

Narraciones de ingresantes a las carreras de inglés en la FaHCE: un análisis comparativo

Peluffo, Mercedes Virginia

mercedesvpeluffo@gmail.com

Pich, María Julia

julia.pich@gmail.com

Rosica, Paola Soledad

paolarosica@yahoo.com.ar

Vernet, Mercedes

mervernet5@gmail.com

El trabajo con narraciones ocupa un espacio muy importante en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y está presente en todos los niveles, desde los iniciales hasta los más avanzados, ya sea con el objetivo de exponer a lxs estudiantes al género como con el de hacerlos producir historias breves o anécdotas propias. Tanto los programas de enseñanza como los libros de texto han incluido tradicionalmente a la narración como uno de los géneros discursivos que lxs estudiantes deben reconocer, conocer y ser capaces de producir. En este sentido, en la trayectoria inicial de lxs estudiantes de las carreras de inglés de la FaHCE, dicho género ha sido foco de atención a lo largo de los años y es utilizado como instrumento de evaluación en el Curso Introductorio, Introducción a la Lengua Inglesa y en Lengua Inglesa 1, ya que permite la evaluación de diversos recursos lingüísticos tales como la cohesión, la coherencia, el rango de expresión y el estilo. La observación de las dificultades que experimentan muchos de lxs estudiantes que comienzan su recorrido académico en nuestras carreras plantea la necesidad de profundizar el análisis de las estrategias utilizadas para estimular el desarrollo de las habilidades necesarias. Esto, en consonancia con el abordaje de la enseñanza por tareas propuesto por Ellis (2003, 2009), nos ha llevado a estudiar las diferentes propuestas de materiales e insumos utilizados en el curso introductorio y durante el primer año en la FaHCE en estos últimos años. Por lo tanto, el objetivo principal del presente trabajo es hacer un análisis comparativo de los productos finales (narraciones) producidos por estudiantes de primer año en distintas instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el año 2017, cuando se realizaron los cambios más relevantes en los materiales utilizados.

El trabajo con narraciones ocupa un espacio primordial en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Tanto los programas de enseñanza de inglés como los libros de texto han incluido tradicionalmente a la narración como uno de los géneros discursivos que lxs estudiantes deben reconocer, conocer y ser capaces de producir.

En el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), el género narrativo es utilizado como instrumento de evaluación en el *Curso Introductorio*, *Introducción a la Lengua Inglesa*, y en *Lengua Inglesa 1*, principalmente por dos razones: por un lado, su valor como dispositivo que permite evaluar diversos recursos lingüísticos tales como la cohesión, la coherencia, el rango de expresión y el estilo; y por otro, su recurrencia, ya que este género suele estar presente también en otros como cartas o ensayos, a modo de ilustración.

Resulta esencial que nuestrxs estudiantes dominen el género narrativo para que puedan trabajar durante el primer año de su vida académica, pero también para que puedan narrar eficazmente en distintos ámbitos fuera de la universidad. Después de todo, la narración es parte indispensable de nuestra vida cotidiana.

Nuestra experiencia docente con alumnx de los primeros años de la carrera nos muestra que un porcentaje considerable presenta dificultades al momento de producir un texto narrativo coherente y cohesivo en diversas instancias de trabajo y evaluación. La observación de numerosas narraciones nos lleva a preguntarnos acerca de las razones de tales dificultades y nos desafía a buscar respuestas a través de un estudio exhaustivo de materiales didácticos, textos y sus contextos de producción.

El trabajo encarado desde 2016 en el primer año de las carreras en inglés busca que lxs estudiantes se apropien del género en ambos contextos educativos: el Curso Introductorio (en adelante, CI) e *Introducción a la Lengua Inglesa* (en adelante, ILI).

