

## **PROGRESIVIDAD EN LA INSERCIÓN EN GÉNEROS DISCIPLINARES DESDE ETAPAS INICIALES DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

PROGRESIVIDAD EN LA INSERCIÓN EN GÉNEROS DISCIPLINARES

AUTORES: Orlando Alberteris<sup>1</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: orlando.alberteris@reduc.edu.cu

Fecha de recepción: 05-09-2018

Fecha de aceptación: 12-03-2019

### RESUMEN.

El trabajo aporta elementos basales de un modelo que instala la perspectiva del género disciplinar como eje vertebrador de la competencia comunicativa de los estudiantes desde etapas iniciales del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, considerándose las prácticas orales y la interacción comunicativa en el aula, como puentes para la inserción paulatina en la actividad de aprendizaje de las disciplinas académicas y lengua extranjera. Se concluye que la actividad oral sobre las ciencias requiere de atención por su papel mediador para el ulterior desarrollo de elementos de la competencia genérica en la universidad, la cual no se limita solo al campo de la lectura y escritura. La implementación del modelo arrojó como primer resultado una caracterización inicial de la actividad oral del estudiante sobre temáticas disciplinares, con tendencia a un mejoramiento significativo en el uso de convenciones genéricas para alcanzar propósitos comunicativos particulares.

**PALABRAS CLAVE:** Género disciplinar; prácticas orales; interacción comunicativa; convenciones genéricas; propósitos comunicativos particulares

### **A PROGRESSIVE INSERTION TOWARD DISCIPLINAR GENRES FROM INITIAL STEPS OF THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING**

#### ABSTRACT

The paper offers some basic elements of a model that installs the generic perspective as focal point of the students' communicative competence from the initial steps of foreign language learning, considering oral practice and classroom communicative interactions as a bridge to a gradual insertion into learning activity of academic disciplines through the foreign language. It is concluded that oral activity about sciences requires more attention because of its mediator role for further development of elements of the generic

---

<sup>1</sup> Jefe de departamento Educación Lengua Inglesa Universidad Ignacio Agramonte. orlando.alberteris@reduc.edu.cu

competence at university, which it is not limited only to reading and writing. The implementation of the model produced, as a first result, an initial characterization of the student's oral activity about disciplinary topics, with tendency to a significant improvement in the use of generic conventions to achieve specific communicative purposes.

**KEYWORDS:** Disciplinary genre; oral practice; communicative interaction; generic conventions; specific communicative purposes

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo asume como pregunta investigativa ¿Cómo contribuir a la práctica de géneros disciplinares específicos, de estudiantes de etapas iniciales de aprendizaje de lenguas extranjeras de la universidad de Camagüey? Su desarrollo teórico y metodológico está centrado en argumentar dos elementos esenciales. Primero: asumir la perspectiva del género disciplinar desde la etapa inicial de aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés) como eje vertebrador de la competencia comunicativa de los estudiantes y segundo: desarrollar la perspectiva del género disciplinar a partir de un modelo de aprendizaje que hace referencia a procedimientos didácticos que se instalan como puentes cognitivo-afectivos del género disciplinar, considerándose las prácticas orales y la interacción comunicativa en el aula como mediadores para el ulterior desarrollo de elementos de competencias desde prácticas representativas (lectura y escritura). Ambos elementos se erigen a partir de la denominada por Bathia (1999) de 'competencia genérica', la que implica la habilidad de saber construir, usar y explotar convenciones genéricas para alcanzar unos propósitos comunicativos particulares.

## METODOLOGÍA

La perspectiva metodológica del trabajo se instala en un enfoque que integra la perspectiva del género disciplinar como eje vertebrador de la competencia comunicativa, y tiene una base sociocultural inscrita en la comunicación y la interacción entre los sujetos y entre sujetos y objetos disciplinares. Los referentes teórico-metodológicos esenciales se apoyan en autores como Bajtín, 1979; Leontiev, 1981; Estaire y Zanón, 1990; Bhatia, 1999; Zilberstein y Silvestre, 2002; Parodi, 2008; Valdés, 2009; Pomposo, 2016; Pérez, Caro y Rodríguez, 2017, entre otros.

Teniendo en cuenta la perspectiva didáctica que se resume en un modelo de inserción en géneros disciplinares en etapas iniciales de aprendizaje de lenguas extranjeras el presente trabajo tiene una base descriptiva-interpretativa de los elementos teóricos sistematizados y se apoya en un instrumento exploratorio de evaluación del progreso de los estudiantes.

## DESARROLLO

Se parte de una sistematización de referentes teóricos construidos en el proceso de investigación que sustentan la perspectiva del género disciplinar como eje vertebrador de la competencia comunicativa y que aportan los elementos básicos para corporizar un modelo de aprendizaje para la inserción progresiva en objetos disciplinares complejos. Se asume con Estaire y Zanón (1990) que:

el proceso de construcción de la competencia comunicativa sólo podrá configurarse mediante la fijación de tareas de comunicación como punto de llegada de cada etapa. Estas, representativas de los aspectos de la comunicación de la vida real actuarán como crisol de las diferentes dimensiones del instrumento lingüístico a desarrollar como determinante de los contenidos, actividades, fases, y demás elementos necesarios para su consecución como sistema de auto-/co-evaluación de todo el proceso (p. 59).

