



ESCRITURA DEL GÉNERO RESUMEN (Abstract) EN ESPAÑOL A PARTIR DE LA LECTURA DE UN ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN EN INGLÉS

Ingrid Contreras Ramírez

Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

RESUMEN

Este artículo registra una experiencia pedagógica desarrollada con una sección de la asignatura Inglés II de la carrera de Ingeniería de la Universidad de Los Andes, en el semestre A2015. Bajo el enfoque interactivo de la lectura y de los enfoques cognitivo, comunicativo y funcional de la escritura, se planteó a los estudiantes leer un artículo de investigación en inglés para elaborar un resumen en español y favorecer la reflexión acerca de un género discursivo propio de una comunidad de pensamiento. Por lo tanto, se diseñó y aplicó una secuencia didáctica en tres fases: (a) se les presentó un artículo de investigación en inglés a los estudiantes para que determinaran la estructura general del texto y la del resumen; (b) los estudiantes seleccionaron artículos de investigación en inglés publicados en revistas especializadas para que comprendieran su contenido; (c) los estudiantes escribieron un resumen en español según las partes que lo componen y (d) se evaluaron los resúmenes escritos por los estudiantes. El análisis de la experiencia desarrollada demuestra que los estudiantes pueden producir géneros discursivos

propios de su cultura académica si el docente presenta su estructura de forma explícita.

Palabras clave: lectura, escritura académica, género discursivo, resumen.+

Writing an Abstract in Spanish from the Reading of a Research Article in English

ABSTRACT

This talk describes a pedagogical experience that was carried out with a group of students of the subject English II in the career of Engineering of the University of Los Andes, during the semester A2015. Based on the interactive approach of reading, and the cognitive, communicative and functional approach of writing, the students were told to read a research article in English in order to write an abstract in Spanish. The purpose was to reflect on a discourse genre that belongs to a specific thinking community. Therefore, a lesson plan was designed and applied in several phases: (a) research articles published in scientific journals were analyzed in order to recognize their general structure; (b) the students chose research articles in order to comprehend the information they present; (c) the students wrote an abstract based on its constituent parts, and (d) the abstracts produced by the students were evaluated. The analysis of the pedagogical experience presented here shows that the students can produce discourse genres that belong to their academic culture if the teacher presents their structure in an explicit fashion.

Key words: reading, academic writing, discourse genre, abstract.

En este artículo se registra una experiencia pedagógica desarrollada bajo el enfoque interactivo de la lectura y de los enfoques cognitivo, comunicativo y funcional de la escritura en el aula universitaria con estudiantes de pregrado de la carrera de Ingeniería. Esta experiencia se desarrolló en el marco de la asignatura Inglés II, cuyo objetivo es que los estudiantes comprendan textos escritos en inglés y den cuenta de la comprensión de estos a través de la escritura en español.

Según Serrano, Madrid y Duque (2012), el desarrollo de las competencias discursivas ocupa un lugar subsidiario en la formación de los ingenieros y sostienen que existen pocas diferencias entre los estudiantes que están iniciando la carrera y los que están culminando. También expresan que entre los textos requeridos con mayor frecuencia se encuentran ensayos, informes de investigación, análisis de temas de interés, resolución de ejercicios, interpretación de lecturas e investigaciones escritas. Aun cuando los estudiantes producen textos escritos para dar cuenta de lo que leen, tales producciones se realizan sin atender las convenciones estructurales y lingüísticas que les corresponden según el género discursivo al que pertenecen, por lo que presentan estructuras confusas en su presentación.

No obstante, la realidad que se presenta en el aula universitaria puede ser cambiada. Algunas experiencias demuestran que es posible producir textos de calidad en términos de la coherencia y en la selección de la información cuando se trabajan estos aspectos de manera explícita.

En ese sentido, la enseñanza de géneros en la universidad ha sido efectiva cuando a los estudiantes se les acompaña en la producción de un género discursivo particular. Al respecto, citaremos algunos antecedentes de interés acerca de su enseñanza, los cuales demuestran que los estudiantes logran producir textos de un determinado género académico cuando son acompañados por el profesor durante el proceso.

Errázuriz y Fuentes (2012) diseñaron, implementaron y evaluaron una propuesta de intervención en alfabetización académica en la universidad, con el fin de mejorar los niveles de comprensión de lectura y producción de textos en estudiantes que se estaban formando como profesores. Al evaluar la estrategia, consideraron los logros como relevantes por cuanto no solo permitió mejorar el rendimiento de los estudiantes, sino también favoreció la reflexión por parte de los profesores para generar la necesidad de alfabetización académica de forma transversal en todas las asignaturas del currículo de formación de profesores.

