

LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS EN LOS PROGRAMAS DE INGLÉS CON FINES ACADÉMICOS EN EL NIVEL SUPERIOR: DEL ENFOQUE SINTÉTICO A LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO

Daniela Moyetta

daniela.moyetta@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba

Argentina

RESUMEN

Numerosos trabajos sobre distintos géneros especializados han proporcionado evidencia de relevancia para el diseño de programas de Inglés con Fines Académicos (IFA) en el nivel superior. Si bien esta línea de investigación ha sido prolífera, existe todavía una tendencia a elaborar programas a partir de criterios formales en los que se tiende a tratar a la lengua como un conjunto de estructuras directamente transferibles de una disciplina a otra. El propósito de esta contribución es ilustrar esta tendencia mediante la exploración de la organización de los contenidos en los programas de lectocomprensión en inglés en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba y argumentar en favor de la Pedagogía de Género como base fundacional para la enseñanza de IFA.

Palabras clave: Inglés con Fines Académicos, lectocomprensión, diseño de programas, pedagogía de género.

THE ORGANIZATION OF CONTENT IN ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS FOR ACADEMIC PURPOSES AT THE HIGHER EDUCATION LEVEL: FROM A SYNTHETIC APPROACH TO GENRE PEDAGOGY

ABSTRACT

Several studies on different specialized genres have provided evidence of relevance for the design of English for Academic Purposes (EAP) syllabus at the higher education level. Although this line of research has been prolific, there is still a tendency to organise syllabuses

around grammatical items, which reflects an atomistic view of language. The purpose of this contribution is to illustrate this trend by exploring the organization of the content in English reading comprehension programs at the National University of Córdoba and to argue in favour of Genre Pedagogy as a foundational basis for EAP teaching.

Keywords: English for Academic Purposes, reading comprehension, syllabus design, genre pedagogy.

Introducción

Como consecuencia de distintos factores históricos, económicos, políticos y sociales (Crystal, 2003; Grabe & Kaplan, 1996; Mugglestone, 2013, entre otros) el idioma inglés se ha establecido como “lengua internacional” para el intercambio de conocimientos a nivel mundial (Bhatia, 2008; Grabe & Kaplan, 1996; Hyland, 2009; Johns & Dudley-Evans, 1991; Swales, 1990, 2004, entre otros). Por este motivo, en la actualidad, se les exige a los estudiantes y profesionales de todo el mundo el dominio de las convenciones comunicativas paradigmáticas de sus culturas disciplinares en inglés (Hyland, 2022). Así es que, en Argentina (Martínez, 2011), como en otros países latinoamericanos (Dudley-Evans & St John, 1998), los estudiantes universitarios necesitan leer en inglés, entre otros idiomas, como parte de sus requisitos académicos.

Para facilitar el acceso de los estudiantes a textos escritos en inglés, la mayoría de las universidades argentinas ha implementado cursos de lectura académica en este idioma. Esto plantea desafíos a los profesionales del Inglés con Fines Académicos (IFA, en adelante), ya que deben diseñar programas que contemplen las necesidades específicas de sus estudiantes y que contribuyan a la adquisición de la competencia discursiva (Bhatia, 2004-2014; Ding & Bruce, 2017). En consecuencia, una de las principales consideraciones a la hora de planificar un programa es qué contenidos deben incluirse en el curso (Basturkmen, 2010).

El propósito principal de esta contribución es explorar algunas consideraciones sobre los enfoques que subyacen la organización de los contenidos en los programas de lectura en inglés en el nivel superior en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Las reflexiones que aquí se presentan surgen de la preocupación que genera la existencia de una tendencia a elaborar programas a partir de criterios formales, en los que aparece una inclinación a tratar a la lengua como un conjunto de estructuras directamente transferibles de una disciplina a otra, y a desatender los principios de la Pedagogía de Género.

Luego de presentar algunas definiciones conceptuales y recorrer algunos antecedentes, se brindará una ilustración sobre una muestra muy reducida, dado que se trata de una comunicación que busca, fundamentalmente, promover la reflexión y la discusión sobre el tema que aborda.

Algunas definiciones conceptuales

Inglés con Fines Académicos

El IFA ha surgido del campo más amplio del Inglés con Fines Específicos (IFE en adelante). Como afirma Hyland (2006), el IFA es un enfoque de la enseñanza de idiomas basado en la identificación de las características lingüísticas específicas, las prácticas discursivas y las destrezas comunicativas de los grupos académicos a los que va dirigido, y que reconoce las necesidades particulares de la materia y la experiencia de los estudiantes. El IFA suele entenderse como un enfoque orientado al texto que explora la composición y la estructura del discurso escrito y oral para que los estudiantes puedan hacerlas explícitas. Por lo tanto, como sugieren Hyland y Hamp-Lyons (2002), es difícil imaginar el IFA sin alguna noción de comunidad. Por este motivo, consideramos que la definición de Bruce (2011, pp. 6-7) de IFA es una de las más abarcativas y completas. Dice este autor:

El IFA es el estudio del inglés con el propósito de participar en la educación superior. Este estudio se centra en los textos (orales y escritos) que se producen en contextos académicos e incluye el discurso y las prácticas que rodean y dan lugar a dichos textos. Por lo tanto, los cursos de IFA se focalizan en una serie de tipos de conocimiento, reconociendo que dentro de cada una de estas áreas habrá una variación considerable entre culturas disciplinares. En consecuencia, el reto al que se enfrenta el docente de cursos de IFA es el de dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para deconstruir y dar sentido a los textos y discursos de su disciplina particular (presente o futura).

