



CONTRADICCIONES EN EL PROCESO DE ENCULTURACIÓN EN LAS DISCIPLINAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO CUBANO

CONTRADICTIONS IN THE PROCESS OF ENCULTURATION IN FOREIGN LANGUAGE DISCIPLINES IN THE CUBAN UNIVERSITY CONTEXT

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4110714>

AUTORES: Orlando Alberteris Galbán¹ [<https://orcid.org/0000-0002-1511-4743>]

Manuel Montejo Lorenzo²

Maylín Rodríguez Sánchez³

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

Fecha de recepción: 10 de octubre del 2019

Fecha de aceptación: 25 de noviembre del 2019

RESUMEN

Este trabajo se centra en la inserción en las disciplinas de la carrera pedagógica Lenguas Extranjeras de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte”. Tiene como objetivo describir algunas contradicciones existentes en la comunicación en lengua extranjera con fines particulares y el proceso de inserción disciplinar. Los elementos que se instalan en la propuesta para

¹ Licenciado en Lengua Inglesa. Máster en Teoría y Práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo. Profesor Auxiliar. Jefe de departamento de Lenguas Extranjeras. Universidad “Ignacio Agramonte”. Camagüey, Cuba.

² Licenciado en Lengua Inglesa. Doctor en Ciencias. Profesor Titular. Universidad “Ignacio Agramonte”. Camagüey, Cuba. E-mail: manuel.montejo@reduc.edu.cu

³ Licenciado en Lengua Inglesa. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Auxiliar. Coordinadora de carrera Lenguas Extranjeras y profesor principal de la disciplina Didáctica de lenguas extranjeras. Universidad “Ignacio Agramonte”. Camagüey, Cuba. E-mail: maylin.rodriguez@reduc.edu.cu

una planificación didáctica de las disciplinas fueron el producto del análisis de las dificultades que se evidencian en el campo de la nueva cultura disciplinar y la sistematización teórica de estudios concernientes al tema en cuestión. Los principales resultados estuvieron en el orden de la planificación didáctica de las disciplinas y la integración de saberes lingüísticos y contenidos disciplinares.

PALABRAS CLAVE: inserción disciplinar; planificación didáctica; cultura disciplinar; saberes lingüísticos; contenidos disciplinares.

ABSTRACT

The paper is focused on the process of insertion into disciplines of foreign language pedagogical career at "Ignacio Agramonte" University. Its objective is to describe some contradictions between foreign language communication with particular purposes, and the process of insertion into specialized disciplines. The aspects installed in the proposal of the didactic design of disciplines were the results of the analysis of main difficulties found in the field of the new disciplinary culture and the theoretical systematization of different studies on the field. The results were associated with disciplines planning and the integration of linguistic knowledge and disciplinary contents.

KEYWORDS: disciplinary insertion; didactic planning; disciplinary culture; linguistic knowledge; disciplinary contents.

INTRODUCCIÓN

En 2016, El Ministerio de Educación Superior de Cuba aprobó la introducción en todas las universidades del país la implementación del Plan de Estudio E, con requerimientos para una formación más integral y una flexibilidad mayor en relación con la concepción de las disciplinas en las diferentes carreras. En este sentido, la carrera pedagógica Lenguas Extranjeras concibe el proceso docente desde una concepción de aprendizaje desarrollador y creativo. A partir del modelo del profesional asumido, la carrera se distingue por el desarrollo de las competencias cognitivo-comunicativa y linguodidáctica desde una perspectiva intercultural y problémica, como condición indispensable para la formación de un profesional de la educación en lenguas extranjeras más competente en su accionar práctico. Los objetivos formativos, así como el contenido de la enseñanza de todas las disciplinas de la especialidad tienen que estar encaminados no solo al desarrollo de la competencia comunicativa en sus dimensiones cognitiva, lingüística, sociolingüística, discursiva, sociocultural y estratégica, sino también al desarrollo de una competencia linguodidáctica, como competencia pedagógica profesional en lengua extranjera, sobre la base de un enfoque profesional pedagógico (Ministerio de Educación Superior, 2016).

Con este nuevo plan, se logra articular las actividades docentes, pre-profesionales e investigativas. El aspecto de la investigación-acción ha pasado de ser considerada como una actividad esencial en la formación lingüística y profesional del estudiante, y ha pasado a ser objeto de conocimiento, una práctica social, una estrategia de enseñanza y aprendizaje. Desde esta concepción se ha trabajado en los últimos años. En efecto, ya se cuenta con una experiencia significativa sobre la enseñanza de las disciplinas, la investigación, la evaluación formativa, el desarrollo de las nuevas tecnologías y, fundamentalmente el análisis del discurso de las disciplinas, que ejercen una gran influencia en la formación integral del estudiante. También se cuenta con diversos estudios específicos que evidencian algunos avances en el aspecto didáctico-metodológico de la formación inicial (Alberteris, Rodríguez & Cañizares, 2018a; Alberteris, Rodríguez & Cañizares, 2018b), en relación al género disciplinar y transposición didáctica en el aprendizaje de contenidos de lenguas extranjeras (Alberteris, Estrada & Cañizares, 2020), el enfoque profesional en la carrera Lenguas Extranjeras (Montejo, Alberteris & Rodríguez, 2020), sobre la escritura en lengua extranjera (González, Rodríguez & Ledo, 2019), el aprendizaje de la lengua y el metalenguaje de la cultura anglófona (Mairs & Quintana, 2017), entre otros.

A pesar de estos estudios realizados en el plano territorial, aún existen limitaciones con enfoques y concepciones que prevalecen en las disciplinas de la carrera. Tradicionalmente se parte de la idea que los estudiantes, una vez que cursan los dos primeros años de la carrera, ya deben saber investigar, intervenir en las comunidades disciplinares, leer y producir los textos en base a discursos que circundan en estas disciplinas. Sin embargo, lo que ocurre es muy diferente: los estudiantes presentan serios problemas al momento de hablar, leer y producir los tipos de textos propios de las disciplinas de estudio. En esta línea de pensamiento, Parodi (2004) plantea que “cualquier intento por apoyar la incorporación de los estudiantes como miembros activos de futuros profesionales técnicos a sus respectivas comunidades discursivas está determinado por un manejo eficiente del discurso especializado a través del cual el conocimiento de cada ámbito se genera, transmite y disemina”.

