

transferirse de un ámbito a otro, sin necesidad de la intervención de docentes o miembros más expertos de la comunidad disciplinar. Sin embargo, siguiendo a Carlino (2013), creemos que la mejor forma de atender a estas dificultades sería promoviendo prácticas de alfabetización académica cuyo punto de partida sea el reconocimiento de la especificidad de los textos propios de cada disciplina, y propiciando actividades específicas para orientar a los estudiantes en su comprensión, teniendo en cuenta esas particularidades (Grundnig *et al.*, 2018).

La siguiente propuesta didáctica fue diseñada como una forma de dar respuesta a las necesidades mencionadas anteriormente. Si bien fue diseñada como un posible primer nivel de Inglés Técnico para las Licenciaturas en Ciencias de la Computación y Sistemas de Información, y del Profesorado en Informática, de la UNCo, consideramos que podría ser adaptada para su implementación en otros cursos de inglés de nivel inicial para estudiantes de informática.

2. Una propuesta basada en géneros

Se entiende a los géneros discursivos como un tipo de eventos comunicativos con propósitos en común, que son reconocidos por los miembros expertos de una determinada comunidad académica o profesional, y que comparten su estructura esquemática y estilo discursivo (Swales, 1990). En dicha definición resaltamos la noción de comunidad discursiva, como un grupo disciplinario que comparte saberes, nomenclatura, normas, convenciones y métodos de investigación (Hyland, 2015), además de determinados usos del lenguaje y un *corpus* de géneros discursivos que difieren de los de otras comunidades (Orr, 1999).

Si entendemos que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria debe ser la socialización de los estudiantes en comunidades académicas, profesionales u ocupacionales particulares, será fundamental, como postula Carlino (2003), que los estudiantes adquieran gradualmente sus prácticas discursivas especializadas, lo cual se logrará mediante la instrucción explícita en torno a las características de los géneros que circulan entre los miembros de la comunidad en cuestión, y que varían de una disciplina a otra. En un planteo similar al de Carlino (2003), Devitt (2004) discute la aplicación de un modelo de enseñanza que permita al estudiante desarrollar la conciencia de género, como una forma de equiparlo con las estrategias para reconocer, en un futuro o a corto plazo, las demandas que imponen diferentes situaciones, a través de diferentes géneros. El proceso de reconocimiento de nuevos géneros, y cómo analizarlos, como estrategia de aprendizaje, según esta autora, permitirá a los estudiantes percibir los propósitos retóricos de la forma que adoptan los géneros y su relación con el contexto en el que se utilizan dentro de una determinada comunidad disciplinar.

En este sentido, el rol del profesor de inglés con propósitos específicos será investigar las prácticas específicas de las comunidades disciplinares meta de sus estudiantes con el fin de identificar los géneros más comunes, en este caso en el campo de la informática (Hyland, 2015). Una vez conseguido esto, se deberá analizar cómo se estructura el lenguaje en esos géneros para lograr diferentes propósitos. Un curso basado en géneros se define como aquel en el que la instrucción apunta explícitamente a desarrollar conocimientos sobre conceptos de género, y que utiliza el análisis de género como una herramienta para ayudar a los estudiantes a participar de manera más efectiva en sus contextos de formación o desempeño profesional (Hyon, 2017).

Dado que sería imposible que un solo curso cubriera todos los géneros típicos de una disciplina, o incluso articulara todas las características de un género o las complejidades de su contenido, (Freedman, 1993, citado en Devitt, 2004), la enseñanza de la conciencia de género, es quizás el enfoque más responsable, en lugar de un modelo que se limite a transmitir las características específicas de algunos géneros, como rasgos estáticos. Esta posibilidad también compensa la falta de conocimiento acabado sobre géneros especializados que puede presentar el docente de idiomas extranjeros, por no ser miembro experto de las comunidades disciplinares meta de sus estudiantes, y permite considerar la variación inherente a todos los géneros (Devitt, 2004, p.197).

Diversos autores se han referido a las ventajas que brinda la enseñanza explícita de los géneros discursivos y sus características (Hyon, 2001, 2002; Hyland, 2007; Paltridge, 1997, citado en Hyon, 2001; Cheng, 2007, 2008, citado en Hyon, 2001). Se ha documentado que, luego de participar de la instrucción basada en géneros, los estudiantes demuestran ser capaces de reconocer correctamente distintos géneros prototípicos a partir de elementos lingüísticos, y manifiestan una mayor capacidad de localizar ideas clave en un texto, mayor velocidad de lectura, más confianza y disfrute de la lectura, beneficios que, a su vez, se trasladan al proceso de composición de textos².

