

Semántica visual en acción: Enriqueciendo el aprendizaje de Inglés por medio de infografías colectivas y pedagogía de géneros

Área/s temática/s: Adquisición del lenguaje - Inglés en la universidad

Datos de autoría: Andrea López- Luciano Quagliata - Antonella Romiti

Filiación académica: Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Correo electrónico: alopez@campus.ungs.edu.ar, lquagliata@campus.ungs.edu.ar, aromiti@campus.ungs.edu.ar

Resumen

Este trabajo de investigación-acción tiene como propósito analizar cómo lxs estudiantes de Inglés Lectocomprensión (ILC) 1 de la Universidad de General Sarmiento utilizan y se apropian del género discursivo de la infografía. Nuestro objetivo es doble: fomentar el desarrollo de la lectocomprensión en inglés y examinar el aprendizaje del léxico específico del ámbito universitario a través de páginas web en inglés y el uso de infografías. Con el fin de integrar ambos géneros discursivos, diseñamos un proyecto en el cual lxs estudiantes de diferentes comisiones de ILC 1 investigaron páginas web de universidades extranjeras y trabajaron con hiperónimos e hipónimos en inglés relacionados con el campo universitario. Adoptamos este enfoque basándonos en las contribuciones de la pedagogía de géneros discursivos (Swales 2004), la gramática sistémico-funcional y las estrategias de intervención textual (Pope 2013).

La implementación de esta experiencia se llevó a cabo durante aproximadamente un mes de clase en cinco comisiones diferentes de ILC 1. Inicialmente, se pidió a lxs estudiantes que formaran grupos de trabajo. Cada grupo investigó y comparó dos universidades: una de las sesenta universidades nacionales y una universidad extranjera con página web en inglés. El trabajo grupal incluyó el análisis de sintagmas nominales en las páginas web en inglés para interpretarlas correctamente y la traducción de sintagmas nominales en español de las universidades nacionales. Utilizando un banco de frases (o *stem sentences*) en inglés provisto por sus docentes, lxs estudiantes armaron su comparación en inglés sobre ambas universidades. El producto final fue la construcción de una infografía comparativa en inglés de las dos universidades seleccionadas.

Este estudio pretende determinar si lxs estudiantes son capaces de identificar la recurrencia de términos relacionados con el campo semántico de la educación superior (Grabe 2008) en las páginas web de las universidades en inglés investigadas, así como apropiarse de dichos términos al elaborar sus infografías grupales. Para ello, se emplearon diversas herramientas metodológicas, como encuestas semiestructuradas con preguntas abiertas, cerradas y escala Likert, junto con el análisis cualitativo de las infografías producidas en inglés. La exploración de palabras de alta frecuencia en inglés relacionadas con el ámbito universitario utilizadas en las infografías nos proporcionó indicios sobre el aprendizaje de lxs estudiantes y nos permitió pensar cómo mejorar las formas y estrategias de enseñanza de la lectocomprensión en inglés en el ámbito universitario.

Palabras clave: Inglés, Lectocomprensión, Universidades Nacionales y Extranjeras, Trabajo Colaborativo, Infografías, Intervención textual

Introducción

Grabe (2008) detalla, por un lado, que un factor que influye enormemente en el aprendizaje de L2 es el conocimiento del vocabulario. Como sostiene Stanovich (2000) en Grabe (2008), existe una “relación causal recíproca entre la lectura y el vocabulario” (Grabe, 2008: 265). Esto significa que el aumento en el conocimiento de vocabulario lleva a una mejora en la lectocomprensión y viceversa, la cantidad de lectura comprensiva lleva a un aumento de conocimiento de vocabulario. Al mismo tiempo, cuando una palabra se encuentra en el contexto de muchas otras, no solo se ajusta a la representación de la palabra desconocida sino de todas las palabras relacionadas con el lexicón, y el conocimiento de vocabulario en L2 resulta ser el “predictor más significativo o fuerte de las habilidades de lectura en L2” (Grabe, 2008: 266).