Realmente la ausencia de una enseñanza explícita de las disciplinas de vías para insertarse en las nuevas formas discursivas e intervenir en comunidades disciplinares, hablar, leer y escribir textos que estas comunidades suponen, por lo general, impide el aprendizaje y obstaculiza la posibilidad de que los estudiantes desarrollen su actividad de aprendizaje en la carrera con éxito. Es evidente, en este sentido, la necesidad de enseñar a operar disciplinadamente, tomando como referencia las convenciones, los aspectos retóricos y discursivos propios de las disciplinas de lenguas extranjeras.

Es lícito destacar que los debates sobre el problema de la inserción en las disciplinas plantean, como línea general, la necesidad de compartir prácticas académicas, modos de pensar de

las disciplinas universitarias, así como procesos relacionados con la información y el conocimiento científico, entre otros aspectos. En consonancia con ello, y de acuerdo con las investigaciones sobre esta problemática a nivel global, se propugna el desarrollo de aplicaciones educativas que impliquen una pedagogía o una didáctica basada en géneros discursivos (Navarro, 2019).

Se asume con Bogel y Hjortshoj (1984) que “una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual” (p. 14). Ello significa que una disciplina debe enseñar a los estudiantes no solo su patrón temático, sino también su patrón estructural (Lemke, 1997). Significa, además, ayudar a los estudiantes a “pensar según las categorías disciplinares conformadas -no solo pero también- a través de sus formas discursivas” (Carlino, 2004, p. 7). El proceso de inserción en las culturas de las disciplinas universitarias conlleva un acercamiento progresivo a convenciones y formatos de los distintos géneros que circulan en la universidad y que son propios de las disciplinas de cada carrera. Esto es lo que Marinkovich y Córdova (2014) llaman proceso de inserción en la comunidad discursiva o académica, concepto que alude a un grupo que comparte no solo un conocimiento especializado, sino también prácticas discursivas institucionalizadas con ciertos rasgos retóricos y lingüísticos que lo diferencian de los demás grupos disciplinares.

El acceso a formas particulares del discurso de las disciplinas contribuirá a los procesos de comprensión y producción por parte de los estudiantes, tanto en lengua materna como en la extranjera. Así, el presente trabajo se centra, en particular, en el campo de las disciplinas de lenguas extranjeras de la universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”. En este sentido se parte de considerar las disciplinas que conforman el currículo de las lenguas extranjeras constituyen espacios que poseen marcos epistemológicos propios, estructuras prototípicas, convenciones discursivas particulares, formas de razonamiento y formas de comunicar el conocimiento, entre otros aspectos relevantes. Entender estas características y particularidades de las disciplinas específicas de la carrera lenguas extranjeras es también entender la existencia de tensiones y contradicciones inherentes al proceso de inserción disciplinar desde una perspectiva didáctica. Así, es posible asumir dos tendencias que engloban estas tensiones o contradicciones en el campo de la didáctica de las disciplinas de lenguas extranjeras:

- Existencia de desavenencias entre el enfoque adoptado por las disciplinas de la especialidad y la real inserción disciplinar.
- Existencia de una tensión entre la adquisición y producción del idioma y la apropiación del lenguaje especializado de las disciplinas, orientado al dominio y uso de nuevas formas de ver, de pensar y de hablar sobre las disciplinas.

Lo que tienen en común estas tendencias es la inconsistencia en los enfoques que aplican las disciplinas en función de una inserción disciplinar coherente. En ocasiones las disciplinas no asumen sus métodos y formas de razonamiento instituidos para hablar, leer y escribir disciplinarmente, en base a una discursividad disciplinar, para hacer uso del lenguaje especializado, para operar cognitivamente según las convenciones y reglas propias de las disciplinas.

Estos aspectos conlleva a asumir que las limitaciones en el proceso de inserción disciplinar limita el desarrollo de su actividad de aprendizaje en el contexto de las disciplinas de la especialidad de lenguas extranjeras. Así, los autores de este trabajo se plantean como objetivo describir algunas contradicciones existentes en la comunicación en lengua extranjera con fines particulares y el proceso de inserción disciplinar. Es imperativo, entonces, contribuir al campo de estudio con un análisis de las principales contradicciones del proceso de inserción disciplinar y con un constructo teórico que permita así instalar la temática abordada en el marco de una planificación didáctica de las disciplinas de lenguas extranjeras.

DESARROLLO

Es un hecho que el proceso de inserción disciplinar, desde una perspectiva socio-discursiva, aún no se ha consolidado en los diseños didácticos de las disciplinas. Todavía prevalecen métodos tradicionales de enseñanza que limitan este proceso. La construcción de significados en las disciplinas, en ocasiones, es el resultado de una enseñanza rígida, sin ninguna planificación didáctica previa e intencionada y explícita. Los estudiantes, por su parte, no se insertan responsable y deliberadamente a un razonamiento disciplinar y formas de construcción de significados en tipos específicos de discursos disciplinares porque no se les enseña cómo hacerlo. En este sentido, Parodi (2005) hacía referencia a “una carencia de métodos que progresivamente develen el conocimiento disciplinar junto al pertinente desarrollo de habilidades lingüísticas que apoyen la transición desde una comunidad leiga a una semi-especializada” (p. 76). Se constata que, en la mayoría de los casos, a los estudiantes se les sumerge directamente en las disciplinas sin preparación o instrucción previa específica.

Estas regularidades caracterizan, en gran medida, el quehacer de las disciplinas. Se ha constatado que en el orden organizativo y didáctico en las disciplinas prevalecen una serie de insuficiencias que pueden englobarse en:

- Trabajo disciplinar focalizado en el contenido especializado con una fuerte evocación a la reproducción del saber construido y no a la construcción del saber.
- Uso de formas de trabajo grupal-participativo, aunque con limitaciones en la colaboración entre participantes.

- Pobre preocupación, por parte del estudiante, de su propio proceso de gestión para participar e insertarse en una 'nueva' comunidad discursiva.
- Insuficiente intencionalidad y sistematicidad en la realización de prácticas sociales variadas, promotoras del aprendizaje en contexto de inmersión disciplinar.
- Pobre consideración y explotación de los materiales auténticos que revelan tipologías textuales y formas lingüísticas estandarizadas del área disciplinar.