3. Resultados de un análisis de las necesidades de los estudiantes y profesionales de informática

La identificación de las necesidades específicas de los alumnos en cuanto a conocimiento genérico es entonces crucial en el diseño de este tipo de cursos en los

² Sin embargo, los estudiantes también reportaron dificultad para comprender ideas principales, escasa atención al vocabulario y la necesidad de ejercitar más la lectura (Hyon, 2001). Por eso, la autora sugiere combinar la instrucción explícita de las características de los géneros con el abordaje de contenidos lingüísticos específicos necesarios para la comprensión de textos en los campos disciplinares de los estudiantes.

que los contenidos y objetivos se centran en los géneros necesarios para desarrollar tareas en un determinado ámbito, y sus características.

3.1 Las necesidades de los estudiantes y profesionales de informática a partir del análisis de los planes de estudio

Se realizó un análisis de los planes de estudio de las tres carreras mencionadas en base a los siguientes ejes de comparación: asignaturas, contenidos mínimos de algunas de ellas, y, especialmente, de la asignatura Inglés Técnico, perfiles de egresados y alcances de cada título. La comparación reveló que existen grandes similitudes en los primeros tres años, en los que comparten muchas de las asignaturas planteadas para este período (Ord. 1112; 1420 y 1185, Consejo Superior, UNCo, 2013).

Los perfiles de egresados de las Licenciaturas en Ciencias de la Computación y en Sistemas de la Información describen profesionales capaces de identificar en sus ámbitos problemas relacionados con las ciencias de la computación y los sistemas de información y de diseñar e implementar soluciones que involucren herramientas informáticas. El plan de estudios del profesorado en informática describe a un profesional capaz de diseñar e implementar programas para la enseñanza de las ciencias de la computación, y también de proporcionar asistencia y capacitación a otros docentes, además de coordinar la implementación de tecnologías para la enseñanza en contextos educativos. En todos los casos, se resalta la capacidad de estos profesionales para formar parte de proyectos de investigación. La tesis requerida para obtener el título de Licenciado es descripta como una instancia que permite a los futuros profesionales afianzar la habilidad de compilar y evaluar material bibliográfico referido a su campo de estudio, y de comunicar los resultados de investigaciones, diseñadas y llevadas a cabo por ellos mismos.

Para desarrollar esta propuesta nos basamos en la asignatura Inglés Técnico I, la primera de dos niveles que se dictan en el segundo año de estas carreras. Según lo establecido por los planes de estudios, se trata de cursos cuyo objetivo es desarrollar la habilidad lectora de los estudiantes, más específicamente dirigida a la lectura de libros y artículos en revistas del campo de la Informática, en diferentes formatos. Antes de cursar Inglés, los estudiantes ya han cursado las primeras ocho asignaturas de sus respectivas carreras, dos de las cuales son correlativas de esta materia. Un análisis de algunos de los programas de las asignaturas de cada carrera, incluso desde una etapa muy temprana, revela que los libros de texto, escritos tanto en español como en inglés, forman parte de las lecturas obligatorias y representan la mayor parte de las lecturas sugeridas. Los estudiantes también deben leer manuales de instrucciones, en inglés y en español, entradas de Wikipedia, y se sugieren videos instructivos para ampliar ciertos conceptos.

3.2 Las necesidades de los estudiantes y profesionales de Informática de acuerdo a la literatura

Es frecuente que los cursos de idiomas para estudiantes universitarios se centren en desarrollar las habilidades de lectura y redacción de informes o propuestas de investigación. Sin embargo, un énfasis exclusivo en el desarrollo de estas habilidades podría constituir una desventaja para aquellos estudiantes que planean un futuro laboral abocado al desempeño de tareas laborales de otra índole. Esta suposición es confirmada por autores que plantean la necesidad de incorporar a la formación de grado de las carreras informáticas el desarrollo de la lectura y escritura de los documentos escritos en inglés requeridos para desempeñar tareas en la mayoría de los puestos laborales, y que no implican actividades de investigación, como por ejemplo la lectura y escritura de *emails* o memos, el desarrollo de interfaces de *software*, y su documentación, entre otras (Kaneko, Rozycki & Orr, 2009). El desarrollo de las habilidades comunicativas de los graduados de carreras informáticas ha sido planteado como una necesidad por la industria y por diversas asociaciones profesionales y académicas de informática (Williams, 2002, citado en Kaneko, Rozycki & Orr, 2009; Dugan & Polansky, 2006; Carter *et al.*, 2011). Para cumplir con este requerimiento, Carter *et al.* (2011) destacan la importancia de que los estudiantes participen de los géneros que definen este campo disciplinar desde los primeros años de las carreras.

