

La importancia de los géneros en la Didáctica de las Lenguas. Una experiencia pedagógica en Inglés Técnico en la Educación Superior¹

Carina Llosa²

Resumen

Este artículo analiza una propuesta didáctica de Inglés Técnico en la Educación Superior implementada durante el año 2015 y 2016 en la Licenciatura en Agroecología de la Universidad Nacional de Río Negro, (El Bolsón, Argentina). La propuesta fue diseñada teniendo como fundamentos teóricos la didáctica de Inglés para Fines Específicos y los aportes de la Dra. Paula Carlino acerca de la lecto-escritura en la Educación Superior, enfatizando la enseñanza del lenguaje en uso en situaciones relevantes para el estudiante. Se revisa dicha propuesta a la luz de las concepciones del lenguaje propuestas por Riestra, en línea con Voloshinov y Bronckart.

Palabras clave: Inglés, didáctica, universidad

1. Introducción

Teniendo en cuenta que según Hutchinson y Waters (1987) para diseñar un curso de Inglés con Fines Específicos (como lo es el curso en cuestión) todas las decisiones sobre los contenidos y la metodología a elegir deben estar sujetas a las necesidades del estudiante, se torna indispensable identificar dichas necesidades y diseñar una propuesta que las satisfaga. Esto nos lleva a situarnos en una concepción de la lengua extranjera

¹ Artículo basado en el Trabajo Final del curso de posgrado “Concepciones del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas (desde un enfoque plurilingüista)” de C. Llosa, presentado en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) el 7 de febrero de 2017.

² Docente de Inglés en la Lic. en Diseño Artístico Audiovisual y en la Lic. en Agroecología de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN, Argentina). Profesora de inglés y magister en Ciencia, Tecnología e Innovación especialidad en Divulgación de la Ciencia, Tecnología e Innovación (UNRN). Email: cllosa@unrn.edu.ar

como un instrumento a dominar en situaciones específicas relevantes para el alumno (una lengua de servicio), en línea con las ideas de Volóshinov (2009) acerca del lenguaje y sus implicancias en la enseñanza del mismo:

El lenguaje vive y se genera históricamente en la comunicación discursiva concreta, y no en un sistema lingüístico abstracto de formas, ni tampoco en la psique individual de los hablantes. Por consiguiente, un orden metodológicamente fundado del estudio del lenguaje debe ser el siguiente:

- 1) formas y tipos de interacción discursiva en relación con sus condiciones concretas;
- 2) formas de enunciados concretos, de algunas actuaciones discursivas en estrecha relación con la interacción cuyos elementos son estos enunciados, eso es, los géneros de las actuaciones discursivas, determinados por la interacción discursiva, en la vida y en la creación ideológica;
- 3) a partir de ahí, una revisión de las formas del lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual (Volóshinov, 2009, pp. 153-154).

La concepción de un lenguaje concreto que se manifiesta a través de los géneros, nos aleja de listados de contenidos predeterminados e insuficientemente contextualizados, para acercarnos a pensar en las situaciones concretas que enfrentará el alumno. Dicho posicionamiento implica diagramar el curso alrededor de textos, desglosándolos en contenidos de uso, forma y sentido necesarios para afrontar dichas situaciones, pensando en clave de apropiación y actuación (en el sentido chomskiano) de la dimensión dialógica y monológica.

En otras palabras, se torna inminente desarrollar propuestas didácticas que se centren en el uso del idioma, combinando al interaccionismo social con la dinámica de los signos lingüísticos, para lograr una integración de la gramática (morfología y sintaxis) y la praxis, que incluya las nociones de signo, enunciado y texto. Y es en este sentido que los textos se tornan fundamentales, ya que son acciones de lenguaje y operaciones psicológicas, integrando al lenguaje como práctica social que nos permite entender, interactuar y transformarnos siendo “*la dinámica y la creación verbal (...) dos aspectos simultáneos de la acción de lenguaje*” (Riestra, 2014, p.146).