Es conocido que cada disciplina construye y transmite su conocimiento de diferentes maneras. Esto, a su vez, incide en la forma en que las disciplinas enseñan sus contenidos y las vías de comunicación que privilegian. Así, por ejemplo, la práctica ha constatado que hay disciplinas que hacen uso indiscriminado de materiales audiovisuales, como muestras genuinas de la cultura y el lenguaje disciplinar. Otras, por el contrario, utilizan mucho la reflexión metodológica, mientras que otras se basan en procedimientos de preguntas y respuestas. Sin pretender ser concluyente en este sentido, las disciplinas, por su naturaleza específica, deben posibilitar el desarrollo de formas de acceder y producir el conocimiento en base a un discurso coherente y en consonancia con el razonamiento disciplinar, el desarrollo de prácticas discursivas y pedagógicas y metodologías disciplinares consideradas efectivas para una disciplina en específico (Bhatia, 2008). Queda claro, sin embargo, que el acceso al conocimiento de una disciplina requiere de un enfrentamiento sistemático con prácticas de lectura y escritura disciplinar. La lectura y la escritura se constituyen en muestras del discurso disciplinar, y, como tal, son constitutivas no solo del conocimiento disciplinar específicos, sino también de formas de comunicación disciplinar.

¿Cómo las disciplinas de la especialidad de la carrera Lenguas Extranjeras lograrán superar estas dificultades? Realmente, el tiempo del que disponen es relativamente corto y, por otra parte, la competencia comunicativa que poseen los estudiantes al entrar en el tercer año donde están ubicadas las disciplinas de la especialidad, no está al nivel requerido para enfrentar los retos disciplinares. De manera que este aspecto también es un impedimento. De hecho, el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa está estrechamente relacionado con el manejo del discurso disciplinar y sus contenidos. No obstante, para operar con un discurso disciplinar se requiere una preparación específica y especializada. Ello implica que el proceso de inserción en las disciplinas requerirá para el estudiante adquirir nuevas formas de significar, utilizando un lenguaje especializado, específico de las disciplinas, y el desarrollo de modos en su utilización, para lo cual necesitará un discurso disciplinar según sus convenciones, estructuras lingüístico-discursivas, etc. De manera que la actividad de aprendizaje de las disciplinas conllevaría un aprendizaje de un lenguaje y un discurso específicos. Entre ambos elementos se establece una fuerte relación de necesidad. Así, el rigor con que

Los conceptos están organizados exige un rigor paralelo en el lenguaje y en el discurso (Gutiérrez Rodilla, 1998. Citado en Camargo, 2007, p. 142).

Es posible acotar, entonces, que insertarse en las disciplinas implica una relación mutua entre formas de pensar y hablar disciplinadamente. De modo que este proceso conlleva un conocimiento de formas de razonamiento y patrones discursivos característicos de las disciplinas. De ahí que la primera contradicción que se revela en este proceso de inserción disciplinar está *dada entre la preparación lingüístico-discursiva de los estudiantes y las nuevas formas de razonamiento científico de las disciplinas.*

De ello se infiere que los estudiantes necesitan un conocimiento básico necesario y habilidades para operar desde y para el discurso de las disciplinas, según las convenciones y reglas propias de ella (Camargo y Hederich, 2011), de asumir formas discursivas y lingüísticas que subyacen en el contenido temático, entre otras acciones que conforman la estructura cognitivo-lingüística y socio-cultural de la disciplina. Las disciplinas manejan formas orales y escritas distintivas y hacen uso de un lenguaje particular en correspondencia con su campo temático, pero también utilizan formas generales de comunicación.

El mejoramiento de formas orales de las disciplinas, por ejemplo, tiene implicación en el futuro aprendizaje de la disciplina. Sin embargo, esas formas orales deben estar enmarcadas en un sistema de tareas dirigidas a resolver cuestiones específicas de las disciplinas, utilizando para ello no solo los contenidos particulares, sino también el léxico y formas discursivas propias de las disciplinas. Los estudiantes que están acostumbrados a un lenguaje informal, menos preciso y objetivo, no pueden, de manera espontánea, insertarse y tener éxitos en un lenguaje especializado. Así, pues, los estudiantes que carecen o es muy limitada la experiencia cognitiva y comunicativa específica, tienden a “aplicar lo que conocen mejor, el marco que están acostumbrados a usar en el discurso oral y, como consecuencia, producen textos escritos que son inadecuados desde el punto de vista pragmático” (Errázuriz, 2010, p.194).

En este contexto, el desarrollo de competencias comunicativas en el plano oral y escrito debe enmarcarse en una propuesta didáctica que contemple situaciones concretas de comunicación, orales y escritas, donde se revele el lenguaje cotidiano y el especializado, en correspondencia con las disciplinas de la especialidad en las que los estudiantes se insertan a partir del tercer año y teniendo en cuenta las características del contexto en que los géneros discursivos de esas disciplinas son producidos, así como los propósitos sociales, modos de organización y recursos lingüísticos que los caracterizan. Casanova y Roldán (2016) apuntan que la dicotomía inicial entre lengua oral y escrita se atenúa al proponer una “relación gradual desde la lengua oral informal como género espontáneo, la lengua oral formal como género intermedio y la escritura como un

registro más planificado y complejo” (p.46). Estos autores asumen las ideas de Castilla y Vila i Santasusana, (2005. Citados en Casanova y Roldán, 2016, p. 46) sobre la noción de género intermedio para dar cuenta de las situaciones orales que se alejan de la espontaneidad de la conversación coloquial y se acercan a la formalidad y la planificación de la escritura. Esta propuesta podría ser un buen incentivo para el arreglo didáctico del proceso de enseñanza aprendizaje de las disciplinas de lenguas extranjeras, el cual asumiría el uso de esos géneros orales intermedios que comparten.

Desde esta perspectiva, la labor de los docentes conduce a una reestructuración del sistema didáctico de las disciplinas en función del uso sistemático de prácticas discursivas (orales y escritas), una reformulación de los contenidos científicos en términos de ‘contenidos enseñables’, un aseguramiento de materiales didácticos para la implementación del diseño didáctico construido, así como procedimientos de evaluación del progreso de los estudiantes desde el punto de vista lingüístico-comunicativo y en el aprendizaje de la disciplina, una reflexión sobre los resultados e impactos del diseño didáctico y vías de perfeccionamiento (Alberteris, Cañizares y Revilla, 2019).

La existencia de una tensión entre la adquisición y producción del idioma con propósitos comunicativos generales y su aplicabilidad en situaciones específicas de las disciplinas de lenguas extranjeras, implica una sistematización de situaciones específicas de uso del lenguaje en prácticas comunicativas, que deberían conducir, de manera progresiva, a una inserción en el campo disciplinar. Implica, por ende, un correcto diseño de las tareas y una correcta explotación de prácticas de lectura y escritura, las que involucran diferentes tipos de operaciones y habilidades, tanto comprensivas como metacomprendivas, lingüístico-intelectuales, etc.

