

Un acercamiento teórico-metodológico para la enseñanza de estrategias lingüísticas orientadas a la lectoescritura en el aula de Español como Lengua Extranjera y Disciplinar

Estela Mattioli⁽¹⁾ y Analía Demarchi⁽²⁾

Palabras clave. didáctica · español como lengua extranjera · estrategias lingüísticas · Lingüística Sistémica Funcional

Resumen. En este trabajo se presentan avances de un proyecto de investigación centrado en la elaboración de una propuesta didáctica para docentes dedicados a la enseñanza de español como lengua segunda o extranjera en general (ELSE) y, particularmente, para aquellos que realizan esta tarea con estudiantes brasileños. El objetivo es aportar algunos fundamentos teóricos y metodológicos acerca de la implementación de estrategias lingüísticas contrastivas aplicadas a la escritura e interpretación de explicaciones científicas en el aula de ELEYD (enseñanza de español como lengua extranjera y disciplinar).

La investigación se focaliza en el análisis lingüístico gramatical de diversos textos producidos por expertos y novatos, dentro del marco de la Lingüística Sistémica Funcional complementada con aportes de otros campos que posibiliten sustentar conexiones entre aspectos lingüístico-gramaticales, sociosemánticos y cognitivos del lenguaje.

Keywords. didactics · Spanish as a foreign language · language strategies · Systemic Functional Linguistic

Abstract. In this work we present advances of a research project focused on the development of a teaching proposal for teachers dedicated to teaching Spanish as a second and foreign language in general (ELSE) and, particularly, for those who perform this task with Brazilian students.

The objective is to provide some theoretical and methodological bases about the deployment of contrasting linguistic strategies applied to the writing and interpretation of scientific explanations in the classroom of ELEYD (teaching of Spanish as a foreign language and discipline).

The research focuses on the grammatical linguistic analysis of various texts produced by experts and novices, within the framework of the Systemic Functional Linguistics supplemented by contributions from other fields that make possible to sustain connections between linguistic-grammatical, social semantic and cognitive aspects of the language.

(1) Docente responsable de Comunicación Oral y Escrita en las carreras de Ingeniería de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de UNL, del Taller de Tesis

en la Maestría en Ingeniería de los Recursos Hídricos de FICH-UNL y del Seminario Desarrollo de Competencias Académicas de la Licenciatura en Español como Lengua

Segunda o Extranjera de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Contacto: emattioli@unl.edu.ar

(2) Docente de Comunicación Oral y Escrita y de Proyecto

Final de Carrera de FICH-UNL. Contacto: analiademarchi2000@yahoo.com.ar

(1) Investigación incluida dentro del proyecto general N° 1889 Modelos Teóricos para ELSE, a su vez incluido en el Proyecto IP PAE «Desarrollo de español lengua extranjera (ELE) como industria cultural» financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

1. Introducción

La investigación realizada ha tenido por finalidad la elaboración de una propuesta didáctica para docentes dedicados a la enseñanza de español como lengua extranjera en general (ELE) y, particularmente, para aquellos que realizan esta tarea con estudiantes brasileños.⁽¹⁾

En este artículo aportamos algunas reflexiones teóricas y metodológicas acerca de la implementación de estrategias lingüísticas aplicadas a la escritura e interpretación de explicaciones científicas en el aula de ELEyD (enseñanza de español como lengua extranjera y disciplinar).

Distinguimos entre «lengua extranjera» (LE) y «lengua disciplinar» (LD) puesto que en esta esfera del lenguaje seleccionado como objeto a ser enseñado (académico-científico), la lengua meta no consiste simplemente en aprender otro idioma (el español), sino en aprender el lenguaje de la ciencia en otro idioma.

El aprendizaje de una lengua extranjera supone contar con competencias lingüísticas efectivas en diferentes contextos de situación, los cuales determinan modos de lenguaje específicos según la función comunicativa, los participantes involucrados, la complejidad de la información de la que se trate, entre otros aspectos.

En el ámbito de la ciencia, en el cual se relatan, clasifican, analizan y explican fenómenos y procesos, no se puede aplicar el lenguaje de sentido común que funciona eficientemente en un contexto familiar de comunicación. La función de la ciencia es construir una interpretación alternativa del mundo y es impensable sin el lenguaje técnico que ella ha desarrollado para elaborar esa construcción (Martin, 1993).

En consecuencia, un estudiante de LD necesita aprender a reconocer recursos del lenguaje que realizan determinadas funciones discursivas, para luego incorporarlos gradualmente en producciones propias. El alumno se enfrenta a un ámbito discursivo diferente a otros con los que se encuentra familiarizado, y cuyo lenguaje o subcódigo no se adquiere al aprender el uso de la lengua materna, ni tampoco al aprender un nuevo idioma enfocado desde el uso cotidiano que se hace en esa lengua.

