



**LA LECTURA Y PRODUCCIÓN DE GÉNEROS QUE COMUNICAN CIENCIA EN LA  
ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL SUPERIOR DE ESTUDIOS.  
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA**

**READING AND WRITING OF GENRES THAT COMMUNICATE SCIENCE IN  
FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE HIGHER LEVEL OF STUDIES  
ANALYSIS OF A DIDACTIC EXPERIENCE**

**Analía del Carmen Falchi<sup>1</sup>**

afalchi02@gmail.com

**Rosa Beatriz Sánchez<sup>2</sup>**

rosasanchezdeperalta@gmail.com

Universidad Nacional de Luján

**Resumen**

El presente trabajo comparte una experiencia realizada en la Universidad Nacional de Luján, la cual considera la lectura y la escritura como prácticas sociales (di Stefano y Pereira, 2012). Desde esta concepción, se analizan dichas habilidades del lenguaje como prácticas recurrentes que permiten el andamiaje de los procesos de lectura y escritura de los textos de transmisión de conocimientos (Dorronzoro y Pasquale, 2000) que los estudiantes leen y escriben en el contexto universitario. Nos centramos en la lectura de artículos de distintos niveles de divulgación científica (Peralta, 2016) en lengua extranjera inglés y en la posterior lectura de un artículo de investigación seguida de la escritura de un artículo de divulgación científica media o baja en lengua materna. Se implementó una investigación no experimental o de campo (Cubo de Severino et al., 2012) que analiza las producciones de las estudiantes desarrolladas en un contexto evaluativo natural. El corpus de análisis lo constituyen las producciones de los estudiantes que llevaron a cabo la secuencia presentada en el marco de la asignatura Inglés II para las carreras humanísticas que se dictan en la Universidad Nacional de Luján. Se constató que una mayor exposición a un determinado género discursivo favorece su reconocimiento y una mejor apropiación de sus

rasgos. Finalmente, consideramos que, en futuros trabajos, resultaría necesario extender el tiempo dedicado a la escritura de ejemplares genéricos divulgativos a partir de la lectura de artículos de investigación y profundizar el proceso de escritura para lo cual es necesario generar espacios de reescritura.

**Palabras clave:** Lectura y escritura como prácticas sociales - Géneros discursivos - Divulgación científica - Propuesta didáctica - Proceso de escritura

### **Abstract**

The main aim of this work is to share an experience carried out at Luján National University, in which reading and writing are considered as social practices (di Stefano y Pereira, 2012). From this standpoint, these language skills are analyzed as recurring practices which allow us to scaffold the process of construction of meaning from (the construction of meaning of knowledge transmission texts (Dorronzoro y Pasquale, 2000) that students read and write in the university context. We focus on reading different levels of scientific divulgation articles (Peralta, 2016) in English as a Foreign Language, and subsequently on the reading of a research paper and the writing of a medium or low scientific divulgation article in the mother tongue. We implemented non-experimental or field research (Cubo de Severino et al., 2012) since the students' productions are interpreted in the regular evaluation context. The corpus is composed of the writings of the students who fulfilled the scope of the sequence of the subject English II for humanistic careers at Luján National University. Results show that the greater exposure to a specific discursive genre favors its recognition and the appropriation of the characteristics of that genre. Finally, we include some suggestions for future research work since we consider it necessary not only to extend the time devoted to the writing of scientific divulgation articles based on the reading of research articles as a starting point, but also to deepen the writing process by generating instances for rewriting.

**Keywords:** Reading and writing as social practices - Discursive genres - Scientific dissemination – Didactic proposal - Writing process

**Recepción:** 23-11-2022

**Aceptación:** 16-06-2023

## INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos los resultados de la aplicación de una propuesta didáctica implementada en el segundo de los tres niveles de enseñanza de la lengua extranjera inglés (LEI) en las carreras humanísticas<sup>3</sup> que se dictan en la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Cabe señalar que la enseñanza de la LE en la UNLu, tal como sucede en la mayoría de las universidades argentinas, se lleva a cabo a partir de la modalidad de comprensión lectora, es decir, la enseñanza se centra en la lectura de textos de circulación académica propia del campo disciplinar de los estudiantes. En este marco, los contenidos que se dictan en Inglés I, II y III no se centran en el abordaje lingüístico-gramatical, sino en las particularidades de los géneros que transmiten conocimiento para que los estudiantes se constituyan en miembros de la comunidad científico- académica de la que forman parte<sup>4</sup>. Esto es, que puedan identificar y conceptualizar los problemas propios de la disciplina, conocer cuál es el sistema de conceptos que la estructura y mediante qué prácticas académicas se construye el conocimiento en su disciplina específica y cómo se transfiere a nuevos contextos. En esta propuesta focalizamos, entonces, en la lectura de un corpus de textos de distintos niveles de divulgación científica (DC), de lecturas teóricas en lengua materna (LM) que familiarizaron a los estudiantes con las particularidades de los géneros divulgativos y de la escritura de un artículo de DC en LM a partir de la lectura de un artículo de investigación (AI) en LEI.

A fin de contextualizar la propuesta, resulta significativo señalar que en el ámbito universitario la lectura y la escritura se constituyen en prácticas sociales (di Stefano y Pereira, 2012) ya que implican actividades y competencias que se ponen en juego en la adquisición de saberes. Dichas prácticas se articulan, ya que el estudiante no solo lee para aprender, sino también para producir diversos géneros en respuesta a distintos requerimientos que se le presentan en sus actividades como estudiante, tales como: elaborar un resumen, una respuesta de examen y una monografía, entre otros. La enseñanza de la lectura y la escritura propias del nivel superior promueve la incorporación de los rasgos de tales prácticas que suponen la apropiación de contenidos y de los modos en los que se presentan y se producen saberes al tiempo que se desarrollan habilidades fundamentales en este nivel.

De este modo, la comprensión de un escrito en lengua extranjera (LE) resulta primordial por estar vinculada con la construcción de los saberes específicos propios de los distintos campos disciplinares (Klett, 2005; Rosenfeld et al., 2018). En las prácticas áulicas, en las que trabajamos con “textos de transmisión de conocimiento” (Dorronzoro y Pasquale, 2000, p.60) que circulan en el ámbito académico, el docente se constituye en un mediador en los procesos de lectura y escritura fomentando la autonomía y el espíritu crítico del estudiante. En dichas prácticas, el aprendizaje de la comprensión lectora (CL)

en inglés presenta un carácter práctico-teórico, dado que con el propósito de adquirir conocimientos propios del ámbito académico y/o universitario, los lectores emplean sus conocimientos previos –culturales, lingüísticos, enciclopédicos y académicos– así como también desarrollan estrategias de lectura que los ayudan a construir significados que ellos reformulan en forma escrita en LM (Rosenfeld et al., 2018). Habitualmente, en los cursos, se focaliza el abordaje de artículos de investigación que implican una comunicación de especialista a pares. Sin embargo, desde nuestra experiencia, consideramos necesario guiar los procesos de lectura y de escritura a partir del trabajo con otros géneros discursivos, a saber, textos que divulgan o comunican ciencia, los cuales suponen un lector menos especializado y se constituyen en un puente hacia el aprendizaje de otros más complejos, dado que favorecen la lectura en LE y la producción escrita en LM.