El marco teórico que consideramos útil para trabajar con narraciones es el ciclo de aprendizaje-enseñanza de la pedagogía de género textual australiana (Martin & Rose, 2012) y la mirada de género de la lingüística sistémica funcional (Halliday, 1985). En este modelo, el género conecta la cultura con la situación, y el registro conecta esta última con el lenguaje. Esta concepción enriquecida del género nos muestra cómo los propósitos sociales están unidos a las estructuras textuales utilizadas (Bawarshi, 2010). Al igual que la pedagogía de género australiana, buscamos identificar los géneros más importantes para nuestros ingresantes. La

narración es el género destacado para el desarrollo crítico de la escritura en el nivel inicial de nuestras carreras. Buscamos desarrollar una pedagogía que nos permita enseñarla de la manera más crítica y efectiva posible. Lxs docentes enseñarán lo que necesita el alumnado, prestando el andamiaje necesario para un mejor desempeño dentro y fuera del aula.

Esta enseñanza explícita de género consta de tres niveles básicos: la presentación de un modelo, la negociación conjunta del texto y la construcción independiente (Bawarshi & Reiff, 2010). El primer paso del ciclo es el de revelar los propósitos del género y analizar cuándo se usa más comúnmente, su contexto de uso. El segundo es modelar el género mediante el análisis de ejemplares representativos para la identificación de características y variaciones posibles a través de tareas diseñadas especialmente. Siguiendo a Ellis (2003), recordemos que una tarea se focaliza en el significado, plantea una necesidad de comunicación concreta y un propósito claro que va más allá del uso de la lengua como fin en sí mismo. En otras palabras, una tarea es un plan de trabajo que requiere del procesamiento pragmático de la lengua para lograr un resultado, que será lo que determinará las estructuras a utilizar. En tercer lugar, tiene lugar la construcción conjunta —entre estudiantes y docentes— del texto, mediada por otras tareas que pongan el foco en las distintas etapas de producción y edición del texto. La construcción independiente de los textos por parte de cada estudiante es monitoreada también y esto permite la comparación con otros ejemplares para comprender cabalmente que los géneros son diseñados para lograr determinados propósitos sociales.

Al igual que Hyland (2007:160), creemos que uno de los roles centrales de lxs docentes es el de enseñar a producir textos efectivos con el foco puesto en mejorar a quien escribe, no al texto, buscando que conozca cómo están estructurados los textos y por qué y cómo se codifica la comunicación para que sea efectiva. Desde una perspectiva de enseñanza, la gramática y el léxico se integran en la exploración de los textos y de los contextos: no se enseñan como un componente separado. Esto ayuda a lxs estudiantes a ver cómo las elecciones lingüísticas crean significados, y a entender cómo funciona la lengua como sistema. De esta manera, docentes y estudiantes van más allá de las estructuras gramaticales y léxicas para analizar cómo funciona la escritura en la comunicación (Knapp & Watkins, 1994, p. 8). Esto implica la ausencia de prescripciones: si bien cada género recurre a ciertos patrones lingüísticos, esta pedagogía no dicta cómo debemos escribir, nos permite

hacer elecciones y expresarnos, ya que la única forma de generar sentido es a través de existencia de alternativas (Hyland, 2003b).

También consideramos valioso el aporte del estudio de las narraciones de Labov y Waletzky (1997 [1967]). A pesar de haber trabajado exclusivamente con narraciones orales de experiencias personales, el modelo elaborado por los autores sobre la estructura narrativa es altamente relevante para nuestro enfoque. Su trabajo junto a diferentes colaboradores ha demostrado que ciertos tipos de narraciones de experiencias personales tienen, a pesar de sus diferencias superficiales, una estructura en la que el contexto social cumple una función fundamental, que se puede predecir y describir. El estudio distingue dos funciones básicas en toda narración: una función referencial (de qué se trata la historia, eventos, personajes, lugar y tiempo) y una función evaluativa (el porqué de la narración). Una narración completamente desarrollada puede incluir otras funciones que sirven el doble propósito de referirse a los eventos, sentimientos y personajes, entre otros, y al mismo tiempo asegurarse de que el relato sea comprensible y valga la pena ser contado.