Es parte de la tarea docente promover que las formas lingüísticas y sus significados, así como la construcción de razonamientos subyacentes inherentes a la elaboración de los textos, sean explicitados y comprendidos por parte de los estudiantes para que la aprehensión del conocimiento resulte más eficaz y duradera.

Nuestro proyecto investigativo aplica el estudio de casos y contempla tres momentos: el primero consiste en el análisis de un texto de ciencia (traducido del portugués) escrito por expertos para ser enseñado a estudiantes de los últimos años de escuela media y primeros años del nivel universitario en Brasil; el segundo incluye el análisis contrastivo de textos escritos por estudiantes de tercero y cuarto años de escuela media de Brasil y Argentina, sobre la base de experiencias de lectura del mismo texto de expertos llevadas a cabo en los dos países; el tercero presenta una secuencia didáctica de análisis interpretativo (deconstrucción conjunta) de textos para la enseñanza a estudiantes de LEyD (Lengua Extranjera y Disciplinar). Los tres momentos constituyen una adaptación y están fundamentados en la propuesta de Eggins y Martin (2003) para la enseñanza del género.

En este trabajo nos centraremos en el tercer momento; expondremos de manera resumida los fundamentos teórico-metodológicos para la elaboración de una secuencia didáctica a implementar en el aula de ELEyD. Luego, presentaremos un ejemplo de cómo se puede abordar la enseñanza de la lengua a partir de un texto de divulgación académica, mediante un análisis contrastivo entre éste y las reelaboraciones (interpretaciones) de alumnos de Argentina y Brasil realizadas sobre la base de ese mismo texto fuente, cuyo tema específico se inserta en el campo disciplinar de la Química.

2. Marco teórico y metodológico

Las diferentes acciones que conforman la tarea docente deben desarrollarse sobre fundamentos teóricos y metodológicos que guíen la actividad en el aula. Algunos de éstos son:

1ro. Reconocer la centralidad de los aspectos lingüísticos en el proceso de comprensión

Los aspectos lingüísticos se refieren tanto a los conocimientos previos del lector aprendiz –en este caso, los estudiantes- cuanto a las características propias de los textos –en este caso, académico-científicos-.

El lenguaje es la realidad concreta sobre la cual se pueden producir avances en una progresiva independencia del sujeto que aprende respecto de la colaboración intermediaria de un docente, quien debe facilitar a los estudiantes determinadas estrategias o herramientas lingüísticas que propicien un aprendizaje personal de nuevos saberes disciplinares en la nueva lengua que aprenden. El lenguaje es la forma visible de proyectar y efectivizar nuestros razonamientos e intencionalidades acerca de los conocimientos que poseemos; por ende, es fundamental que todo proceso y acción cognitivos en relación a la interpretación y elaboración de textos debe «traducirse» a operaciones o recursos lingüísticos concretos.

2do. Asumir una función integral como docente e investigador

Frente al dilema teoría-luego-investigación, o investigación-luego-teoría, el docente de ELE debe asumir una postura integral (Ellis, 1988), a partir de la cual teoría e investigación se retroalimentan con el propósito de aprovechar aportes teórico-metodológicos de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) para elaborar una propuesta concreta acerca de *¿cómo* abordar una enseñanza pedagógica del español como LE y particularmente como variedad técnico-científica desde un enfoque léxico-gramatical que resulte operante para los estudiantes?

3ro. Elegir una metodología de análisis

Adoptamos el análisis contrastivo (Blázquez Ortigosa, 2010) como guía didáctica que permita confrontar a estudiantes brasileños con sus propias producciones y las de otros estudiantes (nativos y no nativos), con el fin de que las explicaciones y observaciones realizadas por el docente resulten más fácilmente comprensibles y efectivas para corregir y perfeccionar la calidad del proceso de su aprendizaje, principalmente de aquellos textos de contenidos curriculares de una nueva lengua.

4to. Adoptar una concepción de lenguaje y de texto que fundamente y dé coherencia a las prácticas de enseñanza y aprendizaje

El enfoque sociolingüístico de la LSF implica que el texto está hecho de significados expresados en estructuras (Halliday, 1982). Estos significados refieren a funciones sociosemánticas que se construyen a través de tres componentes del significado: el ideativo (expresa la experiencia humana), el interpersonal (expresa las relaciones entre el hablante/escritor y el oyente/lector) y el textual (expresa la manera de organizar y jerarquizar la información). Toda producción verbal del habla adulta contiene esos tres componentes que se proyectan uno en otro por medio de estructuras léxico-gramaticales denominadas «cláusulas». Éstas representan piezas de razonamiento que se articulan para construir y transmitir una intencionalidad determinada del emisor en función de su interlocutor y el contexto de situación en el que se enmarca.