A esta construcción se insertan las tareas comunicativas, que según Nunan (1989), se caracterizan por ser un conjunto de actividades de aprendizaje cuyo objetivo es que los alumnos transmitan significados dentro de un contexto situacional apropiado, con propósitos comunicativos diversos. En el contexto en el que se desarrolla este trabajo, la tarea se constituye en la unidad de diseño del proceso de enseñanza/aprendizaje que involucra "aspectos lingüísticos (géneros, estructuras retóricas, rasgos léxico-gramaticales) y sociales (situación comunicativa, relación entre participantes, propósitos comunicativos)" (Jarpa, 2013, p.40), así como aspectos cognitivos que ejercen una fuerte implicación en los géneros (Parodi, 2008).

a través de los géneros se realiza una serie de mecanismos de interacción social que permiten construir acciones discursivas, pero ellos descansan y se construyen y reconstruyen, por medio de constructos cognitivos y lingüísticos que, todos juntos, se articulan complejamente. En definitiva, el contexto discursivo de los géneros descansa sobre un conocimiento que es fundamentalmente de naturaleza cognitiva, pues lo que brinda permanencia al constructo género es el sujeto y su memoria de sucesos previos vividos en entornos e interacciones determinadas (Parodi, 2008, p. 30).

Asumir estos tres aspectos hizo posible concebir el desarrollo de la competencia comunicativa como una integración de propósitos comunicativos particulares, situados y pertinentes según convenciones sociales con asiento en constructos cognitivos y lingüísticos, conocimientos y contenidos de comunicación. Con ello se asume la actividad o tarea comunicativa conducente a integrar en unidades reales de comunicación todo ese complejo conjunto de elementos a fin de cumplimentar objetivos comunicativos en campos y comunidades disciplinares concretas.

El carácter progresivo de esta concepción implica la imposibilidad de operar de forma plena con objetos disciplinares desde un inicio, lo que conduce a considerar resultados solo a largo plazo como resultado de un trabajo sistemático, progresivo, con tareas de complejidad creciente. Asimismo, implica un acomodamiento progresivo de contenidos disciplinares a esquemas de conocimiento ya existentes en los estudiantes; implica además un desarrollo motivacional positivo de los estudiantes por las tareas que realizan. Todo ello conlleva a disponer de un marco de diseño de todo el proceso que permita planificar, articular y evaluar las diferentes tareas en el avance hacia el desarrollo de la competencia comunicativa.

Un punto de partida para asumir la perspectiva del género disciplinar desde la etapa inicial de aprendizaje de lenguas extranjeras podría ser la distinción en dos bloques de géneros discursivos propuesta por Bajtín (1979): el género primario, generalmente oral, y el género secundario. El primero, de naturaleza más espontánea, inmediata (diálogos de tipo cercano, conversaciones, etc.), y el segundo que abarca esferas más complejas de la vida social, generalmente escrito, y por tanto requiere mayor elaboración. En consonancia con ello, se pretende aprovechar la semantización de las esferas de comunicación discursiva oral en el aula como soporte a las esferas más complejas de la vida social que exigen, según Martínez (2013), una "resemantización intratextual, donde se presentan de manera mucho más objetiva esferas de la vida social que ya habían sido semantizadas en la cotidianidad" (p. 130).

En este punto hay que señalar que "los procesos de comprensión y de composición son dialógicos y se relacionan con el mismo objeto (discurso oral o escrito), pero los procesos cognitivos implicados en uno y otro son diferentes" (Martínez, Op Cit., p. 132). Errázuriz (2010) apunta que la oralidad y la escritura son solo "dos extremos de un continuum cuyas manifestaciones discursivas dependen de la situación de comunicación y del propósito del emisor y los participantes" (p.186). No obstante, las manifestaciones de esos extremos del continuum exigen parámetros muy diferentes como ya ha sido explicado en numerosos estudios de los últimos años (Camargo, 2007; Dolz y Gagnon, 2010; Zayas, 2012; Martínez-Lorca y Zabala-Baños, 2015; Sánchez, 2015; Moyano, 2018), entre otros.

Se asume con Morales (2004) uno de los presupuestos de partida en el análisis de ese continuum, el cual consiste en el lenguaje científico o especializado se construye a partir del lenguaje natural o común. Por su parte, Peña (2008) plantea que la lectura, la escritura y la expresión oral son manifestaciones concretas del lenguaje que atraviesan todas las prácticas discursivas propias de la cultura académica. Todas ellas designan acciones o prácticas concretas, que ocurren en contextos de aprendizaje y con fines específicos. En efecto, la exposición y la discusión oral siguen siendo técnicas

muy efectivas para comunicar el conocimiento y la circulación de las ideas en la universidad. De hecho, "la experiencia cotidiana nos enseña que, más que formas discursivas opuestas, el texto escrito y el discurso hablado funcionan de manera complementaria, cada uno con sus propias especificidades y funciones diferentes" (Peña, 2008, p. 6).

La capacidad de adaptación del ser humano da la posibilidad de adaptar diferentes modalidades de expresión a las circunstancias de comunicación. Esta capacidad, según Gutiérrez (1998. Citado por Morales, 2004), le permite "utilizar las palabras de tipo general en cualquier situación normal y conjugarlas con otras, marcadas, en circunstancias que podríamos considerar especiales, entre las que figuran las relacionadas con un contenido temático específico o las de tipo profesional" (p.62). Autores como Pérez, Caro y Rodríguez (2017) destacan la importancia de los conocimientos cotidianos (ideas alternativas o previas) como el pedestal donde se gesta el conocimiento adquirido en el salón de clases y apuntan que:

el conocimiento cotidiano está conformado, por un cúmulo de experiencias, conceptos, habilidades, costumbres e ideas generalmente de naturaleza empírica que, de forma integrada, manifiestan determinada coherencia interna y se encuentran en el orden del pensamiento científico no sistematizado, aportadas de manera espontánea por múltiples contextos y canales, reflejo además de la interacción con el medio social y cultural en que se desarrollan los estudiantes (p.29)