Con respecto a los géneros más comúnmente utilizados en el campo de la informática, podemos consultar los trabajos de Orr (1999), Dugan y Polansky (2006) y Carter *et al.* (2011). Orr (1999) y Dugan y Polansky (2006) se centran en los géneros utilizados por los profesores de carreras de informática, mientras que Carter *et al.* (2011) mencionan los géneros que los graduados utilizarán en sus carreras profesionales. Al margen de estas diferencias, es posible encontrar similitudes entre los géneros identificados por estos autores, y entre las situaciones a las que se asocian dichos géneros. Mencionaremos aquí sólo algunos de los géneros más representativos. Entre los géneros comunes en entornos académicos se mencionan a las revistas académicas, los capítulos de libros, los manuales, y glosarios. Entre los géneros que se utilizan en entornos laborales se incluyen guías de desarrolladores, informes de errores, documentación de instalación y mantenimiento, memos, *emails* y reseñas de lenguajes de programación. Y entre los géneros que median la relación con los usuarios podríamos mencionar las guías y manuales para el usuario, los panfletos, reseñas de *software* y equipamientos, soporte *online* a usuarios, entre otros.

3.3 Implicancias del análisis para la selección del corpus y diseño de la propuesta

Si tenemos en cuenta los estudios aquí descriptos y las observaciones obtenidas del análisis de los programas de las diferentes asignaturas, podremos extraer algunas

conclusiones respecto de las situaciones comunicativas que enfrentan estos profesionales y los géneros asociados a tales situaciones. La necesidad inmediata de los estudiantes de Informática de acceder a lecturas en inglés para poder avanzar en sus carreras es una de las apreciaciones más evidentes. A la luz de los datos analizados³, esta propuesta se centrará principalmente en los siguientes géneros: capítulos de manuales, documentación de *software*, manuales del usuario, reseñas de productos, artículos de revistas de divulgación científica y presentaciones o videos instructivos, relegando a los géneros relacionados con la investigación, como las revistas académicas, al segundo nivel de este curso.

La información respecto de la ubicación de la materia en el plan de estudios permite orientar la selección de los temas de los textos con los que se trabajará, de modo que los conocimientos previos puedan servir de ayuda en la comprensión de los mismos. Se considera necesario alentar la reflexión en torno a las diferencias entre distintas situaciones comunicativas, la necesidad de utilizar múltiples estrategias para abordar distintos géneros discursivos y los requisitos que cada uno impone.

En este marco, un curso de lectura en inglés es entendido como la posibilidad de acceder al corpus de bibliografía requerida para el cursado de las distintas asignaturas, para desarrollar su tesis, y en sus futuras carreras profesionales. Se busca reflejar una concepción de la lectura en lengua extranjera en el nivel universitario como una habilidad que ayuda al estudiante a construir conocimiento disciplinar, e integrarse a su comunidad profesional (Dorronzoro & Klett, 2006, citadas en Cardini, Emma y Gottero & Soliz, 2016).

4. Objetivos del curso

Con esta propuesta se busca guiar a los estudiantes de Informática en la lectura de textos de su especialidad, aprendiendo a diferenciar entre distintos géneros disciplinares, en función de sus características prototípicas. También se apunta a explorar la relación entre las características contextuales y las características formales de un texto, y a responder a los textos de manera apropiada, considerando el propósito y los posibles lectores.

5. Contenidos

El análisis de géneros y el desarrollo de la conciencia de género debería ser uno de los principales ejes organizadores de un curso de estas características, acompañado por la enseñanza explícita de estrategias de lectura, el desarrollo del léxico y el

³ También se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Hyland (2007) en relación a la selección de géneros para su tratamiento. Este autor sugiere tener en cuenta primero la urgencia de aprender un género en particular, en función de las necesidades de los estudiantes, luego la dificultad percibida del género elegido y, finalmente, el orden natural en el que los géneros ocurren en la vida cotidiana.

reconocimiento y comprensión de la gramática, en la medida en que estos contribuyen a una comprensión más profunda de los géneros seleccionados. En otras palabras, el género sería un punto de partida que guíe las actividades de comprensión lectora y el análisis de las características léxicas y sintácticas recurrentes de los textos.