Abordar la enseñanza y aprendizaje de una lengua desde esta perspectiva supone dos principios básicos:

- Todo conocimiento se produce, se transmite y se reconstruye en contextos sociales a través de las diversas relaciones sociales. Por ende, el aprendizaje es un proceso social, y se desarrolla en el marco de una institución educativa cuya naturaleza es también social.
- El texto y el contexto son concebidos como aspectos del mismo proceso, lo cual supone que los significados que construimos al usar la lengua están siempre relacionados con el contexto cultural y situacional en el que la empleamos, es decir, entre las realizaciones lingüísticas y la situación extralingüística en la que éstas se producen.

5to. Seleccionar un tema lingüístico específico

Al abordar la enseñanza de textos explicativos y expositivos del español para brasileños, un tema central es el análisis del uso y funcionalidad de las metáforas léxica y gramatical, comúnmente llamadas nominalizaciones, puesto que son recursos fundamentales que condicionan la estructura sintáctica y semántica de dichos textos, de allí la importancia de su análisis.

El modelo de enseñanza basada en el género

Para la elaboración de una secuencia didáctica en el aula que organice las actividades realizadas por el docente con los alumnos se parte y efectúa una adaptación del modelo de enseñanza del género propuesto por Eggins y Martin (2003). El objetivo fundamental del mismo consiste en hacer explícito ante los estudiantes el modo en que el lenguaje en uso construye significado y cómo lo concreta a través de los diferentes géneros, atendiendo especialmente al contenido, la estructura de los textos y el contexto de situación.

El modelo original plantea un trabajo de aula a llevar a cabo en tres etapas que permiten guiar al alumno en el desarrollo de habilidades para el control de cada tipo textual y la adquisición de una postura crítica hacia la escritura: deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente.

(1) La deconstrucción: consiste en la caracterización por parte de los estudiantes, de manera interactiva en el seno de la clase, del texto real que funciona como ejemplar del género objeto de estudio. En nuestro trabajo, incluimos una instancia de reelaboración personal del texto por parte de los estudiantes a partir de una primera lectura y de sus conocimientos previos, con el fin de obtener un corpus para el análisis contrastivo y posibilitar la deconstrucción conjunta de textos tanto de expertos como de aprendices.

(2) La construcción conjunta: implica la escritura del texto perteneciente al género realizada por el grupo y mediada por el docente.

(3) La construcción independiente: refiere a la escritura o reelaboración del texto de manera individual por cada alumno, a partir de los nuevos conocimientos adquiridos sobre el tema.

Presentaremos solamente la primera etapa (deconstrucción), que es donde se concentra la actividad relevante del docente de ELE como investigador y como mediador de las actividades en el aula; se exponen aspectos teóricos y prácticos con el fin de mostrar, a manera de ejemplo, la tarea que concretamente se llevaría a cabo como enseñantes en el marco de la situación presentada. Las instancias posteriores forman parte de los resultados que

se obtendrán de esta primera etapa y están centradas en el trabajo más independiente de los propios alumnos de manera grupal o individual, por lo que no son desarrolladas aquí.

3. La propuesta de trabajo para el docente de ELE

El análisis interpretativo por parte de los estudiantes

Exponemos una secuencia de actividades centradas en los estudiantes, a partir de la aplicación de herramientas semánticas y gramaticales aportadas por la LSF, para que ellos puedan resolver ejercicios contrastivos que contribuyan a un autoaprendizaje progresivo de la LEyD.

En primer lugar, se seleccionan algunas categorías léxico-gramaticales operativas de la LSF que consideramos productivas para ser enseñadas como herramientas que permitan focalizar, en segundo lugar, en las diferencias y semejanzas que aparecen entre el texto fuente y las producciones de los alumnos, así como también las que se presentan entre estas últimas. Luego, a partir de tal detección, se propone la reflexión sobre las causas de dichas diferencias y la determinación de las opciones de los estudiantes como apropiadas o no; y en este último caso, la búsqueda de otras adecuadas en función del sentido del texto fuente leído.

Las categorías operativas a aplicar en la clase de ELE

(a) La noción de cláusula.

La cláusula es la unidad básica a través de la que se produce una expresión verbal; es decir, tiene como núcleo un solo verbo (llamado proceso) y una serie de elementos relacionados (llamados participantes y circunstancias). Tomamos a la cláusula como unidad de realización mínima de la léxico-gramática.