Basándonos en esa teorización de la adquisición del vocabulario en L2 de Grabe, el presente artículo se propone indagar la manera en la que les estudiantes universitarios de nivel inicial de la Universidad Nacional de General Sarmiento adquieren competencias de lectura en el inglés a partir del análisis de géneros discursivos provistos por el material de cátedra, la exploración de páginas web relacionadas con las universidades nacionales e internacionales, la transposición de géneros discursivos y el uso de infografías como instrumento organizador de las ideas.

Nuestro objetivo de investigación-acción era triple: por un lado, que lxs estudiantes se familiaricen y apropien de los géneros discursivos infografía y página web en inglés, aprendan vocabulario específico relacionado con el campo semántico de la vida universitaria, y por último, que puedan plasmar ese conocimiento en sus propias infografías grupales.

Marco teórico

La propuesta se enmarca, en primer lugar, en la pedagogía de géneros (Rose y Martin, 2012) a partir de las investigaciones de la Escuela de Sydney. Si bien el enfoque radica en la enseñanza de la lectura y escritura en los niveles obligatorios de la educación focalizada en los sectores vulnerables, dicha perspectiva se puede extrapolar a la experiencia universitaria en los niveles iniciales teniendo en cuenta las características socioculturales de la población estudiantil. A su vez, a partir de este modelo anclado en el currículum y la adquisición del lenguaje, los géneros discursivos (Bajtín, 2013) son vistos como fenómenos sociales con patrones reconocibles y propósitos definidos que pueden ser enseñados y aprendidos (Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012). Siguiendo el modelo planteado por los autores de la Escuela de Sydney, el cual propone tres etapas en relación con la enseñanza-aprendizaje de los géneros discursivos (deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente) realizamos esta experiencia de investigación-acción con nuestrxs estudiantes.

Según Moyano (2007) la deconstrucción consiste en introducir a los estudiantes en un ejemplo de texto perteneciente al género en estudio; la construcción conjunta en la escritura de un ejemplar del género realizada por el grupo y mediada por el docente; la construcción independiente, en la tarea de escritura, que comprende la elaboración del borrador, la edición del texto y la publicación en un muro colectivo. La secuencia de trabajo a partir de la teoría de géneros discursivos implica una constante negociación de significados y una reflexión permanente sobre el contexto de producción del texto desde un abordaje donde el aprendizaje se encuentra andamiado por los pares y por el docente. Para comprender cómo funciona la pedagogía de géneros en nuestras aulas, se pueden destacar las siguientes ideas basadas en la síntesis de Johns (2002) sobre la teoría: a. los textos se construyen socialmente y tienen propósitos y funciones específicos dentro de un contexto; b. hay géneros que la comunidad valora más que otros y estos géneros contienen aspectos ideológicos; c. ningún texto está libre de los valores o propósitos de sus creadores, incluso en las instituciones educativas; y, d. el lenguaje de los textos, ya sea vocabulario, gramática, metadiscurso u otras características, no debe enseñarse aisladamente de las consideraciones retóricas.

Dicho esto, el aprendizaje de los géneros discursivos permite a los estudiantes anticipar la organización del texto y la manera en que se despliega la información. Asimismo, como sostiene Paltridge (2001), la lectura a partir del enfoque genérico va más allá de la estructura retórica y los patrones de gramática y vocabulario; existen diversos factores que influyen al género tales como el contexto sociocultural de producción e interpretación del texto, la audiencia del texto y sus expectativas, y las relaciones con otros textos. A los fines de la enseñanza de la lectocomprensión, los géneros proporcionan un marco (Swales 2004) que permite a los estudiantes formar parte de e interpretar sucesos comunicativos particulares. Explicitar el conocimiento sobre los géneros posibilita a los estudiantes comunicarse de manera exitosa en situaciones particulares y, les empodera al brindarles acceso a las formas del lenguaje más prestigiosas a nivel social. (Paltridge, 2006) A su vez, una de las cuestiones que surge fuertemente en la enseñanza de la L2 a partir de los géneros discursivos es la apropiación del léxico recurrente en el género. Entre las diversas estrategias para el desarrollo del vocabulario en L2, Grabe (2008) destaca cómo gran parte del léxico se adquiere accidentalmente mediante la lectura extensiva, al mismo tiempo que hay que considerar la gradualidad y la necesidad de múltiples exposiciones a una palabra en contextos significativos junto con la enseñanza directa de vocabulario, estrategias de aprendizaje y actividades que promuevan su uso y un entorno rico en vocabulario. Grabe (2008) se focaliza en la búsqueda, uso y apropiación de palabras de alta frecuencia.que convierte a los estudiantes en "recolectores" de palabras conocidas y nuevas, y las utilizan en sus prácticas discursivas cotidianas. En este sentido, propusimos el uso de un glosario diseñado a priori por nosotrxs o armado a medida que avanzaban los trabajos grupales para una de las comisiones de ILC como una herramienta metacognitiva para la apropiación contextual de términos relacionados con la vida universitaria.