A pesar de la concepción instrumental del Inglés como Lengua de servicio, no es raro ver a la hora de su implementación, especialmente en cursos de carga horaria reducida, un gran hincapié en las categorías gramaticales y los fenómenos lingüísticos. Esto deviene en

una fuerte tendencia descriptiva que si bien incluye práctica, esta no es lo suficientemente exhaustiva para que el alumno se apropie de la forma. Otra manera de compensar la reducida carga horaria consiste en atomizar los contenidos, con la intención de simplificarlos, cuando en la práctica esta simplificación produce el efecto opuesto, al quitarle el sentido concreto y convertirlo en una abstracción aislada. Como señala Bronckart tomando las ideas de Roulet et al., el análisis debe ser global y descendente:

(...) el análisis de los textos sólo puede ser *descendente* (desde las actividades sociales a las actividades verbales, desde estas últimas a los textos y a sus componentes lingüísticos), y sólo en este marco podrán ser identificadas regularidades independientes del contexto, operaciones relacionadas con el contexto y particularidades de los paradigmas de la lengua natural utilizada, es decir, regularidades pertenecientes al texto en tanto “*objeto lingüístico abstracto*” (Bronckart, 2007, p.10).

Coincidimos con Morin (1998, p. 14) acerca de la importancia del contexto, en lo que él denomina religazón: “Así, la primera misión de la enseñanza es aprender a religar, más aún ahora que se aprende demasiado a separar. Al mismo tiempo es necesario aprender a problematizar”. Es importante tener en cuenta esta necesidad de “reaprendizaje del pensamiento” y los tres principios que lo componen:

- el de bucle auto-productivo, que rompe con la causalidad lineal, ya que el lenguaje, que emerge de la sociedad, retroactúa sobre la misma sociedad;
- el de la dialógica, necesaria para enfrentar realidades profundas que unen verdades aparentemente contradictorias;
- el holográfico que enfatiza que no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte.

Por lo tanto, a pesar de la tentación de desmembrar los contenidos en porciones a simple vista “digeribles”, es necesario no descartar su contexto y las relaciones con él, que le dan el verdadero sentido y permiten entender su uso concreto.

2. La selección de contenidos de la propuesta pedagógica

Atendiendo a que el perfil de egresado que persigue la Licenciatura en Agroecología es el de un profesional capaz de actualizar sus conocimientos a través de la lectura de bibliografía en su lengua de origen, se decidió centrar la propuesta de la cátedra de Inglés Técnico en la lecto-comprensión de textos académicos en inglés. La cátedra, de

aproximadamente 64 horas de clase, gira alrededor de artículos científicos (*papers*) elegidos por los docentes de la carrera. Esta selección ha resultado motivadora para el alumno, debido a la relevancia de sus temáticas y porque además transforma a la cátedra de Inglés en un espacio multidisciplinario donde integrar los contenidos de las otras cátedras. Dichos textos se utilizan para abordar los contenidos de sentido, forma y uso del género “artículo científico”, con el objetivo de que el alumno adquiera el dominio de comprenderlos aún con conocimientos mínimos de Inglés, traspasando la mera tipificación tanto del género como de las categorías gramaticales que desafortunadamente está dominando el área, como explica Riestra (2011):

(...) se describen algunas marcas textuales y los contenidos gramaticales aparecen apenas aludidos en los textos, como conocimiento implícito o, si son enseñados, tienen un carácter prescriptivo y dissociado de la textualización. (...) este nivel de delimitación del problema didáctico continúa siendo abstracto si no lo encuadramos en el género como espacio sociodiscursivo-textual, la herramienta comunicativa, como producto intersíquico, colectivo e individual a la vez, un modelo que está necesariamente asociado a una actividad extraverbal que lo determina (Riestra, 2011, p. 15).

Coincidimos en la propuesta de Riestra (2011), de partir del modelo genérico de la interacción para enfocar el texto concreto y desglosar sus formatos discursivos. Teniendo en cuenta nuestros dos objetos de enseñanza, el praxeológico y el epistémico, se torna necesario reestructurar los contenidos gramaticales para lograr producir el efecto de coherencia reflexiva sobre los textos como acciones en la actividad de lenguaje.