(b) La noción de metáfora gramatical y léxica. Funciones de la nominalización (Nm)

La metáfora consiste en una modificación en la expresión de los significados a través de una selección léxico-gramatical distinta a la que se acos-

tumbra en el lenguaje coloquial. Se cambia el uso de verbos y adjetivos por sustantivos, y en consecuencia, se reorganiza el orden y función de las palabras dentro de las frases, cláusulas y oraciones.

(c) *La noción de niveles: jerarquía y constitución; estrato semántico y estrato léxico-gramatical*

Cuando decimos que el sistema lingüístico está estratificado significa que está conformado por estratos o niveles, los cuales forman una jerarquía: la semántica es el estrato más alto y se realiza a través de la gramática, que se realiza, a su vez, por la fonología y la ortografía. Este modelo permite realizar tanto un primer análisis exploratorio cuanto un análisis en profundidad e integrado de las unidades léxico-gramaticales de un texto.

(d) *La noción de cohesión gramatical y léxica*

La cohesión se construye mediante recursos no estructurales que conforman la unidad semántica del texto; es decir que estos recursos permiten identificar cómo se establecen relaciones entre los significados alrededor de la cláusula para conformar una organización de sentido mayor.

(e) *La noción de sistema y estructura*

Uno de los objetivos principales que se debe plantear en el abordaje didáctico de LEyD, es que el estudiante pueda entender que el lenguaje se organiza como una gran red de opciones o sistemas que se encuentran interrelacionados entre sí, y que al hacer uso del mismo el hablante debe saber elegir la opción adecuada para transmitir sus ideas a través de textos (estructuras) y cumplir con su propósito comunicativo, acorde al contexto de situación y género en el que se enmarca.

La secuencia didáctica

Consiste en proponer a los estudiantes la deconstrucción contrastiva conjunta del texto fuente y de las versiones reelaboradas por los estudiantes en español. Para mostrar un ejemplo de puesta en práctica, hemos seleccionado dos reelaboraciones en distintas lenguas originales para aprovechar al máximo las diferencias que pueden presentar los textos, habida cuenta de la experiencia de investigación previa realizada en los dos países con estudiantes nativos de Brasil y Argentina, pero naturalmente los textos pueden seleccionarse dentro de las producciones surgidas en una misma clase de ELE.

La actividad implica una observación cuidadosa de los textos desde el estrato léxico y gramatical hacia el semántico, desarticulando y reintegrando los distintos niveles de la cláusula (por debajo, en el nivel, por encima, alrededor y más allá de ella). Se propone analizar en paralelo las estructuras (a nivel de la cláusula y por debajo de la misma) que muestran un mismo aspecto formal (estrato léxicogramatical) y las que muestren correspondencia semántica (estrato semántico) entre cada grupo o frase, mediante el reconocimiento de clases de palabras (nominales, verbales, adverbiales) ligadas a funciones gramaticales y textuales específicas.

Es importante señalar que, ante la detección de alguna inadecuación en las reelaboraciones, debe evitarse llegar a la (auto)corrección por mera imitación del texto fuente, sino que resulta imprescindible que ésta se produzca como consecuencia de una comprensión del error para modificarlo al mismo tiempo que se asimila el contenido del texto estudiado/leído.

1ª Parte de la deconstrucción contrastiva conjunta

A continuación, proponemos un ejemplo a partir del cual los estudiantes tienen una exposición en paralelo de la primera parte del texto fuente en la que se utilizan las estrategias de definición y de reformulación, y dos de las reelaboraciones hechas por ellos.

· Textos a contrastar:

– *Texto fuente de Brasil:* «Radioquímica» (fragmento). *Traducción al español:*

La radioquímica es la fracción de la química responsable del estudio de las aplicaciones de isótopos radiactivos en la química. Contrariamente de lo que creen las mentes estrechas, la radioquímica, así como la química, trae innumerables beneficios a nuestra vida.

– *Textos de estudiantes en español:* Seleccionamos uno de Brasil y otro de Argentina, como ejemplos que permiten observar algunas de las diferencias y semejanzas significativas. Además, creemos que puede resultarles provechoso al estudiante de LEyD acceder a muestras de producciones de nativos del idioma que aprende, para enriquecer sus competencias comunicativas en otros contextos de situación.

· *Reelaboración 1* (estudiante de Brasil): *La radiactividad es un acontecimiento radioquímico que nos trae varios beneficios como por ejemplo los rayos x, usinas nucleares, en remedios y aparatos médicos.*

· *Reelaboración 2* (estudiante de Argentina): *La radiactividad es la ciencia que estudia las aplicaciones de los isótopos radiactivos en la química. Contrariamente de lo que se cree la radiactividad trae innumerables beneficios a nuestra vida como a través de los rayos x no se podrían detectar huesos rotos, o no se podría fabricar la comida irradiada, o no se podrían hacer las radioterapias para combatir el cáncer...*

· *Categoría principal a observar*: nominalizaciones (Nm) y sus funciones en los distintos niveles.