Ese conocimiento socialmente construido en el aula constituye un encuentro de argumentaciones como una forma de negociación y reconstrucción del conocimiento mientras que se mantiene la comunicación (Candela, 1993). Así, "las expresiones orales se toman entonces como significados construidos en un contexto de interacción, como productos de una confrontación en relación con otros y con una posición precisa en la conversación y no como evidencia de modelos cognitivos personales" (Candela, 1993, p.33)

En esta lógica, los saberes construidos en la práctica, en la dinámica de la interacción y la comunicación social se incorporan a la memoria colectiva, no solo como constructos personales, sino como constructos colectivos que aluden a un pensamiento social determinado. Esos saberes erigidos sobre una estructura particular de aspectos formales y de contenidos son legítimos y válidos, pero requieren de una sistematización prolongada de prácticas representativas orales y escritas. Es por ello que las prácticas orales, la interacción sobre contenidos de las ciencias, la socialización sobre las ciencias o sobre la diversidad de discursos como actividades que se desarrollan en el aula, son imprescindibles y cumplen funciones niveladoras y constituyen las bases para la posterior inmersión en las prácticas de lectura y escritura disciplinares.

En este punto es recomendable destacar que la construcción de ese conocimiento, según la teoría de la actividad (Leontiev, 1981), es significativa no solo porque en la relación sujeto-objeto este último adquiere un sentido y es interpretado en un espacio sociocultural determinado, sino fundamentalmente porque sobre esta relación ocurre una transformación cualitativa en la que se afianzan y se consolidan determinadas formas de actuar, conocimientos y procedimientos para transformar el objeto y cuya asimilación por el sujeto presupone la formación de operaciones cognoscitivas que se convierten en procedimientos específicos, característicos para la actividad discursiva que se realiza (oral y escrita) y que tienen como particularidad que su formación es posible solo en el trabajo con el objeto discursivo.

En este sentido es útil señalar sobre la imposibilidad de formación de esos procedimientos si no se logran las conexiones fundamentales del nuevo conocimiento con conocimientos previos del estudiante, así como el modo en que la información nueva encaja en lo que ya sabe, con el fin de ajustarse a las características del nuevo material y alcanzar un nivel más elevado de desarrollo. Por otro lado, se enfatiza la influencia de los contextos donde tiene lugar el aprendizaje de la lengua, que aportan conocimientos sociales y culturales, aprovechándose los conocimientos que aportan los miembros del grupo en su interacción y estableciéndose la relación entre los contenidos de aprendizaje con los de la realidad social donde tiene lugar el aprendizaje (Pérez, Arcia y Pino, 2017).

La constatación de evidencias del progreso de los estudiantes en esos niveles de interacción y comunicación es un proceso que exige planificación, monitoreo y diferentes tipos de andamiajes. Tal y como plantea García (2015) "ningún proceso de enculturación es espontáneo y lineal, todo lo contrario, es prolongado, complejo y sus resultados solo son apreciables a largo plazo" (p. 27) y cada etapa de enseñanza y aprendizaje revela una concatenación de tareas en orden de dificultad ascendente, de tareas con una disposición lógico-pedagógica a partir del principio de asequibilidad. Queda claro, entonces, que los conocimientos que resultan de las prácticas discursivas y las relaciones sinérgicas que se generan en ellas, van conformando progresivamente la estructura cognitiva del estudiante sobre diversos géneros discursivos necesarios para su actividad de producción textual (oral y escrita).

Con estos referentes teóricos es posible fundamentar, al menos en un principio, la perspectiva del género disciplinar desde la etapa inicial de aprendizaje de lenguas extranjeras y avanzar hacia un modelo de aprendizaje que hace referencia a procedimientos didácticos que se instalan como puentes cognitivo-afectivos del género disciplinar y que considera las

prácticas orales y la interacción comunicativa en el aula como mediadores para el ulterior desarrollo de elementos de competencias.

### LA PERSPECTIVA DIDÁCTICA DE TRÁNSITO AL GÉNERO DISCIPLINAR

Para corporizar una propuesta didáctica sobre las prácticas orales y la interacción comunicativa en el aula como puentes cognitivo-afectivos del género disciplinar se asumen los siguientes presupuestos:

Las formas típicas de expresión del conocimiento científico en el aula resultan diversas: el empleo de nombres precisos de objetos, procesos, etc., los cuales son reconocidos en ámbitos especializados, a partir del uso de técnicas del tipo *¿Cómo se llama?*; la explicitación de realidades que no son evidenciables directamente, o nominalización de eventos (Camargo, 2007); la impersonalización o expresiones despersonalizadas, fórmulas de tratamiento que indican diferentes clases de relaciones sociales, formas de expresión de la modalidad epistémica según el grado de seguridad/inseguridad del enunciado o de referencia (*according to; it is estimated*), formas de valoración y postura afectiva del emisor; referencias al "saber hacer" científico con acciones que implican los procesos de razonamiento de las ciencias: Verbos como "pensar", "imaginar", "analizar", "etc.

Como acota Galperin (1981), en inglés, por ejemplo, los recursos lingüísticos utilizados tienden a estar acompañados de verbos característicos, tales como 'suppose', 'assume', 'presume', 'conclude', 'infer', 'point out', etc. Por su parte, Strevens (1980) refiere que los conceptos generales en el pensamiento avanzado formulan la lógica, la retórica, el argumento del texto y revelan consecuencias gramaticales, por ejemplo: 'although', 'because', 'if', 'unless', 'until', 'whenever'. Este autor asume la distinción del vocabulario en técnico, subtécnico y general que hay que tener en cuenta al hacer referencia al saber científico. En lo relativo a las funciones retóricas hay que señalar que no existen funciones propias y únicas del lenguaje técnico; existe, en todo caso, una selección de las funciones del inglés general dirigidas fundamentalmente a definir, describir, clasificar (Trimble, 1985).