A fin de promover una comprensión crítica y analítica de los textos, utilizamos las estrategias de intervención textual de Pope (2013), las cuales implican la deconstrucción de un texto original o base mediante la creación de un nuevo texto de diferente tipo, como por ejemplo, transformar un texto expositivo en una infografía. Pope sostiene que este proceso de reescritura permite desarrollar nuevas herramientas y argumentos propios así como una apropiación crítica del texto base. Según este autor, no se puede identificar y evaluar adecuadamente un medio y un texto sin intentar transformarlo en otro texto. Esta estrategia, junto con la utilización de la multimodalidad, permite una transformación significativa del contenido y un diálogo entre el texto fuente y el texto nuevo. Aunque la propuesta de ILC 1

no se enfoca en la enseñanza de la escritura en L2, Carlino (2013) describe la "alfabetización académica" como un conjunto de acciones institucionales y didácticas necesarias para fomentar las literacidades académicas en la educación universitaria. La recolección de palabras y la escritura guiada mediante un banco de expresiones en L2 es importante, ya que implica el reconocimiento de la recurrencia léxica y la apropiación léxica en un contexto real de producción del conocimiento a nivel universitario.

Por último, la elección del género infografía para el desarrollo de la secuencia también adhiere a la perspectiva del aprendizaje de la lectocomprensión enunciada por Grabe (2008), quien sostiene que la utilización de organizadores gráficos es una alternativa eficaz para la representación de la información textual y las ideas principales (por ejemplo, comparación-contraste; problema-solución), así como facilita la comprensión lectora y el aprendizaje de información nueva de los textos. En este sentido, sistematizar lo aprendido en organizadores gráficos o infografías colabora en la capacidad de metacognición lingüística de lxs estudiantes. Supraba & Silvana (2020) sostienen que la exploración y el trabajo con el género infográfico motiva a lxs estudiantes de EFL a leer textos nuevos y apropiarse de la L2, y es por eso que en esta investigación-acción lxs estudiantes identificaron y utilizaron las herramientas digitales para la construcción de su infografía grupal a partir de su propia navegación e investigación de páginas web universitarias.

Los pasos de la experiencia

En un primer momento, trabajamos con una infografía del material del curso y vimos las características generales del género infográfico, como por ejemplo la presentación de información concisa y clara y la combinación de elementos gráficos con datos escritos. Un procedimiento similar hicimos con la página web de las universidades, analizando sus características formales y su estructura frecuente. Para la siguiente clase, les solicitamos a lxs estudiantes que busquen al menos tres páginas web de universidades nacionales y tres páginas web de universidades extranjeras (que tengan su página en inglés), y de las extranjeras analicen las frases en inglés. En clase, asignamos un tiempo para que lxs estudiantes comenten sus hallazgos y luego formen grupos de 4 o 5 compañerxs con quienes pongan en común lo que investigaron.

Partiendo de que la lectura y la búsqueda de las características generales de las universidades extranjeras (por ejemplo: cantidad y tipo de estudiantes, pública o privada,

cuándo fue fundada, ideario, datos curiosos de esa universidad), lxs estudiantes en grupo tendrían que diferenciar entre datos útiles y datos superfluos o secundarios, leer e interpretar el contenido en inglés, o de ser necesario usar el traductor automático para entender las frases nominales más complejas.