En el marco de una inserción en el discurso de las disciplinas de lenguas extranjeras esos aspectos no pueden concebirse al margen de una teoría que los sustenta. En efecto, las prácticas de lectura y escritura propias de las disciplinas, en tanto prácticas sociales, demandan de un conocimiento teórico acerca de los tipos de enunciados que se producen a partir de una actividad social determinada de una disciplina, las maneras particulares en que ella organiza su pensamiento a través de géneros discursivos propios (Marinkovich y Córdova, 2014, p. 42). Este aspecto conduce a una segunda contradicción, *dada por la real construcción de significados en las disciplinas y los principios generales de la construcción del discurso.*

Se asume que la construcción de significados en las disciplinas debe tomar en cuenta los principios generales de la construcción del discurso, los que “rigen la construcción de la significación y los que permiten que las prácticas sociales se conviertan en instancias interiorizadas” (Martínez, 1999, p. 131). Estas instancias están definidas por la especificidad de una esfera discursiva dada, por las consideraciones del sentido del objeto o

temáticas, por la situación concreta de la comunicación discursiva, por los participantes de la comunicación, entre otros aspectos. Todo ello requiere no solo de estar en posesión de saberes lingüísticos, sino también de formas en que esos saberes se actualizan en un discurso concreto, como resultado de la interacción, de la mediación, la organización cognitiva. Estos aspectos se interrelacionan y se integran en una estructura única de pensamiento, de confluencia de habilidades cognitivo-lingüísticas que se “activan en el momento de producir o de intentar comprender un texto. Y se relacionan tanto con habilidades cognitivas como analizar, comparar, clasificar, identificar, interpretar, inferir, deducir, transferir, valorar, etc., como con las estructuras conceptuales construidas a lo largo de los siglos por cada disciplina, y que son las que configuran la cultura (Sanmartí, Izquierdo y García, s.f., p. 55).

La construcción de significados en las disciplinas como ciencias no solo implica garantizar que los estudiantes se apropien de redes de significados que se manejan o difunden en ellas, de significados con sentido y en contexto de aplicación específicos de las disciplinas, de su vocabulario especializado, de los ‘patrones temático y estructural’ (Lemke, 1997), sino también de posiciones críticas sobre la propia disciplina y su implicación en el desarrollo de una cultura científica, de desarrollo de habilidades cognitivas y lingüístico-comunicativas. Realmente, “las ideas de la ciencia se aprenden y se construyen expresándolas, y que el conocimiento de las formas de hablar y de escribir en relación con ellas es una condición necesaria para su evolución” (Sardà y Sanmartí, 2000, p. 406). En esta línea de pensamiento, Serrano (2011) hace referencia a la construcción de una posición frente al saber de la ciencia, por parte del estudiante, “de modo que el aprendizaje no sea una simple elaboración de un saber para su apropiación, sino que se convierte en elaboraciones significativas y en construcción de puntos de vista frente al conocimiento” (p. 32).

La idea que subyace en la construcción de significados de las disciplinas es precisamente que el éxito del aprendizaje depende de la forma en que los estudiantes se apropien de nuevas formas de actuar y pensar, de formas de hablar, leer y escribir ‘disciplinariamente’, de formas de comunicación adecuadas y pertinentes en los diferentes contextos a los que se ven expuestos, usando para ello los recursos discursivos propios de las disciplinas que estudian para conseguir diversas finalidades epistémicas (Castelló, 2014). Para lograr estos propósitos y conseguir que el estudiante realmente construya una posición frente al saber hay que orientarlo a manejar esas formas discursivas de las disciplinas.

Desde la perspectiva del aprendizaje, es lícito destacar que el estudiante necesita ir creando las bases desde los primeros años de estudios en la carrera para asumir su propio proceso de inserción en las disciplinas como un proceso estratégico. Ello

conduce a una tercera contradicción en este proceso de inserción en las disciplinas, ***dada entre el pobre desarrollo de posiciones y actitudes estratégicas para acercarse a convenciones y formatos de los distintos géneros discursivos de las disciplinas y el aún limitado desarrollo de habilidades necesarias según las nuevas exigencias socioculturales concretas.***

El acceso a formas particulares del discurso de las disciplinas tiene que ver con que cada una de ellas se caracteriza por manejar un marco de contenidos conceptuales que son plasmados en tipologías de textos singulares, propios, con una estructura lógico-semántica y estructural, que requiere que los sujetos que intervienen deben poseer un conocimiento básico necesario y habilidades para operar desde y para el discurso de la disciplina, con disposición y persistencia por la actividad que realizan. En este proceso, según “una de las principales tareas de los estudiantes universitarios es dominar las prácticas de las comunidades discursivas, primero de la comunidad académica, en general, y luego de la científica, en particular (Marinkovich y Córdova, 2014, p.44).

El carácter estratégico del proceso de inserción en las disciplinas no conduce a productos inmediatos, es decir, a la apropiación y desarrollo desde un inicio de habilidades para operar con ellas. La principal implicación de un proceso estratégico es la apropiación y desarrollo gradual de estrategias, de formas de razonamiento, de formas de hablar, leer y escribir en las disciplinas. De esta forma, ese proceso de inserción exige la posesión y desarrollo de habilidades, vinculadas especialmente con las “prácticas discursivas”, con el “cómo operar en situaciones concretas”, con el “cómo expresar propósitos comunicativos particulares”, entre otros aspectos.

La inserción en las disciplinas como proceso estratégico es también un proceso propositivo, en tanto está orientado al logro intencional de objetivos concretos relacionados con el desarrollo científico, cultural, lingüístico y comunicativo del estudiante. Esta naturaleza propositiva se convierte en un plan de acción en el que se imbrican funcionalmente los aspectos lingüísticos (géneros, estructuras retóricas, rasgos léxico-gramaticales), sociales (situación comunicativa, relación entre participantes, propósitos comunicativos), aspectos cognitivos, dentro de los que se destacan las habilidades de analizar, inferir, deducir, jerarquizar, valorar, etc.

