

Impacto del contexto de situación en el desempeño escriturario de ingresantes a la Facultad de Lenguas

María Belén Oliva- Natalia Ríus- Ana De Maussion

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina.

boliva555@hotmail.com; riusnatalia@hotmail.com; anademauss@hotmail.com

Abstract

University applicants have demonstrated to have a great difficulty with the writing of academic texts and some particular genres. In the case of the Faculty of Languages, National University of Córdoba, this difficulty is intensified since the writing of these texts must be done in a foreign language. In order to solve this problem it is necessary to carry out diagnosis studies of the writing situation of the applicants and relate that performance to their situational and cultural contexts. The objective of the present study is to compare the writing abilities in English of the applicants to the university graduate courses at the Faculty of Languages (future translators, teachers and researchers of the English language) with their sociolinguistic situation. Twenty four texts of the genre *description of places* produced by 20 applicants the first day of classes of the Introductory Course will be analyzed. These data will be compared with the information provided by the students about their socio-cultural and linguistic situation, such as age, sex, number of years of study of the foreign language, secondary institution which they attended.

Keywords: sociolinguistic situation, writing performance, university applicants, Systemic Functional Linguistics, Genre

Resumen

Los ingresantes a la universidad han demostrado tener una importante dificultad con la escritura de discursos académicos y algunos géneros particulares. En el caso de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, esta dificultad se acentúa aún más puesto que la escritura de estos textos debe realizarse en una lengua extranjera. Para subsanar este problema es necesario realizar estudios de diagnóstico de la situación escrituraria de los ingresantes y vincular ese desempeño con su contexto situacional y cultural. La presente investigación tiene como objetivo comparar las habilidades escriturarias en inglés de los ingresantes a las carreras universitarias de la Facultad de Lenguas (traductorado, profesorado y licenciatura de inglés) con la situación sociolingüística de estos alumnos. Se analizarán 24 redacciones en inglés del género *descripción de lugares* producidas por 20 ingresantes el primer día de clases del Ciclo de Nivelación. Estos datos se compararán con información brindada por los alumnos sobre su situación sociocultural y lingüística como edad, sexo, número de años de estudio de la lengua extranjera, institución secundaria a la que asistió.

Palabras claves: situación sociolingüística, desempeño escriturario, ingresantes universitarios, Lingüística Sistémico-Funcional, Género.

1. INTRODUCCIÓN

Los ingresantes a la universidad han demostrado tener una importante dificultad con la escritura de discursos académicos y algunos géneros particulares. En el caso de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, esta dificultad se acentúa aún más puesto que la escritura de estos textos debe realizarse en una lengua extranjera. Para poder subsanar este problema es necesario llevar a cabo estudios de diagnóstico de la situación a nivel escrituraria en la que el ingresante universitario comienza sus estudios universitarios, vinculando ese desempeño con los datos relacionados a su contexto de situación y cultural. Este cruce de información permitirá a los investigadores vislumbrar cuáles son las variables que la sociedad debe tener en cuenta para poder ayudar al estudiante que desea continuar su proceso de educación en la universidad.

Es por esto que en este trabajo analizaremos la producción textual de alumnos ingresantes a la Facultad de Lenguas (traductorado, profesorado y licenciatura de inglés) en relación a la situación sociolingüística con que dichos alumnos inician sus estudios universitarios. Como primera medida estudiaremos las redacciones de los estudiantes desde algunas variables que la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday & Mathiessen, 2004 [1]) nos facilita, concretamente, las variables de *Campo* y *Modo*. Este análisis nos arrojará datos de la preparación que el alumno trae desde la escuela media en términos de producción del género textual *Descripción*. En una segunda etapa, cruzaremos esos datos con la información que los mismos alumnos plasmaron en encuestas sobre su situación sociocultural y lingüística como edad, sexo, número de años de estudio de la lengua extranjera, institución secundaria a la que asistió, en un intento de conocer si existe algún vínculo entre las habilidades de escritura y el contexto de cultura y situación en la que el alumno está inmerso.

2. MARCO TEÓRICO

El presente estudio se basa en las nociones de género y registro desarrolladas desde fines la década del 80 por lingüistas y educadores como J.R. Martin (1989 [2]), F. Christie (1986 [3], 1989 [4]), Martin y Rothery (1986 [5]) y Martin, Christie, y Rothery (1987 [6]), Martin y Rose (2005 [7] , 2008 [8]) y Rose y Martin (2012 [9]) en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday 1985 [10]; Halliday & Hasan 1976 [11]; Halliday & Hasan 1989 [12] ; Halliday & Matthiessen 2004; Martin 1992 [13]; Eggins 2004 [14]).