Se asume, además, la idea de Lerman & Crespo (2013) acerca del discurso didáctico del profesor como mediador del conocimiento que posibilita a los estudiantes representar la realidad e intervenir en su comunidad. El hecho de hablar sobre la ciencia, de leer y construir textos sobre la ciencia, no solo promueve nuevos aprendizajes (Flower & Hayes, 1996), sino también crea las bases estructurales, cognitivas y psicológicas para insertarse en el discurso de la ciencia. En esta línea de pensamiento, Sarda & Sanmartí (2000) apuntan que "las ideas de la ciencia se aprenden y se construyen expresándolas, y el conocimiento de las formas de hablar y de escribir en relación con ellas es una condición necesaria para su evolución" (p. 405).

Los presupuestos asumidos conducen a caracterizar la perspectiva didáctica que se asume, la cual en este contexto hace referencia específicamente a la relación competencia comunicativa-actividad comunicativa de aprendizaje del género disciplinar. Se hace notar nuevamente que el aspecto del género disciplinar constituye el eje vertebrador de la competencia comunicativa y su desarrollo en etapas iniciales de enseñanza/aprendizaje solo es el puente hacia el desarrollo de una actividad discursiva sobre objetos disciplinares complejos en etapas posteriores. Con este propósito se formulan los procedimientos didácticos que contemplan en esencia una ruta para 'hacer ciencia' desde la actividad oral en el aula. Estos procedimientos tienen como base la tarea como unidad de diseño del todo el proceso, cuyos objetivos son de naturaleza específica, se relacionan con un contenido disciplinar concreto y generan actividad comunicativa del estudiante sobre ese contenido (Tabla 1).

Tabla 1. Ejemplo de procedimientos didácticos y específicos de aprendizaje en la actividad oral en el aula.

<i>Procedimientos fundamentales de la perspectiva didáctica</i>	<i>Procedimientos específicos vinculados a la actividad del estudiante (<b>APRENDO A</b>)</i>
<b>CONTEXTUALIZACIÓN DEL CONTENIDO</b>	
<b>APRENDO A:</b> contextualizar el contenido; relacionar lo que sé con lo nuevo; observar; describir ordenadamente (de arriba hacia abajo, de lo general a lo particular, de lo externo a lo interno, etc.); describir eventos, procesos; plantear hipótesis; buscar qué falta; reconocer lo contradictorio y analizar por qué; buscar relaciones con otros contenidos, otras materias, otros términos o definiciones; emplear argumentos y ejemplos; elaborar preguntas, etcétera.	
<b>CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO CONCEPTUAL SIGNIFICATIVO Y ACTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE COMUNICATIVO</b>	
<b>APRENDO A:</b> construir un marco conceptual significativo para el aprendizaje; buscar características, definiciones; añadir atributos empleando nuevas palabras; aclarar significados; dar puntos de vista particulares; reflexionar sobre algo; intercambiar ideas, interactuar con el profesor y compañeros de aula; llegar a conclusiones colectivas, cooperar con otros para solucionar tareas; inferir a partir del contexto, a partir del contenido, a partir del vocabulario empleado; comunicar resultados propios y las de otros, sustentar resultados; hacer explicaciones y exposiciones orales; explicar gráficos; hacer comparaciones; evaluar si es significativo o no la información; reconocer, usar y explotar convenciones disciplinares para cumplir con propósitos comunicativos particulares; utilizar conocimientos de tipo textual, contextual y pragmático; crear textos apropiados como ejemplos de géneros particulares; hablar y argumentar en ciencia; autocontrolar el aprendizaje, etcétera.	

La aplicación de estos procedimientos en el aula de lengua pone el énfasis en la necesidad de que los estudiantes movilicen recursos lingüísticos, cognitivos y pragmáticos y de índole afectiva, que confluyen en la actividad comunicativa que realizan para alcanzar propósitos específicos en todo el sistema de tareas que deben resolver. Se involucran, por ende, múltiples acciones y operaciones que implican al estudiante en un aprendizaje significativo y autoregulado. Lo particular de estas acciones es que se crea un ambiente activo dialógico de interacción comunicativa en el aula que traspasa la actividad oral y se integra a la lectura y escritura como un todo comunicativo. La concreción de estos procedimientos da la posibilidad de conformar un modelo que orienta o guía la actividad de aprendizaje hacia el género disciplinar desde la etapa inicial de aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés).

#### MODELO GUÍA DE APRENDIZAJE COMUNICATIVO

Para que el estudiante pueda realizar prácticas comunicativas con *propósitos comunicativos particulares*, la enseñanza debe encauzarse a resolver cuestiones no solo de contenidos, sino de uso, de prácticas representativas de las disciplinas desde modelos simples a más complejos. Así, es necesario considerar las condiciones de producción en que se lleva a cabo la tarea. En este sentido se asumen las prácticas orales y la interacción comunicativa en el aula, con implicaciones no solo en la acción, sino también en la reflexión, en el intercambio de información, en la solución de problemas, en el trabajo en equipos, en parejas y en colectivo.

La tarea en este sentido toma un carácter interactivo. Valdés (2009) apunta que la tarea interactiva promueve el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico puesto que, entre otros aspectos, "produce un proceso de interacción verbal funcional, en el que se comparten significados en situaciones determinadas. El enunciado se produce en el proceso de la interacción de los interlocutores, y de toda situación social compleja en la que este surgió" (p.85).