Los trabajos ya realizados en esta área permiten visualizar una vinculación entre una LE y la LM en contextos de enseñanza. En esta línea, Pasquale (2007) se refiere a las lenguas extranjeras en general y expone que en los cursos de comprensión lectora en el nivel universitario la lectura en LE y la escritura en LM convergen en la misma actividad: la construcción del o de los sentidos del texto. Según esta autora, las producciones de los estudiantes están ligadas a las prácticas propias del ámbito, tales como: preparar una clase o un examen, producir ejemplares genéricos que les permitan construir un nuevo conocimiento, entre otros. Asimismo, Dorrnzoro (2009) define la lectura en LM y en LE, en el contexto universitario, como una “práctica académica” (p.84), puesto que sostiene que, independientemente de la lengua, la lectura está orientada a la construcción de conocimientos. Dorrnzoro (2009) entiende que, así como el lector construye conocimientos a partir de la lectura, el estudiante-escritor –durante el proceso de escritura– analiza lo que desea comunicar y reorganiza las ideas en función del enunciatario. Además, debe considerar el propósito que persigue para lograr tanto la máxima claridad en su producción escrita como una mejor comprensión y reflexión sobre lo que lee y lo que escribe, asignándole a la lectura “su verdadera función de construcción de sentido” (p.93).

Si bien los trabajos de Pasquale (2007) y Dorrnzoro (2009) se concentran en la relación entre lectura en LE y escritura en LM, ambos focalizan en los cursos de CL en Francés como LE en el contexto universitario. Resulta, entonces, pertinente destacar que, a la fecha, se evidencia la carencia de investigaciones que partan de la lectura en LEI y su posterior producción en LM. Así, el tema que nos ocupa en este trabajo es la lectura de un artículo en lengua extranjera inglés y la posterior producción de artículos de divulgación científica en lengua materna, que pretende cubrir esta área de vacancia.

En este trabajo, el corpus de análisis está conformado por las producciones de los ocho estudiantes que –sobre un total de catorce inscriptos que cursaron la materia– asistieron

regularmente a todos los encuentros en los que se abordó la propuesta y completaron las distintas instancias de actividades parciales. Del total, se seleccionó una muestra de cuatro ejemplares representativos para su análisis, a saber: el artículo más cercano a la divulgación científica media (DCM), dos artículos de divulgación científica baja (DCB) y un texto que no se adecuó a ninguna de las categorías anteriores. La metodología implementada para el análisis fue de tipo cualitativo y asumió un modelo transversal descriptivo (Cubo de Severino et al., 2012). Esto implica que, a partir de los datos recolectados en un momento determinado, se observaron algunas cuestiones puntuales: a- qué reflejan los escritos respecto de la lectura en LE en relación a la apropiación tanto de los rasgos de los distintos niveles de comunicación de ciencia, como de saberes a través de la lectura de un AI en LEI y, b- cómo se contextualizan y reformulan dichos saberes por medio de la producción de un artículo de DC en LM.

En el desarrollo del trabajo compartimos el marco teórico en el cual se sustenta nuestra propuesta, la formulación de la propuesta didáctica que se corresponde con el marco metodológico y los resultados de la aplicación de la secuencia didáctica. Finalmente, presentamos las conclusiones a las que arribamos con la sugerencia de algunos aspectos que deberían ser contemplados en propuestas que continúen y profundicen el camino que hemos iniciado.

## **1. Marco Teórico**

Las nociones teóricas que vertebran nuestro trabajo son: género discursivo, lectura y escritura como prácticas sociales, que implican procesos y, por último, como concepto central, la divulgación científica o comunicación de la ciencia. Con respecto a los géneros discursivos, recuperamos el planteo de Bajtín (1982) quien los define como enunciados orales o escritos, relativamente estables y conformados por tres elementos: el contenido temático del enunciado, el estilo verbal y su composición. Estos tres aspectos están vinculados en la totalidad del enunciado y se determinan por la especificidad de cada ámbito de la actividad social. El autor, a su vez, distingue entre géneros discursivos primarios o simples y secundarios o complejos; los primeros están relacionados con un registro oral y presentan una escasa elaboración (breves réplicas de un diálogo o un relato cotidiano); mientras que, los segundos requieren una mayor producción y están asociados a un registro formal y mayoritariamente escrito (un manual, una ley o un convenio extenso y detallado, escritos científicos, todos los géneros literarios, entre otros).

En cuanto a la lectura y la escritura, tomamos las reflexiones de di Stefano y Pereira (2012) que vinculan su enfoque sociodiscursivo de la lectura y la escritura con los desarrollos que provienen de la teoría de la praxis social (Bourdieu, 2003), de la Historia

Social de la Lectura (Chartier, 1999) y de la Historia de la Cultura Escrita (Petrucci, 2003). Desde tal posicionamiento teórico, di Stefano y Pereira conciben la lectura y la escritura como prácticas sociales ubicadas espacial y temporalmente; es decir, como tareas que se desarrollan en determinados contextos, a través de modos materiales específicos que ponen de manifiesto representaciones sociales sobre qué es leer y escribir, y que definen la manera en que se lee o se escribe en una práctica concreta.

Asimismo, definir la lectura y la escritura en tanto prácticas permite integrar aportes del Interaccionismo Social de Vygotsky (1988), desde el cual la lectura se define como una actividad del lenguaje cuya finalidad es la construcción de sentido, resultante de un aprendizaje social y, por lo tanto, determinada por las prácticas del ámbito en el que se desarrolla. A partir de esta relación que une el lenguaje con la actividad concreta del individuo, Anderson y Teale (1998), entienden la lectura como una práctica cultural que supone la realización de actividades recurrentes y dirigidas hacia un fin por parte de grupos particulares, en determinadas esferas del entramado de ese tejido social.