El modelo laboviano distingue seis partes, cada una con una función específica. La síntesis o *abstract* contiene las primeras ideas de una narración, que sintetizan la historia que será contada y que vale la pena leer o escuchar. Por otra parte, la orientación introduce personajes y las acciones en las que están involucrados, y la situación (tiempo y espacio). La complicación recapitula la secuencia de eventos que llevan al clímax. Estos eventos crean la tensión que mantiene a la audiencia atenta. El resultado o resolución libera la tensión y cuenta lo que pasó finalmente. Por último, la coda es el momento en el que se puede anunciar que la historia ha terminado, ya sea a través de un breve resumen o conexión con el presente. A menudo, a lo largo de las distintas partes de la narración hay elementos que cumplen con el propósito de evaluar, remarcando aspectos interesantes o poco usuales de la historia que la vuelven especial.

El enfoque narrativo en el contexto del CI

Con el fin de profundizar el conocimiento acerca de las dificultades de nuestros estudiantes, consideramos necesario reflexionar sobre su primer acercamiento al género narrativo en las carreras dictadas en inglés en nuestra facultad. Para entender la complejidad de trabajar con el género narrativo, debemos considerar tres cuestiones clave de nuestro contexto de aplicación: la duración, los objetivos y la heterogeneidad de la población estudiantil del CI.

El CI se desarrolla durante tres semanas en el mes de febrero de cada año y, desde el año 2017, uno de los objetivos principales del CI es "aproximarse, reactivar y actualizar saberes lingüísticos y comunicativos en la lengua extranjera", tal como se informa a los ingresantes en la cartilla informativa al momento de su inscripción. La población estudiantil que se inscribe para comenzar las carreras de inglés es cada vez más numerosa y heterogénea. La multiplicidad de situaciones socioeconómicas, edades y procedencias geográficas es cada año más amplia y variada y, en consecuencia, los recorridos escolares y académicos en lengua extranjera son diversos. Estos factores dificultan la apropiación de nuevos contenidos de manera efectiva, especialmente si los estudiantes no han estado expuestos al trabajo con el género narrativo con anterioridad, por lo que el curso invita a muchos estudiantes a comenzar a reflexionar sobre la narración, y a quienes ya estuvieron expuestos, a profundizar sus conocimientos. Este contexto ha influido necesariamente en el diseño de las tareas que forman parte del material didáctico elaborado *ad hoc*.

Hasta 2019, el abordaje de la producción escrita del género narrativo ha tenido lugar en la segunda semana de clases y se ha desarrollado a partir de un texto prototípico escrito especialmente para la secuencia didáctica. Su análisis está centrado en la identificación de, por un lado, la secuencia de acontecimientos, y por el otro, las respuestas a los interrogantes planteados en el Cuadro 1. Ambas tareas tienen como objetivo acercar el modelo laboviano a los estudiantes aunque sin ahondar en aspectos teóricos. Para dicho análisis, los estudiantes deconstruyen la narración para completar el Cuadro 1, que les permite desglosar e identificar cada una de las etapas propuestas por Labov en su modelo. Este cuadro es retomado más adelante como organizador gráfico para facilitar la generación de ideas y la planificación del texto narrativo construido por los estudiantes, en el contexto de la redacción de una contribución a un blog donde se comparten experiencias personales. Así, insistimos

sobre la importancia de entender la escritura como un proceso de planificación, redacción y edición.

<ul style="list-style-type: none"> ● who? ● where? ● when? 	
<ul style="list-style-type: none"> ● what happens first? ● what problem(s) is/are faced? 	
<ul style="list-style-type: none"> ● what happens in the end? ● is the problem solved? ● how? 	

Cuadro 1

De esta manera, se busca reactivar los conocimientos previos sobre el género narrativo, en consonancia con el objetivo del curso. Si bien ésta no es la única tarea de producción, cabe aclarar que el corto tiempo de trabajo permite solamente la toma de conciencia acerca de la macroestructura de la narración.

