

APLICACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS AL ANÁLISIS DE RASGOS GENÉRICOS TEXTUALES EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Juan Francisco Coll García

G.I.A.P.E.L.¹. Universitat Jaume I, Castelló, España

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo presentar una propuesta que incorpore la tecnología multimedia para mejorar la comprensión lectora de textos de especialidad en lengua extranjera a nivel universitario, tomando como eje central la noción de género. En la primera parte del artículo se describe cómo debería ser el diseño general de una aplicación destinada a tal fin. En la segunda parte se revisan nociones teóricas generales sobre el concepto de género. En la tercera parte se evalúa el potencial que el programa de autor *Libra* ofrece a la hora de diseñar un componente de enseñanza de nociones de género.

IMPLEMENTATION OF NEW TECHNOLOGIES TO THE ANALYSIS OF GENRE-RELATED TEXTUAL FEATURES IN THE FRAMEWORK OF TEACHING-LEARNING LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES

Abstract

This article presents a proposal for the usage of multimedia technology as a tool to enhance reading comprehension skills in the framework of teaching-learning languages for specific purposes at a college level. The general design of an application aimed at that goal is presented in the first part of the article. General theoretical notions revolving around the teaching of genre are revised in the second section of the article. Finally, the third part of the article is devoted to assess the potential of *Libra*, a well-known authoring tool, to design instructional modules to teach genre.

1. Introducción

La evolución de las nuevas tecnologías se está produciendo a un ritmo vertiginoso, con una presencia cada vez mayor en el terreno educativo. Al mismo tiempo, están surgiendo una serie de necesidades en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas como fruto del esfuerzo por integrar estas nuevas tecnologías en el currículo. Este trabajo intenta explorar cómo incorporar los nuevos avances tecnológicos a la enseñanza de nociones de género en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas para fines específicos (LFE).

El artículo se estructura en tres partes bien diferenciadas. En la primera parte se describen los componentes de una aplicación multimedia ideal destinada a mejorar la comprensión lectora de textos de especialidad a nivel universitario. Con ello se pretende proporcionar un marco pedagógico general para acabar prestando atención al componente de género. En la segunda parte, a través de una exposición sobre nociones teóricas generales sobre el concepto de género, se establecen los criterios que debería satisfacer el componente de género dentro de la aplicación multimedia. Finalmente, en la tercera parte del artículo se describe el potencial que posee *Libra*, un programa de autor actualmente disponible en el mercado, para llevar a cabo el diseño del componente de género.

2. Diseño general de una aplicación multimedia dirigida a la mejora de la comprensión lectora de textos de especialidad

A la hora de diseñar un posible modelo de aplicación multimedia dirigida a mejorar las estrategias de comprensión lectora en el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas de especialidad hay tener en cuenta que los futuros destinatarios del producto resultante serán estudiantes a nivel universitario. Gran parte de los integrantes de este segmento estudiantil son prácticamente neófitos en sus respectivas disciplinas, muy en especial los alumnos de los primeros cursos, que apenas empiezan a tomar contacto con el área de conocimiento en la que se enmarcan sus estudios. Por lo tanto, existe una falta de familiaridad con la jerga científico-técnica, con los géneros característicos de sus respectivas disciplinas y, en ocasiones, una falta de familiaridad con los contenidos de las mismas. Por si esto no fuese suficiente, el problema se agudiza aún más cuando los textos de especialidad que han de leerse están escritos en lengua extranjera.

Este contexto específico deja entrever varios obstáculos por parte del estudiante de LFE: una dificultad lingüística, una posible carencia de conocimientos específicos sobre la materia, y una falta de familiaridad con los géneros propios de una determinada área de conocimiento.

En consecuencia, la aplicación informática ideal para que este tipo de alumnado mejore su competencia a la hora de comprender textos escritos de especialidad, debería incluir un triple componente (véase Fig. 1):

a) Un componente de conocimiento sobre el contexto temático en el que se enmarca el texto. Hay que señalar que es necesario un conocimiento previo sobre el tema en el que se especializa el texto en sí para poder llegar a una comprensión exhaustiva de los contenidos de dicho texto. Es, pues, muy importante poseer un conocimiento de la materia y, más concretamente, sobre el tema particular que se está tratando en un texto específico.

Gilthrow (1992) sostiene que los géneros explicitan o suprimen proposiciones en función del conocimiento previo del lector. Así pues, en ocasiones se suprime información que se asume que es sabida por la audiencia. Por esta razón, algunos géneros altamente especializados son prácticamente incomprensibles para el no especialista.