De esta manera el modelo guía involucra los procedimientos generales y específicos vinculados a la actividad oral del estudiante en el proceso de tránsito hacia formas genéricas complejas, imbricados en una totalidad comunicativa. Los objetivos de las tareas que se ejecutan están orientados a: realizar intervenciones comprensibles, organizadas, adecuadas y coherentes, relacionadas con propósitos comunicativos particulares sobre temáticas disciplinares, con un suficiente repertorio y control de los recursos lingüísticos (léxico, gramática, etc.) con el fin de comunicar de forma efectiva y con cierta fluidez y para producir textos contextualmente apropiados como ejemplos de géneros particulares.

Además de atender al desarrollo del aspecto oral sobre la ciencia en este modelo se hace énfasis en la forma en que los estudiantes puedan aprender

por sí solos asumiendo un esquema de preguntas que lo orienta al qué, cómo, por qué, etcétera, con su sistema instrumental que contribuye al desarrollo del pensamiento, la dimensión lingüística y junto a ella elementos de intercambio social característicos de la comunidad específica donde ellos se forman (Figura 1).

Esas preguntas explicitan aspectos de índole lingüístico, pero también hacen referencia, de forma explícita o implícita, a contenidos disciplinares, su estructura, el léxico, entre otros aspectos. La forma en que el profesor las dirija requerirá entonces de ir acentuando intenciones o propósitos comunicativos particulares sobre la base de muestras de contenidos disciplinares con los roles sociales necesarios en consonancia con el tipo de tarea que se asigne en el contexto del aula, así como el carácter del discurso: monológico o dialógico, interactivo, el registro, así como los procedimientos utilizados para la exponer, informar, argumentar, etc.

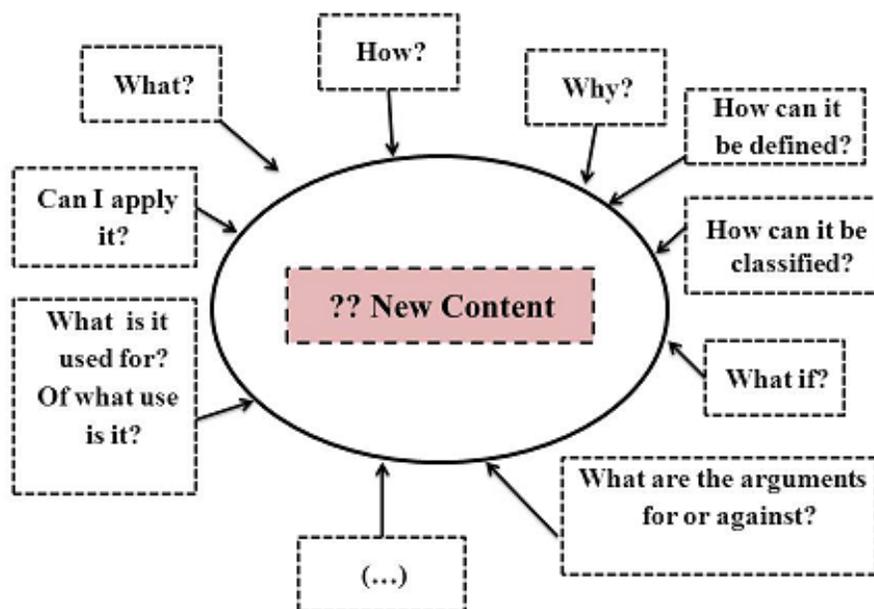


Figura 1. Modelo guía de aprendizaje (adaptado de Zilberstein y Silvestre, 2002).

Este modelo guía permite también indagar al interior de la comunidad discursiva donde se desarrollan los estudiantes. Ahora bien, ¿cómo hace el profesor y el estudiante en clase, para construir evidencias sobre el progreso en géneros disciplinares? La respuesta está en los objetivos de las tareas como expectativas de aprendizaje a corto plazo y en el diseño didáctico que haga el profesor para articular tareas con complejidad creciente en consonancia con el género disciplinar que se trata. Los objetivos involucran metas específicas y se relacionan con contenidos, tareas y propósitos particulares.

De esta manera, los objetivos van mostrando resultados concretos que constituyen evidencias del desarrollo alcanzado por el estudiante en el proceso de inserción en géneros disciplinares. Por otro lado, la sistematización de acciones, operaciones y procedimientos específicos en la actividad comunicativa, la complejidad creciente de las tareas conduce al desarrollo cognitivo, lingüístico y afectivo del estudiante. Este progreso en torno a resultados de tareas a corto plazo es el que va construyendo y sedimentando el camino hacia la competencia genérica del estudiante. La articulación y complementariedad de estos elementos imbricados en la actividad comunicativa del estudiante se ilustra a partir de una propuesta de modelo base de aprendizaje inicial del género disciplinar, generado solo para ilustrar el propósito de este trabajo (Figura 2).