En un contexto de amplia heterogeneidad, se observan narraciones con mayor o menor "adherencia" a la macroestructura, de acuerdo con los conocimientos previos. Hacia el cierre del CI, la mayoría de las producciones escritas, no responden a la estructura laboviana de las narraciones. En líneas generales, un alto porcentaje de estudiantes logra plantear la orientación con suficiente claridad, aunque le resulta difícil reproducir una secuencia de acontecimientos que componga la complicación. Por el contrario, sus textos consisten en una enumeración de problemas relacionados con el tema. Si bien destacamos que muchas de ellas han incorporado la noción de conflicto, es necesario encauzar el trabajo futuro hacia el dominio del desarrollo de una secuencia completa alrededor de éste, que conduzca a una resolución lógicamente posible. Este trabajo se realiza en el ámbito de ILI.

El enfoque narrativo en el contexto de ILI

Una vez concluido el CI, aproximadamente un 70% de los ingresantes a nuestras carreras inicia su recorrido académico en la materia Introducción a la Lengua Inglesa. Si bien la heterogeneidad y numerosidad del alumnado del CI se mantiene, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede desarrollarse a lo largo de varios meses

ya que ILI es una materia anual de 8 horas semanales de cursada obligatoria. Se trata de una materia exclusivamente práctica cuyo objetivo principal es que lxs estudiantes logren la competencia lingüística necesaria para enfrentar los desafíos de las materias específicas, cuyos programas incluyen contenidos teóricos sobre la lengua como objeto de estudio. A las clases prácticas, en comisiones de trabajo (6 horas semanales), se suma el Taller de Escritura y Oralidad (2 horas semanales). Estos dos espacios de enseñanza-aprendizaje trabajan colaborativamente para que lxs estudiantes desarrollen y afiancen diversas estrategias de aprendizaje, hábitos de lectura y técnicas de estudio, pero especialmente a partir de la segunda parte del año, ponen su atención en la enseñanza del género narrativo a partir de insumos literarios.

Al igual que en el CI, en ILI también se trabaja el género narrativo tomando como referencia la estructura laboviana, pero se aborda en mayor profundidad, ya que se cuenta con más tiempo para analizar diferentes modelos de narraciones auténticas. Éstas permiten identificar cómo lxs autores construyen la complicación, desarrollan la tensión y resuelven el conflicto a través de diversos recursos lingüísticos y lexicales. Una de las herramientas recurrentes en el material de ILI es el cuadro 2:

Main character/s	
Secondary character/s	
Setting (Time and place)	
Complicating action	
Resolution	

Cuadro 2

También en este contexto, se trabaja a partir de un cuadro que incluye información sobre las etapas de la narración: orientación, complicación y resolución. Este cuadro tiene una doble función: en primer lugar, permite desglosar la estructura narrativa de

los textos literarios auténticos que operan como modelos; y, en segundo lugar, constituye el andamiaje sobre el cual los estudiantes planifican sus propias narraciones.

Con el correr de las clases, se observa una mayor claridad en el desarrollo de las distintas etapas narrativas. Muchas producciones elaboradas en el marco del Taller de Escritura y Oralidad brindan información relevante para describir personajes y lugares que componen la orientación. También narran una secuencia de acontecimientos, lógicamente relacionados. Uno de los puntos más difíciles de alcanzar es la creciente tensión en la narración de la complicación. Y también, en ocasiones, se observan resoluciones que no se derivan lógicamente de la complicación. El trabajo de revisión y reescritura contribuye a tomar conciencia sobre los aspectos que pueden mejorarse.

Narraciones producidas en cada contexto

A modo de ilustración, seleccionamos dos narraciones escritas por la misma persona, una durante la evaluación diagnóstica del CI y otra durante la cursada de ILI del mismo año, lo cual nos permite hacer un seguimiento de sus producciones, tarea que continúa en proceso.

La consigna de escritura de la evaluación diagnóstica estaba enmarcada en la preparación de una presentación oral sobre el tema migraciones y encuentros de culturas. El cierre de la presentación consistía en compartir la narración de algún encuentro con personas de otros lugares, en sus ciudades natales o en el exterior. El texto producido por una de las alumnas describe el viaje que la autora hizo a EE. UU. con su padre tres años antes. La alumna caracteriza suficientemente a los personajes: no dominan el idioma y no conocen la ciudad donde se encuentran. Sin embargo, en lugar de desarrollar una complicación, simplemente contiene referencias a algunas situaciones problemáticas: les costó comunicarse, se perdieron, el padre no pudo manejar el auto con caja automática, y conocieron personas de distintas partes del mundo. No logra desarrollar claramente los numerosos acontecimientos mencionados ni narrar su resolución.