Esta omisión de información que se da por sabida por parte del lector tipo puede dar origen a problemas a la hora de trabajar un texto en concreto si el lector carece de ese conocimiento previo. Ante una posible carencia de contenidos específicos por parte del lector habrá que buscar soluciones, y una solución viable en el marco de una aplicación multimedia podría ser el diseño de una herramienta cuya función sea la de suplir este conocimiento de base que se supone sabido por la comunidad epistemológica. La transferencia de este tipo de contenidos debería realizarse de una forma asequible para el discente, compaginando información de carácter general con información más específica de una manera gradual, a fin de que se llegue a alcanzar una comprensión completa de los contenidos del texto.

b) Un componente lingüístico que se centre y que saque el máximo provecho de los rasgos lingüísticos presentes en el texto –rasgos lingüísticos potencialmente problemáticos o recurrentes- para ayudar a los estudiantes en posibles carencias a nivel lingüístico, además de proporcionar entrenamiento lingüístico en forma de actividades de refuerzo. Este componente lingüístico aglutinaría fundamentalmente aspectos gramaticales y de vocabulario.

c) Un componente de género que parta de textos concretos y que examine los rasgos que definen y enmarcan al texto dentro de un género específico. Este análisis debería realizarse a varios niveles: a nivel de estructura, de cohesión, de marcadores discursivos propios de cada secuencia discursiva, de intencionalidad del autor, de rasgos retóricos tradicionales, etc. Asimismo, deberían analizarse las peculiaridades propias de cada texto, haciendo hincapié en los rasgos genéricos textuales que difieren de la norma general.

En la propuesta que se está realizando, los tres componentes señalados se verán afectados en su diseño por el énfasis puesto en la ejercitación de las destrezas de comprensión lectora. En consecuencia, las herramientas de transferencia de contenidos para la ampliación del contexto temático, las herramientas de entrenamiento lingüístico, así como las herramientas para la adquisición de nociones de género se diseñarán para desarrollar estrategias de lectura dirigidas a comprender textos de especialidad.

La enseñanza de nociones de género puede contribuir a una mejor comprensión de los textos que se enmarcan en un determinado género. Conocer y dominar bien un determinado género puede resultar de suma utilidad para el profesional que ha de leer textos de especialidad en lengua extranjera, puesto que la utilización de un determinado género activa una serie de expectativas en el lector. Así pues, de forma casi innata, los lectores experimentados en la lectura de determinados géneros esperan que se cumplan una serie de pautas en determinados puntos del discurso. Así por ejemplo, los lectores de cartas comerciales esperan que en el primer párrafo se exprese el objetivo o el tema de la carta, y que en el último párrafo se explicita lo que el emisor desea que se realice. Los lectores experimentados de artículos de investigación o informes científicos esperan una estructura determinada, en la que la sección de resultados ha de seguir a la de métodos, y ha de preceder a la de discusión. De hecho, los profesionales que acostumbran a leer este tipo de género de forma asidua suelen examinar primeramente la sección de resultados antes de leer la parte del informe referida al procedimiento.

Coe (1994) señala que cuando el lector reconoce una situación o contexto familiar, rápidamente activa una estructura que se ha considerado previamente como adecuada para ese tipo de situación. Maimon (1983) observa que las formas de saber de una comunidad concreta se manifiestan en convenciones escritas que crean expectativas en las mentes de los lectores. Por esa razón, hacer que los estudiantes interioricen nociones de género es fundamental para aumentar la efectividad en la lectura de textos especializados en sus respectivas disciplinas.

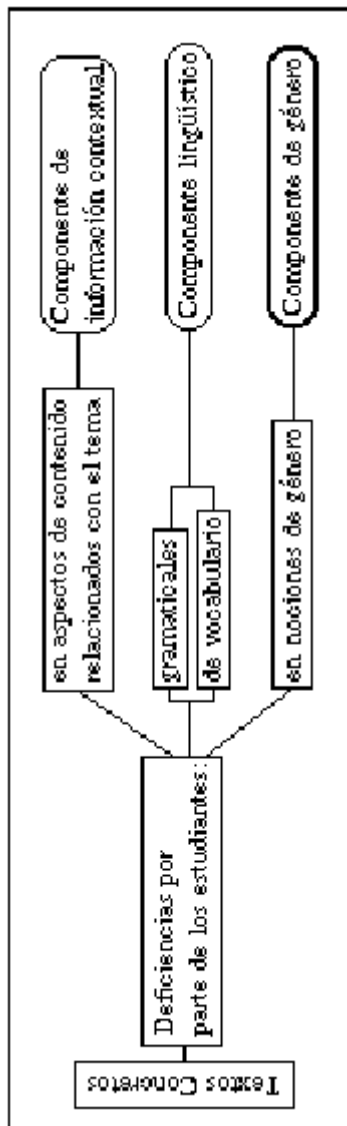
Si el lector conoce bien un determinado género podrá llegar a percibir cómo ha utilizado el autor todo el potencial que le brindaba el género en sí para comunicar su mensaje de una forma efectiva. De la misma manera, sabrá valorar la creatividad del autor dentro de los márgenes de libertad que ofrece el mismo género

y, en definitiva, será capaz de realizar una lectura más profunda y crítica del texto que un lector no familiarizado con las nociones correspondientes de género.

En definitiva, se pretende que los estudiantes sean finalmente capaces de leer con un cierto nivel de comodidad, seguridad, y eficiencia géneros específicos en lengua extranjera propios de sus disciplinas, lo cual implica no sólo alcanzar un nivel de competencia lingüística en la lengua extranjera y tener cierta familiaridad con los contenidos temáticos, sino también tomar conciencia de un fenómeno social sumamente complejo que acapara un gran número de factores.