· *Niveles de organización estratificada*: por debajo de la cláusula; en el nivel de la cláusula; por encima de la cláusula. (Se excluyó el nivel alrededor de la cláusula, que implicaría analizar el texto completo.)

Para reconocer el uso de recursos equivalentes entre los textos, se utilizan las siguientes referencias:

TF (texto fuente)

☑ (estrato semántico y estrato léxico-gramatical equivalentes con el TF)

☒ (estrato semántico y estrato léxico-gramatical no equivalentes c/ TF)

≠ (estrato semántico y léxico gramatical no son congruentes en el propio discurso)

≈ (estrato semántico y léxico gramatical son congruentes en el propio discurso)

∅ (elipsis de información en relación c/TF)

Estas referencias aparecen en la segunda y tercera columnas (reelaboraciones 1 y 2) con el fin de contrastarlas con la columna 1 (texto fuente). En la tercera columna («Reelaboración 2») aparecen dos referencias separadas por un guión (por ejemplo: ∅ - ☑); la primera se usa para contrastarla con el texto fuente y la segunda con la «Reelaboración 1».

Texto fuente (TF)	Reelaboración 1 (R1) (estudiante brasileño)	IF	Reelaboración 2 (R2) (estudiante argentino)	IF - R1
La <u>radioquímica</u> \emptyset	 \emptyset - <input checked="" type="checkbox"/>	
.....	La <u>radiactividad</u> <input checked="" type="checkbox"/>		La <u>radiactividad</u> <input checked="" type="checkbox"/> - <input checked="" type="checkbox"/>	
Es	Es <input checked="" type="checkbox"/>		Es..... <input checked="" type="checkbox"/> - <input checked="" type="checkbox"/>	
la <u>fracción de la química</u>	un <u>acontecimiento radioquímico</u> . <input checked="" type="checkbox"/>		la <u>ciencia</u> <input checked="" type="checkbox"/> - <input checked="" type="checkbox"/>	
responsable	→ $S \approx G$		→ $S \neq G$	
del <u>estudio</u> de las <u>aplicaciones</u>	(que)..... <input checked="" type="checkbox"/>		(que) <input checked="" type="checkbox"/> - <input checked="" type="checkbox"/>	
de isótopos radiactivos en la		<u>estudia</u> las <u>aplicaciones</u> de los isótopos	
química.....		radiactivos en la química <input checked="" type="checkbox"/> - <input checked="" type="checkbox"/>	
La <u>radioquímica</u> \emptyset		La <u>radiactividad</u> <input checked="" type="checkbox"/> - <input checked="" type="checkbox"/>	
<u>trae</u>	(que) <input checked="" type="checkbox"/>		<u>Trae</u> <input checked="" type="checkbox"/> - <input checked="" type="checkbox"/>	
innumerables <u>beneficios</u>	(nos) <u>trae</u> <input checked="" type="checkbox"/>		innumerables <u>beneficios</u> <input checked="" type="checkbox"/> - <input checked="" type="checkbox"/>	
a nuestra vida	varios <u>beneficios</u>		a nuestra vida <input checked="" type="checkbox"/> - <input checked="" type="checkbox"/>	
 <input checked="" type="checkbox"/>		→ $S \approx G$	
	→ $S \approx G$		(Como) <input checked="" type="checkbox"/> - <input checked="" type="checkbox"/>	
	(como por ejemplo) \emptyset			

Tabla 1. Contrastación del texto fuente y las reelaboraciones

- *Nivel de observación 1*: por debajo de la cláusula (grupos, frases y palabras).
- *Indicación para el grupo*: Identificar los grupos a partir de un núcleo (subrayados): sustantivo o palabra nominalizada, verbo, verboide, adjetivo, etc., y su valor semántico-gramatical
- *Comentarios para exponer en el aula*: La clase de palabra más fácil de recuperar en las reelaboraciones es el verbo, que es el núcleo de la cláusula, ya que determina los procesos o experiencias (internas o externas), en este caso, externas inherentes al campo científico: «es», «*estudia*», «*trae*». También se recuperan sustantivos o nominalizaciones que constituyen los subtemas del texto («*beneficios*», «*aplicaciones*»). Se distinguen elementos núcleos de complementos; los primeros se transcriben literalmente («*beneficios*», «*aplicaciones*»), los segundos se reemplazan por otros equivalentes («*varios*» en vez de «*innumerables*»; «*nos*» en vez de «*nuestra vida*»).