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) considera que la lengua es un sistema de opciones que permite al hablante crear y expresar significados. De acuerdo con Halliday (2004), el lenguaje se estructura de manera tal que cumple tres *metafunciones*: la ideacional, la interpersonal y la textual. La metafunción ideacional se relaciona con la representación de la "realidad" del mundo que nos rodea. La metafunción interpersonal se preocupa de organizar la realidad social de las personas con las cuales interactuamos. La metafunción textual tiene como tarea organizar los significados ideacionales e interpersonales en textos coherentes y relevantes a su contexto. Estas tres *metafunciones* se realizan a través de la selección de opciones que ofrece la léxico-gramática de una lengua y se proyectan al mismo tiempo en la cláusula. La función ideacional se realiza mediante el

sistema de *Transitividad*; la función interpersonal mediante el sistema de *Modo* y la función textual a través del sistema *Temático* y de *Información*.

Para definir género tomamos como referencia a Estela Moyano (2007 [15]), quien traduce la definición de género de James Martin (1993 [16]) como "una actividad social con un propósito, orientado a una meta y dividido en pasos o etapas, en el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de su cultura"; y agrega que dicha definición permite establecer que hay tantos géneros diferentes como actividades sociales existen en una cultura. Al analizar un texto, entonces, determinar la estructura esquemática o estructura genérica permitirá inferir el tipo de actividad social, el propósito perseguido y la forma en que se lleva a cabo en pasos o etapas (Moyano, 2007). En cuanto al género *informe descriptivo*, recurrimos a la definición que brindan Martin y Rose (2008: 142-3). Estos autores señalan que el *informe descriptivo* tiene dos fases: la clasificación y la descripción, e indican que el propósito principal de este género es el de clasificar y describir fenómenos y las partes de un todo. A pesar de que estos autores proponen una taxonomía que apunta a los géneros científicos, en el trabajo aquí propuesto las descripciones producidas por los ingresantes a la Facultad de Lenguas podrían insertarse en dicha clasificación debido a la similitud con una de las fases mencionadas.

La teoría del género se ha desarrollado considerablemente en Australia en las dos últimas décadas del siglo XX para ofrecer modelos de lengua para la enseñanza y el aprendizaje y para afianzar la idea de que una actitud benevolente y contemplativa, sin una instrucción explícita con modelos y expectativas claros para docentes y alumnos por igual, no puede naturalmente conducir a éxitos académicos. A partir de trabajos de investigación-acción, Martin y Rose (2005), Rose y Martin (2012) entre otros investigadores de la llamada *Escuela de Sydney*, sostienen que la lectura y la escritura pueden desarrollarse a partir de la deconstrucción, modelaje y producción de textos específicos. El principal objetivo de este enfoque hacia la lectoescritura es proveerle al estudiante el andamiaje necesario para que mediante la incorporación de modelos de géneros académicos y discursivos particulares, logre producir escritos aceptables y apropiados para desempeñarse tanto en los ámbitos académicos como en la sociedad. Los autores antes mencionados hablan de una pedagogía basada en el género o simplemente de una pedagogía del género.

3. METODOLOGÍA

3.1 Corpus

Con el fin de realizar la presente investigación, se analizó un corpus compuesto por 24 redacciones en inglés del género "descripción" realizadas el primer día de clases por alumnos ingresantes a las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura de inglés de la Facultad de Lenguas, UNC. El motivo de obtener estas redacciones el primer día se debe a la necesidad de evitar que los alumnos tengan contacto con la instrucción de este género. Se obtuvieron además 24 encuestas personales que reflejaban la experiencia de los alumnos con el idioma inglés. Se obtuvo así información sobre la edad (entre 18 y 33 años) y sexo (M/F) de los alumnos. Entre las preguntas contempladas, se

registró si el alumno recibió instrucción formal en inglés o no; y en caso de obtener una respuesta positiva, la cantidad de años de estudio y la institución donde realizó dichos estudios.

3.2 Análisis

Para evaluar las redacciones de los alumnos se tuvieron en cuenta las variables de *Campo* y *Modo*. El *Campo* se refiere a aquello que caracteriza lo que está sucediendo, la acción social y la manera en que se ven involucrados los participantes, y considera al lenguaje como un componente esencial. El *Modo* tiene que ver con la organización simbólica; es decir, con el rol del lenguaje y lo que los participantes esperan de él en una situación determinada, la manera en que el texto se estructura y organiza en un contexto y lo que el texto puede lograr a nivel retórico (Eggins & Martin, 1997 [17]).