En este artículo se presta especial atención al componente de género desde su definición, descripción y fundamentación, hasta la evaluación de sus posibilidades de implementación en soporte multimedia. Por lo tanto, a continuación pasarán a revisarse una serie de nociones teóricas generales sobre el concepto de género.

Fig. 1. Componentes de una unidad de instrucción modelo para la enseñanza de LFE en un soporte de instrucción multimedia.



3. Nociones teóricas en torno al concepto de género

Esta sección pretende definir las premisas necesarias que deberían cumplirse para que los estudiantes adquiriesen nociones de género a múltiples niveles en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LFE. A través de la Fig. 2 se ofrece un esquema resumen de los contenidos de esta sección.

En primer lugar, habría que distinguir dos perspectivas totalmente diferenciadas a la hora de abordar la enseñanza de nociones de género. Por una parte estaría el género entendido desde una perspectiva más bien tradicional (Corbett, 1965; Freedman & Pringle, 1980; Young, 1978) que hace referencia a la retórica del

género. De acuerdo con esta perspectiva, el género es una estructura canónica, que según Foucault (1972) responde a una fosilización de los procesos retóricos.

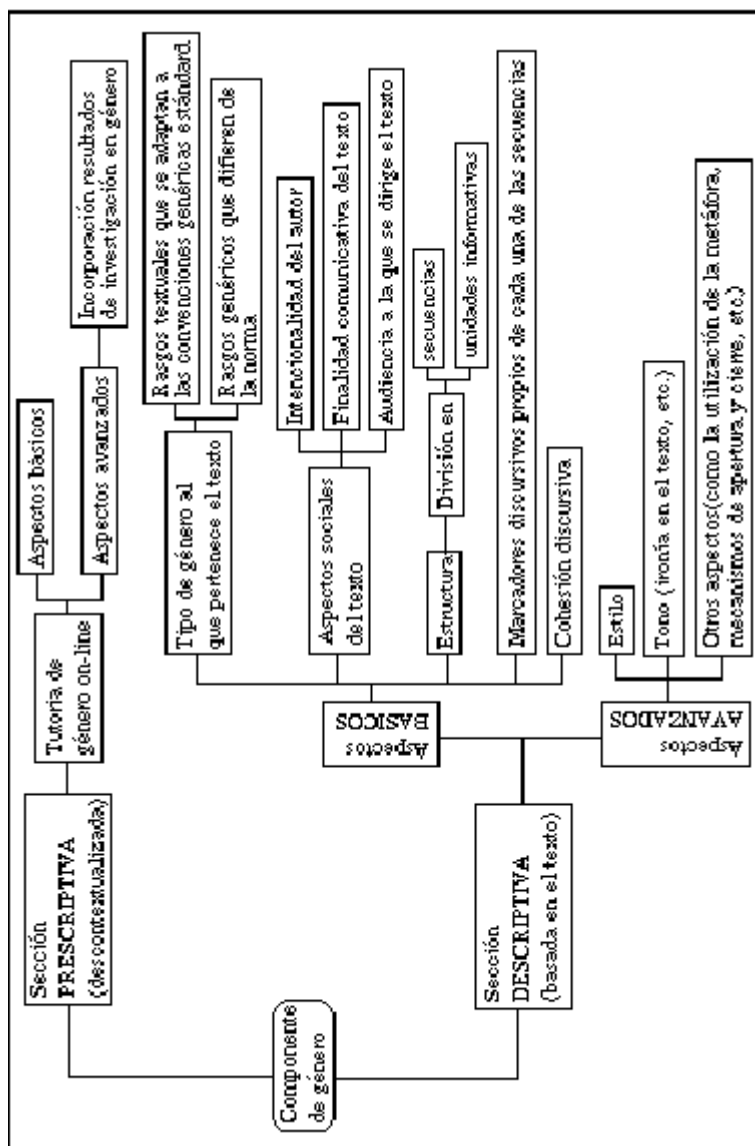
Esta visión concibe los géneros como tipos de texto, como moldes que configuran conocimientos disciplinares en formas concretas regidas por un conjunto de normas arbitrarias. Sería, pues, una visión de género prescriptiva basada en la regularidad textual a nivel formal y a nivel de contenido entre textos que se clasifican dentro del mismo género.

Según este enfoque basado en la clasificación prescriptiva de los tipos potenciales de texto, todos los textos que pertenecen a un género determinado comparten una serie de rasgos distintivos en cuanto a sintaxis, léxico, puntuación, formato, contenido y tono.