Por su parte, Hernández Rojas (2005), refiere a la lectura y la escritura como actividades situadas, tanto histórica como culturalmente, ya que para comprender y/o producir un texto escrito es necesaria la interacción con otros que poseen un mayor conocimiento. Así, la tarea de escritura se adquiere y se profundiza en dicha interacción por medio de prácticas socioculturales correspondientes a determinados ámbitos. Sin embargo, el espacio académico presenta un rasgo particular que es la complejidad, por lo que las especialistas Arnoux et al. (2002) y Benvegnú et al. (2001) señalan que se lee con propósitos diversos, tales como: conocer la postura de un autor, fundamentar o cuestionar una afirmación, relacionar nuevos aportes con el contexto históricosocial, entre otros. Respecto de la escritura, las autoras coinciden en que, a partir de las lecturas, los estudiantes producen ejemplares de distintos géneros para organizar la información y/o dar cuenta de la apropiación de conocimientos. Entendemos, entonces, que las prácticas de lectura y escritura se plantean como actividades indisociables dentro de una comunidad científico-académica.

Por su parte, respecto de la escritura, Hayes y Flowers (1980) proponen un modelo que considera tres componentes: el ambiente de la tarea (factores externos al escritor), la memoria a largo plazo (contexto y conocimientos de distinto tipo) y el proceso de escritura. En cuanto a este último, la actividad de escritura involucra tres etapas esenciales: planeamiento, redacción y revisión como procesos recursivos y no como instancias secuenciales. En la primera, el escritor elabora un esquema del texto que planea escribir, que implica tres subprocesos: selección de ideas, organización y formulación de objetivos. En la segunda, se transforman las ideas fragmentadas del planeamiento en enunciados lingüísticos que generan un texto comprensible para cualquier lector. Finalmente, la revisión es una etapa recursiva ya que el escritor la lleva a cabo en forma

permanente durante su proceso de escritura para mejorar la calidad de su producción. Así evalúa permanentemente el avance de su trabajo y modifica su texto, su plan de escritura o ambos.

Respecto del impacto que tuvieron los procesos de lectura y escritura, Bereiter y Scardamalia (1992) presentaron dos modelos diferentes: decir y transformar el conocimiento. En el primero, el escritor expresa por escrito ideas que ya están disponibles en su pensamiento; mientras que, en el segundo, el escritor desarrolla y profundiza sus lecturas y escrituras. El primer modelo pretende dar cuenta de los procesos de composición de los escritores novatos y el segundo refiere al proceso de los escritores expertos. La diferencia entre ambos modelos remite a la forma en la que el escritor introduce el conocimiento y en lo que sucede a lo largo del proceso de escritura. Este modelo da cuenta de la necesidad de una interacción permanente entre el contenido (qué decir) y la retórica (cómo decirlo y con qué intención) para que se pueda llevar a cabo la transformación del conocimiento. Por lo tanto, para los escritores novatos, la instancia de escritura está determinada por la capacidad de reproducir el conocimiento que está en su memoria; en cambio, los escritores expertos emplean procedimientos complejos de elaboración para transformarlo. En esta propuesta, cuyos resultados presentamos, se generaron acciones graduadas que buscaban favorecer la reflexión que les permitiría a los lectores y escritores superar las formulaciones que solo implican la reproducción de un conocimiento.

En relación con el modelo didáctico para la enseñanza de la CL en LEI, nos centramos en la didáctica contextual (Fijalkow, 2000; Dorrzoro, 2005) que se presenta como un enfoque que integra las perspectivas de la didáctica declarativa (contenidos lingüísticos) y la didáctica procedural (estrategias). Desde este modelo didáctico, los contenidos contextuales permiten decidir, por un lado, cuál es la estrategia más adecuada a cada momento de enseñanza y, por otro, cuáles son los saberes lingüísticos que los lectores necesitan conocer para construir sentido del texto.

En cuanto a la divulgación de la ciencia, en su representación más simple, es percibida como la popularización de un saber técnico, en la que el divulgador simplifica, reduce o ejemplifica un conocimiento producido con el lenguaje especializado propio de una disciplina para que resulte accesible a un lector no especializado. Sánchez Mora (2010) considera que la comunicación científica busca la democratización del saber y, en consecuencia, que los ciudadanos se apropien de cierto conocimiento en materia científica y tecnológica para incluirlos en sus intercambios y toma de decisiones. Otros autores, tales como Calsamiglia, 1997 y Cassany, 2001, coinciden en que la DC consiste en una forma de recontextualización de discursos especializados construidos en un contexto académico específico. Estos autores sostienen que el cambio de contexto comunicativo conlleva la necesidad de reconstruir globalmente el mensaje científico original.

Por su parte, Ciapuscio y Kuguel (2002), quienes han estudiado las formas en las que se divulga ciencia, consideran importante distinguir grados o niveles de especialización entre los textos que comunican ciencia. Las autoras definen los textos especializados como géneros que circulan en comunidades académicas entre quienes comparten un determinado saber, tienen un lenguaje especializado y comparten una estructura propia de las prácticas de investigación. Parodi (2005), entre otros, sostiene la idea de un continuum en la producción de distintos textos que transmiten un determinado conocimiento. Esta transmisión de conocimientos se modifica de acuerdo con distintas variables, tales como: la temática, la audiencia, el contexto de circulación y las configuraciones lingüísticas entre otros. En la misma línea, Ciapuscio y Kuguel (2002) proponen establecer grados de especialidad sobre la base de criterios contextuales-usuarios y situación comunicativa-, temáticos e indicios lingüísticos.

En concordancia con su definición de texto especializado y la perspectiva teórica asumida, Ciapuscio y Kuguel (2002) y, luego, Adelstein y Kuguel (2005) proponen un sistema multinivel que analiza las distintas características del discurso especializado. Para ello, se detienen en los siguientes aspectos: a. función textual (Nivel I) se refiere a expresarse, contactar, informar y dirigir, entre otras; b. situación comunicativa específica (Nivel II) remite al contexto de producción y recepción; c. contenido semántico (Nivel III) considera la secuenciación de la información; y d. forma (Nivel IV) contempla la densidad léxica, los aspectos gramaticales, la inclusión de imágenes y gráficos, además de las operaciones de reformulación, definición, etc.

Uno de los aspectos esenciales a considerar en la situación comunicativa es la relación que se establece entre los interlocutores; para ello, las autoras proponen tres categorías a partir del nivel de competencia de los lectores en una determinada área del conocimiento: a. especialistas; b. semilegos, poseen ciertos conocimientos sistematizados sobre un área determinada como estudiantes avanzados o periodistas especializados en ciencia; y c. legos. Por lo tanto, comunicar ciencia supone la elaboración de nuevos discursos de acuerdo con la situación comunicativa en la cual dicho discurso se inserta. Asimismo, Peralta (2016) establece una distinción mayor a partir de la vinculación entre el enunciador y los posibles enunciatarios de textos que comunican ciencia: divulgación científica alta (DCA) o especializada, divulgación científica media (DCM) o semiespecializada y divulgación científica baja (DCB).