Les estudiantes trabajaron de manera colaborativa tanto en clase como fuera de clase. Sus docentes les proveímos de un banco de expresiones en inglés (o stem sentences) para facilitar la escritura de la comparación de las universidades elegidas. Luego de escribir las comparaciones, los grupos usaron las TIC para armar sus infografías académicas o científicas. La realización de la actividad llevó aproximadamente un mes, alternando parte del trabajo grupal en clase y extra-clase. El producto final fueron las infografías colectivas, las cuales fueron presentadas por los grupos en clase con un proyector.

A fin de obtener una muestra significativa con relación al proceso y al producto final, se modificó la actividad en las distintas comisiones. Además del banco de expresiones, a dos comisiones se les suministró un glosario de términos específicos al ámbito universitario, a otras dos se les solicitó que ellxs elaboraran su propio glosario (una comisión durante y otra después de la producción de la infografía) y la última no trabajó con un glosario.

Objetivos y metodología de la investigación

Las preguntas centrales de nuestra investigación fueron las siguientes: ¿De qué manera la producción de infografías científicas y académicas por parte de los estudiantes de ILC I de la UNGS refleja el desarrollo de estrategias de comprensión lectora, considerando el género específico de infografías académicas dentro de los diferentes tipos de infografías? ¿Qué despliegue de palabras del campo semántico relacionado con las universidades se puede observar en sus infografías colectivas?

En cuanto a la recurrencia de palabras, nos preguntamos: ¿Se detectó la recurrencia de algunas palabras del campo semántico de la universidad y la educación superior en las páginas web de las universidades investigadas? En caso afirmativo, ¿estas palabras clave o recurrentes facilitaron la lectura durante la búsqueda en las páginas de las universidades?

Estas preguntas nos condujeron a diseñar una metodología específica para el relevamiento y análisis de los datos. Por un lado, armamos un cuestionario con preguntas

abiertas y cerradas, y por otro lado, un gráfico de análisis de las infografías producidas según las siguientes categorías de relevamiento del uso frecuente de: (1) palabras transparentes, (2) amigos falsos y términos más complejos, (3) construcción de sintagmas nominales y oraciones de S-V correctos, (4) uso de banco de expresiones (o *stem sentences*) que les fue provisto y (5) uso del traductor automático.

Análisis de los resultados

En el análisis de 42 infografías grupales, observamos que en la mayoría de ellas se utilizaron correctamente alrededor de setenta y cinco palabras transparentes entre el español y el inglés, relacionadas con el léxico universitario general (e.g. *students, university, public, private, courses*, etc) y específico (*Mathematics, Biochemistry, Architecture, Philosophy*, etc). Por otro lado, en gran parte de las infografías encontramos el uso adecuado de palabras complejas no transparentes (*research, college, program, requirements, honours, degree*, etc) mientras que en siete infografías encontramos el uso de falsos cognados como *faculties, climate, comparison* y *foundation*, entre otros.

Del mismo modo, se evidencia el uso de sintagmas relacionados con los términos relativos al ámbito académico de manera correcta en la mayoría de los casos y una adecuada apropiación de marcadores discursivos que se utilizan para comparar y contrastar en L2. En pocos casos se puede rastrear el uso del traductor automático, o bien su uso se ajusta a la búsqueda de términos específicos.

Asimismo, Grabe (2008), como señalamos antes, detalla cómo en muchas investigaciones y experiencias de aprendizaje, el uso de organizadores gráficos mejora la capacidad lectora de los estudiantes de L2. En este sentido, el uso de infografías constituyó un soporte fundamental para la construcción de este campo semántico, lo cual aparece demostrado en los trabajos que los estudiantes compartieron en el muro colaborativo.

Al mismo tiempo, el trabajo de concientización y aprendizaje de vocabulario mediante campos semánticos y/o hipónimos se estima que contribuyó a la automatización, precisión y velocidad en la lectura en L2, independientemente de las posibles limitaciones. Del cuestionario surgen datos que demuestran el reconocimiento de los términos relacionados con el ámbito universitario, el reconocimiento de falsos cognados y las relaciones léxicas entre los términos.

Por otro lado, también comprobamos que la escritura de las oraciones se realizaron utilizando algún traductor en línea, lo cual contribuyó a una redacción adecuada en L2, pero dependiente de la aplicación. No pudimos corroborar el uso del banco de expresiones provisto, probablemente, porque desde el lado docente, no lo usamos ni lo reforzamos durante las clases, así como tampoco realizamos una deconstrucción detallada y una reconstrucción de una infografía universitaria.