El IFA es, pues, una actividad basada en la investigación con el objetivo principal de ayudar a los alumnos a estudiar o investigar en inglés.

Bruce (2022) y Ding y Bruce (2017) sostienen que el objetivo general de los cursos de IFA es el desarrollo de la *competencia discursiva* de los estudiantes para poder comunicarse y participar dentro de una disciplina académica. Para hacer operativa la *competencia discursiva*, estos autores emplean el concepto de *competencia discursiva* de Bhatia (2004-2014), que incluye la competencia social, la competencia genérica y la competencia textual. La *competencia social* incorpora la capacidad de hacer un uso más amplio de la lengua para

participar eficazmente en una variedad de contextos sociales e institucionales con el fin de dar expresión a la propia identidad social. Por *competencia genérica* se entiende la capacidad de identificar, construir, interpretar y explotar con éxito un repertorio específico de géneros profesionales, disciplinares o del lugar de trabajo para participar en las actividades cotidianas y alcanzar los objetivos de una cultura disciplinar o profesional específica. La *competencia textual* representa no solo la capacidad de dominar el código lingüístico, sino también la capacidad de utilizar los conocimientos textuales, contextuales y pragmáticos para construir e interpretar textos. El desarrollo de la *competencia discursiva* en los cursos de IFA puede ser específico de una disciplina, centrándose en los textos y discursos de una disciplina concreta, en los casos en los que una clase es homogénea, o su desarrollo puede requerir un enfoque más amplio de contraste de disciplinas en contextos en los que los profesionales imparten clases para estudiantes de diversas disciplinas (Ding & Bruce, 2017).

Inglés con Fines Académicos en el contexto de la UNC

La asignatura Inglés en el contexto de la Universidad Nacional de Córdoba tiene distintas denominaciones según la unidad académica y la carrera, y se inserta en la “situación 4”, a partir de los contextos identificados por Dudley-Evans y St John (1998). Según estos autores, los cursos de IFA pueden tener lugar en cuatro situaciones diferentes: (1) un país de habla inglesa; (2) una situación de inglés como segunda lengua en la que el inglés es la lengua oficial de la enseñanza y se habla ampliamente; (3) una situación en la que determinadas asignaturas se imparten oficialmente en inglés, mientras que para otras asignaturas y en otros niveles de enseñanza se utiliza la lengua nacional; (4) una situación en la que todas las asignaturas se imparten en la lengua nacional, pero el inglés puede ser importante por razones auxiliares. Dentro de la situación 4, Martínez (2011) identifica lo que denomina “situación latinizada”. En este contexto particular, el docente suele ser un hablante no nativo de inglés (la mayoría de las veces, un hablante nativo de español) y enseña IFA en la lengua nacional: español.

Debido, principalmente, a la necesidad de facilitar a los estudiantes universitarios el acceso a materiales bibliográficos escritos en inglés, la modalidad adoptada en la mayoría de las unidades académicas es lectocomprensión. Así es que, en general, en la UNC, la materia Lectocomprensión en Inglés es una asignatura obligatoria, cuyo objetivo principal es dotar a los estudiantes de un repertorio de estrategias para convertirse en lectores independientes y autónomos de textos académicos escritos en inglés.

Programa

Distintos autores se han expresado sobre lo que es un programa y lo que éste debería contener. Por ejemplo, Nunan (1988 en Ballesteros & Batista, 2007) hace referencia a un concepto amplio y a un concepto restringido de programa. El concepto restringido establece una diferencia entre lo que es el diseño propiamente dicho y la metodología. El concepto amplio, por otra parte, no establece separación entre estos dos elementos. El autor expresa, además, que un “buen programa” depende de tres factores básicos: a) la adecuada comprensión de los instrumentos y procesos de planificación y diseño de programas, y cómo se relacionan con la metodología; b) una visión total, clara y realista del contexto de enseñanza y aprendizaje donde el profesor deberá desenvolverse, y c) la disposición por parte del profesor y participante que permita modificar, adaptar o mejorar el programa. Según Hyland (2006), un *programa* es un plan de lo que debe conseguirse mediante la enseñanza y el aprendizaje, que identifica lo que se trabajará para alcanzar los objetivos generales de un curso y proporciona una base para evaluar el progreso de los estudiantes.

A diferencia de los programas destinados para cursos de Inglés General, los diseñados para IFA/IFE han sido abordados en menor escala. Basturkmen (2010) hace referencia a elementos puntuales a considerar en la elaboración de un programa de IFE. Esta autora sostiene que, si bien no existe una fórmula predeterminada para diseñar una propuesta curricular, sí hay aspectos que se deben tener en cuenta, tales como, el curso, los contenidos del curso, los materiales, y la evaluación del curso y de los materiales. De particular interés para este trabajo es el *contenido* del curso. De acuerdo con Basturkmen, por lo general, un programa se organiza en unidades, que pueden desarrollarse a partir de elementos gramaticales y/o de vocabulario, géneros, funciones del lenguaje (actos de habla), habilidades o estrategias. Sostiene, además, que, al planificar un programa, el docente toma decisiones con respecto a qué incluir en términos de: a) tipos de unidades (por ejemplo: habilidades, vocabulario, géneros, funciones, contenido cultural, profesional y disciplinar), b) ítems dentro de las unidades (por ejemplo: qué géneros, qué funciones, qué campos semánticos), y c) secuenciación (qué debe ir en primer lugar, qué debe ir en segundo lugar, y así sucesivamente, a partir de las necesidades más o menos inmediatas, el nivel de dificultad de algunos ítems, etc.). La autora concluye que, a pesar de ser el elemento visible, el programa se sostiene en el análisis de necesidades y en las investigaciones sobre el discurso de la especialidad.