Se propone un desarrollo gradual de las habilidades, comenzando con textos más cortos y más simples, para luego avanzar hacia textos más complejos y extensos. Los mismos géneros pueden ser abordados en distintos momentos del curso, a niveles cada vez más profundos, para favorecer el reciclaje de contenidos. Así, se busca una comprensión gradual de los géneros y sus características formales y un mayor dominio de las habilidades y estrategias de lectura.

5.1 Descripción del corpus seleccionado

Para el diseño del programa se sugiere compilar un pequeño corpus especializado, teniendo en cuenta la información sobre los géneros discursivos más comunes obtenida del análisis de los programas de las asignaturas y de los estudios sobre géneros en disciplinas informáticas. De esta manera se busca reflejar, a través de los textos seleccionados, distintas características contextuales, como por ejemplo diferentes participantes, entornos y propósitos de la comunicación (Koester, 2010). Para el análisis del corpus, así como para determinar una posible progresión de los textos, se propone utilizar una herramienta teórico-metodológica que permite determinar el grado de especialización de los textos, en base a cuatro dimensiones: funciones, situación, contenido semántico y forma (Ciapuscio & Kuguel, 2002, citadas en Grundnig & Himelfarb, 2017).

Los géneros seleccionados para un curso de este tipo corresponderían a la categoría semi-especializada, ya que todos están destinados a lectores no especializados o semilegos, mientras que los géneros más especializados se abordarían en un siguiente nivel. Se sugiere agrupar los géneros en unidades de acuerdo al tema explorado en los textos, dando como resultado unidades temáticas que incluirían textos pertenecientes a diferentes géneros discursivos. Se espera que, de esta manera, los estudiantes establezcan comparaciones entre diferentes géneros, en base a una serie de dimensiones, con la posibilidad de reencontrarse con los mismos géneros una y otra vez en distintas unidades, permitiéndoles un análisis cada vez más profundo.

El subcorpus que contiene capítulos de manuales es el más extenso entre los analizados para desarrollar esta propuesta, por tratarse del género más requerido en asignaturas de los primeros años. Los manuales introducen a los estudiantes a un campo disciplinar y al lenguaje utilizado para conceptualizar el tipo de datos estudiado (Johns, 1997, p.46; Love, 2002, p.76). De acuerdo a la descripción realizada por Herczeg y Lapegna (2016) considerando el modelo de Ciapuscio y Kuguel (2002), los

manuales son un género didáctico de carácter informativo, que presenta la información en términos objetivos, como establecida y aceptada por la comunidad científica. El autor y sus lectores se encuentran en una relación asimétrica, como expertos y semilegos o legos, respectivamente. Por tratarse de textos didácticos, contienen definiciones de términos técnicos, explicaciones, clasificaciones, descripciones y diagramas para facilitar la comprensión. Muestran solidaridad con el lector a través del uso de lenguaje claro y preciso, y de un formato constante en el modo de presentar la información (Parkinson & Adendorff, 2004, citado en Herczeg & Lapegna, 2016).

Los artículos de divulgación científica, que incluyen descripciones de productos, tutoriales, reseñas o noticias sobre avances tecnológicos, también tienen su lugar en esta propuesta. La divulgación científica implica una interpretación de los desarrollos tecnológicos y científicos, destinada a un público general o semilego. Es posible encontrar la voz de expertos que justifican lo dicho, y también la opinión explícita del autor. Parece existir una relación más simétrica entre escritor y lector, que se puede rastrear en el nivel formal, con recursos que demuestran el entusiasmo por el tema y mediante el uso del humor, entre otros (Parkinson & Adendorff, 2004, en Herczeg & Lapegna, 2016). Contienen ejemplos de narraciones, descripciones, explicaciones y valoraciones. En el nivel formal no existen estándares establecidos para estos textos, aunque en muchos casos es posible encontrar elementos tomados del estilo periodístico. También es muy habitual la presencia de fotografías e ilustraciones y vídeos (Herczeg & Lapegna, 2016).

Por último, esta propuesta también sugiere abarcar textos instructivos, como manuales del usuario, tutoriales, archivos de ayuda o soporte técnico en sitios *web*. Sus autores suelen ser expertos, y están dirigidos a lectores legos y semilegos. Normalmente proporcionan organizadores de texto con hipervínculos, y pueden contener definiciones de términos importantes, descripciones de productos y formas imperativas, entre otros recursos. Se basan en gran medida en elementos visuales, imágenes o vídeos para explicar aspectos clave de las instrucciones. Se utilizan explicaciones y argumentos para ayudar al lector a comprender por qué se deben seguir los pasos indicados y cuáles son los riesgos de no hacerlo correctamente (Fontan & Saint-Dizier, 2008, p.119).