Dentro de la variable *Campo*, se estudiaron los siguientes elementos:

Procesos: se observó que los textos presentaran aquellos procesos pertinentes al género descripción, principalmente existenciales y relacionales, y en menor medida, materiales. Dentro de esta categoría se analizaron la pertinencia de los tiempos verbales empleados por los alumnos y su forma adecuada. Dado el género analizado, se esperaba el uso del Presente Simple en general.

Circunstancias: se analizó si los textos presentaban las circunstancias esperadas para este género: aquellas que describen lugar y también algunas temporales.

Relaciones lógico-semánticas: se observó cómo los distintos conectores, nexos coordinantes y subordinantes eran empleados en la organización del texto.

Dentro de la variable *Modo*, se analizaron:

Secuenciación de las fases de la descripción: se analizó el agrupamiento de detalles relacionados con cada ítem o tema de la descripción.

Cohesión: se observó la cohesión gramatical, la presencia de casos de referencia (endofórica o exofórica), sustitución o elipsis.

Tema-rema: se tuvo en cuenta si la relación entre cláusulas lograba una progresión temática adecuada. Se observó si en las cláusulas presentes se mantenía el mismo tema o si había casos de cambio abrupto de tema; y también si el contenido del rema de la cláusula anterior aparecía como tema en la cláusula siguiente.

Antes de realizar el estudio de cada variable, se asignó una nota global a cada descripción, teniendo en cuenta la impresión general que se obtuvo de la primera lectura y el cumplimiento de la consigna otorgada. Para evaluar cada una de estas descripciones se utilizó una escala numérica del 1 al 4. Cada variable fue analizada por separado por cada integrante del equipo evaluador, y luego se promediaron las notas de las variables para obtener una nota final para cada redacción. Aquellas redacciones con un promedio de 1 o 2 se consideraron reprobadas; las redacciones que obtuvieron un promedio de 2,5 a 4 se consideraron aprobadas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras el análisis de las descripciones producidas por los ingresantes, se obtuvieron los siguientes resultados.

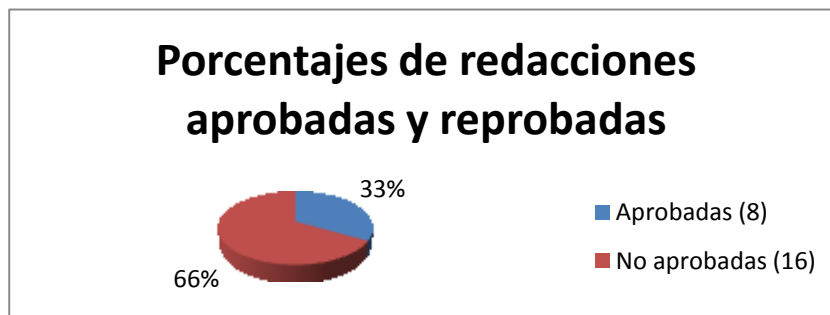


Gráfico 1: Comparación de textos aprobados o reprobados

El gráfico 1 muestra claramente que en general los ingresantes no produjeron redacciones aceptables para el nivel con el que se iba a comenzar a trabajar durante el Ciclo de Nivelación. El 66% de los textos analizados fueron reprobados o no alcanzaron el estándar adecuado para el inicio de los estudios universitarios en las carreras de inglés.

Tabla 1: Comparación sociolingüística con resultados

Variables sociolingüísticas		Aprobados		No aprobados	
edad	Entre 17 y 22 años	6	75%	13	81%
	+22	2	25%	3	19%
sexo	Femenino	6	75%	11	69%
	Masculino	2	25%	5	31%
Años estudio de inglés	Entre 3 y 9 años de inglés	8	100%	9	56%
	-3	0	0%	7	44%

Al comparar los resultados que los ingresantes obtuvieron en la redacción de sus descripciones de lugares, vemos que las variables sociolingüísticas tenidas en cuenta no demuestran ser factores determinantes sobre las óptimas o deficientes habilidades escriturarias que el alumno trae de la escuela media. En concreto vemos que la mayoría de los alumnos que aprobaron tenían *entre 17 y 22 años*, al igual que los que no aprobaron. Lo mismo sucede cuando analizamos la variable independiente *sexo*: tanto los estudiantes que aprobaron como los que no, eran en su mayoría mujeres. Ahora bien, la variable *años de estudio previo de inglés* sí marcó una diferencia, aunque no demasiado importante. En el caso de los ingresantes que aprobaron, el 100% informaron haber estudiado inglés antes del ingreso, entre 3 y 9 años en institutos privados de inglés o en el extranjero. Sorprendentemente, los alumnos reprobados expresaron que la mayoría habían estudiado inglés en institutos privados entre 3 y 9 años. Un 44% informó no haber tenido demasiada instrucción de inglés ya que o no habían asistido a ningún instituto o lo habían hecho por un término corto de hasta dos años. Cabe destacar que no se consideró el estudio del inglés en la escuela

primaria ni secundaria ya que todos los participantes informaron el estudio del inglés durante la instrucción escolar.