No se trata de volver a enseñar usando los textos como “ejemplos de gramaticalidad”, sino que planteamos el camino descendente de la producción textual a los formatos discursivos y en ellos reflexionar y sistematizar la gramaticalidad encontrada, que nos permitirá entrar y salir de los textos en los géneros para reformular sentidos diversos (Riestra, 2011, p. 18).

La importancia de integrar el sentido, la forma y el uso de la lengua, también está presente en la didáctica de la lengua extranjera en la educación superior. Varios autores resaltan la importancia de enseñar estrategias de lectura para compensar un conocimiento lingüístico deficiente (Brown, 2001; Carrell, 2000; Casanave, 1988). Por ejemplo, Bernhart (2005) señala la importancia del reconocimiento del formato textual o la familiaridad con el tema, para una lectura eficiente en una lengua extranjera. Se puede ver el “giro

praxeológico” que han tenido las ciencias del lenguaje al concebirlo como una actividad articulada a un marco social que se realiza en textos que se inscriben en un género y se construyen con los recursos de la lengua que señala Bronckart (2013, p. 1).

Por lo tanto, la propuesta persigue trabajar con las generalidades de la forma y el uso del género “artículo académico”, muchas de las cuales aplican también a este género en su lengua materna. También se centra en trabajar con las generalidades del sentido de los textos usados, que nos lleva a ahondar en los aspectos gramaticales y morfológicos frecuentes en este género. En palabras de Bronckart y Schneuwly (1991) se trata de realizar una *modelización* que permita conocer en profundidad los aspectos formales del género, resaltando las regularidades en el tratamiento temático, en el tratamiento comunicativo y en el tratamiento lingüístico. Coincidiendo con la propuesta de Riestra (2011, p. 16):

(...) situarnos desde el sentido del texto (necesariamente contextualizado) para después explicar lo composicional gramatical. (...) profundizar la articulación entre **sentido y forma** desde el concepto de **uso** como contexto de producción del texto (...) El trabajo con los formatos psicolingüísticos que son los tipos de discurso, nos permite realizar el pasaje gramatical, en un retorno desde la forma al sentido y es en este proceso de razonamiento en el que las partes del discurso (o categorías gramaticales) cobran sentido en el sintagma, puesto que la relación gramatical se produce dentro de los tipos de discurso.

El género “artículo científico” en inglés ya ha sido modelizado debido a que es un contenido prioritario en la enseñanza de inglés técnico en la educación superior. Presenta estructuras, vocabulario y formas retóricas prototípicas pasibles de ser reconocidas, clasificadas y sistematizadas para que el estudiante logre entenderlos, con la ayuda del diccionario y aun a pesar de poseer mínimos conocimientos de la lengua meta, como fue el caso del 65% de los estudiantes que cursaron la materia.

En la dinámica de la clase se pudo apreciar la diferencia entre competencia y actuación (Chomsky), ya que el hecho de que los alumnos comprendan los textos en inglés no implica que posean el dominio de la lengua de servicio para trabajar la forma, el uso y el sentido en inglés. Por lo tanto, el trabajo áulico de apropiación del sentido, la forma y el uso se lleva a cabo en español, en un espacio plurilingüe que le permite a cada alumno construir sus nuevos conocimientos partiendo de su entramado único de conocimientos previos. Se alienta a que los alumnos relacionen su lengua materna con la lengua de

servicio, maximizando el hecho de que su competencia comunicativa única se va forjando a través de todas sus experiencias comunicativas, desde los distintos registros de su lengua histórica, hasta los distintos registros de la lengua de servicio.

Es importante en este contexto ahondar en el sentido de forma exhaustiva, ya que gracias a las nuevas tecnologías que ofrecen los traductores online, la dificultad no se centra en la mera traducción sino en la comprensión real de la traducción. Esto nos lleva a realizar diferentes actividades que ahondan en el sentido en la lengua materna, que incluyen reformulaciones y síntesis, coincidiendo con Riestra (2013, p. 15)

Para enseñar a razonar en una lengua funcional dada, en términos coserianos, el actuar debe sostenerse en la resignificación de la acción verbal en la cadena de sentido que se sostiene, a la vez, en el plano morfosintáctico de las posibilidades basadas en la redundancia consciente (con sustituciones).