Este progreso en complejidad y desarrollo en el estudiante está asociado a lo que Roca, Valcárcel y Verdú (1990) llaman secuenciación de tareas de acuerdo con las exigencias cognitivas y de interpretación que se requiere de los estudiantes. Se asume la búsqueda de una continuidad o un encadenamiento de subtareas que formen una secuencia en la que la compleción de las actividades previas sea un requisito para acometer las siguientes. Así, "las actividades se secuencian, no solo por la complejidad de los factores de input y de los propios alumnos, sino también por la lógica de los temas y las diversas vías de aprendizaje. Esta noción de continuidad es primordial en una programación por tareas" (p.15)

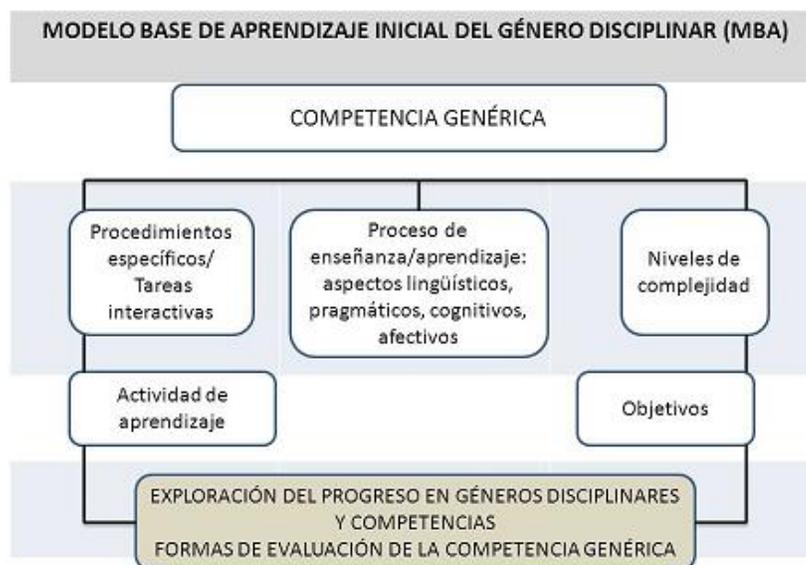


Figura 2. Modelo base de aprendizaje inicial del género disciplinar

La complejidad lingüística y de contenido conduce a una fuerte relación lengua-contenido en todas las etapas de aprendizaje: la densidad conceptual y exigencia cognoscitiva de los tipos de textos, problemas y tareas requieren un conocimiento de la ciencia y un desarrollo óptimo de la lengua. Por su

parte, los niveles de complejidad de la ciencia en particular indican que los estudiantes en actividad comunicativa resuelven tareas complejas que exigen de un desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos, lingüísticos y afectivos con niveles de complejidad cada vez más crecientes. La complejidad creciente de la tarea debe estar sustentada en el diagnóstico integral de los estudiantes, y en tanto esta constituye una herramienta para el desarrollo potencial de estos, debe estructurarse sobre la base de una estrategia bien planificada, organizada, orientada, ejecutada y controlada (Pascual, Campos y Machado, 2018), que atienda permanentemente a la negociación de significados, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo, y que conduzcan a una mayor modificación de la interlengua de alumnos (Roca, Valcárcel y Verdú, 1990).

La implementación del modelo propuesto se ilustra con un instrumento exploratorio de evaluación del progreso de los estudiantes desde la perspectiva didáctica asumida. Este instrumento fue aplicado a una muestra de 28 estudiantes de segundo año de la carrera Educación Matemática de la Universidad "Ignacio Agramonte" de Camagüey durante el curso escolar 2017-2018. El mismo ha sido enfocado en la progresividad genérica del estudiante desde las etapas iniciales, focalizando en todo momento el aprendizaje de contenidos académicos y lengua. Las categorías para la evaluación asumidas involucran niveles progresivos en el saber disciplinar y en el dominio lingüístico en contextos comunicativos particulares.

*Objetivo inicial del instrumento:* Explorar la progresión de los estudiantes hacia saberes disciplinares y lingüísticos en contextos comunicativos particulares (relativos a la Matemática), a través de las prácticas orales y de la interacción comunicativa en el aula.

*Escala:* Se adaptaron categorías incluidas en escalas de evaluación del Consejo de Europa (MCERL, 2001):

1. Alcance de la lengua (Repertorio de palabras y frases con el fin de comunicar de forma efectiva en contextos particulares. Transmisión y negociación de significados. Dominio de convenciones sociales y disciplinares).
2. Fluidez (Expresión con cierta fluidez y algunas pausas en correspondencia con la complejidad de la tarea).
3. Coherencia (Coherencia del discurso. Ajuste al contexto específico que se evoca).
4. Interacción (Mantenimiento de la conversación, participando, respetando el turno de palabra y colaborando (Pomposo, 2016).

Es necesario apuntar que la categoría corrección no se incluye en este instrumento. Lo que se persigue es fluidez como categoría de mayor relevancia, "la fluidez es más importante que la corrección y los errores son

considerados como una parte natural del proceso de adquisición de la lengua” (Cendoya, Di Bin & Peluffo, 2008, p.66).

*Tipos de procedimientos y tareas utilizadas:* solicitar y dar información, responder a preguntas, negociar significados a partir de contextos, transponer al lenguaje cotidiano el lenguaje académico del profesor a partir de su propia interpretación y en base al conocimiento y experiencias personales, exponer el contenido de temáticas disciplinares diversas, definir y clasificar, reconocer la aplicabilidad y utilidad del contenido abordado.

Uno de los primeros resultados de la aplicación del modelo propuesto se puede expresar como una caracterización inicial de la actividad comunicativa de los estudiantes durante el proceso de resolución de las tareas. Se evidencia, a través de resultados iniciales y finales, el desarrollo progresivo de la actividad comunicativa sobre propósitos específicos con orientación a contenidos disciplinares (Figura 3). No obstante, aún persisten aspectos de uso lingüístico no propio del lenguaje formal de las ciencias, que indudablemente limitan el incipiente desarrollo de la competencia genérica y la calidad de la interacción, comunicación y socialización en ciencia. Asimismo, la actividad oral de los estudiantes sobre las temáticas abordadas aún está ‘contaminadas’ con muchas marcas de oralidad y de un abuso de conocimientos extraídos de la experiencia personal de los estudiantes, los que en muchas ocasiones no corresponden con la naturaleza científica del mensaje que portan.