Estas comparaciones no son significativas para asegurar que las variables sociolingüísticas tienen un gran impacto en el aprendizaje del género descripción necesario para el ingreso a la universidad. Debido a que el número de años de estudio del inglés previo al ingreso a la universidad no demostró ser una variable tan relevante al comparar los resultados, decidimos analizar la calidad de lo estudiado antes del ingreso analizando cada una de las distintas variables que conforman las producciones textuales de los alumnos o descripciones de lugares. Este análisis más pormenorizado arrojó los siguientes resultados.

Tabla 2: Análisis de las variables de Campo y Modo. El caso de las redacciones NO aprobadas

Variables Campo y Modo	Uso adecuado	Uso deficiente
Secuenciación	31%	69%
Circunstancias	31%	69%
Rel lógico-semánticas	25%	75%
Tema-Rema	25%	75%
Procesos	19%	81%
Cohesión	0%	100%
Formas y Tiempos verbales	0%	100%

En el caso de los textos reprobados las variables más recurrentes fueron dos: las *formas y tiempos verbales* y la *cohesión*. Este análisis nos lleva a hacer la siguiente interpretación: los alumnos con bajo rendimiento en la producción de descripciones mostraron deficiencias sobre todo en aquellas variables básicas en el aprendizaje del inglés. El mal uso de las formas verbales y los tiempos verbales son considerados errores elementales por los docentes de inglés como lengua extranjera. Por otra parte, la falta de cohesión en un texto también es considerado un error importante ya que impide la comprensión del texto en cuestión.

A modo de ejemplo hemos transcripto dos descripciones que ilustran el mal uso de los tiempos y formas verbales y la deficiencia en los lazos cohesivos dentro del texto.

Problemas principalmente con los tiempos y formas verbales

Dear Ana:

I'm living in Córdoba now, the activities here are so many, put I love that you come visitid me!

We can do the nightlife wich is ameizing.

The people here is gentle, my neinbords are so nice with me. I sure that they nice with you too.

The attractions in Córdoba are beatiful, I love the attractions, I'll teacher when you come here, you will love it too.

Now the recommendations:

When you came to Cordoba you will down in the shopping Patio Olmos, walk to Nueva Córdoba, and you be atent.

When you see the street Independecia call me, because I will open the door.

I'm waiting you

With love

Alexa.

Problemas de cohesión

Dear Nicolai:

I send to you this letter to describe the beautiful city where I live.

It's extremely huge, have a lot of attractions for example a diversion park in The Sarmiento Park, its really nice and the most funny things that I recommends you are the car crush. Other place is Patio Olmos, in the night, its very beautiful, a lot of people are joing all night, you have the chance to met girls, invite her a drink in the Patio Olmos and lot of other things you can Make.

I hope you come to my city and have fun.

See you soon

Adrian

Con respecto a los problemas en relación a las *formas verbales y tiempos verbales*, encontramos frecuencia en errores en la concordancia de sujeto y verbo (*people is), falta del verbo ser (I sure, they nice, you will down) selección del verbo apropiado o cambio de categoría de palabra (we can do the nightlife, I'll teacher), la forma verbal propiamente dicha (you be atent) y el mal uso de tiempos verbales (when you came to Cordoba). El conjunto de estos errores en el uso de un elemento primordial en un texto como son los procesos o verbos llevan al lector a la no comprensión general del texto ya que no se sitúa clara y temporalmente al evento o descripción.

Tabla 3: El caso de las redacciones aprobadas

Variables Campo y Modo	Uso adecuado	Uso deficiente
Formas y Tiempos verbales	87.5%	12.5%
Circunstancias	87.5%	12.5%
Rel. lógico-semánticas	87.5%	12.5%
Cohesión	87.5%	12.5%
Tema-Rema	75%	25%
Procesos	75%	25%
Secuenciación	50%	50%

Por otro lado, las redacciones aprobadas mostraron tener su mayor deficiencia en la organización de las secuencias dentro del texto. Posiblemente, este problema esté ligado al hecho de que los ingresantes en general no son instruidos en relación a la enseñanza del género. La mayoría de estos alumnos no supo agrupar los contenidos de las descripciones en temas o fases y tendió a "desparramar" la información en distintas partes del texto. Como ejemplo tomemos el caso J20 que hemos transcripto a continuación.