Estos fundamentos fueron los que nos llevaron a incluir en la propuesta la escritura de reseñas en español. Por un lado, para maximizar el trabajo con el sentido de los *papers* en inglés, aprovechando la potencialidad epistémica de la escritura (Carlino, 2004), apelando a reformulaciones, síntesis, contextualizaciones y críticas. Por otro lado, para aunar los objetivos de la cátedra al esfuerzo conjunto que se está haciendo transversalmente en la carrera de la Lic. en Agroecología y que consiste en mejorar el dominio de la escritura académica en el idioma materno de los estudiantes. El hecho de que las mejores reseñas se sumen a un repositorio digital difundido a los alumnos y docentes de la carrera, que recientemente pudimos publicar en forma de libro (a través la editorial EAE-publishing) le agrega una motivación extra a los alumnos, que le encuentran un propósito a la actividad que trasciende el aprendizaje individual, y a los docentes que colaboran con la selección de los papers, que utilizan las reseñas de los alumnos como material didáctico. De esta forma, la comprensión del género “artículo científico” en el idioma inglés se articula con la puesta en práctica del género “reseña académica” en el idioma español, generando una sinergia.

La propuesta presenta un gran desafío tanto para los alumnos como para la docente, debido a la complejidad lingüística y epistemológica de los textos auténticos. Sin embargo, desde la didáctica de la lengua extranjera, adherimos a la propuesta de Magno y Scagnetti (2014), entre otros, de que no existen textos “difíciles” en sí mismos, sino que los estudiantes pueden acercarse a la información gradualmente, aplicando estrategias de lectura relacionadas al reconocimiento del uso, a la búsqueda de sentido y a la reflexión

sobre su forma. Dichas estrategias además generan autonomía en la lectura y permiten involucrarse en procesos similares a los que atraviesan cuando leen en su lengua materna.

3. Su curriculum espiralado

La propuesta didáctica de Inglés Técnico de la Lic. en Agroecología que combina la enseñanza de la comprensión del género artículo científico en inglés y la revisión del género “reseña académica” en español, se implementa a través de un curriculum “espiralado”, respetando una visión sistémica del texto y en línea con las ideas de Bruner y también mencionadas en Dolz y Schneuwly (1997, p. 92) específicamente en la enseñanza de los géneros, abordando objetivos parecidos a niveles de complejidad cada vez mayores. Como señalan los mismos autores:

El modelo dominante subyacente a la concepción no es pues el de una construcción paso a paso, elemento tras elemento, sino una reorganización de las capacidades lingüísticas dominantes en función de la intervención de nuevos elementos (nuevas operaciones adquiridas, saberes adquiridos de nuevo). (Dolz y Schneuwly, 1997, p. 92).

Por lo tanto, el curriculum propuesto es, en términos de Dolz y Schneuwly (1997) *abierto y negociado*. Especialmente teniendo en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes en el dominio de la lengua inglesa en particular, pero también de la materna, no es posible anticipar todas las dificultades que afrontarán. Por lo tanto, requiere de ajustes durante su implementación que implican ahondar en algunos contenidos que se presuponían parte de los conocimientos previos pero resultaron no serlos, o sacar del curriculum contenidos que se presuponían nuevos pero resultaron no serlo. Este proceso es negociado por los docentes y estudiantes involucrados en el proceso de aprendizaje a través de la cursada.