Otro aspecto importante dentro de la inserción en las disciplinas de lenguas extranjeras como proceso estratégico, es el que hace referencia a la interpretación de las dificultades que se puedan generar durante los diferentes contextos socioculturales en que se desarrolla el propio proceso, lo que conduce a una cuarta contradicción, ***dada entre la preparación del estudiante para operar y expresar propósitos particulares en las disciplinas y las diferentes prácticas discursivas que se realizan en la universidad.***

El estudiante tiene que enfrentar diversas formas de expresar propósitos comunicativos en correspondencia con las tareas, metas y modos específicos que demandan o exigen las disciplinas universitarias, las que utilizan y preparan al estudiante en el uso de la urdimbre de significados correspondientes al lenguaje científico, el cual según Domínguez (2009), es expresión del estilo homónimo con que se construyen textos académicos. Son, por tanto, las disciplinas, espacios discursivos, retóricos, conceptuales y sociales (Marinkovich, J., Velásquez, M., y Córdova, A. (2012). que exigen al estudiante nuevas formas de pensar y actuar en el contexto de prácticas discursivas propias de estas disciplinas. Este aspecto se asocia al término literacidad disciplinar (Moreno y Mateus, 2018), el cual apunta a un conocimiento y aprendizaje del lenguaje y las convenciones de las disciplinas, del código escrito, de los géneros disciplinares, de las normas lingüísticas y discursivas de esos géneros, etc. Estos autores otorgan gran importancia a las formas de producción del conocimiento, tanto por la vía oral como escrita, las cuales permiten:

ofrecer estrategias cognitivas para apoyar la comprensión y producción de textos complejos, formar a los estudiantes en procesos epistemológicos o cognitivos propios de una disciplina dada, enseñar el análisis retórico y lingüístico y de prácticas con énfasis en cómo el lenguaje y el pensamiento funcionan dentro de las tradiciones disciplinares y evidenciar las prácticas culturales-convenciones o normas de las disciplinas- que median el proceso cognitivo y el trabajo de producción de conocimiento disciplinario (Moreno y Mateus, 2018, p. 18).

Esta variedad de formas de producción de conocimiento implica un proceder diferente tanto de los docentes como de los estudiantes, requiere de un diseño didáctico que de forma coherente describa el cambio de estatus en relación con la enseñanza, sus objetivos y contenidos particulares con los cuales el estudiante tendrá que operar en contextos específicos. Ahora bien, esta nueva forma de ver al proceso de enseñanza aprendizaje no puede ser reducida solo al estudio de vocabulario específico de la disciplina, ni tampoco al conocimiento instrumental. Por el contrario, debe ser enriquecida con formas de entendimiento y dominio de los discursos y su relación con el aprendizaje disciplinar. En este sentido, leer y escribir no son simplemente apoyos al conocimiento, son “la esencia misma del saber” y “los discursos no son solo la forma de comunicación, sino que representan maneras de pensar a partir de las cuales se construye el conocimiento y se definen los roles y relaciones, por ejemplo, entre estudiantes y profesores” (Chacón y Marcela, 2018, p. 7).

Para asumir la contradicción descrita sobre la necesaria preparación del estudiante y las diferentes prácticas discursivas que se realizan en la universidad, se hace necesario un diseño didáctico que explicita o haga visibles las formas para operar con las convenciones disciplinares, con los rasgos

lingüísticos y habilidades cognitivas, etc., y que procure posicionar a los estudiantes en verdaderas comunidades discursivas a través del trabajo en grupos, la interacción, la mediación, el trabajo con prácticas sistemáticas y situadas de lectura y escritura, entre otras formas para facilitar la construcción y generalización del conocimiento. En efecto, cuanto más efectivo sea el dominio de formas de insertarse en comunidades discursivas por parte del estudiante, mayor será el nivel de aprehensión de los conocimientos y habilidades con las cuales pueda operar con contenidos disciplinares, solucionar tareas en contextos específicos.

Lo anterior conduce a una quinta contradicción, *dada entre la organización cognitivo-lingüística de las disciplinas y la planificación didáctica explícita, visible, del discurso disciplinar*. Los estudios que asumen los presupuestos de la lingüística sistémico-funcional (LSF), otorgan a la pedagogía basada en géneros discursivos un papel esencial. En el caso de la enseñanza de lenguas se asume el triple principio de Halliday para el aprendizaje de lenguas en múltiples idiomas y contextos: “aprender la lengua, aprender por medio de la lengua y aprender sobre la lengua” (Halliday, 1993). Esa pedagogía se basa en el supuesto que el discurso implica la conciencia explícita de las características del lenguaje y su íntima relación con las funciones sociales del mismo (Placci y Garófolo, 2014). Ello conlleva a una planificación didáctica explícita de las disciplinas que incluye tanto los roles sociales de los protagonistas, como de los aspectos cognitivos, discursivos y lingüísticos que caracterizan los géneros específicos de las disciplinas. En suma, la principal premisa de este modelo pedagógico, según estos autores, es la enseñanza explícita de las características discursivas y lingüísticas de los diferentes géneros, de manera que se facilite la acción pedagógica en el proceso de interacción, la comprensión y producción en las disciplinas.

La preparación de las disciplinas debe garantizar la planificación y organización de los elementos principales de la misma, de forma que se logre la horizontalidad y la verticalidad de los contenidos, en el año y en toda la carrera, respectivamente. Ahora bien, la inserción temprana de los estudiantes al discurso disciplinar y, por ende, a la comunidad discursiva que comparten en términos generales los mecanismos y prácticas disciplinares, aún está en el orden de la intención, aunque en la práctica no logra incorporarse a la actividad áulica de forma coherente a través del sistema de tareas, de las propias interacciones comunicativas, del trabajo de investigación y evaluación, etcétera. Evidentemente, todo esta instrucción explícita exige una cuidadosa estructuración y secuenciación de la información” (Martínez, 2013, p. 57) y se construye mediante la utilización de sistemas de andamiaje estructurados de modo estratégico.

Es lícito destacar que la generación de una armonía dentro de las comunidades discursivas en la universidad requiere, como se ha planteado, atender al proceso de inserción a esas comunidades, a la labor del estudiante como miembro de las mismas, el papel del docente como guía de este proceso, la identificación y realización de las prácticas discursivas, así como la concepción de los materiales didácticos para su consecución, entre otros aspectos. Todo ello exige planificación, ejecución y control como vías para afianzar las formas lingüísticas, textuales, retóricas, discursivas provenientes del análisis de textos prototípicos de la comunidad discursiva disciplinar, para comprender y producir textos, para construir informes, ponencias, tesis, etc., tomando como referencia los rasgos prototípicos de la comunidad discursiva.

Una planificación didáctica explícita requiere de una revisión detallada para la identificación de los géneros característicos de las disciplinas, las prácticas representativas de estos géneros, lo que involucra tipos de textos y tipos de escrituras, la transposición didáctica de contenidos específicos para ser enseñados sobre la base de las convenciones y formatos disciplinares (contenidos enseñables), el aseguramiento de los materiales didácticos necesarios, etc. Luego, es necesario buscar las vías en las que los estudiantes podrán interactuar, comprender y crear textos contextualmente apropiados como ejemplos de un género particular, compartir y desarrollar significados disciplinares a partir de la comunicación y la negociación cultural, y teniendo en cuenta la situación comunicativa, la organización del discurso y los elementos lingüísticos que la constituyen (Miranda, 2008. Citado en Sánchez, 2015, p. 124).