La DCA comprende, en especial, el artículo de investigación, propio de la producción académica y las revistas especializadas. En este caso, el saber científico producido en un determinado campo disciplinar se comparte en forma simétrica con otros miembros de la comunidad científica; presenta una secuencia predominantemente argumentativa y una estructura estandarizada compuesta, en general, por un abstract o resumen, palabras clave, introducción, método, resultados y conclusión.



Los textos de DCM buscan informar y comunicar un determinado tema a quienes no son expertos, pero poseen cierto conocimiento general o bagaje cultural que les proporciona un andamiaje apropiado para lograr la comprensión; en este caso, la relación entre los interlocutores es asimétrica. En cuanto al análisis del contenido, se puede observar que los textos de DCM se caracterizan por un proceso de recontextualización a partir de la reducción de la información proporcionada en el texto fuente. En este tipo de divulgación predominan las secuencias expositivas, aunque pueden estar acompañadas de una posición crítica por parte del enunciador, lo que marca la orientación argumentativa global del texto. Otros recursos empleados en el proceso de recontextualización de la comunicación son la modalización valorativa, la presentación de conceptos y sus definiciones, las aclaraciones discursivas, las citas, la variación de registros, etc. En cuanto al nivel formal, se caracteriza por la inclusión de recursos no lingüísticos como gráficos e imágenes cuya lectura resulta más sencilla; en el aspecto lingüístico, suelen presentarse destacados, y con respecto al léxico y la gramática coexisten el registro formal e informal, como en las publicaciones semiespecializadas.

La función principal de la DCB es la de informar, ya que tiene como objetivo hacer accesible un determinado conocimiento o dar instrucciones acerca de una temática específica. En cuanto al nivel situacional, la asimetría que existe entre el enunciador y los posibles enunciatarios (público masivo) es más pronunciada que en el nivel anterior, ya que se prevé un lector menos familiarizado con la temática. En relación al contenido, el proceso de recontextualización implica una reducción de los aportes del campo disciplinar y una inclusión de interrelaciones con conceptos del discurso general. Estos textos se caracterizan por la prevalencia de secuencias narrativas, descriptivas y pueden incluir fragmentos conversacionales. En cuanto a su nivel formal, los recursos no lingüísticos presentan una estructura amigable, suelen estar acompañados de gráficos, destacados e imágenes, etc. En relación con los recursos lingüísticos, en general contienen subtítulos que guían la lectura, variaciones modales (preguntas, negaciones, etc.), empleo del humor y de la ironía, modalización valorativa, variación de registro, entre otros recursos. Este nivel de divulgación es característico de la prensa, radio y televisión.

Para el análisis de las producciones de los estudiantes, que presentamos en este trabajo, nos basamos en la propuesta de Peralta (2016), dado que caracteriza con mayor precisión las posibilidades más frecuentes en el continuum observable en la elaboración de distintos textos que comunican conocimiento.

## **2. Formulación de la Propuesta Didáctica**

Como hemos anticipado, el aprendizaje de la CL en LEI tiene un carácter práctico-teórico, en el que se privilegia un abordaje centrado en la didáctica contextual que permite

dinámicas que familiarizan a los estudiantes con prácticas de lectura y escritura propias del ámbito académico. En este marco, la propuesta impulsaba la elaboración –por parte de los estudiantes– de textos de DCM y DCB a partir de la apropiación de los rasgos de los géneros que comunican ciencia y de la lectura de un AI.

Para la implementación de dicha propuesta se constituyó un corpus teórico<sup>5</sup> (CT) en LM y un corpus práctico<sup>6</sup> (CP) de lectura en LEI. En ambos casos, la selección obedeció a un objetivo didáctico: proporcionar a los estudiantes materiales que dieran lugar a la puesta en diálogo entre textos, tanto a nivel teórico –en el primer caso– como temático –en el segundo. Los contenidos abordados tanto en Inglés I como en Inglés II, hasta el momento en el que se diseñó la propuesta, retomaban las nociones de: género discursivo, contexto de producción y recepción, enunciación, polifonía, resumen, síntesis, conceptos clave, glosario; cohesión y coherencia; contenidos lingüísticos específicos, tales como: referencias temporales, prefijos de negación, grado comparativo, entre otros, los que se expusieron solo a partir de las dificultades de comprensión surgidas de los textos presentados y que, en ningún caso, se explicaron en forma descontextualizada.

El CT orientó a los estudiantes-lectores en el reconocimiento y análisis de textos de DC. Por su parte, el CP se organizó en función de un tópico e incluyó ejemplares de géneros variados, tales como: artículo de investigación, página web, artículo de revista especializada y folleto. Dicho CP lo integraron textos elaborados por especialistas en la temática del *cyberbullying*, en su versión original, los cuales comparten una misma orientación argumentativa, ya que sostienen que la facilidad y el libre acceso de los adolescentes a la tecnología favorecen el desarrollo de conductas riesgosas e inapropiadas.

La propuesta implementada en el segundo de los tres niveles de inglés se llevó a cabo durante los últimos seis encuentros del cuatrimestre en los cuales los estudiantes realizaron predicciones acerca del CP, para lo cual registraron las características distintivas de cada uno de los textos. Posteriormente, abordaron las lecturas propuestas en el CT que fueron agrupadas en seis ejes temáticos: género discursivo, discurso especializado, divulgación científica, argumentación, polifonía y comunicación escrita. Por último, dichas lecturas sumadas a las actividades presentadas se constituyeron en el andamiaje que les permitiría construir sentido de cada uno de los textos del CP.

Durante los primeros cinco encuentros, los estudiantes trabajaron en pequeños grupos, lo que favoreció un ambiente colaborativo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002) y resolvieron las actividades propuestas, en las que justificaban sus respuestas a partir del trabajo realizado y de los aportes teóricos considerados. Se impulsó la elaboración de textos breves a partir de las lecturas del CP, enfatizando en la especificación de los potenciales enunciatarios de dicho escrito, así como también en la socialización de sus producciones,

lo que les permitió no solo realizar sugerencias sino también recibir una devolución de sus pares. Finalmente, se les propuso leer y analizar un artículo de investigación (AI)<sup>7</sup>, que se presenta como un informe breve, organizado mediante subtítulos y establece una relación simétrica entre los interlocutores ya que es producido por especialistas y dirigido a colegas con el propósito de compartir y, eventualmente, discutir los alcances de la investigación realizada.