González y Rasilla (2011) se propusieron identificar las necesidades

formativas de un grupo de estudiantes universitarios para el aprendizaje de la cultura científica, mediante un proceso de lectura y escritura de textos propios del ambiente científico. Concluyen señalando que el diseño de estrategias centradas en el logro de competencias específicas constituye una alternativa válida para contribuir con la apropiación de la cultura científica.

Tejerina y Sánchez (2009) diseñaron un taller en la universidad con estudiantes de distintas carreras con el propósito de que cada uno de ellos realizara dos resúmenes y un texto expositivo, a partir de discursos especializados. Concluyeron que los objetivos de la práctica de lectura y escritura se cumplieron, por lo que le atribuyeron el desarrollo de la competencia en escritura académica al acompañamiento que les dieron a sus estudiantes durante el proceso.

Por su parte, Vázquez, Jakob, Pelliza y Rosales (2006) señalaron que mediante la revisión que les hicieron a los borradores producidos por estudiantes universitarios durante una actividad de escritura, estos tomaron conciencia de la necesidad de solventar los problemas que este proceso implica y que las versiones finales mostraron textos bien estructurados, coherentes y que facilitaban la comprensión.

La lectura y la escritura de textos académicos

Leer hace posible tomar la experiencia de otros, para incorporarla a nuestro saber y así ampliar el conocimiento académico y social a través de distintos tipos de texto. Por su parte, escribir es una construcción del texto propio a partir de textos ajenos, en el que la intertextualidad da lugar a un producto dialógico entre escritor y lector.

La enseñanza de la lectura de textos en inglés en la universidad conlleva la escritura de textos en español a partir de lo leído. La lectura para comprender textos académicos convoca una serie de procesos para que el lector reflexione sobre las tareas que implican la pre-lectura, la lectura y la post-lectura. En esta última, el lector es llamado a elaborar por escrito el conocimiento que surge. Así, un propósito del acompañamiento en la lectura es hacer conscientes a los estudiantes de que al abordar la escritura lo hagan desde una perspectiva cognitiva, constructiva y reflexiva inserta en una co-

munidad de pensamiento que requiere la apropiación del discurso propio de los miembros que la conforman. Para formar parte activa de esa comunidad en la universidad, es necesario comprender y producir textos que muestran el conocimiento que se allí se genera.

Las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lectura en inglés presentan algunas debilidades. Entre ellas se encuentran cursos de lectura cuyo propósito es traducir el contenido, lo que deprime la escritura de un género discursivo que se derive de aquella.

Actualmente, la universidad está tomando conciencia de los discursos disciplinares, de manera que el enfoque funcional de la escritura persigue cubrir las necesidades discursivas de las disciplinas (García, 1999).

Propiedades discursivas del texto académico

En el aula universitaria, es conveniente conocer las características del texto académico. Teberosky (2014) señala las siguientes:

- La textura, que es expresada mediante las relaciones discursivas de carácter global y se relacionan con la cohesión y la coherencia del texto.
- La finitud, que señala que todo texto tiene límites.
- Las relaciones semánticas, que se desarrollan alrededor de las funciones ideacional (expresar un contenido), interpersonal (comunicar teniendo en cuenta el interlocutor) textual (expresar el contenido).

El desarrollo de textos académicos conduciría a los estudiantes a alcanzar el nivel epistémico (Becerra, 1999). Esto significa que estarán en capacidad de formar parte de una determinada comunidad de pensamiento, pues hacen uso de una competencia textual y discursiva (Álvarez, 2001) inherente a esos tipos de texto. La enseñanza de claves lingüísticas dirigidas a la comprensión de textos en inglés, para luego producir géneros discursivos propios de las disciplinas, es una tarea que les permite a los estudiantes ser partícipes de una cultura letrada y, por lo tanto, elaborar textos en su área profesional.

El resumen como género discursivo en las carreras de Ingeniería

En los últimos años, educadores y lingüistas han venido abogando por la enseñanza explícita de los géneros discursivos propios de las comunidades académicas y científicas (Bolívar y Beke, 2011). Esta instrucción se extendería a cada una de las asignaturas en las que la escritura se erige como un componente fundamental del currículo, y no solo en aquellas relacionadas con la lengua y la comunicación, de manera que los profesores universitarios dominen los diversos géneros discursivos de las áreas en las que son especialistas y acompañen a sus estudiantes en el logro de ese dominio.