Este conocimiento explícito sobre el género no es suficiente para que los estudiantes aprendan a comprender y a percibir la riqueza y la auténtica trama social que subyace en el género. Para averiguar la influencia social de un género -y comprobar hasta qué punto éste está marcado socialmente- hay que ir más allá de las regularidades superficiales. En este sentido Freedman (1993: 230) argumenta: *Clearly explicit teaching may not be necessary for the acquisition of even very sophisticated school.*

Por otra parte, cabe destacar una perspectiva más actual de entender el género, en la que se enfatiza el componente social o impregnación social del género. Desde esta perspectiva se percibe el género como una acción retórica resultado de una necesidad social. En esta línea, Coe (1994: 159) señala: *Genre epitomizes the*

Fig. 2. Desglose del componente de género que se propone en este trabajo para ser integrado en una aplicación multimedia para la



significance of approaching reading and writing as social processes in which individuals participate without necessarily being entirely conscious of how social the processes are.

Todo esto implica la lectura de un género como proceso social, a través del cual los individuos participan sin ser completamente conscientes de lo que están haciendo. Según LeFebvre (1986), para comprender la invención retórica debemos considerarla como proceso social. Un acto de creación por parte de un individuo ha de ser mediado por convenciones formales prescritas por la comunidad epistemológica a la que pertenece, con lo que se restringe el canal de comunicación de aquellos que no han aprendido las formas estándar. A este respecto, Burke (1957: 86-87) señala: *When these [communicative situations] become traditional, men of lesser enterprise, forgetting [where] these various tactics originally arose [...] devote themselves mainly to the accumulated internalities of tactics, picking up a special [...] jargon [...] simply as insignia of membership in a lodge.*

Es ésta una perspectiva descriptiva del género desde la cual adquieren relevancia aspectos tales como la función del género, la intencionalidad del autor, las nociones de contexto, audiencia y ocasión, es decir, el género como respuesta a un lector o lectores específicos dentro de un contexto específico en una ocasión específica.

Hay que hacer ver a los estudiantes qué sucede cuando se participa en el uso de los géneros escritos, puesto que, a un nivel consciente, muy a menudo se produce una falta de percepción por parte de los usuarios de un género en cuanto a las dimensiones sociales del acto que se está llevando a cabo.

En esta misma línea, Paré (1991: 60) afirma: *Students need to discover that the communities within which they read and write influence, even determine, the meanings they can make [...] Students need to see how groups both authorize and restrict discourse, how they permit some conversations while prohibiting or discouraging others.*

De lo expuesto anteriormente se desprende que uno de los objetivos de las herramientas de género dentro de una unidad de instrucción multimedia debería ser el de hacer comprender a los estudiantes que no sólo basta con las reglas generales de formato: el estilo lo tienen que interiorizar ellos mismos a través de una lectura continuada de textos pertenecientes a los géneros que se pretende estudiar. Finalmente, se han de llegar a asimilar tanto las nociones estructurales, como las de estilo y tono.

Coe (1994) señala que gran parte del conocimiento genérico reside en el inconsciente social de la comunidad epistemológica. Hay que lograr que el estudiante, a largo plazo, interiorice la esencia de los géneros de su disciplina. El concepto clave aquí es lo que en inglés se denomina *enculturation*, y corresponde a una percepción y dominio de aspectos sutiles que regulan el género, de aquellos principios o normas del género que no son fácilmente generalizables, pero que son perceptibles a los ojos de la comunidad epistemológica.

A través de este dominio de aspectos sutiles en torno al género, la mayoría de los expertos utilizan los géneros propios de sus respectivas disciplinas sin conocimiento o control consciente. A modo de ejemplo, es probable que un individuo que haga una primera incursión en un determinado campo de conocimiento tenga problemas al tratar de hacer inferencias válidas acerca del conocimiento compartido por la comunidad epistemológica. De este modo, es posible que al expresarse cometa el error de ser demasiado explícito, pudiendo llegar a ofender de este modo a su audiencia. Por lo tanto, cuando los estudiantes estén trabajando un género concreto adscrito a una comunidad epistemológica concreta, tendrán que aprender a discernir qué es y qué no es un razonamiento apropiado o correctamente expresado; hasta dónde llegan los límites del conocimiento compartido y, en definitiva, tendrán que ser capaces de diferenciar lo que está bien de lo que no lo está a los ojos de la comunidad epistemológica a la que se encuentran adscritos.

El docente será el responsable de proporcionar al estudiante una exposición a textos pertenecientes a géneros concretos para que éstos se examinen desde multitud de ángulos y perspectivas, a fin de que se vaya produciendo de una manera progresiva una asimilación de los aspectos que rigen el género hasta un punto tal que leer textos pertenecientes a un género determinado se llegue a convertir en algo instintivo y natural. Esta forma de experimentar el género natural e instintivamente no es tarea fácil, y requiere no sólo una enseñanza explícita, sino también un examen directo de textos que ilustren aspectos distintos referentes a géneros concretos.

Por lo tanto, en esta propuesta de enseñanza de nociones de género a través de unidades de instrucción multimedia es aconsejable seguir un enfoque que combine de una forma equilibrada la visión o enfoque prescriptivo con el descriptivo; la visión formal con la visión social de género, de acuerdo con la propuesta de Miller (1984: 151), que combina estas dos perspectivas a través de la noción de *acción*, que abarca tanto sustancia como forma, así como a través de las nociones de *intencionalidad* y *contexto*. Para Miller, los géneros son respuestas retóricas recurrentes a exigencias recurrentes. Insiste en que las situaciones y las exigencias inherentes no son realidades objetivas sino que, por el contrario, son el resultado de una

interpretación social compartida; no sólo se trata de una cuestión de percepción, sino también de definición. Se infiere, en consecuencia, que los géneros son llaves que nos ayudan a comprender cómo participar en las acciones de una comunidad epistemológica.