Se explicitan funciones implícitas: en este caso, a través de palabras o grupos conjuntivos («como», «como por ejemplo»).

Las elipsis (Ø) registradas muestran tres tipos de operaciones que realizan los estudiantes: de supresión (de subtemas y componentes de la definición), de sustitución (el nombre por un pronombre relativo «que») y de adición (relación lógica de ampliación) de la información.

Hay una alteración recurrente en el inicio de cada reelaboración: no coincide el núcleo temático o Nm respecto del texto fuente. Sin embargo, esta alteración no necesariamente implica una equivocación en sí; en la R1 se omite la introducción («radioquímica») al tema que se considera central («radiactividad»), pero se identifica la diferencia semántica que conlleva dicho cambio en la exposición. No obstante, se produce una elipsis en la continuidad y la definición no se completa. Por el contrario, en la R2 (y es lo que se registra en la mayoría de los casos), la relación entre identificador («radiactividad») e identificativo («ciencia») es incongruente, lo que deriva en una incongruencia progresiva del contenido global.

· *Algunas preguntas problematizadoras para resolver:* Si realizamos una permutación de algunas palabras entre las columnas (textos): por ejemplo, el término «radioquímica» que reemplace al de «radiactividad» en la primera estructura, ¿en cuál de las dos reelaboraciones resulta coherente? Si quitamos los elementos de enlace agregados («que», «por ejemplo», «como»), ¿con qué otros se puede reemplazar?; ¿este cambio afecta al orden y forma de expresar las ideas?

· *Nivel de observación 2:* en el nivel de la cláusula (unidad básica)

· *Indicación para el grupo:* Identificar la posición funcional de los grupos (tema/rema) y procesos.

· *Comentarios para exponer en el aula:* En este nivel, al analizar las cláusulas, se busca reconocer estructuras comunes entre el texto y las reelaboraciones, lo que implica no seguir una lectura estrictamente lineal, sino reorganizar las cláusulas en función de las similitudes encontradas.

Las reelaboraciones 1 y 2 recuperan la prominencia temática de las nominalizaciones y los mismos procesos utilizados o procesos derivados de nominalizaciones («es», «estudia» <en el texto fuente se emplea «del

estudio» >, «*trae*»). Se debe destacar aquí que –como vimos en el nivel anterior– los procesos se extraen por repetición.

En este nivel, se puede observar que los alumnos sólo recuperan una definición (referida en la consigna de trabajo), pero que el texto expone otras relacionadas entre sí.

En la R2 se recupera el uso de una frase prepositiva como tema de la cláusula al introducir la enumeración de beneficios que brinda la radioquímica (TF: «*Sin la radioquímica*»; R2: «*A través de los rayos*»); también, el uso de frases verbales negativas (TF: «*no existirían*»; R2: «*no se podrían*»), para indicar las desventajas de no contar con los estudios radioquímicos. Sin embargo, de esta «imitación» al TF resulta una idea incoherente, puesto que la frase prepositiva del TF posee valor negativo («*sin*»), y la frase prepositiva de la R2 posee un valor positivo («*a través de*»). Por otra parte, la R1 no explicita el uso de frases prepositivas, verbales y negativas; simplemente sintetiza los beneficios como una enumeración de frases sustantivas, es decir, no busca «imitar» el TF sino parafrasearlo, y el resultado es la exposición de una idea coherente con el sentido del texto leído. Aquí es útil destacar como conclusión de esta observación, que la intención repetitiva al expresar lo leído sin una reflexión acerca del significado de las ideas y sin un manejo efectivo de las opciones lingüísticas de una lengua obstaculiza la comprensión y la transmisión a otros del contenido de un texto.

· *Algunas preguntas problematizadoras para resolver:* Observando los procesos verbales idénticos al texto fuente utilizados en la R1 y R2, ¿por cuáles otros tipos de procesos o expresiones que resulten sinónimas se podrían reemplazar (por ejemplo: «*la radiactividad consiste en.../ significa que.../ etc.*»? ¿Se podría realizar algún cambio en el orden y función de las palabras sin alterar el significado de la cláusula (por ejemplo: «*se llama radiactividad a...*»)? Respecto de las definiciones, ¿cuáles son las que faltan? ¿En qué orden se presentan respecto del texto fuente? Aquí surge otra pregunta que se responderá en los siguientes niveles del análisis contrastivo: ¿afecta al significado del texto alterar el orden de las cláusulas? Es un interrogante que desencadena otros y motiva la reflexión acerca de la importancia de seleccionar y articular adecuadamente las

opciones lingüísticas disponibles de una lengua, y que siempre hay más de una selección adecuada. ¿Cómo se podrían reordenar las frases y palabras o bien cambiarlas y/o agregar otras para que la expresión de los beneficios de la radioquímica resulte coherente en la R2?