Antes de describir la experiencia pedagógica conviene referirnos a los géneros escritos. Swales (1990) afirma que los seres humanos organizan el comportamiento comunicativo mediante repertorios de géneros pertenecientes a distintos modos. Igualmente, Martín (1993) expresa que los géneros se adscriben a procesos sociales organizados que se orientan hacia un propósito.

Así, cada disciplina posee un conjunto de géneros que adoptan procedimientos específicos que son usados para construirse e interpretarse. Por lo tanto, los géneros fijan las características discursivas de una disciplina con el fin de establecer y admitir la información apropiada al campo respectivo. Esta propiedad encierra las formas típicas de pensar y comportarse en una disciplina particular (Cassany, 2006).

El hecho de basarnos en los planteamientos anteriores, nos conduce a revisar nuestras prácticas pedagógicas, en particular las referidas a la producción escrita en el aula. Con ese fin, debemos presentar consignas precisas a los estudiantes para que produzcan los textos escritos de acuerdo con las convenciones discursivas particulares de un género y de lo que este comunica, no solo en la comunidad académica teniendo al profesor como único lector, sino lo que informa en la comunidad científica.

Análisis de la producción del resumen

El resumen representa el género en el que se basa la experiencia pedagógica. El contexto donde se desarrolló la producción de los resúmenes

es la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Los Andes, con una sección de la asignatura Inglés II, que se imparte una vez a la semana con una duración de tres horas, en el semestre A2015, bajo la modalidad de 11 parejas. El propósito de la tarea fue el de favorecer la reflexión acerca de los componentes del resumen, desde un enfoque de la lingüística textual, así como dominar la estructura de un género discursivo que los estudiantes requieren elaborar. Consideramos pertinente modelar la experiencia didáctica durante cuatro semanas, iniciando en la segunda semana del semestre, con el propósito de esquematizar la estructura global de un artículo base, así como la estructura del resumen contenida en estos.

En la primera semana les presentamos a los estudiantes las consignas diseñadas para el semestre, entre las que les requerimos a los estudiantes que seleccionaran sus propios artículos de investigación en inglés, de acuerdo con unos criterios de selección, con los cuales desarrollarían el trabajo en parejas (lo determinamos de esta manera dado el número de estudiantes inscritos en la sección). Todos los artículos fueron tomados de bases de datos científicas electrónicas (tales como Elsevier y Sciencedirect). Una vez culminadas las actividades diseñadas para el texto base, desarrollamos la experiencia pedagógica en tres fases: pre-lectura, lectura y post-lectura, cada una de ellas contentiva de un proceso de evaluación.

Primera fase. En la pre-lectura les pedimos a los estudiantes que, de acuerdo con las consignas, determinaran cada sección de sus artículos, con el fin de establecer los distintos formatos presentes en ellos. Además de determinar las características comunes y las variables de los artículos, la información allí contenida serviría de insumo para elaborar el resumen en una fase posterior. En esta fase, la evaluación consistió en que los estudiantes presentaran la estructura de los artículos y de sus respectivos resúmenes, ambos en español, además de realizar una comparación entre ellas para determinar las semejanzas y diferencias, de manera de inferir la existencia de distintas organizaciones de las secciones que los conforman. Esta fase tuvo una duración de dos semanas.

Segunda fase. En la lectura de sus artículos, los estudiantes realizaron dos

actividades. Una de ellas consistió en determinar con precisión la información contenida en cada una de las secciones del artículo en general. De manera prototípica, estas incluyeron el resumen, la introducción, el marco teórico, la metodología, los resultados, la discusión, la conclusión, las referencias bibliográficas y los apéndices. En esta primera actividad, la evaluación consistió en que las parejas presentaran un borrador en español con la información general contenida en cada sección. Igualmente, los estudiantes tuvieron que seleccionar la posible información que incluirían en el resumen. Revisamos esta actividad durante dos semanas mediante entrevistas de media hora con cada pareja. La segunda actividad fue específica para el resumen y consistió en que los estudiantes tenían que escribir un borrador contentivo de las partes constitutivas del resumen de sus artículos. En esta segunda actividad, la evaluación consistió en que los estudiantes entregaran un borrador del resumen atendiendo las partes correspondientes, con el fin de utilizarlo para la posterior elaboración del resumen definitivo. Esta actividad se desarrolló en una semana.