Al mismo tiempo es fundamental tener muy en cuenta el dinamismo y la flexibilidad que caracterizan al género. Hay que partir de una definición de género como la que propone O'Sullivan Hartley, Saunders y Fiske (1983: 89), al definir los géneros como *dynamic paradigms, not formulaic lists*. En esa dirección, Miller (1984) afirma que los géneros evolucionan, se desarrollan y perecen. En la literatura existe un gran número de investigaciones sobre la evolución de géneros específicos. Así, Yates (1989) estudia el origen y evolución del memorando como consecuencia de los cambios en la filosofía de la dirección, organización, y condiciones materiales de la empresa. Bazerman (1988), por poner otro ejemplo, trata la evolución del artículo de investigación como consecuencia directa de los cambios experimentados en el conocimiento científico.

El dinamismo de los géneros es el resultado de una respuesta comunicativa a un tipo determinado de situación y, por consiguiente, enseñar lo que es el género de una forma dogmática, estática, e inculcar las nociones de género como un conjunto de estructuras rígidas es peligroso y, por lo tanto, poco aconsejable.

Debido al dinamismo que caracteriza a los géneros, las realizaciones de éstos son múltiples y variadas, y, por lo tanto, su clasificación, en ocasiones, resulta complicada. Por lo tanto, es vital hacer ver a los estudiantes que no todo son géneros puros, sino que existe un margen de libertad a la hora de plasmar una serie de contenidos en un determinado molde genérico; que hay ciertos parámetros que tienen que cumplirse, pero que también hay variables que están sujetas al criterio del autor, quien al final es el que tiene la libertad a la hora de dar forma a sus ideas dentro de unos parámetros y convenciones genéricas que hay que respetar.

Asimismo, hay que mostrar a los estudiantes que hay géneros nuevos que están naciendo, fruto de necesidades comunicativas nuevas o cambiantes. Coe (1974, 1975a, 1975b) identifica situaciones radicalmente diferentes que exigen o reclaman nuevas estrategias, que es muy probable que necesiten de nuevas estructuras o moldes para su representación.

Con la intención de romper con esa visión rígida y fosilizada de género a la que se ha aludido anteriormente, y para subrayar de nuevo su dinamismo y flexibilidad sería útil hacer ver al alumnado el modo en que algunos géneros se entremezclan (véase la discusión de Greetz, 1983, de *blurred genres*).

Es importante que los estudiantes comprendan la relación tan estrecha que hay entre conocimiento y género. Ambos han evolucionado conjuntamente bajo muchísimas tensiones e influencias, y han logrado sobrevivir porque hay una serie de conocimientos que han cuajado en un determinado molde genérico como vehículo de expresión a través de un haz complejo de requisitos que provienen de la existencia social de las disciplinas concretas. Esta evolución conjunta ha venido marcada por una serie de cambios que ha ido sufriendo el género a través de su trayectoria diacrónica. Es importante centrarse en la situación actual en que se encuentra un determinado género, y tratar de discernir cuáles son las normas por las que se rige el género en el momento actual. Hay que hacer ver a los estudiantes que, en un futuro, algunas de estas normas pueden llegar a flexibilizarse para adaptarse a ciertas necesidades que conllevarán ciertos cambios en la forma del género.

Se puede inferir de lo dicho hasta este momento que existe una relación directa entre géneros y contextos específicos. Resulta evidente que el contexto (bien sea una disciplina en concreto, o una situación comunicativa concreta) tiene una influencia directa en la realización genérica. Coe (1994) sostiene que los géneros han evolucionado adaptándose a las situaciones comunicativas y a sus contextos, así que será necesario hacer hincapié en ver cómo los géneros encajan o cuajan de forma diferente en determinados contextos.

De todo esto se desprende que si se traslada un género de un contexto a otro, los textos adquirirán formas o realizaciones diferentes, con intenciones comunicativas diferentes. Así pues, hay que tener mucho cuidado a la hora de hacer generalizaciones referentes al género. A modo de ilustración, una determinada revista académica representa un contexto concreto regido por unas normas formales específicas y, a un nivel diferente, un género en una determinada disciplina tendrá posiblemente una realización distinta al mismo género cuando éste se materialice en una disciplina diferente.

En consecuencia, resulta necesario contextualizar los géneros, vinculando los rasgos de género a textos concretos. Se pueden presentar las reglas generales de forma aislada, a modo de introducción o de refuerzo, pero es aconsejable partir siempre de los textos. Hay que tratar de vincular las reglas o fenómenos a contextos tangibles para que, de esta forma, los estudiantes puedan ver, si no todo, al menos un espectro lo suficientemente amplio de realizaciones textuales de un determinado género en una determinada disciplina.