Bruce (2011) afirma que la mayoría de los programas de IFA son híbridos de programas basados en tareas, procesos y textos. Por lo general, los programas de IFA tienen

metas y objetivos centrados en los resultados y relacionados con la concienciación sobre los géneros, utilizan tareas de diversos tipos e implican la integración de una variedad de diferentes tipos de conocimientos y diferentes destrezas. El autor resume los principios de diseño que deberían condicionar el desarrollo de un programa de IFA en los siguientes: a) centrarse tanto en el conocimiento procedimental como en el declarativo; b) tener un enfoque holístico y no atomístico de la formulación de objetivos; c) centrarse en el procesamiento descendente, y d) organizarse en torno a unidades lingüísticas que se deconstruyen y reconstruyen de forma sistemática.

Flowerdew (2013) hace un recorrido por la historia del análisis de necesidades y describe cómo este impacta en el diseño de un programa de IFE. La autora especifica las fuentes y los métodos de análisis de necesidades para, luego, discutirlos en relación con la enseñanza del Inglés con Fines Académicos, Inglés con Fines Ocupacionales e Inglés para Ámbitos Laborales. Destaca, además, el giro que el análisis de necesidades tuvo en la década del 90 hacia una perspectiva integral que privilegia la combinación de enfoques socio-retóricos, genéricos y etnográficos.

Por su parte, Hyland (2009, pp. 202-203) sostiene que los programas de lenguas con propósitos específicos resaltan que la enseñanza de la lengua no simplemente tiene que ver con la enseñanza del léxico y las estructuras disociadas de un contexto real de uso. Por el contrario, esta enseñanza implica explorar la lengua como un portador de valores disciplinares y profesionales, como resultado de la frecuencia e importancia que tienen esas estructuras y vocablos en las comunidades que los emplean. Una justificación clave para este tipo de programas se encuentra, por lo tanto, en que el aprendizaje es un pasaje a una nueva cultura más que una extensión de habilidades existentes. Las competencias lingüísticas requeridas por las disciplinas pueden resultar de aquellas que los estudiantes practican en la universidad, pero necesitan que estos comprendan las maneras en las que las formas del lenguaje y las estrategias operan para construir y representar conocimiento en áreas particulares.

Hyland afirma, además (2006), que la bibliografía sobre el diseño de programas establece una distinción entre los tipos sintético y analítico (White, 1988; Wilkins, 1976). Los primeros incluyen los programas léxico-gramaticales y funcionales y se centran en conocimientos separados que se espera que los estudiantes acumulen a través de actividades descontextualizadas antes de “resintetizar” dichos conocimientos en la comunicación real. Los programas analíticos, por su parte, se centran en cómo se aprende la lengua e incluyen programas basados en tareas (*task-based*) y en procesos (*process*). El autor también

manifiesta que estos tipos de programas constituyen los dos extremos de un continuo y no los polos opuestos de una dicotomía pero, aunque los cursos de IFA pueden emplear elementos de ambos, la mayoría tiende hacia el extremo analítico del continuo. Esto se debe a que hacen hincapié en el significado y la comunicación, ya que el alumno está expuesto a situaciones y textos auténticos y relevantes de la lengua meta. En este contexto, Hyland (2006, pp. 83-86) distingue:

-Programas basados en tareas: implican la interacción entre el conocimiento de la lengua y el uso de ese conocimiento en la resolución de problemas mediante la creación de situaciones en las que los alumnos responden activamente y se comunican entre sí con un propósito. Puede tratarse de tareas reales (del “mundo real”) o de tareas pedagógicas que faciliten el aprendizaje del funcionamiento de la lengua.

-Programas basados en procesos: la enseñanza y el aprendizaje son procesos negociados entre los docentes y los estudiantes. Este tipo de programa puede guiar a los estudiantes hacia una experticia profesional relevante a través de oportunidades auténticas para desarrollar su conocimiento y participar de manera más significativa en el proceso de aprendizaje.

-Programas basados en textos: la enseñanza se organiza a partir de los géneros que los estudiantes necesitan y los contextos sociales en los que operarán. Estos programas se basan en la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1978); los textos se seleccionan según las necesidades de los estudiantes y son secuenciados según los siguientes principios: i. su uso en interacciones reales (como por ejemplo bosquejar un informe de investigación); ii. su nivel de dificultad, del más simple al más complejo en lo que respecta a demandas cognitivas; iii. las habilidades o funciones relevantes para las necesidades a corto plazo de los estudiantes.

-Programas basados en contenidos: aquí el foco se encuentra en el contenido temático como portador del lenguaje. Algunos simplemente adoptan temáticas disciplinares relevantes como modo de asistir en la transición hacia la nueva comunidad en la que se insertarán los estudiantes; otros adoptan un enfoque en el que existe un andamiaje tanto para el docente-instructor como para los alumnos por parte de un especialista.

En la práctica, y al igual que Bruce (2011), Hyland (2006, 2009) considera que muchos de estos programas son híbridos ya que toman diferentes aspectos de cada uno de los tipos de programa.