Llegados a este punto es posible concluir que la planificación didáctica de las disciplinas para una inserción en su comunidad discursiva es una premisa indispensable del proceso de enseñanza aprendizaje de las disciplinas universitarias. Esta planificación irá complejizándose e imbricándose con otros aspectos y procesos, de forma que se traduzca en una lógica integradora que amplía y consolida el 'aprender disciplinar' del estudiante. Dentro de esta planificación se ratifica el lenguaje como instrumento de comunicación, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. De manera que la incorporación de los géneros discursivos de las disciplinas, como práctica social, implica atender las habilidades lingüísticas y las maneras particulares en que las disciplinas organizan su pensamiento a través de estos, en cuya estructura cognitiva se revela la organización convencional y estandarizada usada por los miembros de una comunidad profesional (Jarpa, 2013).

Es necesario destacar que la interacción, el intercambio entre sujetos y la mediación que posibilitan la organización cognitiva tiene como sustento la base sociocultural de estas prácticas (Vygotsky, 1979). En este sentido, las prácticas orales, la

lectura y la escritura en las disciplinas de lenguas extranjeras son concebidas como prácticas socio-discursivas, dialógicas y situadas en un determinado contexto social, cultural e histórico (Castelló, 1999). La interacción oral, por ejemplo, constituye una forma de aprendizaje lingüístico y vía de construcción del conocimiento, el cual tiene lugar dentro de un marco interaccionista, de interacción social, de interacción entre sujetos y entre sujetos y objetos de conocimiento (Williams y Burden, 1999; Vygotsky, 1979; Leontiev, 1981).

Vista así, la inserción en las disciplinas de la especialidad en la carrera Lenguas Extranjeras postula una serie de interrogantes que sirven de base a la reflexión didáctica por parte de los sujetos que intervienen en este complejo proceso: ¿cuáles son los desafíos que enfrenta un estudiante al ingresar en una comunidad discursiva determinada, desde el punto de vista comunicativo, lingüístico y cognitivo?, ¿Cuáles prácticas sociales se generarán en el espacio discursivo de las disciplinas?, ¿Qué implica el aprendizaje del lenguaje (oral y escrito) desde la perspectiva discursiva bajtiniana? (distinción entre géneros primarios y secundarios), ¿Cómo los géneros orales repercuten en el aprendizaje de los géneros escritos desde las disciplinas?, ¿Cómo el estudiante se apropia de un contenido disciplinar determinado a la par que las formas de representación de esos contenidos, con una macroestructura formal caracterizada por formas típicas relativamente estables (en cuanto a temas, estilo verbal y composición), que reflejan las características de la interacción? (Bajtín, 1979), ¿Cuáles son las características léxico-gramaticales y retórico-estructurales que modelan las prácticas comunicativas de acuerdo a los rasgos de los géneros académicos y de las convenciones disciplinares?

Estas interrogantes, por obvias que parezcan, tienen gran implicación para el diseño didáctico de las disciplinas. Las respuestas a estas interrogantes dan la medida de los desafíos a los que se enfrenta el estudiante, quien debe ser capaz de llevar a cabo “una actividad metacognitiva consciente en los diversos planos: socio-cultural, discursivo, composicional-textual, léxico y sintáctico para cumplir con un objetivo comunicativo de tipo epistémico (Meneses y Ow, 2012, p. 243). Todo ello podría favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas de las disciplinas.

Está claro que para operar en una disciplina el estudiante debe poseer conocimientos acerca de sus contenidos, discursos y convenciones propias de ella. Pero, todo ello exige un nivel apropiado de competencias letradas que son en su base de orden lingüístico (Marín, 2006). En un inicio de formación universitaria, como ya se expuso anteriormente, el estudiante está inmerso en un campo de competencias generales, en las que prima el desarrollo de relaciones interpersonales y la interacción con objetos cercanos a la experiencia del estudiante. En la medida que avanza en los estudios universitarios, el estudiante deberá enfrentarse a otros tipos de relaciones y

fuentes de conocimiento que involucran, por ejemplo, procesos, fenómenos, circunstancias abstractas, sujetas a teorías o conceptos teóricos complejos, los cuales requieren de un conocimiento y de un soporte lingüístico avanzado. Otras complejidades pueden ser disímiles, tanto en el orden de los contenidos como de las formas de manifestación de esos contenidos, por ejemplo, periodos sintácticos muy extensos, uso frecuente de nominalizaciones, construcciones complejas, uso de condensaciones propias del lenguaje científico, entre otras muchas.

Todo ello da la medida que la inserción en el campo disciplinar es un proceso de cambios, de modificaciones, no solo en los roles sociales que cumplen los miembros de esa comunidad disciplinar, sino también en el orden cognitivo y lingüístico, según las “discursividades y los contextos en que se ejercen” (Marín, 2006, p. 36). Luego, en base a esa complejidad del proceso de inserción disciplinar, cuál sería una posible propuesta didáctico-pedagógica que clarifique los posibles caminos a seguir por el docente y los estudiantes.

Desde el punto de vista pedagógico, el desafío equivalente es manejar la tensión entre la formación general y la especializada, entre el lenguaje cotidiano y el propio de la disciplina, desde una perspectiva integrada y progresiva. Es lógico que la inserción disciplinar no puede supeditarse a algunas tareas o ejercicios que se asignan como apéndice dentro del estudio de contenidos propios de la disciplina, fundamentalmente escrito, cuyos propósitos se resumen en la búsqueda de información para responder a una serie de preguntas o para “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992). Es necesario incluir la inserción disciplinar como parte de la planificación didáctica y, por ende, como parte de las intenciones formativas del currículo. Si el enfoque didáctico-pedagógico que se adopta no busca la integración de aprendizajes (generales y específicos, de contenidos y lingüísticos, de circunstancias de enunciación, de propósitos particulares, etc.), entonces esa inserción disciplinar podría estar siendo inalcanzable para el estudiante, quien en ocasiones puede “decir el conocimiento” y carecer de herramientas para “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En suma, lo que se busca es una formación integral del estudiante, la cual se debe plantear como metas alcanzables, no solo el contenido disciplinar, sino también niveles de calidad en la función epistémica de la escritura, en actividades significativas que posibiliten no solo aprender a escribir, sino también aprender las disciplinas, generar conocimiento (Olson, 2009). El carácter transversal e interdisciplinar que debe caracterizar el modelo que se adopte exige la planificación didáctica explícita, con objetivos claramente formulados. Ejemplos de estos objetivos pueden señalarse aquellos que son orientados a:

- diversificar la actividad lingüístico-discursiva del estudiante, la que se enriquece a partir del uso de otros contenidos, a partir del uso de inferencias, de operaciones del resumen, de la argumentación, de valoración, etc., que favorecen el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas (Carlino, 2013).
- Aglutinar el conocimiento de la disciplina y otras disciplinas, de formas de hablar y escribir disciplinares, de propósitos comunicativos particulares, de aspectos socioculturales y pragmáticos significativos para los estudiantes, socialmente pertinentes (Hymes, 1971), etc.
- Posibilitar el desarrollo progresivo de competencias (saber, saber hacer, saber ser y saber aprender) (Council of Europe, 2002), en comunidades disciplinares.
- Desarrollar alternativas para la planificación didáctica de contenidos de disciplinas del currículo.
- Entrenar en la resolución de problemas, en la tipologías de textos de las disciplinas y escritura de formas de culminación de estudios (trabajos de diploma o tesis de graduación).
- Plantear relaciones intrínsecas entre la discursividad de las disciplinas y la didáctica de la comprensión y producción (oral y escrita) de los estudiantes, entre la cultura disciplinar y la cultura lingüística, entre los contenidos disciplinares y la orientación didáctico-profesional de estos contenidos.

La integración de estos puntos y su dinámica en el proceso de inserción disciplinar conlleva a considerar la competencia comunicativa como una competencia que trasciende el sentido propio del conocimiento del código lingüístico y su uso en la comunicación en contextos particulares, específicos. Implica aceptar que la competencia comunicativa tiene implicaciones en el desarrollo científico de los estudiantes, en la construcción de una “realidad cultural y psicosocial concreta” (Breen y Candlin, 1980, p. 98), en el desarrollo de una “conciencia metacomunicativa, es decir, el conocimiento consciente acerca de los componentes de la competencia comunicativa, su interdependencia y funciones sociales” (Martín, 2006, p. 237).

En su concepción didáctica, el proceso de inserción disciplinar deberá atender tanto la estructuración didáctica del input de contenidos disciplinares y aspectos lingüístico-discursivos, como la estructuración didáctica del output según los requerimientos disciplinares y tipologías de textos exigidos por las disciplinas, los procesos de comunicación dentro del entramado disciplinar, el desarrollo paulatino de estrategias metacognitivas, la autonomía del aprendizaje, las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos, entre otros aspectos. Esta perspectiva conlleva considerar, además, la selección de materiales curriculares didácticos y de recursos tecnológicos,

partiendo del papel que desempeñan en los procesos de inserción disciplinar de los estudiantes.

El desarrollo de las competencias necesarias para insertarse en ese complejo proceso debe ser concebido como un proceso constructivo, socializado, que solo es posible en un espacio interdisciplinar, a partir de una concepción participativa y no directiva del proceso, con el convencimiento de que el contenido es socialmente construido e históricamente desarrollado (Ronquillo, Cabrera y Barberán, 2019). Debe ser concebido, además, como un proceso intencionado, de orientación y planificación didáctica permanente, que posibilite el desarrollo de acciones específicas que satisfagan las necesidades socioculturales particulares de las disciplinas. En este sentido Caldera y Bermúdez (2007) destacan que “los profesores además de enseñar los conceptos disciplinares específicos, deben contemplar acciones tendientes a desarrollar “estrategias de comunicación” en los estudiantes” (p. 248).

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue el de describir y reflexionar en torno a algunas contradicciones existentes en el proceso de inserción disciplinar desde la etapa inicial de estudios universitarios. Los elementos teóricos asumidos y las sugerencias didácticas propuestas ofrecen una orientación viable para asumir el proceso de inserción disciplinar desde los primeros años de los estudios universitarios. Esta viabilidad implica, el reconocimiento del supuesto que es imposible avanzar si no se logra una integración y una planificación didáctica coherente de contenidos disciplinares y aspectos lingüísticos propios de las disciplinas que permitan capacitar al estudiante para enfrentar las culturas disciplinares y los roles sociales que le confieren a cada una de ellas. El proceso de inserción en estas disciplinas es un aspecto constitutivo del proceso formativo de los estudiantes de la carrera.

A la luz de los resultados expuestos en este trabajo se podrían generar no solo otras investigaciones, sino también sesiones de trabajo metodológico de los colectivos profesoriales de la universidad, de trabajo de generación de materiales didácticos, software, etc., de preparación, discusión y reflexión sobre los recursos mediadores para una inserción paulatina en contenidos de las disciplinas y un desarrollo progresivo de competencias para expresar propósitos particulares. Estas acciones deben conllevar a formar en los estudiantes nuevas formas de actuar y pensar, de hablar, leer y escribir sobre las disciplinas, de formas de comunicación adecuadas y pertinentes en los diferentes contextos a los que se ven expuestos.

Para contribuir a una preparación lingüístico-comunicativa del idioma con propósitos generales y la preparación en el saber-hacer de las disciplinas, habría que concebir la enseñanza con una mayor dosis de integración entre el sistema de conocimientos disciplinares (contenidos temáticos, habilidades, valores) y la planificación del sistema lingüístico-comunicativo, de

situaciones de comunicación específicas, de formas de planificación discursiva, unidades lingüísticas necesarias para la consecución de los propósitos de comunicación, formas organizativas, etc. En este contexto se contribuiría al proceso de comprensión del discurso disciplinar y sus principios o formas de construcción. Asimismo, habría que equipar a los estudiantes de herramientas estratégicas para incursionar en diversos géneros discursivos que se emplean en las disciplinas y a la vez desarrollar un conjunto de habilidades_ y no solo cognitivas_ en consonancia con los conocimientos científicos_ esenciales_ y las exigencias socioculturales concretas de la universidad y las disciplinas.

La planificación didáctica requerirá, además, un cambio progresivo de funciones comunicativas en el proceso formativo, en el que se evidencie una transformación de tipos de actividades, tareas o ejercicios que conduzcan ineludiblemente a la expresión de propósitos específicos de las disciplinas, lecturas y escrituras propias de las disciplinas como muestras genuinas de los discursos que en ellas circundan. Esta planificación, para que sea pertinente y efectiva, deberá ser explícita, que visualice, de forma evidente, el saber con el cómo expresarlo (oral o escrito), en base a una organización cognitivo-lingüística clara y suficiente para los propósitos que se persiguen y asumiendo el papel del lenguaje en la adquisición, producción y expresión del conocimiento.