El curriculum espiralado, abierto y negociado incluye el análisis del uso, el sentido y la forma los géneros elegidos, que en el campo de la didáctica de inglés se conoce como “técnicas generales de lecto-comprensión” y “microhabilidades en el idioma inglés” (estructuras sintácticas, unidades léxicas y recursos cohesivos más frecuentes). La propuesta también contiene una revisión de escritura de reseñas en español, que incluye la lectura y análisis de reseñas en español sobre textos académicos de la temática de la carrera y una clase especial de la docente de ILEA donde se revisan los contenidos relevantes. La puesta en práctica de la escritura de las reseñas se lleva a cabo de forma procesual, con una

pre-entrega sin calificación. En síntesis, los contenidos de la cátedra se organizan en progresión en función de los niveles textuales de uso, sentido y forma, focalizando la actividad en el género “artículo científico” en inglés con la lecto-comprensión como objetivo principal, pero también incluyendo la necesaria revisión para poner en práctica la escritura en el género “reseña” en castellano.

4. Su secuencia didáctica

Analizaremos la secuencia didáctica de la cátedra de inglés técnico, teniendo en cuenta las cinco fases señaladas por Bronckart (2008, p. 11):

- Construir, con los alumnos, una situación de comunicación creíble y claramente finalizada;
- Analizar las propiedades de un conjunto de tipos de textos que parecían adaptados y pertinentes para este tipo de comunicación;
- Hacer producir a los alumnos textos inspirados en estos modelos de géneros y articulados a la situación de comunicación establecida;
- Evaluar los textos de los alumnos, y generar ejercicios sobre la organización textual que presenten lagunas;
- Hacer producir a los alumnos nuevos textos compartiendo el mismo objetivo comunicativo, pero mejorados tras los ejercicios efectuados.

En la cátedra de inglés técnico de la Lic. en Agroecología se construyó con los alumnos una situación de comunicación creíble, compuesta por la comprensión de textos académicos en su lengua original (en este caso, inglés), situación que frecuentemente deben atravesar como parte de su aprendizaje durante la carrera, y que deberán seguir enfrentando una vez egresados para investigar y actualizar sus conocimientos. Esta situación se combina con otra frecuente tanto en la formación de los estudiantes como en el desarrollo de sus carreras una vez graduados: la escritura académica.

Los papers elegidos por los docentes de las otras cátedras de la carrera se utilizan analizando sus características de uso, sentido y forma. A través de un análisis activo que incluye prácticas exhaustivas, se apunta alcanzar el objetivo de la comprensión del artículo científico en inglés en el plano temático, comunicativo y lingüístico. La producción de textos en inglés excede los objetivos de esta cátedra, ya que llevaría más tiempo que el disponible. Asimismo, se analizan modelos de reseñas en español en las dimensiones de forma, uso y sentido para que los estudiantes se puedan apropiar de las mismas de manera

activa y produzcan textos en este género en su lengua materna. Se genera una sinergia entre la lengua materna y la lengua meta que maximiza el proceso epistémico del estudiante, coincidiendo con el enfoque plurilingüe que concibe las diferentes lenguas que experimenta el estudiante enriquecen su competencia comunicativa.

Coincidiendo con Dolz y Schneuwly (1997, p. 86) en que los objetivos de una secuencia didáctica deben adaptarse a las capacidades y a las dificultades de los alumnos dejamos de lado el objetivo de hacer producir a los alumnos los textos inspirados en los modelos del género “artículo científico”, ya que no es posible que los estudiantes que tienen conocimientos previos mínimos en la lengua de servicio puedan apropiarse de la dimensión lingüística de dicho género de forma activa (“actuación” en el sentido chomskiano), aunque sí pueden llegar a tener un conocimiento del género, desarrollando el dominio de la competencia (también en el sentido chomskiano). Sí se puede lograr que los alumnos produzcan reseñas en español inspiradas en los modelos del género reseña académica, teniendo en cuenta que este contenido fue abarcado en la cátedra de Introducción a la Escritura y la Lectura Académica, la ayuda de la escritura procesual y la fuerte motivación instrumental de saber que el texto que están escribiendo, trasciende “el capricho áulico” para convertirse en una herramienta de estudio para docentes y estudiantes de la carrera. Con este enfoque plurilingüe, se desarrolla la competencia comunicativa del alumno a través de la comprensión de la lengua de servicio y la producción en su lengua funcional como lengua de comunicación.