El objetivo del estudio se explicita tanto en el abstract como en la introducción de acuerdo con los estándares de escritura de este género discursivo. En relación al despliegue temático, prevalecen las secuencias explicativas y argumentativas en las que el enunciador se hace presente por medio de modalidades de enunciado, marcas o índices de persona; sin embargo, al realizar recomendaciones optan por la voz pasiva, como un modo de mitigar su posicionamiento. Asimismo, si bien se registran algunas estrategias polifónicas, la lectura del artículo no supone la identificación de segmentos polémicos, motivo por el cual se facilita la lectura. El léxico empleado es tanto del discurso específico como del general, aunque con un registro formal y convencional adecuado a este género discursivo; debido a la brevedad del texto, cada oración posee una carga significativa de información.

A partir de este AI, los estudiantes-escritores debían producir, individualmente, un artículo para presentar en una revista de divulgación. En la lectura debían identificar, en primer lugar, las características propias del género discursivo AI, los datos más relevantes del texto fuente, tales como: el lugar, el año del estudio y la población analizada y, luego, tanto las definiciones y secuelas del *cyberbullying* como sus riesgos y las posibles líneas de acción a emprender. En su producción debían recuperar los rasgos centrales del nivel de comunicación de ciencia por el que optaran (DCM o DCB).

Consideramos pertinente destacar que, en la implementación de la secuencia didáctica, asumimos la postura concebida por Valcarce (2010), que se concentra en los autoaprendizajes y el rol del docente como mediador entre el conocimiento y el estudiante, a fin de favorecer la autonomía de este último, puesto que en el proceso de CL de textos de especialidad en LE, el docente aporta el saber lingüístico y el estudiante, el saber disciplinar.

### 3. Resultados

Para poder analizar los artículos elaborados por los estudiantes, consideramos en primer término los aspectos relevantes del AI que leyeron, seguidos de las particularidades que debían recuperar de dicho texto a fin de producir uno de los géneros discursivos solicitados.

El AI que los estudiantes leyeron presenta una organización clásica de dicho género discursivo, el que da cuenta de los resultados de un estudio cuyo objetivo es, por un lado, que se comprenda el impacto del *cyberbullying* en los estudiantes y, por otro, que se generen mensajes de prevención para estudiantes, educadores y padres. Con el propósito de que los estudiantes produjeran un artículo de DCM o DCB, una de las primeras tareas que deberían realizar consistió en seleccionar la información más relevante del texto fuente. De acuerdo con dicha selección, resultaba primordial que consideraran no solamente el lugar y el año del estudio, la población con la que se había trabajado, el modo como esta percibía los efectos del *cyberbullying*, sino también las definiciones presentadas, las posibles acciones a emprender y los riesgos que conlleva.

Luego de las actividades de lectura y a partir de la consigna de escritura, los ocho trabajos resueltos evidencian diferentes niveles de apropiación por parte de los estudiantes: en uno de los escritos predominan rasgos de la DCM, seis de las producciones se encuadran en la DCB y otro refleja un tipo de resolución que no se condice con los rasgos de la DC. Esta muestra permitió corroborar la aseveración respecto de que los límites en el continuum de las posibilidades de comunicación de la ciencia a menudo parecen solaparse. El análisis de los textos producidos por los estudiantes se realizó siguiendo la caracterización propuesta por Peralta (2016) y muestra las tendencias predominantes en la lectura de un artículo especializado en LEI y en la apropiación de los rasgos de la DCM y la DCB puesta de manifiesto en los textos producidos por los estudiantes.

Como anticipamos, seleccionamos cuatro escritos para el análisis. Tres de las producciones se encuadran en la DCM y DCB; en estas se observa que, en general, los estudiantes comprendieron el AI en LEI, seleccionaron la información relevante de acuerdo con sus potenciales enunciatarios y se apropiaron de algunos de los rasgos propios de la DC. Independientemente del nivel divulgativo producido, los textos elaborados resultaron coherentes y comprensibles para dichos enunciatarios. A nivel didáctico, resulta pertinente resaltar que en los dos ejemplares en los que predominan los rasgos de la DCB se debería hacer mención de los estudios que dieron origen al AI a fin de contextualizar la información proporcionada. Al mismo tiempo, consideramos que, con estas producciones, los estudiantes asumieron acciones fuertemente vinculadas con la transformación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992). En concordancia con estos autores, asumimos que, si bien este grupo de estudiantes no podría ser encuadrado como escritores expertos, no se limitaron a reproducir la información, sino que la reformularon y resignificaron en un nuevo contexto comunicativo.

Por el contrario, el último de los textos no da cuenta de la elaboración de un artículo que haya priorizado el relevamiento y la reorganización de la información principal que un artículo de DC –ya sea DCM o DCB– debía incluir, lo que no permite visualizar la apropiación de los rasgos del género que intentó producir. Del mismo modo, no se

evidencia el desarrollo de ciertas estrategias de (re)lectura y (re)escritura que podrían haber facilitado la tarea. Entre las dificultades observadas encontramos la ausencia del propósito central del texto a escribir y una construcción inadecuada tanto del enunciador como de los posibles lectores. Asimismo, la selección y reformulación de la información incluida ponen de manifiesto la necesidad de releer el AI, ya que el escrito toma fragmentos del texto fuente, sin realizar operaciones de selección o reformulación y sin incluir marcadores textuales que otorguen tanto coherencia como cohesión a dicho escrito. Por tal motivo, la información se ve distorsionada o no repuesta en su totalidad, lo que le impide al lector construir un sentido acabado del conocimiento que se le quiere comunicar. Creemos que, en función de ello, puede explicarse que el texto logre transmitir parcialmente la información que debería brindar.

## CONCLUSIONES

En esta propuesta, a partir del trabajo simultáneo con un CP y un CT contribuimos a que los estudiantes comprendieran las metas que persigue la comunicación de la ciencia, así como también las modificaciones discursivas y los rasgos de los distintos niveles de divulgación científica. Con el propósito de indagar si los estudiantes se apropiaban de dichos rasgos, prestamos especial atención a las producciones finales, que debían responder a las características propias de la DCM o la DCB. El trabajo con géneros que comunican o divulgan ciencia nos permitió observar las vinculaciones que surgen en el proceso de aprendizaje entre las prácticas de lectura en LEI y las de escritura en LM.