Dear Deb:

I'm so exciting that you are coming on holidays! You will be very impressive with Ushuaia. There are lots of beautiful places to visit, like musums, glaciers and national parks. First you can visit the most important musum "El presidio". then you should go to "El trencito del Fin del mundo", witch is on the National Park "La Pataia".

The people here is really nice, you will enjoy the pubs and Discos. Also there are cinemas and you can walk around to the downtown at night.

Here it is extremaditly cold, so I recomend that you come with winter clothes. Bring your camera too!
Caro.

Este problema en la organización de la información no pareciera ser sustancial ya que no impide considerar al texto como aceptable. Además este problema se puede revertir fácilmente y en un corto plazo con la instrucción sistemática del modelaje de los géneros. En comparación, los problemas básicos encontrados en los textos reprobados implican un trabajo por parte del alumno de un tiempo mucho más largo y un esfuerzo mayor.

5. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados podemos concluir que la situación sociolingüística no mostró importantes diferencias en comparación con los resultados. En otras palabras, no se ha podido establecer que el número de años de estudio previo de inglés, el sexo o la edad tengan un impacto importante en la escritura de géneros básicos en el ingresante a la Facultad de Lenguas.

Por otro lado, podríamos decir que los alumnos con grandes problemas en la redacción de las descripciones demostraron tener dificultades sobre todo en lo relacionado a los *verbos o procesos* y a la *cohesión*. En relación al primer caso, encontramos que esta dificultad podría estar vinculada a la transferencia negativa de la L1, o a la falta de conocimiento y dificultades para la incorporación de las reglas de la L2. Con respecto a la cohesión, pudimos observar que posiblemente los alumnos fallaron por no tener el dominio necesario de las relaciones inter-oracionales o debido a la falta de instrucción formal o explícita y la falta de conciencia que los alumnos tienen de un lector, un lector que necesita ver esta relaciones para no extraviarse en el texto. Los alumnos con mejor manejo y habilidad en la escritura del género solo mostraron dificultades con la *secuenciación de las fases* de la descripción, probablemente por la falta de instrucción formal del género *descripción*.

Estos resultados no pretenden ser determinantes ya que el tamaño del corpus no nos habilita a realizar generalizaciones a gran escala, sin embargo, creemos que este trabajo muestra una tendencia que debería ser replicada con un corpus mayor para confirmar nuestras hipótesis iniciales y los resultados obtenidos.

Referencias

- [1] Halliday, M., y C. Matthiessen. (2004): *An Introduction to Functional Grammar* (3rd Edition), London: Arnold.
- [2] Martin, J.R. (1989). *Factual Writing*. Oxford, England: Oxford University Press.
- [3] Christie, F. (1986). Writing in Schools: Generic Structures as Ways of Meaning. En B. Couture (Ed.), *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives* (pp. 221-239). London: Frances Pinter.

- [4] Christie, F. (1989). Language Development in Education. En R.H. Hasan & J.R. Martin (Eds.), *Language Development: Learning Language, Learning Culture* (pp. 152-198). Norwood, NJ: Ablex.
- [5] Martin, J.R., & Rothery, J. (1986). What a Functional Approach for the Writing Tasks can Show Teachers about Good Writing. En B. Couture (Ed.), *Functional Approaches to Writing* (pp. 241-265). London: Frances Pinter.
- [6] Martin, J.R, Christie, F., & Rothery, J. (1987). Social Processes in Education. En I. Reid (Ed.), *The Place of Genre in Learning: Current Debates* (pp. 58-82). Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- [7] Martin, J. R. y Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. En J. Webster, C. Matthiessen & R. Hasan (eds.), *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective* (pp. 251-280). London: Equinox.
- [8] Martin, J.R. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- [9] Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- [10] Halliday, M.A.K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- [11] Halliday, M. A. K. & R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- [12] Halliday, M.A. K., & R. Hasan (1989). *Language, Context and Text*. London: OUP
- [13] Martin, J. R., (1992) *English Text. System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- [14] Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
- [15] Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608.
- [16] Martin, J.R. (1993): A contextual theory of language. En Cope, Bill & Mary Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: a genre approach to teaching writing* (pp116-136). London Falmer Press.
- [17] Eggins,S., & Martin, J.R. (1997). *Genres and registers of discourse*. En T.A. v. Dijk (Ed.), *Discourse as Structure and Process* (Vol.1, pp. 230-256). London: Sage.