Una de las razones por las que siempre hay que partir de textos concretos es que en la sociedad actual se están produciendo cambios muy rápidos a todos los niveles, lo cual hace imposible predecir las variaciones

genéricas que acabarán utilizando los estudiantes en un futuro próximo. Por lo tanto, sería aconsejable que los estudiantes aprendiesen de una forma autónoma a distinguir géneros, a darles sentido, y a adaptar los cambios que se puedan producir, si procede y llega el momento.

Esto nos lleva a otro tema de vital importancia en la enseñanza-aprendizaje de nociones de género: hay que fomentar la autonomía en la adquisición de nociones de género. Sería aconsejable conseguir que los estudiantes desarrollasen una forma de pensar crítica, y que se iniciasen progresivamente en el análisis de los géneros que tendrán que utilizar en sus respectivas disciplinas. El objetivo final es que se lleguen a asimilar y a interiorizar estrategias de análisis de textos especializados para que, de una forma autónoma, y siguiendo una metodología correcta, se aprenda a analizar los géneros con los que se va a trabajar y, lo que es más importante, que se pueda seguir aprendiendo en un futuro de una forma autónoma.

Al mismo tiempo, la aplicación debería permitir el acceso opcional a un nivel de trabajo más específico que explorase temas más avanzados que permitieran al estudiante más motivado profundizar en aspectos más complejos como podrían ser la utilización de la ironía o la metáfora en determinados géneros. En definitiva, sería deseable que la unidad didáctica permitiese varios recorridos según la experiencia previa del estudiante.

Sería igualmente aconsejable contar con nodos asociativos, a través del programa, que diesen acceso a partes específicas de una tutoría en línea sobre género, a través de la cual los estudiantes pudiesen acceder a información teórica referente a aspectos de género -desde información teórica de carácter básico a aspectos estilísticos más complejos- con el fin de poder ampliar conocimientos. Estos hipervínculos deberían estar accesibles de forma opcional al tiempo que se trabajan los textos, dejando una puerta abierta para que los estudiantes pudiesen revisar de manera facultativa cuestiones referentes a géneros concretos, y permitiendo así la incursión en temas generales relacionados con el género.

Sería en esta tutoría donde probablemente podría encajar otra idea fundamental que debería incorporarse a cualquier aplicación didáctica sobre género. Se trata de la necesidad de transferir los resultados de la labor investigadora que se está llevando a cabo en el análisis de género a la propia docencia.

En los últimos años se están llevando a cabo multitud de trabajos de investigación centrados en aspectos genéricos en las distintas profesiones -por ejemplo, Coll y Luzón (1998) analizan el lenguaje procedimental de las demostraciones llevadas a cabo en el laboratorio químico, Myers (1990) estudia la escritura en biología, Swales (1990) y Bazerman (1988) tratan el artículo de investigación experimental y Yates (1989) se centra en la evolución del memorando y del informe de negocios. Se está viendo que los géneros específicos de todas las disciplinas están siendo sometidos a una constante revisión, por lo que existe un bagaje enorme de literatura sobre géneros en las varias disciplinas. Sería interesante procesar, tamizar y finalmente transferir todo este conocimiento, resultado de una intensa labor investigadora para que se viese reflejado en las unidades de instrucción multimedia. De esta manera el conocimiento y dominio de los géneros específicos por parte del alumnado sería cada vez más profundo y ajustado a una realidad cambiante.

Sería muy útil y beneficioso incorporar todos los hallazgos de investigación a las unidades de instrucción de género interactivas, a través de tecnología multimedia, para que los estudiantes estén al corriente de los últimos resultados de investigación sobre los géneros con los que tendrán que trabajar en un futuro inminente. Esto se podría conseguir a través de herramientas interactivas de reflexión que hiciesen tomar conciencia a los estudiantes de aspectos genéricos varios a partir de textos concretos seleccionados por su idoneidad para trabajar determinados aspectos, aunque en ocasiones también podría proporcionarse esta información de una forma explícita.

Será tarea del instructor estar al corriente de las investigaciones que se están llevando a cabo con referencia a los géneros relativos a su labor docente para poder transferir esos resultados de investigación a aplicaciones didácticas de diferente tipo que puedan ayudar a que los estudiantes lleguen a percibir cómo se articulan determinados géneros y, en definitiva, lleguen a apreciar los procesos, rasgos y tendencias que tienen lugar y que forman parte y definen un género.

4. Potencial de *Libra* en la fase de implementación de una unidad de instrucción para enseñar nociones de género.

Los lenguajes de autor están proliferando con gran rapidez, incorporando cada vez más mejoras, con un mayor potencial, y con un interfaz del usuario más fácil de utilizar. Estos programas ofrecen al docente herramientas capaces de hacer que un sujeto sin nociones de programación logre diseñar unidades de instrucción multimedia semejantes a las diseñadas por un profesional.

En este trabajo se ha escogido *Libra* (y no otro programa de autor como pueda ser *Authorware Professional*, *Dasher* o *Director*, por citar unos ejemplos) por tratarse de un programa especialmente diseñado para el desarrollo de unidades de instrucción multimedia dirigidas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, así como por tratarse de un programa de fácil manejo.