6. Secuencia de actividades

Para facilitar la reflexión en torno de los diferentes usos de los géneros en distintas situaciones y con diversos propósitos, y las formas en que esas diferencias se relacionan con las diferencias en el lenguaje, se propone en un principio el análisis de ejemplos de géneros familiares (Johns, 1997) en español. Con el fin de orientar a los estudiantes en este análisis, se sugiere utilizar una herramienta de análisis diseñada en

base al modelo de Ciapuscio y Kuguel (2002), teniendo también en cuenta las pautas de Devitt *et al.* (2004) para el análisis de géneros (ver Apéndice). De esta manera se busca generar la reflexión sobre los contextos en los que fueron producidos, los participantes involucrados, su relación, si son géneros primarios o secundarios, etc. Una vez discutidos los aspectos contextuales, se recomienda guiar a los estudiantes en el establecimiento de relaciones con los aspectos más formales de la lengua. Esta primera actividad puede utilizarse como modelo cada vez que se presente un nuevo género, introduciendo paulatinamente las distintas dimensiones de análisis. Después de este primer contacto con la idea de género como un constructo complejo, los estudiantes podrían investigar diferentes dimensiones por separado y explorar cómo estas interactúan (Tardy, 2006, citado en Johns, *et al.*, 2006, p. 239).

Es aconsejable que las discusiones sobre género se combinen con actividades de lectura intensiva (Cf. Nation, 2009). Durante la clase se propone abordar instancias de diferentes géneros, y avanzar en actividades que en un principio hagan foco en el significado y luego en la lengua (Macalister, 2011, 2014). Las actividades centradas en el significado implicarían el análisis de aspectos seleccionados del género elegido y la comprensión de las ideas expresadas, seguidas de actividades para abordar la interpretación de elementos de referencia, figuras y convenciones gráficas, el reconocimiento de elementos de cohesión, la interpretación de marcadores del discurso, y el reconocimiento de la organización textual (Nuttall, 1996). Luego de profundizar en las ideas más importantes de cada texto y en algunas de las dimensiones del género correspondiente, se sugiere guiar a los estudiantes para que logren establecer conexiones entre las características contextuales de los géneros y su manifestación en los textos a través de recursos formales (Devitt, 2004, p. 199).

La construcción de un amplio vocabulario receptivo también debería ser un objetivo central de este tipo de cursos. Sin embargo, en contextos en los que la carga horaria de la materia es muy reducida, será necesario seleccionar cuidadosamente el vocabulario en el que se centrará la enseñanza, además de fomentar la autonomía de los estudiantes mediante el desarrollo de estrategias para deducir el significado de una nueva palabra y para consolidar vocabulario conocido. A la hora de seleccionar vocabulario relevante, uno de los criterios a tener en cuenta es el de la frecuencia de uso de los ítems léxicos en los que se hará foco explícito (Nation & Macalister, 2010; Nation, 1990). Los datos sobre frecuencia de uso provenientes de estudios de *corpus* pueden brindar sustento a estas decisiones y por eso se aconseja emplearlos al momento de tomar este tipo de decisiones.

El trabajo con el vocabulario debe incluir la enseñanza explícita de los ítems léxicos de mayor frecuencia (Nation, 2009), sean estas palabras técnicas de la

disciplina, palabras académicas o las palabras generales más frecuentes en inglés. Se recomienda analizar la manera en la que el propósito de la comunicación, el contexto de producción y el contenido del género determinan la elección del vocabulario y cómo, a su vez, la elección de piezas léxicas puede ayudar a explicar el resto de los módulos del género (Grundnig & Himelfarb, 2016). En cuanto a las actividades para el desarrollo de estrategias de manejo del vocabulario, se sugiere apelar en un primer momento a los cognados, entrenar el uso de estrategias de deducción del significado de nuevas palabras e incluir actividades para consolidar el vocabulario conocido, como por ejemplo la elaboración de un glosario y el uso de fichas.

Las estructuras gramaticales también deberían elegirse utilizando como criterio datos de frecuencia en relación con diferentes géneros. Dada la naturaleza intensiva de estos cursos, se considera útil orientar a los estudiantes en la comprensión de las estructuras gramaticales más comunes utilizadas en los géneros elegidos⁴.