· *Nivel de observación 3:* por encima de la cláusula (la oración)
· *Indicación:* Identificar la organización funcional de las cláusulas (ideas básicas) a partir del sistema de interdependencia (hipotaxis y parataxis) y el sistema lógico-semántico (expansión de cláusulas: por reformulación, adición o variación, por referencia a circunstancias).

· *Comentarios para exponer en el aula:* Aquí podemos reconocer procedimientos discursivos y jerarquías entre ideas locales. Por ejemplo:

TF: *Radioquímica = la fracción de {la Química {(una entre otras Ciencias)}}}*

(Radioquímica) = responsable del estudio de las aplicaciones de Isótopos radiactivos

R1: *Radiactividad = un acontecimiento radioquímico {Química} (Radiactividad) <que trae => Beneficios {Ejemplos} >*

R2: *Radiactividad = la Ciencia que... > (una entre otras) (Radiactividad) <que estudia = aplicaciones de isótopos radiactivos>*

Notemos que el uso del procedimiento de expansión resulta imprescindible para el estudiante a la hora de presentar la definición del tema; no simplemente porque aparezca en el texto fuente, sino porque es propio de toda construcción conceptual. Sin embargo, aquí es preciso destacar que la expansión tiene variantes funcionales que el estudiante debe aprender a reconocer. De las dos reelaboraciones analizadas, la primera utiliza el sistema de expansión para indicar, a través de ejemplos, las consecuencias o beneficios que el tema trae para la comunidad (*para qué sirve*). En cambio, la reelaboración 2 utiliza la expansión para especificar la definición general en términos de ley teórica (*qué estudia*) –aunque ya vimos que no hay congruencia entre el concepto o constituyente temático y su definición–, es decir, sigue el parámetro establecido en el texto fuente, pero sin reformulación explicativa sino repitiendo literalmente la frase original, lo que no

permite evidenciar si el concepto recuperado ha sido comprendido.

· *Algunas preguntas problematizadoras para resolver:* Respecto de la R1, ¿es posible, a partir de los ejemplos extraídos, elaborar una definición general de la *radioquímica* (inferir qué estudia) sin recordarla del texto fuente (parafraseándola)? En otras palabras, se trata de construir una estructura de expansión que precise el concepto de «*acontecimiento radioquímico*», adecuando la forma y el contenido del texto fuente, ya que tal frase nominal no aparece literalmente en éste.

En la R2 es preciso indagar en relación con el sentido de la cláusula expansiva («*estudia las aplicaciones de isótopos radiactivos en la química*»): ¿Cuáles son términos técnicos (específicos de la disciplina) y cuáles son términos académicos de uso general? ¿Cuáles términos se pueden reemplazar por una palabra de significado similar? ¿Cuáles necesitan una reformulación con otras palabras o frases? La respuesta está ligada al tipo de fuente a la que se deberá recurrir (por ejemplo: un diccionario de español común, un diccionario o libro especializado).

2ª Parte de la deconstrucción contrastiva conjunta

En esta instancia, los docentes deben elaborar con los alumnos un esquema global del texto fuente atendiendo a la forma en que se articulan los estratos semántico y léxico-gramatical, a través de tres preguntas clave en torno al contenido, la organización y la jerarquización del mismo.

Pasos para la reconstrucción de las relaciones semánticas y léxicogramaticales del texto fuente

La consigna propuesta: «*Explicar en qué consiste la radiactividad*», determina el foco de la información, anticipa la idea central sobre la cual realizar la reelaboración del texto fuente.

· *Indicación para el grupo:* Focalizar en el uso de nominalizaciones. Observación del contenido y la forma (posición morfosintáctica y funcional)

· *Preguntas globales y recursos lingüísticos para la elaboración de un esquema mental del contenido leído:*

(a) ¿Qué datos / información presenta el texto fuente?

Indicación: Observar el uso prominente de la nominalización léxica

(posición marcada del tema)

(b) ¿Qué recursos se utilizan para organizar la información?

Indicación para el grupo: Observar la diferencia entre: (1) los rasgos propios del tipo de texto (sistema o representación teórica) y (2) los rasgos utilizados en el texto (estructura u opciones concretas).

(c) ¿Qué jerarquías de ideas se establecen?

Indicación para el grupo: Detectar cómo se relacionan los conceptos según su contenido, preeminencia y el orden en que se presentan. Suele ocurrir de una manera simétrica, regular.