La evaluación del progreso de los estudiantes en el género “artículo académico” se lleva a cabo primeramente, mediante ejercicios de lecto-comprensión, que también sirven para diagnosticar las “lagunas” que requieren mayor ejercitación. Si bien estos contenidos de uso, sentido y forma han sido previstos en el currículo, son negociados de acuerdo a la necesidad de los alumnos involucrados en el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta que cada individuo tiene una competencia comunicativa única, que comprende tanto su lengua funcional como la de servicio. Este proceso deviene en diferentes currículos simultáneos que, aunque comparten la misma base, ahondan en diferentes elementos según las necesidades de cada alumno. De esta forma se puede llevar adelante la clase desde un enfoque plurilingüista, donde se relacionan las lenguas funcionales y la de servicio, de manera grupal e individual, compartiendo algunos momentos con toda la clase y dejando otros momentos donde cada alumno, o grupo de alumnos, ahonda en los contenidos que

más necesite, promoviendo la autonomía de los estudiantes con el andamiaje y monitoreo del docente.

Paralelamente, también se llevan a cabo ejercitaciones relacionadas al género “reseña académica”, utilizando los contenidos de sentido de los artículos académicos leídos en la lengua de servicio para adecuarlos al formato de reseña en su lengua funcional, que activa procesos de síntesis, contextualización y reformulación sumamente útiles para apropiarse del género “artículo académico.” De esta forma la evaluación se complementa y enriquece a través de la escritura de la reseña académica.

Asimismo, la secuencia didáctica de inglés técnico se asemeja al ejemplo de Dolz y Schneuwly (1997, p. 86) sobre las actividades que permiten hacer una progresión desde las capacidades iniciales de los estudiantes hacia el dominio del género, desarrolladas por el Servicio de Francés:

1. Adaptar la elección de géneros y de situaciones de comunicación a las capacidades lingüísticas de los alumnos.
2. Anticipar las transformaciones posibles y las etapas que se podrían superar.
3. Simplificar la complejidad de la tarea en función de los elementos que excedan las capacidades iniciales de los alumnos.
4. Aclarar con los alumnos los objetivos concretos que se persigue y el itinerario que deben recorrer para conseguirlos.
5. Dejar tiempo suficiente para adquirir los aprendizajes.
6. Ordenar las intervenciones de manera que hagan posibles las transformaciones.
7. Escoger los momentos de colaboración con los demás alumnos para facilitar las transformaciones.
8. Evaluar las transformaciones producidas.

5. Su validez didáctica

Coincidiendo con Dolz y Schneuwly (1997, p. 86) “La progresión curricular resultante todavía deberá pasar un período de prueba: ponerla en práctica y evaluarla desde el punto de vista de la validez didáctica”. Es importante analizar la validez didáctica de la propuesta, en cuanto a las posibilidades de gestionarla y la coherencia de los contenidos enseñados y los resultados esperados.

En los dos cuatrimestres en los que se ha implementado, tanto las evaluaciones formales (trabajos prácticos, parciales, autoevaluaciones) como las evaluaciones

informales (especialmente entrevistas en profundidad a los estudiantes en diferentes momentos del proceso) han mostrado resultados positivos. Por un lado, los estudiantes se han apropiado de técnicas que les facilitan la lecto-comprensión de artículos científicos en inglés. Por ejemplo, la lectura rápida para encontrar información específica (scanning) o para entender la idea general (skimming) que devienen de apropiarse de la forma del género, o el reconocimiento de palabras transparentes que ayudan a comprender el sentido de los mismos. Por otro lado, han puesto en práctica los conocimientos aprendidos en ILEA acerca de la escritura de reseñas, como parte del proceso de darle sentido a los textos estudiados y como ejercitación de escritura académica en su lengua materna. Se pudo ver una mejora en la capacidad comunicativa de los alumnos, que se vio reflejada tanto en la comprensión de textos del género artículo académico en la lengua de servicio y en la funcional como en la producción en su lengua funcional.