Algunos antecedentes

Más específicamente, en el contexto de la enseñanza de IFE/IFA, los programas han sido objeto de distintas investigaciones. Los resultados de estos estudios han brindado importantes conocimientos respecto de sus características principales.

Ballestero y Batista (2007) evaluaron el estado del arte de la enseñanza de IFE en la educación superior en instituciones de la ciudad de Cabimas, Venezuela. Las investigadoras identificaron los siguientes problemas: a) los programas fueron diseñados siguiendo un enfoque gramatical estructuralista basado en la competencia gramatical más que en el desarrollo de las destrezas lectoras; b) existe escasa información y preparación por parte de los educadores con respecto a los métodos de enseñanza orientados hacia el enfoque funcional de la lengua; c) hay instituciones que apenas tienen contemplado un nivel de inglés en sus planes de estudio; d) no se realiza un análisis previo de necesidades de los estudiantes para el diseño de los programas, y e) el material de lectura que se utiliza se encuentra descontextualizado con respecto a la especialidad del estudiante. Así pues, las autoras concluyeron que a pesar de que todos los programas analizados plantean como objetivo general el desarrollo de las destrezas lectoras, dicho objetivo no se cumple; que un alto porcentaje de los profesores manifiesta que los contenidos deben ser dictados como traducción literal de textos; que la mayoría de los profesores está apegado a un tipo de enfoque estructuralista con tendencias hacia una teoría conductista; y que en el momento de determinar las necesidades e intereses lingüísticos de los estudiantes, estos no son tomados en cuenta y el lector nunca interactúa con el texto.

Spector-Cohen *et al.* (2001) revisaron la literatura existente sobre la elaboración de propuestas programáticas y, basándose en Long y Crookes (1992) y Wilkins (1976), encontraron dos categorías básicas: el programa de Tipo A o Sintético y el programa de Tipo B o Analítico, que pueden ser considerados como extremos de un continuo y no como dicotómicos. El relevamiento llevado a cabo por estas autoras muestra que ambos tipos de programa presentan ventajas y desventajas. Con respecto a los programas sintéticos, las investigadoras consideran que la enseñanza formal puede tener un efecto positivo en el aprendizaje y que su sistematicidad hace que la fundamentación de una propuesta programática sea más sencilla. Sin embargo, estos programas pueden no ser representativos de la manera en la que la lengua materna se adquiere; además, los programas sintéticos tienden a no contemplar las necesidades lingüísticas específicas de los estudiantes, dado que no están orientados a una disciplina en particular. Por otra parte, al tomar elementos del lenguaje en forma aislada, se asume que el aprendiz va a integrar la totalidad de estos elementos del sistema a medida que avanza en su aprendizaje, lo cual no siempre ocurre. En

lo que concierne a los programas analíticos, las autoras sostienen que uno de los mayores beneficios que presentan es la exposición, por parte de los estudiantes, a situaciones y muestras auténticas de la lengua meta. Además, el foco del aprendizaje se encuentra en el manejo de ciertas tareas comunicativas, que derivan de las necesidades de los estudiantes, por lo cual la brecha entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedural puede reducirse. A pesar de estas ventajas, este tipo de programa requiere que el estudiante tenga un cierto nivel de competencia lingüística en la L2. Por otra parte, puesto que derivan del análisis de las necesidades de los estudiantes, los instructores no siempre cuentan con materiales disponibles, listos para usar, lo que implica que ellos mismos deben diseñarlos. Spector-Cohen *et al.* (2001) proponen, entonces, un programa que contemple los elementos de ambas categorías, sintético y analítico. De manera particular, para la enseñanza de lectura en IFA en el nivel universitario, proponen el uso de textos auténticos representativos y de temáticas relacionadas con las disciplinas. Sugieren, además, familiarizar a los estudiantes con el léxico y los géneros prototípicos de sus áreas.

En suma, las propuestas para diseñar programas en el marco de IFA coinciden en incluir elementos de ambos tipos de programa: sintético y analítico, en incluir los géneros que se leen y que circulan en los ámbitos de especialidad y en incluir las formas del lenguaje que contribuyen a construir y representar conocimiento en áreas particulares.

Del enfoque sintético a la pedagogía de género

Un típico programa de tipo *sintético* es el que se organiza entorno a realizaciones gramaticales y en el que la lengua se presenta en forma fragmentada en distintas unidades lingüísticas. Si se considera que un programa refleja la filosofía de la enseñanza y las creencias sobre la lengua y el aprendizaje (Hyland, 2006), podríamos afirmar que en estos programas subyace una idea del aprendizaje de idiomas como un proceso sistemático y acumulativo, como si los estudiantes aprendieran un elemento de la lengua a la vez (Bruce, 2011; Nunan, 1998). Las imágenes a continuación ilustran este tipo de organización de contenidos.