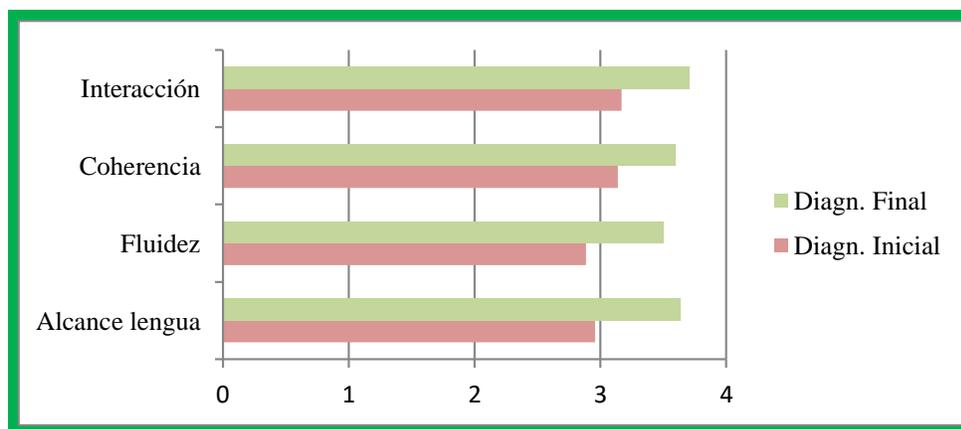


Figura 3. Promedio general en los diagnósticos inicial y final por categorías.

Como se puede observar en la figura 2, los resultados obtenidos muestran un cierto progreso de los estudiantes hacia saberes disciplinares y lingüísticos en contextos comunicativos particulares. No obstante, aun cuando no se evidenció una diferencia significativa entre el diagnóstico inicial y final debido a las complejidades que involucra cualquier proceso de inserción en el género disciplinar, los resultados mostraron diferencias en las evaluaciones obtenidas (Figura 4).

Diagnóstico	2	3	4	5
Inicial	0.89	2.03	0.89	0.17
Final	0.39	1.32	1.71	0.57
	0.5	1.3	0.82	0.4

Figura 4. Resultados por evaluación

Esos resultados indican que los estudiantes adquieren y emplean un repertorio léxico adecuado para la etapa, lo que le permite comunicar y negociar significados simples, aún con pausas pronunciadas y un uso mínimo de conectores. No obstante, se evidencia que los estudiantes se ajustan al contexto, a partir de sus experiencias previas sobre los contenidos disciplinares y en correspondencia con el nivel de idioma extranjero que poseen. Los parámetros de la interacción se muestran de forma apropiada, revelándose el papel de la colaboración en la resolución de las tareas más complejas.

En este sentido es necesario apuntar que las causas a las principales dificultades no solo tuvieron que ver con limitaciones en la lengua extranjera, sino con el contenido disciplinar propiamente dicho y con contenidos académicos generales. En efecto, se evidenciaron deficiencias relacionadas con el dominio del código lingüístico, así como elementos de competencias para interactuar y comunicar ideas sobre contenidos no específicos de la lengua extranjera, con el uso de categorías conceptuales incompletos, con la transgresión de conceptos básicos de referencia, con omisiones de estructuras prototípicas del género disciplinar, formas verbales y frases nominales distintivas de este, etc.

Las insuficiencias más significativas que conducen a un mayor trabajo didáctico de sistematización y consolidación estuvieron relacionadas con tareas y procedimientos para verbalizar y explicar (en idioma español y en inglés) conceptos, argumentar, definir y clasificar. Las implicaciones didácticas de estas insuficiencias conducen a una sistematización y consolidación de tareas que involucren este tipo de acciones, modos de dirección del discurso oral de los estudiantes sobre temáticas disciplinares, etc.

Otro aspecto importante en el que se debe trabajar tiene que ver con lograr el necesario compromiso de los estudiantes con las tareas que realizan, cuya solución permitirá la inserción progresiva a la cultura disciplinar. La progresividad de esta inserción significa que los objetivos que se plantean no pueden lograrse a corto plazo, es decir, requiere de un sistemático trabajo a largo plazo a partir de metas a largo alcance.

En relación al nivel de comprensión y manejo del modelo e instrumento de exploración/evaluación por parte de los profesores, es lícito señalar que los

primeros resultados evidencian preocupación no solo por la forma de concebir la clase como comunidad discursiva, sino fundamentalmente por el nivel de preparación necesario para enfrentar contenidos disciplinares y su articulación con la lengua extranjera. Evidentemente, la complejidad que entraña una competencia genérica trae consigo desafíos didácticos y reajustes curriculares, planeaciones a corto y largo plazo, entre otros aspectos incidentes. No obstante, se reconoce la importancia de asumir esos retos como vía para poder avanzar hacia nuevas formas de encarar la competencia genérica en la Universidad desde etapas iniciales de aprendizaje de lenguas. Por supuesto, habrá que seguir trabajando en formas de interacción cada vez más acorde con las comunidades discursivas donde operan los estudiantes, en situaciones que se acerquen al lenguaje de la ciencia (la interpersonalidad, objetividad, precisión, etc.), en tareas que revelen el carácter formal, intencional, desarrollador, entre otras.

A modo de conclusión es posible destacar que el desarrollo de la competencia genérica como proceso prolongado implica un aprendizaje situado, una pragmática de uso y un contexto social y cultural que otorgan sentido a los aspectos lingüísticos, a los significados, a los conceptos, a los conocimientos y procesos de comunicación, a los valores implícitos, que conforman una cultura de las ciencias con las que se relaciona el estudiante en su actividad comunicativa y de aprendizaje.