Tercera fase. En el proceso de post-lectura, los estudiantes presentaron el resumen definitivo en el que incorporaron las secciones prototípicas que lo componen y atendieron las sugerencias que recibieron. En esta fase, la evaluación consistió en valorar el texto elaborado en español, según el género académico requerido. Esta fase se llevó a cabo en dos semanas.

Reflexión final

El análisis de la experiencia pedagógica ejecutada para la elaboración del género académico resumen demuestra que los estudiantes universitarios pueden producir un texto escrito con atención al discurso propio de la disciplina. Con ello se evidencia el acercamiento que han tenido los estudiantes a un artículo de investigación, dándoles la oportunidad de apropiarse de un conocimiento sobre un contenido de un área científica que ayuda a promover el desarrollo de una competencia discursiva en un contexto real. Esto significa que los estudiantes adecuan las formas prototípicas del resumen y de su estructura, si el docente los acompaña tanto en el proceso de

comprensión de la lectura de un artículo en inglés, como en la producción escrita en español de un texto derivado de este.

Por otra parte, la consideración hacia el destinatario del texto les permite a los estudiantes reconocer un género que retomarán en semestres sucesivos en otras asignaturas y, eventualmente, en la elaboración del trabajo de grado como modalidad de egreso. Con esta actividad nos proponemos que los estudiantes se hagan conscientes de que la lectura de un texto en inglés no solo implica su comprensión, sino que conlleva el compromiso de producción textual en el aula. Los estudiantes pueden entusiasmarse al ver que es posible que elaboren un género propio de su carrera profesional de manera consciente y funcional.

La actividad desarrollada como experiencia pedagógica propicia el cambio de identidad en torno a la escritura, pues los estudiantes se ven alentados a trabajar de forma explícita con textos que son frecuentes en la carrera, a los cuales deben recurrir en los semestres siguientes. Igualmente, ellos tienen la oportunidad de re-concebir la escritura como identificadora de una comunidad académica que trasciende al cumplimiento de una actividad de evaluación en el marco de una asignatura. En esta situación de enseñanza y aprendizaje, el énfasis de la evaluación reside en la adecuación del género de acuerdo con el contexto en que se produce y con la audiencia a la que va dirigido.

Finalmente, para la evaluación del proceso proponemos que este sea presentado en clase mediante una exposición en power point en dos partes: una de ellas que contemple el proceso de elaboración del resumen, y la otra que muestre el contenido del resumen y la identificación de las partes que lo conforman.

Referencias

Álvarez, G. (2001). Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto. Concepción: Universidad de Concepción.

Becerra, N. (1999). ¿Cómo generar la función epistémica del texto escrito en el aula escolar? *Lectura y Vida*, XX, (2),14-21.

Bolívar, A. y Beke, R. (2011). La alfabetización en el discurso académico. En Bolívar, A. y Beke, R. (Comps.), *Lectura y escritura para la investigación*. Universidad Central de Venezuela. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, 15-40.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama.

Errázuriz, M. y Fuentes, L. (2012). Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la sede Villarrica de la UC. *Onomázein*,25, 287-313.

García, M. (1999). Reflexiones sobre el desarrollo de la lengua escrita en estudiantes universitarios. *Clave*, 8, 85-94.

González, L. y Rasilla, M. (2011).Una estrategia para el aprendizaje de la cultura científica. *FormaciónUniversitaria*, 4(2), 15-26.

Martin, J. R. (1993). Genre and literacy: modeling context in education linguistics. *Review of AppliedLinguistics*, 13, 141-172.

Serrano, M., Duque, Y. y Madrid, A. (2012).Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿Reproducir o transformar? *Educere*, 16 (53), 83-108.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic research settings*. Glasgow: Cambridge University Press

Teberosky, A. (2014). El texto académico. En Castelló, M. (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*(pp. 17-46).

Tejerina, I. y Sánchez, S. (2009). La escritura académica en la universidad. En Martos, E. y Rösing, T. (Coords.). *Prácticas de lectura y escritura*. Universidade de Passo Fundo (pp. 91-111).

Vázquez, A., Jakob, I, Pelizza, L. y Rosales, P. (2009). Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. *Innovación Educativa*, 9,(49), 19-35.