Sin embargo, sólo en nueve infografías se detectaron algunas transferencias incorrectas de estructuras del español al inglés, y la transferencia ambigua no impidió la comprensión de la infografía. Por el contrario, demostró el interés genuino de los estudiantes por expresar sus ideas, más allá de que puede ser un indicador de un uso incorrecto del traductor en línea.

Por último, cabe destacar, que en la comisión donde se trabajó en la elaboración de un glosario de vocabulario sobre el tema se observó una mejor utilización de los términos en las infografías, lo cual sugiere la importancia del rol del estudiante en la producción de su propio repertorio léxico necesario para luego desarrollar la infografía colectiva.

Algunas conclusiones

Sin dudas, la realización de infografías fue un motorizador de mayores y más profundos intercambios entre los estudiantes y demostró un aumento en su conocimiento sobre los espacios académicos en relación con sus propias trayectorias educativas. Aunque las infografías debían incluir datos básicos de las universidades comparadas, los estudiantes podían enfocarse en los aspectos que les resultaran más interesantes, siempre en inglés. Notaron, por ejemplo, que aunque la mayoría de las universidades extranjeras pagas o (estatales pero con altos copagos), algunas como la Universidad de Bologna son gratuitas. El investigar distintas universidades del mundo resultó ser un tema altamente convocante, y con importantes implicancias a nivel social y educativo para los estudiantes en el contexto actual en el que la educación pública, gratuita y financiada por el estado se encuentra bajo amenaza.

Con respecto a las consignas, como sostiene Grabe (2009), las instrucciones para el aprendizaje de L2 deben ser: (a) razonables de ser completadas, (b) claras, (c) dar un claro e inmediato feedback, y (d) proveer una sensación de logro. Llegamos a la conclusión de que la propuesta en próximas ediciones del proyecto es realizar la actividad variando algunas cuestiones.

Por otro lado, nuestra investigación no logró verificar el uso del banco de expresiones que les proporcionamos a lxs estudiantes. Esto probablemente se deba a que no se practicó ni se reforzó adecuadamente en clase. Es posible que la falta de práctica y refuerzo en el aula haya impedido que lxs estudiantes integraran de manera efectiva el banco de expresiones en sus trabajos. La ausencia de una deconstrucción y reconstrucción detallada de infografías universitarias también pudo haber limitado su capacidad para utilizar y entender las expresiones en un contexto práctico.

En conclusión, un enfoque más estructurado de las estrategias de lectura, junto con la deconstrucción y reconstrucción detallada de una infografía universitaria, el manejo del vocabulario específico del campo universitario en inglés y la práctica de la escritura utilizando el banco de expresiones en clase facilitarán la aplicación de estas herramientas por parte de lxs estudiantes en sus trabajos grupales de infografías. Estos elementos serán considerados para futuras ediciones del proyecto.

Referencias

Bajtín, M. (2013). *Estética de la Creación verbal*. Siglo XXI Editores México.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Grabe, W. (2008) *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press

Johns, A. (Philologist). (2002). *Genre in the classroom: Multiple perspectives*. Erlbaum.

Martin, J. R. y Rose, D. (2005). "Designing literacy pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom." En R. Hasan, C. Matthiessen, y J. Webster (Eds.), *Continuing discourse on language: A functional perspective* (pp. 252-280). London: Equinox.

Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.

Moyano, Estela. (2007). *Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF*. *Revista signos*, 40(65), 573-608. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>

Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Paltridge, B. (2006). *Discourse analysis: An introduction*. Continuum

Pope, R. (2013). *Textual intervention: Critical and creative strategies for literary studies*. Taylor and Francis.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Supraba D. & Silvana R. (2020) "The effects of summarizing using infographics on EFL learners' reading comprehension". En *Globish* (An English-Indonesian Journal for English, Education and Culture) Vol. 9 No.2 July 2020. P-ISSN: 2301-9913, E-ISSN: 2597-9132
DOI: <http://dx.doi.org/10.31000/globish.v7i2>