Las prácticas divulgativas, como ya hemos mencionado, se presentan en situaciones comunicativas diversas, en las cuales la relación de proximidad entre el enunciado científico y el divulgativo varía. En esta variación se ven reflejadas, por un lado, diferencias de contextos, enunciadores, propósitos y enunciatarios; por otro lado, los recursos empleados por quien comunica ciencia en el proceso de recontextualización están íntimamente relacionados con el nivel de divulgación del texto que produce. Cabe señalar que, si bien los recursos provenientes del discurso científico y del discurso general confluyen en la DC, en el nivel de DCM y DCB se incluyen “vínculos extradisciplinarios” (Cassany et al., 2000, p.83) que hacen referencia al entorno inmediato del lector. Estos vínculos relacionan la investigación teórica con las actividades propias de la vida cotidiana de los seres humanos, tales como: el trabajo, el descanso, la nutrición, entre otros. El discurso general que el lector relaciona con sus conocimientos previos de la temática orienta el acercamiento y el abordaje de un discurso especializado; esto es, esos vínculos establecen una conexión entre la vida cotidiana y la investigación propiamente dicha. En términos de Peralta (2016), entendemos, entonces, que la transición entre un discurso y otro se presenta como un continuum, en el cual no existe un lenguaje especializado que se corta, sino que confluyen interacciones y reapropiaciones del discurso.

Distinguimos, a través del análisis de las cuatro producciones analizadas, no solo diferencias en las competencias lectoras sino también escriturarias de los estudiantes, tanto en relación al proceso de escritura como a la apropiación de características del nivel de DC por el que opta. Como observamos, pareciera que los estudiantes se sintieron más seguros en la elaboración de textos que se encuadran en la DCB, ya que dicho nivel de divulgación implica tanto una menor demanda escrituraria como una expectativa de un público lector menos cuestionador.

Los resultados de la experiencia llevada a cabo nos permiten expresar que, en términos mayoritarios, el estudiante que debe comunicar saberes reconoce la necesidad de transformar el conocimiento adquirido a través de la lectura de un AI en un nuevo texto que responda a los requerimientos de un artículo de DC. Esta trasposición permite hacer comprensible la información para grupos de enunciatarios menos expertos.

En el contexto académico, la competencia lectora se construye a lo largo del tiempo a partir de la interacción que el lector tiene con textos ajenos y propios. Esta construcción implica el desarrollo de prácticas específicas, de habilidades lingüísticas y de procesos cognitivos y actitudinales. Consideramos, entonces, que el proyecto resultó innovador en relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que permitió comprobar que la incorporación de un corpus teórico en LM dio lugar a que ellos reflexionaran sobre las características de los géneros que se proponen divulgar ciencia. Esto sumado a una mayor exposición a artículos de diferentes niveles de DC en LEI, facilitó el reconocimiento de los géneros discursivos en cuestión, como también la comprensión de los modos en los que los lectores construyen el/los sentido/s de un texto.

En función de los resultados, creemos pertinente ampliar en futuros trabajos, por un lado, el tiempo dedicado a la lectura y la escritura de ejemplares genéricos divulgativos a partir de la lectura de AI. Por otro, incrementar la cantidad de AI que integran el CP de modo que los estudiantes puedan producir escritos de DCM como de DCB en la resolución de una misma actividad. Esta instancia favorecería el reconocimiento y la apropiación de las diferencias entre ambos tipos de comunicación de conocimientos a enunciatarios no expertos. Entendemos, además, que deberíamos estimular la reflexión sobre los procesos de lectura y escritura generando espacios de reescritura. La experiencia didáctica llevada a cabo con los géneros que comunican ciencia en la enseñanza de la LEI en el nivel universitario nos permite concluir que la apropiación de los rasgos característicos de ciertos géneros deriva de la concepción de la lectura y la escritura como prácticas indisociables y situadas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2005) *Los textos académicos en el nivel universitario*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Agatston, P.W.; Kowalski, R. & Limber, S. (2007). Students' Perspectives on Cyber Bullying. *Journal of Adolescent Health. Elsevier* (41), 59–60.
- Anderson, A. y Teale, W. (1998). La lecto–escritura como práctica cultural, En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (14ª ed.). Siglo XXI editores.
- Arnoux, E.; di Stefano M. y Pereira C. (2002). *La Lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Arnoux, E.; di Stefano, M. y Pereira, C. (2002a). La argumentación. En E. Narvaja de Arnoux, M. di Stéfano y C. Pereira *La lectura y la escritura en la universidad* (pp. 49–54) Eudeba.
- Arnoux, E., di Stefano, M., Pereira, C. (2002b). La identificación del género discursivo. En E. Narvaja de Arnoux, M. di Stéfano y C. *La lectura y la escritura en la universidad* (pp. 33) Eudeba.
- Arnoux, E., di Stefano, M., Pereira, C. (2002c). La identificación de secuencias textuales. Los textos académicos: entre la exposición y la argumentación. En E. Narvaja de Arnoux, M. di Stéfano y C. *La lectura y la escritura en la universidad* (pp. 37–44) Eudeba.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Benvegnú, M.; Galaburri, M.; Pasquale, R. y Dorrnoro, M. (2001). ¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad? En Equipo de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente (Eds.), *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, UNLu.
- Bereiter, C. y Scardamaglia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, (58), 43–64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Bonfil Olivera, M. (enero-febrero 2005). Tres metas para la divulgación. En *El Muégano Divulgador* (26), 5. Dirección General de Divulgación de la Ciencia, UNAM.
- Bourdieu, P. (2003 [1993]). *Campo Intelectual. Itinerario de un concepto*. Quadrana.
- Calsamiglia, H. (1997). Divulgar: itinerarios discursivos del saber. Una necesidad, un problema, un hecho. *Quark*, (79), 9–18.

- Cassany, D. (2001, octubre 10). *Análisis de la divulgación científica: modelo teórico y estrategias divulgativas* [Ponencia plenaria]. XIV Congreso de la Sociedad Chilena de Lingüística de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.
- Cassany, D.; López, C. y Martí, J. (2000). La transformación discursiva de redes conceptuales científicas. Hipótesis, modelos y estrategias. En *Discurso y sociedad*, 2(2),73–103.
- Chartier, R. (1999). *El mundo como representación*. Gedisa.
- Ciapuscio G., y Kuguel I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. Teresa Fuentes (Eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción*, 37-73. Almar. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/355-hacia-una-tipologia-del-discurso-especializado-aspectos-teoricos-y-aplicadospdf-Veuzj-articulo.pdf>
- Cubo de Severino, L.; Puiatti, H. y Lacon, N. (2012). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Comunicarte.
- di Stéfano, M. y Pereira, M.C. (2012). *Desarrollos en la investigación de la escritura académica en estudiantes universitarios* [Panel]. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología de la UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Diab, P. (2005). Los géneros discursivos. En M.C. Pereira (Ed.). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*, 33–34. UNGS.
- Díaz Barriga, A. F. y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 231-249.
- Dorronzoro, M. I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En E. Klett (Ed.). *Didácticas de las lenguas extranjeras: una agenda actual*, 13-30- Araucaria Editora. <http://www.didactica.unlu.edu.ar/sites/www.didactica.unlu.edu.ar/files/site/ARTICULO%20Dorronzoro%20Didactica%20de%20la%20lectura%20en%20LE.pdf>
- Dorronzoro, M. I. (2009). Lectura en lengua extranjera y escritura en lengua materna: ¿Qué relaciones? *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Araucaria Editora.
- Dorronzoro, M. I. y Pasquale R. (2000). Las categorías textuales: una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura–comprensión en lengua extranjera. En E. Klett y A. Vasallo (Eds), *Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la universidad* (pp. 57-71). Universidad Nacional de Luján.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. ESF Editeur.