A la luz de los primeros resultados descritos en este trabajo se podrían generar investigaciones que no solo nutran al campo teórico y práctico de la temática abordada, sino también que alienten la reflexión para el planteo de acciones que favorezcan el desarrollo de una competencia genérica en la universidad, para la concepción de materiales docentes, procedimientos de trabajo, etcétera, para la búsqueda del correspondiente ajuste didáctico y la reformulación del contenido científico en términos de contenidos enseñables, congruentes con los requerimientos curriculares y principales contenidos disciplinares en el proceso formativo de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bajtin, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bhatia, V. K. (1999). Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. En: C. N. Canlin & Hyland (eds.) *Writing Texts. Process and Practices* (pp. 21-39). London: Longman.
- Camargo, Á. (2007). La construcción de sentido en el discurso científico. Y algunos apuntes sobre su presencia en la escuela. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 9, 137-152. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322230194013.pdf>
- Candela, A. (1993). La construcción discursiva de la ciencia en el aula. *Investigación en la Escuela*, 21, 31-38. Disponible en: [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/21/R21\\_3.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/21/R21_3.pdf)
- Cendoya, A. M., Di Bin, V. y Peluffo, M. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning). *Puertas Abiertas*, 65-68.

- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*. INSTITUTO CERVANTES. Madrid: MEC-ANAYA.
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38 (2), 497-527. Disponible en: <http://nexus.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4917/7055>
- Errázuriz, M. C. (2010). Marcas de oralidad en textos académicos estudiantiles. *Revista de Humanidades*, 21, 183-205. Disponible en: <http://revistahumanidades.unab.cl/wp-content/uploads/2010/12/08errazuriz.pdf>
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN*. 7-8, 55-90.
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Galperin, I. (1981). *Stylistics*. Moscow: Vysšaja Škola.
- García, B. (2015). Competencias matemáticas, expectativas de aprendizaje y enculturación matemática. *Escenarios*, 13 (1), pp. 22-33.
- Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661774>
- Leontiev, A.N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lerman, N. y Crespo, C. (2013). Abordaje metodológico para analizar el discurso didáctico en la formación inicial de profesores de matemática. *Actas del VII CIBEM*, 2272- 2279). Uruguay, Montevideo, 16 al 20 de setiembre de 2013.
- Martínez, Ma. C. (2013). El procesamiento multinivel del texto escrito ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? *Enunciación*, 18 (1), 124-139.
- Martínez-Lorca, M. y Zabala-Baños, C. (2015). Enseñando y aprendiendo a escribir en la universidad: Cuando los revisores son los compañeros. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2015, 13 (3), 105-124
- Morales, M.J. (2004). Lenguaje y conocimiento común y especializado. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 27 (1), 45-72. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179017785003>
- Moyano, E.I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34.1, 235-267. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v34n1/1678-460X-delta-34-01-235.pdf>
- Nunan, D. (1989): *Designing tasks for the communicative classroom*. Glasgow, C.U.P.
- Parodi, G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales: acceso discursivo para saber y hacer. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias.
- Pascual, Y., Campos, L. y Machado, D. (2018). Concepción didáctica de la tarea docente desarrolladora. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 6 (1), 1-16. Disponible en: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/refcale/article/view/1310/1440>
- Peña, L. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Disponible en: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357\\_archivo\\_pdf\\_comunicacion.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf)
- Pérez, Z., Caro, M. y Rodríguez, L. (2017). Necesidad de un código común entre el lenguaje científico y el lenguaje cotidiano para la formación del ingeniero en las clases de física. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, VIII (6), 25-36.
- Pérez, E., Arcia, M. y Pino, D. (2017). Un acercamiento a los métodos y enfoques más representativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 5 (1), 171-178. Disponible en: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/refcale/article/view/1567/898>

- Pomposo, Ma. L. (2016). La evaluación de la competencia oral en segundas lenguas. El caso del inglés en el mundo profesional. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 243-262.
- Roca, J., Valcárcel, M. y Verdú, M. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El enfoque por tareas. *Rev. Interuniv. Form. Profr.*, 8 (1990), 25-46
- Sánchez, V. (2015). El género textual en la enseñanza del español como lengua extranjera. Contribuciones para la ingeniería didáctica. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, XXV, 113-127. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Veronica\\_Sanchez\\_Abchi/publication/282668570\\_Para\\_una\\_ingenieria\\_didactica\\_de\\_la\\_educacion\\_plurilinguee/links/5617bc4308ae717411a6643a/Para-una-ingenieria-didactica-de-la-educacion-plurilinguee.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Veronica_Sanchez_Abchi/publication/282668570_Para_una_ingenieria_didactica_de_la_educacion_plurilinguee/links/5617bc4308ae717411a6643a/Para-una-ingenieria-didactica-de-la-educacion-plurilinguee.pdf)
- Sardá Jorge, Anna y Sanmartí Puig, Neus (2000): “Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias”, *Enseñanza de las ciencias*, 18 (3), pp. 405-422. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v18n3/02124521v18n3p405.pdf>
- Stevens, P. (1980). *Teaching English as an International Language*. London: Wheaton and Co. Ltd. Exeter.
- Trimble, L. (1985). *English for Science and Technology. A Discourse Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdés, L. (2009). Modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes no hispanohablantes de la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Filológicas). Ciudad de La Habana.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 59, 63-85. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.pdf>
- Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2002). Modelo para el aprendizaje. Procedimientos para el diagnóstico del aprendizaje. En Margarita Silvestre Oramas y José Zilbertstein Toruncha, *Hacia una didáctica desarrolladora* (pp.93-111). La Habana: Pueblo y Educación. 6-73. Disponible en: <https://bit.ly/2vcGVAY>