Por último, proponemos la incorporación de tareas comunicativas, las cuales, en el contexto de estos cursos, incluirían posibles respuestas al contenido de un texto leído en inglés, mediante la creación de otros textos en español en distintos formatos. De esta manera se busca, como lo propone Klett (2019), replicar en el contexto de la clase algún tipo de comunicación natural. Esta autora define a las tareas comunicativas como actividades que plantean situaciones similares a las que se enfrentarían en la vida real, cuya resolución involucra diferentes habilidades, y en las cuales la atención está dirigida al contenido y su significado (Klett, 2000 y 2003, citada en Klett, 2019). Algunos ejemplos de estas tareas, que podrían adaptarse fácilmente al contexto de este tipo de cursos, incluyen publicar una cita de un autor en redes sociales, para generar un debate; diseñar una presentación en *power point* a partir de la lectura de un texto; participar en un certamen de preguntas y respuestas; grabar la versión en video de un conjunto de instrucciones; escribir una carta al editor de una revista, en relación a un artículo publicado; diseñar un folleto, entre otras.

7. Evaluación

Las instancias evaluativas deberán tener en cuenta la función de los géneros utilizados en el ámbito universitario, es decir la lectura de textos de la especialidad para aprender la disciplina. En el diseño de los instrumentos, así como también la metodología de evaluación, convendría tener en cuenta el análisis de la situación de uso de la lengua meta (Douglas, 2000), de modo que las tareas evaluativas sean representativas de tales situaciones. Los resultados de estas evaluaciones pueden

⁴ Biber et al., 1999 y Biber (2006) pueden utilizarse como fuente de referencia para la elección de elementos gramaticales, ya que estas obras proporcionan una descripción lingüística exhaustiva basada en frecuencias de diferentes géneros.

brindarnos información sobre la capacidad de los aprendientes de usar el lenguaje en el dominio específico al que se apunta.

En línea con la propuesta aquí presentada, y siguiendo a Klett (2011), Bhatia (2013) y Douglas (2000), sugerimos evaluar la comprensión lectora tratando de asegurar la “integridad genérica” (Bhatia, 2013, p.358), es decir, intentando que los textos y las tareas de evaluación sean genuinas, auténticas y relevantes. Esto se traducirá en la recreación de situaciones que involucren la habilidad de lectura en inglés, que se asemejen a las que los estudiantes encontrarán en su vida académica (Klett, 2011), como una forma de evaluar sus conocimientos sobre diferentes géneros. Para lograr la autenticidad de la tarea (Douglas, 2000) se debe procurar brindar a los alumnos la información necesaria para evaluar la situación comunicativa y reconocer su papel en ella.

Mencionamos, a modo de ejemplo, algunas de las tareas que podrían utilizarse para evaluar las habilidades lectoras generales de los estudiantes, teniendo en cuenta todas las dimensiones del género que se sugiere abordar en un curso de este tipo (adaptado de Klett, 2011 y Grabe, 2009, p.359):

- Seleccionar una serie de textos breves y clasificarlos según un criterio especificado
- Escribir un resumen de un texto que se utilizará con fines de estudio o se enviará a una revista de divulgación científica
- Transformar la información en formatos gráficos (gráficos, tablas, mapas, presentaciones *power point*), o como un apunte para una presentación oral
- Presentación oral de un capítulo de un libro

También es posible utilizar portafolios como dispositivos de evaluación formativa. Esta herramienta se considera adecuada para fomentar la reflexión de los estudiantes sobre sus experiencias con diferentes géneros y tareas, sobre su proceso de aprendizaje y su uso de estrategias (Johns, 1997; Grabe & Jiang, 2014). Para la elaboración de los portafolios proponemos tener en cuenta las recomendaciones de Johns (1997), quien sugiere que estos dispositivos consten de cinco entradas que sean muestras representativas de los géneros discutidos, junto a reflexiones de los alumnos, y las producciones derivadas de las actividades realizadas en clase, así como los comentarios de profesores o compañeros. Las reflexiones apuntarían a estimular la comparación entre ejemplos del mismo género, en términos de rasgos retóricos y

gramaticales, la reflexión sobre el uso de estrategias de lectura de distintos géneros, y la discusión de las impresiones de los estudiantes como lectores de distintos géneros⁵.

8. Conclusión

Si nos comprometemos a brindar a nuestros estudiantes una formación relevante que los ayude a participar de sus presentes o futuros entornos académicos y ocupacionales, consideramos fundamental ofrecer oportunidades para la reflexión en torno a las diferencias entre diversas situaciones comunicativas, la necesidad de utilizar múltiples estrategias para abordar una serie de géneros discursivos y la forma más apropiada de responder a ellos. Este trabajo se plantea como un punto de partida para considerar algunos de los aspectos a tener en cuenta a la hora de diseñar cursos de lectura con propósitos específicos en ámbitos de educación secundaria o superior, para estudiantes de disciplinas informáticas.