- Hayes, J. & L. Flower (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing* (pp. 4–30). Lawrence.
- Hernández Rojas, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, XXVII(107), 85–117.
- Hinduja, S. & Patchin, J. (2011). Cyberbullying. Identification, Prevention and Response. *Cyberbullying Research Center*.
- Hinduja, S. & Patchin, J. (2014, October). Cyberbullying. Identification, Prevention and Response. *Cyberbullying Research Center*.
- Hinduja, S. & Patchin, J. (2016, May). Sexting: Advice for teens. *Cyberbullying Research Center*.
- Klett, E. (2005). Leer en lengua extranjera en la universidad: ¿por qué y para qué? En R. Chartier (Ed.) *Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro: 2003.-2004*. (pp. 216-218). Fundación El Libro, OEI y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Parodi, G. (2005). Discurso especializado y lingüística de corpus: Hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística. *Boletín de Lingüística*, 23. 66–69. <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Discurso%20especializado%20y%20linguistica%20de%20corpus.pdf>
- Pasquale, R. (2007). Leer en lengua extranjera y escribir en lengua materna, una interacción compleja. En E. Klett (Ed.), *Recorridos y didácticas de las lenguas extranjeras* (pp. 138-142). Araucaria Editora.
- Peralta, D. (2016, octubre 7). *Discurso de divulgación científica y lenguajes de especialidad* [Seminario]. Especialización en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura. UNGS. Los Polvorines, Argentina.
- Petrucci, A. (2003). *La ciencia de la escritura: primera lección de Paleografía*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosenfeld, D.; Sánchez, R.; Lacota, L. y Falchi, A. (2018). *Lectocomprensión en Lengua Extranjera. Herramientas para facilitar la lectura de textos académicos*. EdUNLu.
- Rubio Moraga, A. (2002). Periodismo y Divulgación Científica: especialización vs. Espectáculo. *Prensa y Periodismo Especializado I*. Ayuntamiento de Guadalajara.
- Sánchez Mora, A.M. (2010). *Introducción a la comunicación escrita de la ciencia*. Universidad Veracruzana. <https://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/QC001/131/393-1>

Sánchez Mora, A. M. y Sánchez Mora, C. (2003). Glosario de términos relacionados con la divulgación: una propuesta. *El Muégano Divulgador* (21), 9. Dirección General de Divulgación de la Ciencia, UNAM.

Valcarce, M. L. (2010). *El rol del docente en la mediación pedagógica*. UBA.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo Editor Grijalbo.

Wired Safety (2016, diciembre 7). *What is cyberbullying, exactly? What is it?* [\\_www.stopcyberbullying.org](http://www.stopcyberbullying.org)

---

<sup>1</sup> Anaía Falchi es Profesora en Idioma Inglés (ISFDN° 23, Luján) y Técnica en Análisis de Sistemas (ISFDyTN° 189, Luján). Es Especialista en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura (UNGS). Docente-investigadora en la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la UNLu, donde también desarrolla actividades de extensión como participante o directora. Sus trabajos se inscriben en el campo de la lectura comprensiva en Inglés Lengua Extranjera. Ha participado como expositora en diversos eventos científicos. Es co-autora de material didáctico, del artículo *Los contenidos en las clases de lectocomprensión en lengua extranjera: análisis de registros de clases*, en *Tender puentes para enseñar y aprender en la educación superior* y del artículo *El análisis de las guías de lectura: ¿qué selección de contenidos para un curso de lectocomprensión?* publicado en la Revista Polifonías (EdUNLu). Co-autora del libro *Lectocomprensión en Lengua Extranjera: Herramientas para facilitar la lectura de textos académicos* (EdUNLu).

<sup>2</sup> Rosa Sánchez es Profesora en Idioma Inglés (ISFDN°21, Moreno), Licenciada en Enseñanza del Idioma Inglés (U.CAECE) y Master en Teaching English as a Foreign Language (U.Jaén, España). Es Especialista en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura (UNGS). Docente-investigadora en el área lingüística en la UNLu. Co-directora del Curso de Extensión: *Taller de Capacitación para docentes de Inglés egresados de ISFD*. Realiza trabajos de investigación sobre la temática de lectura comprensiva en Inglés Lengua Extranjera. Ha participado como expositora en congresos de especialidad; es co-autora de material didáctico y del artículo *Los contenidos en las clases de lectocomprensión en lengua extranjera: análisis de registros de clases*, en *Tender puentes para enseñar y aprender en la educación superior*. Autora del artículo *Del Análisis de las Imágenes en los Textos al Descubrimiento de una Obra de Arte Escondida* publicado en la Revista Polifonías y co-autora del libro *Lectocomprensión en Lengua Extranjera: Herramientas para facilitar la lectura de textos académicos* (EdUNLu).

<sup>3</sup> Carreras Humanísticas en la UNLu: profesorado y licenciaturas en Ciencias de la Educación, Historia y Geografía; licenciaturas en Trabajo Social, Educación Inicial, Enfermería e Información Ambiental.

<sup>4</sup> Los contenidos que se abordan en esta modalidad no se corresponden a los parámetros establecidos por el Marco Común de Referencia Europeo.

<sup>5</sup> El corpus teórico se conformó con los siguientes textos: Arnoux, E.; di Stefano, M. y Pereira, C. (2002a), (2002b), (2002c); Bonfil Olivera, M. (enero-febrero 2005); Diab, P. (2005); Parodi, G. (2005); Rubio Moraga, A. (2002); Sánchez Mora, A.M. y Sánchez Mora, C. (2003) y Sánchez Mora, A.M. (2010).

<sup>6</sup> El corpus práctico se conformó con los siguientes textos: Agatston, P.W., Kowalski, R. & Limber, S. (2007); Hinduja, S. & Patchin, J. (2011); Hinduja, S. & Patchin, J (October 2014); Hinduja, S. & Patchin, J (May 2016) y Wired Safety (2016, diciembre 7).