Inglés Técnico	Página 3 de 5
<u>CONTENIDOS TEMATICOS</u>	
Unidad 1.	
La oración. Frase nominal y verbal. Plurales. El adjetivo. Presente Simple. Formas de haber. Caso posesivo. Verbos con partículas. Pronombres. Preposiciones.	
Identification of Minerals. Elementary crystallography. Rocks. Rock classification. Igneous rock formations. Weathering and sedimentation. Sedimentary rocks.	
Unidad 2.	
Pasado Simple. Pasado participio. Pronombres relativos. Cuantificadores : some, any, no, every, each. Portadores de tiempo. Forma <u>ing</u> . Verbo <u>be</u> como auxiliar. Infinitivo. Verbos modales.	
Vulcanism. Volcanic landforms. Deformation of the earth's crust. Earthquakes. Metamorphic rocks. How rivers shape the landscape.	
Unidad 3.	
Presente perfecto. Pasado perfecto. Comparativos y superlativos. Derivación por afijación. Coordinación y subordinación. Condicionales. Verbos causativos.	
The formation of soil. Prospecting for minerals. Fuels. Useful earth materials. Geology of the seafloor. Ocean basins. Shorelines and deserts.	
Unidad 4.	
Tiempos futuros simples y perfectos. El infinitivo. Formas de la Voz Pasiva. Pasiva con verbos modales.	
Plate tectonics. Seafloor spreading. Continental drift. Mountain building. Constructional and destructional processes. Landscape evolution.	

Imagen 2 - Programa 2012 de la materia Inglés Técnico (Geología). FCEFyN, UNC. Copyright 2012.

- *Comprender las relaciones entre las oraciones a través de elementos de cohesión (gramaticales) y de coherencia.*
- *Interpretar el texto asumiendo una actitud crítica-valorativa, sin modificarlo con sus conocimientos previos.*
- *Reconocer elementos gramaticales, lexicales y discursivos e identificar los elementos verbales y no verbales como portadores de significación.*

PROPUESTAS DE CONTENIDO

La frase simple

Los constituyentes de la oración simple:

a) El sustantivo, sus complementos: el adjetivo calificativo. La noción de cantidad aplicada al sustantivo y al adjetivo (comparativos y superlativos). Los determinantes del sustantivo, el artículo, los demostrativos, los posesivos, los interrogativos, los indefinidos y los relativos.

b) El verbo, sus formas, sus modos y sus tiempos. El infinitivo, el gerundio y el participio presente. La voz activa y pasiva. Los complementos circunstanciales.

La oración compuesta:

Imagen 3 - Programa 2023 de Inglés I de la Licenciatura en Producción de Bioimágenes.
Copyright 2023.

<https://tecnologia.fcm.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/17/2019/12/ingles-.pdf>

<p><u>CONTENIDOS</u></p> <p><i>1- The definite and the indefinite article.</i></p> <hr/> <p><i>2- Nouns.</i></p> <p><i>3- Adjectives.</i></p> <p><i>4- Demonstrative adjectives.</i></p> <p><i>5- Personal pronouns.</i></p> <p><i>6- Verb "to be".</i></p> <p><i>7- The imperative.</i></p> <p><i>8- Plural of nouns.</i></p> <p><i>9- Possessive adjectives.</i></p> <p><i>10- The possessive case.</i></p> <p><i>11- The verb "to have"</i></p> <p><i>12- The infinitive.</i></p> <p><i>13- There is, there are.</i></p> <p><i>14- Prepositions.</i></p> <p><i>15- The Simple Present Tense.</i></p> <p><i>16- Comparative and superlative degrees.</i></p> <p><i>17- The "ing" form.</i></p> <p><i>18- Present continuous tense.</i></p> <p><i>19- Comparatives and Superlatives</i></p> <p><i>20- Defective verbs: can-may-could-might-must-should</i></p> <p><i>21- Simple Future</i></p>

Imagen 4 - Programa 2023 de Inglés I de la Licenciatura en Producción de Bioimágenes.

Copyright 2023.

<https://tecnologia.fcm.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/17/2019/12/ingles-.pdf>

Si bien es indudable que, en el ámbito de los cursos de Inglés con Fines Académicos en el nivel superior, las realizaciones gramaticales constituyen un medio para lograr la comprensión de un texto en esta lengua, la presentación de las unidades como sintéticas listas de ítems no se correlaciona directamente con los recursos de la lengua necesarios para desenvolverse adecuadamente en el contexto académico y profesional de la especialidad. Además, es probable que estas listas hayan sido confeccionadas sin el acompañamiento de informantes especialistas, como se sugiere en el marco del Análisis del Género (Swales, 1990, 2004).

Más aún, la organización centrada en rasgos lingüísticos no permite integrar elementos pragmáticos, semánticos, fonológicos, ortográficos, morfológicos y sintácticos; es decir, elementos de sistemas interrelacionados que intervienen simultáneamente en cualquier situación de uso auténtico de la lengua (Bruce, 2011). Es más, este tipo de ordenamiento, en formato de inventario, tampoco incentiva a los estudiantes a que experimenten por ellos mismos los efectos que las elecciones gramaticales tienen en la creación de significados.

Además, el marcado énfasis en las estructuras léxico-gramaticales no posibilita que los estudiantes exploren la lengua como un portador de valores disciplinares y profesionales, como resultado de la frecuencia e importancia que tienen ciertas estructuras y vocablos en las comunidades discursivas que los emplean (Bhatia, 2004-2014; Hyland, 2009). Se detecta, también, que existe una inclinación a traducir literalmente del inglés al español el nombre de algunas estructuras gramaticales, lo que resulta en denominaciones que, de acuerdo con distintas fuentes vinculadas con la gramática española, son inexistentes en español, como es el caso de “presente perfecto”, “pasado perfecto”, “verbos con partículas”, entre otras.