Libra (<http://www.libra.swt.edu>) es un programa de autor que ha sido diseñado por la universidad de Southwest Texas State, en EE.UU. Se organiza en torno a una gran variedad de plantillas predeterminadas que facilitan al usuario la tarea de creación y diseño de unidades multimedia. Debido a sus características, este programa presenta un gran potencial para el desarrollo de aplicaciones multimedia centradas en el estudio de géneros escritos. Incorpora cinco tipos de estructuras básicas entre las que cabe señalar la utilizada para presentar información textual (formato expositivo básico), muy apropiada para presentar los textos con los que se va a trabajar, y que al mismo tiempo ofrece un marco muy conveniente para desarrollar la tutoría en línea sobre género. Asimismo, se encuentran disponibles cuatro tipos de plantilla destinadas a plantear preguntas de diferente tipo. Las cuatro estructuras utilizadas para la formulación de preguntas resultan de suma utilidad, y aportan la variedad necesaria para introducir conceptos y transferir nociones de una manera implícita, a través de un enfoque deductivo entre el usuario y el programa, llevando al estudiante a reflexionar y recapacitar sobre aspectos relacionados con el género.

Los cuatro tipos de plantilla destinados a la formulación de preguntas responden a los formatos de: (1) pregunta de elección múltiple, donde se plantea una pregunta con varias posibles respuestas, de entre las cuales sólo una es correcta; (2) pregunta de selección múltiple, donde se formula una pregunta con múltiples respuestas, varias de las cuales pueden ser correctas; (3) la pregunta de selección binaria, donde se hace una pregunta y se ofrecen varias respuestas en forma de pares de opuestos, teniendo el usuario que elegir una opción de cada par; y (4) pregunta de asociación de iconos, en donde se formula una pregunta y se ponen a disposición del usuario un cierto número de iconos que han de ser reubicados sobre los campos pertinentes como respuesta a la cuestión planteada.

Las opciones de retroalimentación para cada uno de los formatos de pregunta son muy completas, y permiten una gran variedad de posibilidades: desde ofrecer retroalimentación a nivel elemental en términos de *correcto* o *incorrecto* a retroalimentación más elaborada que responda de forma específica a la opción seleccionada, alcanzando de esta forma un alto nivel de pertinencia en la información proporcionada al usuario.

Libra permite la creación de botones y campos textuales a través de los cuales se pueden generar nexos asociativos que den paso a una extensa variedad de acciones, como pueden ser la activación de una ventana con información textual o la activación de un diccionario, la reproducción de un segmento de audio, etc. De este modo, se pueden establecer funciones de navegación a través de nexos asociativos con otras pantallas dentro de la aplicación, bien sea una pantalla al azar, o bien la pantalla anterior o posterior.

Asimismo, se da la posibilidad de generar texto hiperactivo, al posibilitar que un segmento textual se convierta en nodo asociativo que de paso a algún tipo de acción. Igualmente, el programa ofrece la opción de generar nexos asociativos con imágenes, dibujos o gráficos. *Libra* también ofrece varias herramientas denominadas: *Más de Cerca*, y *Más Información* que se utilizan para activar ventanas que presentan mensajes breves, desde las cuales se pueden hacer puntualizaciones sobre temas concretos. Ambas herramientas podrían utilizarse para aportar información referente al contexto temático de los textos trabajados. Existe, de igual manera, la posibilidad de llevar a cabo la creación de un diccionario que se adapte a las necesidades de la aplicación.

Además, el programa está provisto de unos subcomponentes de diálogo que activan mensajes en la pantalla del ordenador. El mecanismo *Diálogo de Aviso* permite mostrar un mensaje corto (240 caracteres) en una pantalla de diálogo sencilla, con un botón *OK*. La opción *Diálogo de Selección* ofrece la posibilidad de presentar un mensaje corto (de características idénticas al anterior) con hasta 3 opciones de respuesta. El primero de estos mecanismos resultaría útil para atraer la atención del usuario sobre un aspecto relevante, y el segundo a modo de nodo disyuntivo, para abrir varias posibilidades de acción. Finalmente, la opción de *Bloc de Notas* podría resultar útil para que los estudiantes hiciesen anotaciones al tiempo que exploran la lección. De esa forma, al final de la lección podrían imprimir sus notas para tener una referencia escrita. Esta herramienta les permitiría plasmar por escrito sus reflexiones y conclusiones al tiempo que exploran el material. De igual manera, podría utilizarla el docente como herramienta para recoger datos para la realización de algún trabajo de investigación.