Journal of Adolescent Health 41 (2007) S59–S60

JOURNAL OF  
ADOLESCENT  
HEALTH

Brief report

## Students' Perspectives on Cyber Bullying

Patricia W. Agatston, Ph.D.<sup>a,\*</sup>, Robin Kowalski, Ph.D.<sup>b</sup>, and Susan Limber, Ph.D.<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Cobb County School District, Prevention/Intervention Center, Marietta, Georgia

<sup>b</sup>Department of Psychology, Clemson University, Clemson, South Carolina

<sup>c</sup>Institute on Family and Neighbor Life, Clemson University, Clemson, South Carolina

### Abstract

The aim of this study was to gain a better understanding of the impact of cyber bullying on students and the possible need for prevention messages targeting students, educators, and parents. A total of 148 middle and high school students were interviewed during focus groups held at two middle and two high schools in a public school district. The focus groups were approximately 45 minutes in length. Students were divided by gender and asked a series of scripted questions by a same-gender student assistance counselor. We found that students' comments during the focus groups suggest that students—particularly females—view cyber bullying as a problem, but one rarely discussed at school, and that students do not see the school district personnel as helpful resources when dealing with cyber bullying. Students are currently experiencing the majority of cyber bullying instances outside of the school day; however there is some impact at school. Students were able to suggest some basic strategies for dealing with cyber bullying, but were less likely to be aware of strategies to request the removal of objectionable websites, as well as how to respond as a helpful bystander when witnessing cruel online behavior. We conclude that school districts should address cyber bullying through a combination of policies and information that are shared with students and parents. Schools should include cyber bullying as part of their bullying prevention strategies and include classroom lessons that address reporting and bystander behavior. © 2007 Society for Adolescent Medicine. All rights reserved.

### Keywords:

Cyber bullying; Internet; Prevention; Students

Young people are very sophisticated users of technology and often lead the way in adapting new technologies to everyday use. Their technological savvy, combined with the ability to be online without much adult supervision, can lead to behaviors that are high risk. Such high risk behaviors include exposure to pornography, drugs, violence, and cyber bullying (i.e., using the Internet to harass and bully others). In a study involving 3767 students in grades 6–8, Kowalski and Limber found that although 78% of the students surveyed had no experience with cyber bullying, 11% were victims of cyber bullying, 7% were bully/victims, and 4% were bullies [1].

In addition to rates of cyber bullying reported by youth, it is helpful to gain an understanding of how concerned youth are about cyber bullying and whether or not the

prevention of cyber bullying is being addressed in the school and community setting. This article will discuss findings from focus groups conducted in the Cobb County School District of Marietta, Georgia. Despite frequent off-campus origination, some cyber bullying incidents come to the attention of school district personnel because they are disruptive to the school day. The rationale for the focus groups was to gain a better understanding of the impact of cyber bullying on students and the possible need for prevention messages targeting students, educators, and parents. In addition students' responses would provide input for policy development governing students' use of the Internet and other mobile devices on campus.

### Methods

Approximately 150 students participated in focus groups at two middle schools and two high schools. Although income demographic level information was not collected for

\*Address correspondence to: Patricia W. Agatston, Ph.D., Cobb County School District, Prevention/Intervention Center, 514 Glover Street, Marietta, GA 30080.

E-mail address: pagatston@bellsouth.net

individual students, middle and high schools were selected in part based on diverse socioeconomic (SES) data. One high school had a rate of 13% of students eligible for free or reduced-cost lunches, and the other had a rate of 42%. The two middle schools had free/reduced-cost lunch rates of 25% and 48% respectively. Student participants' ages ranged from 12–17 years. The students were divided by gender during the focus groups. Cyber bullying was defined for the students as "using the Internet or other digital technologies such as cellular phones and personal digital assistants to be intentionally mean or to harass others."

### Results

Students in the groups indicated that they were very familiar with technology. The majority of them own cellular phones and have Internet access at home. A majority of the female students indicated that cyber bullying was a problem at their schools, although male students were somewhat less likely to agree that this was a problem. Students indicated that the majority of the incidents occurred outside of the school day, with the exception of cyber bullying via text messaging. Students indicated that they were unlikely to report cyber bullying to the adults at school, as it frequently occurs via cellular phone use, and it is against the school policy to have cellular phones on during school hours. When students were asked if they placed text messages or used their cellular phone during the school day, the majority of the students interviewed indicated that they did despite the policy. Students also indicated that they did not think the adults at school could help them if they were experiencing cyber bullying. Students were more likely to report cyber bullying to parents than adults at school, particularly if the bullying was threatening in nature. However students also indicated that they were reluctant to report cyber bullying to parents because they feared the loss of online privileges.

When asked whether they could circumvent the school filters to access MySpace or other social networking sites, e-mail, or instant messaging programs, students were able to describe ways to effectively circumvent the school district filters. This knowledge was more apparent at the high school level, but some middle school students were aware of ways to circumvent filters. The students indicated that because no one else was on MySpace or instant messaging at the same time, there was not much incentive to go to these sites during the school day.

Students were able to suggest strategies for dealing with cyber bullying, such as to block the sender or ignore the

message rather than respond in a manner that would encourage retaliation. Students were less likely to be aware of strategies to request the removal of objectionable websites, as well as how to respond as helpful bystanders when witnessing cruel online behavior.

### Discussion

The focus group and interviews conducted suggest that students—particularly female students—view cyber bullying as a problem but one rarely discussed at school, and the students do not see the school district personnel as helpful resources for dealing with cyber bullying. Students are currently experiencing the majority of cyber bullying instances outside of the school day, with the possible exception of text messaging via cellular phone. It is possible that with greater ease of access to MySpace and to the Internet in general with increasingly sophisticated cellular phones, we may see an increase in cyber bullying during the school day through the use of such phones. It is recommended that school districts that allow cellular phones on campus prepare for this potential by ensuring that cellular phone policies are enforced with consistent consequences for students who use their phones during the school day. It is also recommended that school districts have parents and students read and sign the school districts' policies regarding acceptable use of technology, and accompany these policies with literature for parents on cyber bullying. Finally, schools are encouraged to adopt bullying prevention programs that include classroom lessons on cyber bullying to ensure that students understand that targeting classmates through negative messages or images online or through cellular phones is a form of bullying [2]. Classroom lessons should include steps that bystanders can take to report and respond to cyber bullying, whether it occurs on campus or in the community.

### Acknowledgment

The authors acknowledge Michael Carpenter, Ph.D., of the Cobb County School District, for his assistance with student interviews for this project.

### References

- [1] Kowalski RM, Limber SP. Cyber bullying among middle school students. *J Adolesc Health* 2007;41(Suppl):S22–S30.
- [2] Kowalski RM, Limber S, Agatston P. *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*. Malden, Massachusetts: Blackwell, 2007.