Referencias

- Bhatia, V. K. (2013). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Routledge.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Grammar of spoken and written English*. Longman.
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. John Benjamins Publishing.
- Cardini, M., Emma y Gottero, M. & Soliz, M. (2016). Lectocomprensión en inglés con fines académicos: propuesta de sistematización para el diseño de materiales. En C. Muse (ed.), *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 33-41). Universidad Nacional de Córdoba
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35662008>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14025774003>
- Carter, M., Vouk, M., Gannod, G. C., Burge, J. E., Anderson, P. V., & Hoffman, M. E. (2011). Communication genres: Integrating communication into the software engineering curriculum. En *2011 24th IEEE-CS Conference on Software Engineering Education and Training* (pp. 21-30). IEEE. <https://doi.org/cxjcfb>

⁵ Se recomienda consultar a Johns (1997) e Hirvela (1997) para posibles entradas de un portafolios.

- Ciapuscio, G. E., & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios & M. Teresa Fuentes (eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-74). Almar.
- Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue (2013), Ordenanza 1112/13, Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Computación.
- Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue (2013), Ordenanza 1420/13, Plan de Estudios de la Licenciatura en Sistemas de Información.
- Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue (2013), Ordenanza 1185/13, Plan de Estudios del Profesorado en Informática.
- Devitt, A. J. (2004). *Writing genres*. Southern Illinois University Press.
- Devitt, A., Reiff, M. J., & Bawarshi, A. (2004). *Scenes of writing: Strategies for composing genres*. Longman/Pearson.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Dugan Jr, R. F. & Polanski, V. G. (2006). Writing for computer science: a taxonomy of writing tasks and general advice. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 21(6), 191-203.
- Fontan, L., & Saint-Dizier, P. (2008). Analyzing the explanation structure of procedural texts: Dealing with advice and warnings. En *Proceedings of the 2008 Conference on Semantics in Text Processing* (pp. 115-127). Association for Computational Linguistics.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Jiang, X. (2014). Assessing reading. En A. J. Kunnan (ed.), *The companion to language assessment* (pp. 185-200). John Wiley & Sons, Inc.
- Grundnig, M. I & Himelfarb, R. (2016). El léxico en textos científico-académicos en LE inglés: un estudio preliminar. En C. Muse (ed.), *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 134-141). Universidad Nacional de Córdoba
- Grundnig, M. I., Sorbellini, A.C. & Pezzutti, L. (En prensa). Prácticas de alfabetización académica en el nivel superior: el rol de los docentes en la selección bibliográfica. En *VII Congreso Nacional y V Internacional de INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, "Políticas y prácticas de producción y circulación de conocimiento."* Universidad Nacional del Comahue.
- Herczeg, C. & Lapegna M. (2016). Enseñanza de ILE: progresión y adecuación de textos en la era de la accesibilidad. En C. Muse (ed.), *Cátedra UNESCO*.

- Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 147-154).
Universidad Nacional de Córdoba
- Hirvela, A. (1997). "Disciplinary portfolios" and EAP writing instruction. *English for Specific Purposes*, 16(2), 83-100.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of second language writing*, 16(3), 148-164.
- Hyland, K. (2015). Genre, discipline and identity. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 32-43.
- Hyon, S. (2001). Long-term effects of genre-based instruction: A follow-up study of an EAP reading course. *English for Specific Purposes*, 20, 417-438.
- Hyon, S. (2002). Genre and ESL reading: A classroom study. En A. M. Johns (ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 121-141). Leah Publishers.
- Hyon, S. (2017). *Introducing genre and English for specific purposes*. Routledge.
- Johns, A. M. (1997). *Text, role and context: Developing academic literacies*.
Cambridge University Press.
- Johns, A. M., Bawarshi, A., Coe, R. M., Hyland, K., Paltridge, B., Reiff, M. J., & Tardy, C. (2006). Crossing the boundaries of genre studies: Commentaries by experts. *Journal of second language writing*, 15(3), 234-249.
- Kaneko, E., Rozycki, W. & Orr, T. (2009). Survey of workplace English needs among computer science graduates. En *2009 IEEE International Professional Communication Conference* (pp. 1-6). IEEE. <https://doi.org/fvqts3>
- Klett, E. (2011). Lectura en lengua extranjera en la universidad y evaluación. En 37ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, 14º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro "Si nosotros leemos ello leen". Ciudad de Buenos Aires.
- Klett, E. (2019). Cursos de lectocomprensión en lengua extranjera: una justificación teórico-práctica. *Polifonías Revista de Educación*, 7(14), 37-53.
- Koester, A. (2010). Building small specialised corpora. En A. O'Keeffe & M. McCarthy (eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 94-107). Routledge.
- Love, A. (2002). Introductory concepts and 'cutting edge' theories: Can the genre of the textbook accommodate both?. En J. Flowerdew (ed.), *Academic discourse* (pp. 86-102). Routledge.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning vocabulary*. Heinle & Heinle Publishers.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. Routledge.
- Nation, I. S. P. & Macalister, J. (2009). *Language curriculum design*. Routledge.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Macmillan.