Estas dificultades pueden superarse con un trabajo exhaustivo de análisis por parte de docentes y estudiantes sobre los aspectos relevantes de la macro y microestructura narrativa, tal como se encara la tarea de producción escrita en ILI.

Cinco meses después, en el contexto de la cursada regular de ILI, la misma alumna produce una narración más satisfactoria en tanto que se observa una apropiación paulatina del género. La narración está bien estructurada, a partir de una situación muy compleja de la adolescencia, cuando un grupo de amigxs inseparables se ve afectado por el suicidio de unx de ellxs. Solo el personaje principal entiende la importancia de trabajar sobre lo sucedido y lo peligroso de continuar como si nada hubiera pasado, por lo que pide ayuda institucional para aprender acerca de la responsabilidad sobre la vida propia. El conflicto y la resolución están bien planteados. El foco de la narración no es el suicidio en sí, sino la reacción del entorno y cómo logró ser modificada. Por tanto, la narración responde a la estructura del género propuesta por Labov; es decir, la macroestructura es satisfactoria, lo cual constituye un avance para la alumna-escritora. Sin embargo, el texto producido aún es mejorable para evitar que surjan interrogantes en docentes-lectorxs respecto de detalles de la secuencia narrativa. Por ejemplo, la elección de los conectores no es la más adecuada para el género narrativo. Asimismo, a nivel microlingüístico hay aspectos, tales como la correlación de tiempos verbales, que merecen una atenta revisión durante la etapa de producción de una segunda versión, luego de la devolución docente. Por ello, es necesario continuar el trabajo con el género sistemáticamente en el futuro hasta lograr una mayor precisión lingüística y discursiva.

Reflexión final

La puesta en valor del trabajo sistemático desde la perspectiva de género realiza aportes significativos en tanto logra reducir considerablemente imprecisiones en el nivel de la macroestructura y mejora la coherencia interna de las narraciones. Así, a medida que lxs estudiantes se apropian del género, docentes y alumnxs pueden comenzar a atender aspectos microestructurales que en general representan focos de dificultad en la construcción narrativa.

El corpus que estamos comenzando a recolectar y a analizar confirma que el tratamiento que se le da al género discursivo, condicionado por las diferencias formales entre el CI e ILI, se ve plasmado en los productos finales. La enseñanza

explícita del género narrativo redundando en beneficios no sólo porque se logra una macroestructura más sólida, sino también porque acerca a los estudiantes a un entendimiento más cabal del lenguaje.

El desafío en adelante será continuar trabajando sobre la pedagogía de género para lograr mejores estrategias que apunten al nivel microlingüístico, no enseñado como un elemento independiente, sino incorporado a la exploración de los textos.

Referencias bibliográficas

Bawarshi, A. S. & Reiff, M. J. (2010) '3. Genre in Linguistic Traditions: Systemic Functional and Corpus Linguistics', in *Genre: An Introduction to History, Theory Research and Pedagogy*. United States of America: Press & WAC Clearinghouse, pp. 29-40.

Ellis, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

------(2009) "Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings". En: *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 19, No. 3, p. 221-246.

Halliday, M.A.K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Hyland, K. (2007). *Genre Pedagogy Language, Literacy and L2 Writing Instruction*. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164

------(2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.

Knapp, P. & Watkins, M. (2005)'1. A genre-based model of language', in *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW Press, pp. 13-37.

Labov, William and Joshua Waletzky. 1997[1967]. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Narrative Inquiry* 7: 3–38. Orig. pub. in June Helm (ed.). 1967. *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle, Washington: University of Washington Press. 12–44.

Martin, J.R. & Rose, D. (2012). Genres and texts: living in the real world. *Indonesian Journal of SFL*, 1 (1), pp. 1-21.