En este contexto, sostenemos que los programas de IFA deberían ser diseñados de manera tal que ayuden a los estudiantes a comprender por qué deben abordar un género en particular o por qué deben producirlo según convenciones ya establecidas. En este sentido, coincidimos con lo postulado por Bhatia (1993), quien afirma que la enseñanza de IFE/IFA debería promover el reconocimiento de las formas lingüísticas en asociación con las convenciones genéricas que aseguran el éxito pragmático de un texto en el contexto en el que será empleado. Así, la explicación de un aspecto gramatical no deriva de la gramática general del inglés, sino más bien de la gramática del género en el que este ocurre.

Bruce (2011, 2013, 2022) arguye que la enseñanza y el aprendizaje basados en géneros¹ es central en los cursos de IFA. Es necesario, entonces, incorporar en las propuestas programáticas elementos de esta pedagogía, tales como la identificación de los propósitos comunicativos, las interacciones y relaciones sociales, y la manera en que los significados se

construyen socialmente y la lengua funciona en las distintas culturas disciplinares (Hyland, 2003, 2007).

La organización de los contenidos en una propuesta basada en el género permitiría responder algunos de los interrogantes que Bruce (2008, 2011, 2013) plantea como base para este enfoque de enseñanza: ¿cómo ven y utilizan el conocimiento los expertos en esta materia? ¿Cómo se comunican los nuevos conocimientos en esta materia? ¿Qué partes del texto orientan específicamente o hablan directamente al lector? ¿Cuáles son las características del lenguaje que muestran la actitud del escritor hacia el texto y su contenido? ¿Cuáles son las características del lenguaje del texto que intentan influir o persuadir al lector de alguna manera? ¿Qué rasgos del lenguaje del texto son regulares o se utilizan para conectar ideas? ¿Qué patrón parece utilizarse para organizar el contenido de estos textos? ¿Qué secciones del texto pretenden comunicar un determinado tipo de conocimiento (por ejemplo, describir datos, describir un proceso, presentar argumentos contrastivos)? ¿Cómo se organiza la información de este tipo de conocimiento? ¿Qué elementos de la lengua caracterizan la redacción de esta sección del texto?

La imagen siguiente muestra una propuesta que intenta reflejar el enfoque de enseñanza basado en géneros. La asignatura Inglés Técnico para Geología, desde el año 2019, se centra en la enseñanza de una habilidad en particular, la lectura, en una disciplina específica, Geología, y en dos géneros especializados, el *abstract* y el artículo de investigación científica, ya que estos se han convertido en los principales medios para avanzar en el conocimiento y difundirlo entre las personas de ciencia de todo el mundo, y, además, forman parte del material de lectura de distintas asignaturas troncales de la carrera. Se parte de la premisa de que un lector eficiente, junto con desarrollar una serie de estrategias de lectura, también debe identificar el género al que se enfrenta y, en consecuencia, los propósitos comunicativos y la función social que este género cumple normalmente en un contexto determinado. Cabe aclarar que, esta propuesta no debe entenderse como acabada, sino como perfectible.

		UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA <i>Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales</i> <i>República Argentina</i>	
Programa de: <h2 style="text-align: center;">Inglés Técnico</h2>			
DATOS DE LA ASIGNATURA			
Departamento: ENSEÑANZA DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA		RTF:--GEO.ING.8.1 Hs. Semanales Clases Teórico: 2 Hs. Semanales Clases Laboratorio: - Hs Semanales Actividades no presenciales: 1 Duración 15 (quince) semanas – 30 h	
Bloque: GF- Grado de Flexibilidad Semestre: 7ª - 4º año Semestre		Aprobación HCD: Revisión Fecha: Aprobación HCD: Revisión Fecha:	
Correlativas Obligatorias: <ul style="list-style-type: none"> • Asignaturas: Prácticas de Campo 3 			
Correlativas Aconsejadas: <ul style="list-style-type: none"> • Asignaturas: - 			
<p>Programa Sintético: El <i>Abstract</i> y el Artículo de Investigación Científica como géneros especializados prototípicos de las Ciencias de la Tierra.</p> <p>-La estructura retórica del <i>abstract</i> y del Artículo de Investigación Científica. El esquema IMRD. Diferentes pasos en las distintas secciones del <i>abstract</i> y del Artículo de Investigación Científica.</p> <p>-La relación del uso de las siguientes estructuras del inglés con su función en la comunicación de la ciencia y del proceso de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los grupos nominales como "compactadores" y "empaquetadores" de información. • El uso de grupos nominales para referirse de manera sintética a procedimientos e ideas mencionadas con anterioridad en el texto y como anclaje para relacionarlo con nuevas ideas. • El uso de tiempos verbales para realizar generalizaciones sobre el conocimiento, referirse a conocimiento en proceso, especificar detalles del proceso de investigación, etc. • El uso de verbos como procesos que refieren a diferentes representaciones de los momentos de la investigación y de la discusión de resultados con la literatura previa. • El uso de verbos que establecen relaciones de causa-efecto para contribuir a la argumentación textual. • El uso de modos de atribución en las ciencias: citas textuales y paráfrasis. Indicadores formales de citas integradas y no integradas. • El uso de voz pasiva como forma de focalizar la descripción del proceso científico en las acciones realizadas. • El uso de la primera persona como marca de presencia del autor y de autoridad disciplinar. • El uso de modalidad para realizar interpretaciones sobre los hallazgos y su posible contribución al avance científico. • El uso de lenguaje evaluativo como marca de subjetividad. • El uso de recursos de atenuación como herramientas de diálogo y de escudación. • El uso de vocabulario específico para describir los procesos científicos. • El uso de vocabulario técnico disciplinar para describir apropiadamente los términos y procedimientos típicos del área de estudio. <p>El uso de conectores para comprender las relaciones lógicas entre las ideas y así poder comprender la argumentación textual.</p>			

Imagen 5 - Programa 2022 de la materia Inglés Técnico (Geología). FCEfYN, UNC. Copyright 2022.