- Macalister, J. (2014). Teaching reading: Research into practice. *Language Teaching*, 47(3), 387-397. <https://doi.org/d8sm>
- Orr, T. (1999). Genre in the field of computer science and computer engineering. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 42(1), 32-37. <https://doi.org/fvqts3>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Apéndice

Lineamientos para el análisis de géneros⁶

<p>1.</p> <p>a.</p> <p>b.</p> <p>c.</p> <p>i.</p> <p>ii.</p> <p>iii.</p>	<p>Identifique la situación en la que se utiliza el género</p> <p>Contexto: ¿A qué disciplina o ámbito especial pertenece el texto?</p> <p>Escenario: ¿Dónde aparece el género? ¿Cómo y cuándo se transmite y utiliza?</p> <p>Participantes: ¿Quiénes utilizan este género?</p> <p>Autores: ¿Quién/es escribe/n los textos en este género? ¿Qué roles desempeñan? ¿Qué características deben poseer los autores de este género?</p> <p>Lectores: ¿Quién/es lee/n los textos de este género? ¿Qué características deben poseer? ¿En qué circunstancias leen el género?</p> <p>¿Qué relación existe entre autores y lectores? ¿Coinciden en tiempo y espacio?</p>
<p>2.</p>	<p>Identifique el propósito: ¿Por qué los autores escriben este género y por qué los lectores lo leen?</p>
<p>3.</p> <p>a.</p> <p>b.</p> <p>c.</p> <p>d.</p> <p>i.</p> <p>ii.</p> <p>iii.</p> <p>iv.</p>	<p>Ahora analicemos el contenido:</p> <p>¿Cuál es el tema del texto?</p> <p>¿Se trata de una contribución original a un área específica? ¿O está basada en un texto fuente? ¿El autor de este género es el autor de las ideas/conceptos expresadas en él?</p> <p>¿El texto se divide en partes estandarizadas?</p> <p>Perspectiva sobre el tema:</p> <p>¿Se trata el tema para modificar el estado de conocimientos previos?</p> <p>¿Se trata el tema en función de su utilidad?</p> <p>¿Se trata el tema para que sea comprendido por un estudiante?</p> <p>¿Se retoma el tema para ser transmitido a un destinatario menos especializado?</p>
<p>4.</p> <p>a.</p> <p>b.</p> <p>c.</p> <p>d.</p> <p>e.</p>	<p>Analice la superficie textual</p> <p>¿Cómo son las oraciones? ¿Son simples o complejas, pasivas o activas? ¿Son variadas? ¿Comparten cierto estilo?</p> <p>¿Se incluyen ilustraciones, gráficos, fotos?</p> <p>¿Qué tipos de palabras son más comunes? ¿Se usa un tipo de jerga? ¿Se usan palabras más coloquiales? ¿Es posible identificar la voz del autor?</p> <p>¿Se ofrecen definiciones de términos? ¿Se observan reformulaciones?</p> <p>¿Qué tiempo verbal predomina?</p>
<p>5.</p> <p>a.</p> <p>b.</p> <p>c.</p> <p>d.</p> <p>e.</p> <p>f.</p>	<p>Relaciones entre la superficie textual y la situación de uso</p> <p>¿Qué patrones en el uso del lenguaje se observan? ¿Qué revela esto sobre la relación entre el género y el contexto en el que se usa? Las siguientes preguntas podrán guiarlo:</p> <p>¿Qué deben saber los participantes para comprender el género?</p> <p>¿Quién está invitado al género y quién está excluido?</p> <p>¿Qué roles para autores y lectores se alientan o desalientan?</p> <p>¿Qué valores, creencias, objetivos y suposiciones se revelan a través de los patrones?</p> <p>¿Qué contenido (temas o detalles) se ignoran?</p> <p>¿Qué actitud hacia los lectores está implícita en el género? ¿Qué actitud hacia el mundo está implícita en él?</p>

⁶ Basado en Ciapuscio y Kuguel (2002) y en Devitt, Reiff y Bawarshi (2004)