En el primer cuatrimestre que se implementó, se requirió que los alumnos aprueben un examen de suficiencia para poder cursar la materia, presuponiendo que para afrontar los contenidos propuestos en la cátedra era indispensable tener conocimientos básicos del idioma inglés. Sin embargo, durante la cursada se vio que los alumnos que tenían mínimos conocimientos en la lengua de servicio igualmente podían cumplir los objetivos propuestos. Esto se logró aprovechando la potencialidad del plurilingüismo, capitalizando la competencia comunicativa del alumno en su lengua funcional al relacionarla y aplicarla a la lengua de servicio. Asimismo, la búsqueda del sentido de cada texto se vio agilizada por el hecho de que gran parte del vocabulario técnico es transparente, y por la ayuda de las nuevas tecnologías que facilitan la búsqueda de términos en el diccionario. Esto nos llevó a pensar en la posibilidad de eliminar el examen de suficiencia en el cuatrimestre siguiente para que cualquier estudiante pueda cursar la materia, sin importar sus conocimientos previos en la lengua de servicio.

El cuatrimestre que prescindió del examen de suficiencia nos mostró que es posible alcanzar los objetivos del curso sin necesidad de poseer conocimientos básicos de la lengua de servicio. Los alumnos que no poseían conocimientos básicos han necesitado más tiempo fuera de clase para encontrar el sentido y reflexionar sobre la forma de los textos propuestos por la cátedra, y también fue necesario el uso de material extra para entender las nociones lingüísticas elementales. Sin embargo, y haciendo uso de su competencia comunicativa en un contexto plurilingüe, todos pudieron alcanzar los objetivos de entender

textos del género “artículo académico” en inglés haciendo uso de su competencia comunicativa, los contenidos vistos en la cátedra y las nuevas tecnologías al servicio de la traducción.

6. Conclusiones

Teniendo en cuenta que el lenguaje es una mera abstracción que se expresa en la comunicación discursiva concreta, se torna esencial que las propuestas didácticas de las Lenguas se centren en el uso del idioma, integrando la gramática y la praxis. Esta concepción del lenguaje y su didáctica se puede llevar al aula a través del estudio de los géneros y sus textos, que representan la dinámica y la creación verbal, como se vio mediante el análisis de la propuesta didáctica de Inglés Técnico en la Lic. de Agroecología de la UNRN.

La propuesta se centra en el trabajo con las generalidades de la forma y el uso del género “artículo académico” en inglés (muchas de las cuales traspasan la lengua en cuestión), así como también las de su sentido, a través del análisis de los aspectos gramaticales y morfológicos presentes en este género. Las estructuras, vocabulario y formas retóricas frecuentes en el “artículo académico” pueden ser reconocidas, clasificadas y sistematizadas por el estudiante, facilitándole la comprensión de los textos en este género a pesar de poseer mínimos conocimientos de la lengua de servicio y con la ayuda del diccionario. Considerando los conocimientos previos y las capacidades de los estudiantes, se incluyen en los objetivos del curso el dominio de la competencia (en el sentido chomskiano) de la comprensión de artículos académicos en inglés y la producción de reseñas académicas en español.

Teniendo en cuenta que la comprensión de un texto en la lengua de servicio es mucho más compleja que la mera traducción de los términos contenidos en él, se incluyen diferentes actividades que ahondan en la búsqueda del sentido, incluyendo la escritura de reseñas académicas en español. El enfoque plurilingüista que concibe una capacidad comunicativa única en el individuo, la cual se forja mediante la construcción de las diferentes lenguas funcionales, de comunicación y servicio a la que se expone, permite aprovechar el bagaje de la lengua funcional para apropiarse de la lengua de servicio que a la vez mejora su competencia comunicativa tanto en la lengua de servicio como en la lengua funcional. Esto se pudo ver en acción mediante inclusión del género “reseña

académica” que permitió ahondar en el sentido de los artículos científicos al movilizar los recursos de síntesis, reformulación y contextualización de un artículo académico, con el propósito reseñarlo para un repositorio institucional y eventual publicación. De esta forma también se puso en práctica el género de escritura de reseña académica en la lengua materna, contenido de ILEA, de gran utilidad para la formación del estudiante y el ejercicio profesional.