CONTENIDOS TEMATICOS

El **corpus textual** seleccionado como material de estudio para la presente asignatura estará conformado por *Abstracts* y Artículos de Investigación Científica. Se pretende que el material bibliográfico de la asignatura contenga información **temáticamente relevante** y que forme parte de la **producción académica de las Ciencias de la Tierra**, por lo que se consultará a docentes-investigadores de las distintas materias troncales de la carrera.

- La estructura retórica del *Abstract* y del Artículo de Investigación Científica. El esquema IMRD. Diferentes pasos en las distintas secciones del *Abstract* y del Artículo de Investigación Científica.
- La relación del uso de las siguientes estructuras del inglés con su función en la comunicación de la ciencia y del proceso de investigación:
 - Los grupos nominales como "compactadores" y "empaquetadores" de información.
 - El uso de grupos nominales para referirse de manera sintética a procedimientos e ideas mencionadas con anterioridad en el texto y como anclaje para relacionarlo con nuevas ideas.
 - El uso de tiempos verbales para realizar generalizaciones sobre el conocimiento, referirse a conocimiento en proceso, especificar detalles del proceso de investigación, etc.
 - El uso de verbos como procesos que refieren a diferentes representaciones de los momentos de la investigación y de la discusión de resultados con la literatura previa.
 - El uso de verbos que establecen relaciones de causa-efecto para contribuir a la argumentación textual.
 - El uso de modos de atribución en las ciencias: citas textuales y paráfrasis. Indicadores formales de citas integradas y no integradas.
 - El uso de voz pasiva como forma de focalizar la descripción del proceso científico en las acciones realizadas.
 - El uso de la primera persona como marca de presencia del autor y de autoridad disciplinar.
 - El uso de modalidad para realizar interpretaciones sobre los hallazgos y su posible contribución al avance científico.
 - El uso de lenguaje evaluativo como marca de subjetividad.
 - El uso de recursos de atenuación como herramientas de diálogo y de escudación.
 - El uso de conectores para comprender las relaciones lógicas entre las ideas y así poder comprender la argumentación textual.
- El uso de vocabulario específico para describir los procesos científicos.
- El uso de vocabulario técnico disciplinar para describir apropiadamente los términos y procedimientos típicos del área de estudio.

Imagen 6 - Programa 2022 de la materia Inglés Técnico (Geología). FCEFYN, UNC. Copyright 2022.

A decir de Hyland (2004, 2013), los resultados de los estudios de género han tenido una gran repercusión en la enseñanza de lenguas con propósitos específicos/académicos. Esto se debe a que las descripciones de géneros fundamentan la enseñanza en la investigación y apoyan a los estudiantes mediante una comprensión explícita de cómo se estructuran los textos objeto de estudio y de las razones por las que se escriben como se escriben. El autor resume las ventajas potenciales de la enseñanza basada en géneros en las siguientes:

- *Explícita*. Deja claro lo que hay que aprender para facilitar la adquisición de destrezas de lectura y de escritura.

- *Sistemática*. Proporciona un marco coherente para centrarse tanto en el lenguaje como en los contextos.
- *Basada en las necesidades*. Garantiza que los objetivos y contenidos del curso se derivan de las necesidades de los destinatarios.
- *De apoyo*. Otorga a los profesores un papel central en el andamiaje del aprendizaje y la creatividad de los estudiantes.
- *Potenciadora*. Proporciona acceso a las pautas y posibilidades de variación de los textos valorados en una cultura disciplinar.
- *Crítica*. Proporciona a los estudiantes los recursos necesarios para comprender y cuestionar los discursos valorados en una cultura disciplinar.
- *Concienciación*. Aumenta la conciencia de los profesores sobre los textos y les ayuda a asesorar con confianza a los alumnos sobre la lectura y la escritura.

En síntesis, un programa basado en géneros se centra en la complejidad de los conocimientos procedimentales más abstractos que, a su vez, rigen la elección de los elementos textuales fundamentales para crear textos académicos coherentes y precisos. La competencia y la experiencia de quienes enseñan (*practitioners*) en relación con la comprensión y la enseñanza de todos estos elementos del conocimiento del género son cruciales para que la enseñanza de la lectura y la escritura aborde adecuadamente las necesidades de los estudiantes (Bruce, 2013).

Reflexiones finales

Como se mencionó al comienzo de este artículo, numerosos estudios han proporcionado evidencia de relevancia para el diseño de programas de IFA basados en la Pedagogía de Género. Por consiguiente, es, cuando menos, preocupante que, a tres décadas del giro que produjeron los estudios sobre géneros, se continúe adoptando un enfoque atomístico y lineal.

Consideramos que mantener este enfoque para el diseño de contenidos programáticos va en detrimento de los estudiantes y de la asignatura misma. En primer lugar, porque se aplican metodologías que proponen que la lectura es una habilidad técnica de decodificación de textos escritos descontextualizados del ámbito donde se producen y se usan, y que la lengua es un sistema abstracto despegado de las prácticas sociales (Cassany & Morales, 2008). En segundo lugar, porque se aplican metodologías que permanecen ancladas en lo que fue un interés inicial (década del 70) en el área del Inglés con Fines Específicos: las formas lingüísticas (Parkinson, 2013).