Pero, sobre todo, *Libra* resulta muy apropiado para trabajar con géneros orales, pues además de las posibilidades descritas hasta este momento, *Libra* también permite trazar nexos asociativos con ficheros de sonido (*Libra* posee una sección de audio que permite la digitalización y edición de sonido); con segmentos de video, puesto que este programa de autor ha sido diseñado para trabajar en conjunción con un reproductor de laserdisco; y con segmentos de video de formato *QuickTime*. Asimismo, *Libra* posee una herramienta denominada *Más Información [Video]*, que permite ofrecer información textual al tiempo que se ponen a disposición del usuario funciones de control de video para una revisión más exhaustiva del material audiovisual. Existe una función denominada *Manuscrito de Video*, que permite visualizar el texto escrito

correspondiente a un fragmento de audio o video concreto. Finalmente, el generar un nexo asociativo con un evento del tipo *Bloc de Notas [Video]*, hace posible que los estudiantes pueden anotar datos relativos a la localización exacta de segmentos de video concretos, para una revisión posterior.

En resumen, *Libra* ofrece una infraestructura propicia y adecuada para el diseño de herramientas tanto de entrenamiento lingüístico, como de transferencia de contenidos para la ampliación del contexto temático, o para la enseñanza / adquisición de nociones de género. La dificultad fundamental residirá primeramente en dotar de contenidos adecuados a la aplicación, pues habrá que seleccionar textos que recojan una amplia gama de rasgos genéricos para que a través de su análisis el estudiante pueda descubrir el amplio abanico de realizaciones genéricas en función de las situaciones comunicativas. Posteriormente se procederá a plantear actividades adecuadas y pertinentes, actividades lo suficientemente atractivas y bien fundamentadas didácticamente que sean capaces de captar la atención del alumno, aumentando así su motivación, y consiguiendo que se adopte una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje.

Notas

1. Grupo de Investigación y Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas (G.I.A.PE.L.) de la Universitat Jaume I. Este trabajo forma parte del proyecto de investigación científica y desarrollo tecnológico Tecnología Multimedia y Mejora de las Destrezas de Comprensión Auditiva en la Enseñanza / Aprendizaje de Lenguas de Especialidad: Aplicación Didáctica para el Inglés de la Química (Ref.: P1-1A2001-02), financiado por la Fundació Caixa-Castelló, dentro del plan 2001 de promoción de la investigación en la Universitat Jaume I, Castellón.

Bibliografía

- Bazerman, C. (1988): *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*, Madison, WI, University of Wisconsin Press.
- Burke, K. (1946): "Kinds of criticism" en *Poetry: A Magazine of Verse*, nº 68, pp. 272-282.
- Coe, R.M. (1974): "Rhetoric 2001" en *Freshman English News*, nº 3, pp. 1-13.
- Coe, R.M (1975a): "Closed system composition" en *ETC., A Review of General Semantics*, nº 32, pp. 403-412.
- Coe, R.M (1975b): "Eco-logic for the composition classroom" en *College Composition and Communication*, nº 26, pp. 232-237.
- Coe, R.M (1994): "Teaching genre as process". En A. Freedman y P.Medway (Eds.), *Learning and teaching genre*, Portsmouth, NH, Boynton/Cook Publishers, Inc.
- COLL, J.F. Y LUZÓN, M. J. (1998): "A genre-based study of laboratory demonstrations". En I.Fortanet, S.Posteguillo, J.C.Palmer y J.F.Coll (Eds.), *Genre studies in English for academic purposes*, Castelló, Col·lecció: Summa Filologia, núm. 9.
- Corbett, E. P. J. (1965): *Classical rhetoric for the modern student*, New York, Oxford University Press.
- Freedman, A. (1993): "Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres" en *Research in the Teaching of English*, nº 27, pp. 222-51.
- Freedman, A. Y Pringle, I. (1980): "Epilogue: reinventing the rhetorical tradition". En A.Freedman y I.Pringle (Eds.), *Reinventing the rhetorical tradition*, Ottawa, L & S Books and Canadian Council of Teachers of English.
- Foucault, M. (1972): *The archaeology of knowledge and the discourse on language*, traducido por A.M. Sheridan Smith, New York, Pantheon.
- Gilthrow, J. (1992): "Genre and the pragmatic concept of background knowledge". Trabajo presentado en Colloquium on Rethinking Genre, Ottawa.
- Geertz, C. (1983): *Local knowledge*, New York, Basic Books.
- Lefevre, K. B. (1986): *Invention as a social act*, Carbondale, IL, Southern Illinois University Press.
- Maimon, E. P. (1983): "Maps and genres: exploring connections in the arts and sciences". En W.B.Horner (Ed.), *Composition and literature: bridging the gap*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Miller, C. (1984): "Genre as social action" en *Quarterly Journal of Speech*, nº 70, pp. 151-67.
- Myers, G. (1990): *Writing biology*, Madison, WI, University of Wisconsin Press.
- O'sullivan, T., ; Hartley, J.; Saunders, D. Y Fiske, J. (1983): *Key concepts in communication*, London y New York, Methuen.
- Paré, A. (1991): "Ushering 'audience' out: from oration to conversation" en *Textual Studies in Canada*, nº 1, pp. 45-64.
- Swales, J. M. (1990): *Genre analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Yates, J. (1989): *Control through communication*, Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press.

Young, R. E. (1978): "Paradigms and problems: needed research in rhetorical invention". En C.Cooper y L.Odell, *Research on composing*, Urbana, IL, National Council of Teachers of English.