4. Conclusiones

En primer lugar, cabe señalar que esta propuesta presentada de manera abreviada ha surgido de experiencias realizadas en situaciones áulicas de ELEyD y de ningún modo pretende instituirse como un método o modelo de enseñanza para aplicar de modo lineal a la interpretación y producción de textos, ya que esto exigiría muestras amplias y no casos. El propósito es brindar una serie de orientaciones para el trabajo áulico, que el docente podrá adecuar según el material textual que seleccione, así como también según las necesidades del alumnado y las condiciones contextuales específicas con las cuales se enfrente.

Como cierre, creemos conveniente recuperar el objetivo general de nuestra investigación, el cual es identificar, en el marco de los lineamientos de la LSF, algunas estrategias didácticas que resulten productivas para la enseñanza de las secuencias explicativas del español para brasileños, y que al mismo tiempo constituyan un aporte de valor para la elaboración de un marco teórico de enseñanza.

Los fundamentos y propuesta presentados pretenden motivar la reflexión sobre la práctica docente y la posibilidad de estimular en cada lector de este trabajo la búsqueda de caminos propios y funcionales a su contexto de enseñanza particular, en tanto docente-investigador en el ámbito de su práctica educativa. La pregunta que hemos intentado responder es ¿cómo abordar la enseñanza

del discurso de la ciencia en el aula de ELSE, de modo que resulte operativa y efectiva para los estudiantes? El camino que tomamos para dar respuesta a este interrogante está alumbrado, como ya dijimos, por el enfoque Sistémico Funcional, que pone el énfasis en el estudio de los aspectos léxico-gramaticales, los cuales constituyen la centralidad en la construcción de un texto, en tanto son éstos los que definen su significado. Complementariamente, aprovechamos el aporte de otras disciplinas y líneas de investigación lingüística que nos ha posibilitado un abordaje integral y multifocal de la problemática.

Esta propuesta contempla, por un lado, la identificación de cinco categorías lingüísticas clave que, creemos, resultarán operativas para su enseñanza y aplicación. Las mismas están íntimamente relacionadas y tienen como elemento aglutinador el concepto de metáfora gramatical, en tanto recurso fundamental del discurso de la ciencia en las dos lenguas y a través del cual se manifiestan las relaciones lógicas y los razonamientos dentro de las disciplinas. Estas categorías son las nociones de cláusula, metáfora gramatical y léxica, niveles y estratos de observación, cohesión gramatical y léxica, sistema y estructura.

Por otro lado, la secuencia de actividades está organizada con el fin de ir implementando las nociones de manera progresiva e integradora. Esto permite ir focalizando las particularidades de los textos en sus distintos niveles de observación, detectando adecuaciones e inadecuaciones, reflexionando sobre las implicancias que trae aparejada la selección de una u otra opción léxico-gramatical en el significado del texto y, finalmente, la adquisición de herramientas operativas conceptuales y procedimentales para asegurar la interpretación y reelaboración de un texto de ciencia en español.

Sabemos que la comprensión y reescritura es un fenómeno complejo que involucra procesos lingüísticos, cognitivos, emocionales, socio-culturales e ideológicos. En este sentido, los aportes de la LSF y el análisis contrastivo entre el texto fuente y las producciones derivadas del mismo permiten enfocar todos estos aspectos manifestados a través de los elementos lingüísticos explícitos e implícitos, así como reconocer las interferencias lingüísticas presentes en el TF, posibilitando la sistematización de datos y la aplicación de las opciones del sistema frente a nuevas experiencias con otros textos por leer o producir. Para los docentes de ELSE, reiteramos las posibilidades que una propuesta como ésta trae aparejadas: orienta sobre los contenidos y herramientas lingüís-

ticas necesarias para adecuar el uso del lenguaje a distintos contextos de situación, destaca la importancia de la mediación docente como facilitadora de experiencias valiosas de aprendizaje en relación con la apropiación de los textos y sus sentidos, y finalmente promueve la reflexión continua que permita concluir con un trabajo independiente y consciente por parte los alumnos.

Referencias bibliográficas

Blázquez Ortigosa, A. (2010): «La lingüística contrastiva como método de enseñanza en el aula de inglés.» En: *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. Nro. 36–Noviembre de 2010. Granada.

Eggins S. y Martin J.R. (2003): «El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional.» En: *Revista Signos* [online]. 2003, v.36, n.54, 185–205. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342003005400005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718–0934. doi: 10.4067/S0718–09342003005400005.

Ellis, R. (1988): *Theories of Second Language Acquisition*. London. Longman Group. pp. 301–329.

Halliday, M. (1982): *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura Económica.

Martin, J. (1993): *A contextual theory of language*. En: B. Cope & M. Kalantzis (Eds.) *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*.