Bruce (2008) alega que, al momento de contribuir al desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes, quienes diseñan programas y cursos, elaboran materiales y enseñan IFA deben tener en cuenta dos preguntas fundamentales: ¿cuáles son los géneros prototípicos del discurso académico que deben ser enseñados? y ¿cómo se enseñan? A partir de estos interrogantes nos planteamos otros: un programa cuyos contenidos se organizan en inventarios de elementos gramaticales ¿contribuye al desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes? ¿Permite explorar la lengua como “un portador de valores disciplinares y profesionales”? ¿Contribuye a la comprensión de las maneras en las que el lenguaje opera para construir y representar conocimiento en una cultura disciplinar? ¿Ha sido diseñado a partir del análisis de las necesidades de los estudiantes? ¿Ha sido diseñado a partir de la identificación de los géneros prototípicos de la cultura disciplinar?

Si bien el alcance de esta contribución no permite realizar generalizaciones, sí permite, al menos, una toma de posición. Es así que creemos firmemente que los programas de Inglés con Fines Académicos deben ayudar a los estudiantes a comprender por qué deben abordar un género en particular o por qué deben producirlo según convenciones ya establecidas. En este sentido, coincidimos con Bhatia (2004-2014), quien sostiene que la enseñanza de IFA debe promover el reconocimiento de las formas lingüísticas en asociación con las convenciones genéricas que aseguran el éxito pragmático de un texto en el contexto en el que será empleado.

Finalmente, creemos, que para contribuir al desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes se necesita de un fuerte compromiso docente con su desarrollo profesional continuo y su participación activa en su propia cultura disciplinar. Del mismo modo, es central un firme compromiso institucional que favorezca condiciones que permitan la concreción y el sostén en el tiempo de políticas lingüísticas profundas, que construyan espacios de formación especializada en el área de enseñanza de Lenguas con Fines Específicos y que resalten el capital cultural del Inglés con Fines Académicos.

Referencias

- Ballestero, C. & Batista, J. (2007). Evaluación de la enseñanza del inglés con fines específicos en educación superior. *Omnia*, 13(1), 105-129.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. Longman.

- Bhatia, V. (2004-2014). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Continuum.
- Bhatia, V. (2008). Genre analysis, ESP and professional practice. *English for Specific Purposes*, 27(2), 161-174.
- Bruce, I. (2008). *Academic writing and genre. A systematic analysis*. Continuum.
- Bruce, I. (2011). Developing an EAP syllabus: Approaches and models. En I. Bruce (Ed.), *Theory and concepts of English for Academic Purposes* (pp. 53-65). Palgrave-Macmillan.
- Bruce, I. (2013). A role for genre-based pedagogy in academic writing instruction? An EAP perspective. *Text*, 21, 1-15.
- Bruce, I. (2022). Social realism and genre theory: Knowledge-building in EAP. In A. Ding & M. Evans (Eds.), *Social theory for English for Academic Purposes. Foundations and perspectives* (pp. 113-134). Bloomsbury.
- Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5, 69-82.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Ding, A., & Bruce, I. (2017). *The English for Academic Purposes practitioner. Operating on the edge of the academia*. Palgrave-Macmillan.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press.
- Flowerdew, L. (2013). Integrating traditional and critical approaches to syllabus design: the “what”, the “how” and the “why”? *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 135-147.
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*. Addison Wesley Longman.
- Hyland, K. & Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: Issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 1-12.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29.
- Hyland, K. (2004). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes. An advanced resource book*. Routledge.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: language, literacy and L2 language instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- Hyland, K. (2009). The case for specific purpose programs. In M. Long & C. Doughty (Eds.). *The Handbook of Language Teaching* (Chapter 12). Blackwell.

- Hyland, K. (2013). Genre and Discourse Analysis in Language for Specific Purposes. In C. Chapelle (Ed.). *The Concise Encyclopaedia of Applied Linguistics* (pp. 2531-2532). Wiley-Blackwell.
- Hyland, K. (2022). English for Specific Purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today*, 10(2), 202-220.
- Johns, A. M. & Dudley-Evans, T. (1991). English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. *TESOL Quarterly*, 25(2), 297-314.
- Martínez, I. (2011). Capitalizing on the advantages of the Latin American EAP situation: Using authentic and specific materials in EAP writing instruction. *Ibérica*, 21, 31-48.
- Mugglestone, L. (2013). *The Oxford history of English*. Oxford University Press.
- Nunan, D. (1998). Teaching grammar in context. *ELT Journal*, 52(2), 101-109.
- Parkinson, J. (2013). English for science and technology. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for Specific Purposes* (pp. 154-173). John Wiley & Sons.
- Spector-Cohen, E., Kirschner, M., & Wexler, C. (2001). Designing EAP reading courses at the university level. *English for Specific Purposes*, 20, 367-386.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge University Press.
-

Notas

¹ Vale aquí aclarar y destacar que adherimos a la Pedagogía Basada en el Género según Bruce (2022, p. 116): un enfoque descendente que comienza con un texto ejemplar o una muestra de textos de una categoría de género concreta, e implica la identificación y el análisis de las características clave de ese género; este conocimiento se convierte, entonces, en la base para la construcción apoyada, y posteriormente más individual, de nuevos ejemplos del mismo género.