Los contenidos, que combinan la enseñanza de la comprensión del género artículo científico en inglés y la revisión del género “reseña académica” en español, se implementan a través de un curriculum espiralado, abierto y negociado teniendo en cuenta la necesidad de los alumnos involucrados en el proceso de aprendizaje. Esto deviene en diferentes currículos simultáneos, que comparten la misma base pero se diferencian en la profundidad con la que se abordan los diferentes elementos según las necesidades de cada alumno. Asimismo, facilita la implementación de las cinco fases necesarias en una secuencia didáctica (Bronckart, 2008):

- 1) la construcción de una situación de comunicación real,
- 2) el análisis de las propiedades de los textos pertinentes para esa situación,
- 3) la producción de los alumnos en dicha comunicación real e inspirada en los textos pertinentes,
- 4) la evaluación de las producciones de los alumnos que servirán de diagnóstico para el diseño de ejercitación en las dimensiones que los alumnos necesiten,
- 5) la nueva producción de los alumnos, luego de la ejercitación pertinente.

En los dos cuatrimestres en los que se ha implementado, las evaluaciones formales e informales han mostrado resultados positivos a pesar de que el 65% de los estudiantes carecían de conocimientos previos de la lengua meta. Los estudiantes han demostrado el dominio de las “técnicas de lecto-comprensión” de artículos científicos en inglés, pudiendo trasladar algunas de ellas a la lectura de textos académicos en su lengua materna, lo que refuerza la idea de que la capacidad comunicativa es una, que se manifiesta en las diferentes lenguas del alumno plurilingüe. Asimismo, han logrado poner en práctica los conocimientos aprendidos en ILEA acerca de la escritura de reseñas, como parte del proceso de darle sentido a los textos estudiados y como ejercitación de escritura académica en su lengua materna.

Referencias bibliográficas

- Bernhart, E. (2005). Progress and Procrastination in L2 Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133-150.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2008). Las competencias en la lingüística y en la didáctica de las lenguas (dossier). Problemas de la didáctica de las lenguas. *Diálogo con Jean-Paul Bronckart. Novedades Educativas* 211, Julio, Buenos Aires.
- Bronckart, J.-P. (2013). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche: GEISE. 2013.
- Brown, D.H. (2001). *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. Second Edition. NJ: Longman.
- Carlino, P. (2004). El Proceso de Escritura Académica: Cuatro Dificultades de La Enseñanza Universitaria. *Educere*, 8 (26), 321-327.
- Carrell, P.L., Devine, J. y Eskey, D. (2000). *Interactive approaches to second language reading*. United Kingdom: Cambridge.
- Casanave, C.P. (1988). *Adding communication to the ESL Reading Class*. TESOL Newsletter. Vol. XII.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 77-98. Disponible en <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>
- Magno, C. y Scagnetti, A. (2014). Criterios de secuenciación textual para una propuesta innovadora de inglés con propósitos específicos en el ámbito universitario. En D. Puccio y E. Ghio (Comps.), *Las lenguas extranjeras y los desafíos de la internacionalización en la educación*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Morin, E. (1998). *Articular los saberes*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Riestra, D. (2011). La formación de los profesores de Lengua y Literatura y la enseñanza de los géneros textuales. *SCRIPTA*, 15 (28), 171-203.

Riestra, D. (2013) La enseñanza de las lenguas, los géneros y el papel de la obra literaria. *Cuartas jornadas internacionales del interaccionismo socio-discursivo, Génova, 17-19 de Julio*. 2013.

Riestra, D. (2014). Saussure, Vygotskij and Voloshinov: the linguistic sign as an epistemological issue. *Language and language behavior*, 14, 140-147. St Petersburg: St Petersburg State University-Faculty of Philology.

Volóshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2017

Fecha de aceptación: 31 de julio de 2017