REFERENCIAS

- Alberteris, O., Estrada, P. & Cañizares, V. (2020). Género disciplinar y transposición didáctica en el aprendizaje de contenidos y la lengua extranjera. *Transformación*, 16 (1), 49-65. Disponible en: <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/2618/2973>
- Alberteris, O., Cañizares, V. y Revilla, B. (2019). Competencia en lengua para enseñar ciencia en la universidad: ¿Cuál es el rol del profesor de ciencia? *Cognosis*, vol. IV. Año 2019. Número 2, Abril-Junio, 123-138. Disponible en: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1783/2065>
- Alberteris, O., Rodríguez, M., & Cañizares, V. (2018a). La dimensión didáctico-metodológica en la formación inicial del estudiante de inglés en el contexto camagueyano. *Transformación*, 14 (3), 370-383. Disponible en: <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1993>
- Alberteris, O., Rodríguez, M., & Cañizares, V. (2018b). Desafíos didácticos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el contexto universitario cubano actual. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9 (6), 303-329. Disponible en: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/issue/view/258>
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bhatia, V. (2008). *Lenguas con propósitos específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos*. *Revista Signos*, 41 (67), 157-176.

Bogel, F. Y Hjortshoj, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors (pp. 1-19). N.Y.: Norton.

Breen, M.P. y Candlin, C. M. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. APPLIED LINGUISTICS. 1(2), 90-112.

Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. Educere, 11 (37), 247-255.

Camargo, A. & Ch. Hederich (2011). El género científico. la relación discurso-pensamiento y la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. FORMA. FUNC. 24 (2), 127-144.

Camargo, A. (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. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja-Boyacá, Colombia.

Carlino, P. (2013). La alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 355-381.

Carlino, Paula (Diciembre, 2004). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD? I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa.

Casanova S, R. y Roldán V, Y. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. Estudios Pedagógicos, Número Especial 40 años: 41-55, 2016. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173549199005>

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. Enunciación, 19(2), 346-365.

Chacón, A. y Marcela, C. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. Signo y Pensamiento, 37 (73), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda> Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86058735001>

Council of Europe. (2002). Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Recuperado el 9 de octubre de 2017, de https://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Domínguez, I. (2009). Un acercamiento al lenguaje del texto científico. Varona (48-49), 67-72. Disponible en <http://www.revistavarona.rimed.cu/index.php/no4849enedic2009?id=148>

Errázuriz, M.C. (2010). Marcas de oralidad en textos académicos estudiantiles. Revista de Humanidades, 21, 183-205.

González, A., Rodríguez, M. & Ledo, M. (enero-abril 2019). Enseñar a escribir en inglés: el enfoque proceso-producto orientado a la acción. Transformación, 15 (1), 13-24. Disponible en: <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/2092/2355>

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. Linguistics and Education, 5, 93-116.

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Coord.). (1995), Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.

Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, 6 (1), 29-48.

Lemke, J. (1997). Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Paidós.

Leontiev, A.N. (1981). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Pueblo y Educación.

Mairs, J., Quintana, M. (2017). El aprendizaje de la lengua y el metalenguaje de la cultura anglófona. Transformación, 13 (2), 304-314.

Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. Lectura y Vida, 30-39.

Marinkovich, J. y Córdova, A. (2014). Marinkovich. La escritura en la universidad: objeto de estudio, método y discursos. Revista Signos. Estudios de Lingüística, 47 (84), 40-63. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5892178>

Marinkovich, J., Velásquez, M., y Córdova, A. (eds.). (2012). Comunidades académicas y culturas escritas: construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades. Valparaíso: Ediciones universitarias Valparaíso.

Martín, S. (2006). La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera. ELUA. 20, 233-257.

Martínez, M. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. SIGNOS. 32 (45-46), 129-147.

Martínez, M. (2013). Modelo de instrucción directa: participación e interacción en la clase de lenguas. Signos Lingüísticos, 9 (18), 53-72.

Meneses, A. y Ow, M. (2012). Género discursivo, sintaxis y lenguaje académico: Dimensiones comunicativas y cognitivas del desarrollo tardío del lenguaje. Didáctica. Lengua y Literatura, 24, 233-247. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39923

Ministerio de Educación Superior (2016). Orientaciones metodológicas para la implementación del Plan E en las carreras pedagógicas Lenguas Extranjeras (Inglés). La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".

Montejo, M., Alberteris, O. & Rodríguez, M. (enero - abril 2020). El enfoque profesional del inglés como lengua extranjera en la universidad. Educación y Sociedad, 18 (1), 56-69. Disponible en: <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1513/pdf>

Moreno Mosquera, E., Mateus, G. E. (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la Literacidad Disciplinar. Enunciación, 23(1), 16-33. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12939>

Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. D.E.L.T.A., 35 (2), 1-32. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>

Olson, D. (2009). Education and literacy. Infancia y Aprendizaje, 32 (2), 141-151.

Parodi, G. (2004). Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales: una aproximación basada en corpus computarizado. Signos, 39, 7-36.

Parodi, G. (2005). Discurso especializado y lingüística de corpus: hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística. Boletín de Lingüística, 23, 61-88. Venezuela, Universidad Central de Venezuela Caracas.

Placci, G. y Garófolo, A. (2014). Análisis del Discurso Académico desde una Perspectiva Sistémico-Funcional: Una Propuesta Didáctica para Cursos Disciplinarios en la Universidad. Actas Congreso Nacional Subselección Cátedra Unesco UNR - octubre 2014. Argentina, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Ronquillo, L.E., Cabrera, C.C. y Barberán, J.P. (2019). Competencias profesionales: desafíos en el proceso de formación profesional. Opuntia Brava, 11 (Monográfico Especial). Disponible en: <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/653/615>

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.

Sanmartí, N., Izquierdo, M. y García, P. (s.f). Hablar y escribir. Una condición necesaria para aprender ciencias. Cuadernos de Pedagogía, 281, 54-58.

Sardà, A. y N. Sanmartí (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, 18 (3), 405-422.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje, 58, 43-64.

Serrano de Moreno, Stella (Enero - Diciembre 2011). Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. Entre Lenguas, 16, 27-41.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

Williams, M. y Burden, R. L. (1999). Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del Constructivismo Social. Cambridge: Cambridge University Press.