

Orientación de la enseñanza de la actividad oral disciplinar: una necesidad en la Educación Superior

AUTORES: Orlando Alberteris Galbán¹

Luis Cristóbal Landa Peláez²

Viviana Cañizares Hinojosa³

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

Fecha de recepción: 25 - 07 - 2022

Fecha de aceptación: 30 - 09 - 2022

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito reflexionar en torno a la necesidad de una orientación de la enseñanza de la actividad oral sobre contenidos disciplinares que contribuyan no solo hablar en ciencias, sino también a una inserción a la lectura y escritura como prácticas representativas. Los aspectos que se instalan en la concepción de la enseñanza fueron el producto de la sistematización teórica de estudios sobre la temática, los cuales fueron complementados a través de la aplicación de entrevista y observación como técnicas fundamentales. Se ofrece como resultado una propuesta de acciones para el trabajo didáctico con implicación directa en la complementariedad y secuenciación de actividades para la enseñanza de la actividad oral disciplinar, la cual es resultado parcial de proyecto “Metodología para la profesionalización de la formación en Lengua Inglesa en la Universidad de Camagüey (código: F82CM908076)”.

PALABRAS CLAVE: orientación de la enseñanza; actividad oral disciplinar; complementariedad; secuenciación de actividades.

Teaching orientation of oral activity in disciplines: a need in Higher Education

ABSTRACT

The present paper aims at reflecting on the need of an orientation of teaching oral activity on disciplinary contents that contributes not only to speak in

¹ Profesor Auxiliar. Máster en Teoría y Práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo. Jefe de Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Cuba. Código ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1511-4743>

² Profesor de Física, Máster en Ciencias, Profesor Auxiliar, Universidad Ignacio Agramonte, Cuba. E-mail: luis.landa@reduc.edu.cu Código ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7187-6654>

³ Profesor Auxiliar. Máster en Teoría y Práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo. Docente de inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba. E-mail: viviana.canizares@reduc.edu.cu Código ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9510-1530>

science, but also to an insertion to reading and writing as representative practices of disciplines. The aspects installed in this orientation of teaching were the results of the theoretical systematization of different studies on the field, validated through an interview and a class observation as main techniques. A proposal of actions for the didactic work, with a direct implication in the designing and sequencing of activities, is offered as a partial result of the project “Methodology for professionalizing the students’ formation in the English Language in University of Camagüey (code: F82CM908076)”.

KEYWORDS: teaching orientation; oral disciplinary activity; complementarity; activity sequencing.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza universitaria requiere de un saber académico disciplinar que solo es posible cuando se logra un óptimo nivel de habilidades orales y escritas. En efecto, se aprende hablando y escribiendo sobre contenidos de las disciplinas y desde géneros disciplinares. No obstante, mucho se ha hablado sobre la escritura y poco sobre la actividad oral del estudiante en los procesos de cultura académica. La actividad oral en el aula está asociada a formas de expresión de un tipo de razonamiento característico de las disciplinas universitarias, y por eso requiere conocer cómo enlazar ideas, cómo expresarlas, cómo preguntar, cómo explicar, definir o argumentar, etc., actividades que contribuyen decisivamente a la coherencia, cohesión, la fluidez, la adecuación y el desarrollo de vocabulario, aspectos estos que se constituyen en pilares para acceder al discurso académico y operar con contenidos disciplinares.

Por otra parte, el uso de la lengua extranjera como objetivo estratégico en la formación integral de los estudiantes de la Educación Superior y como requerimiento certificativo del dominio de esta en situaciones académicas y profesionales, ha conllevado a implementar variantes de enfoques basados en contenidos disciplinares. En este sentido, se acude a la necesaria relación interdisciplinaria entre las disciplinas curriculares, así como la sistematización de acciones que contribuyan a la inserción progresiva de los estudiantes en la cultura disciplinar propia de su área de estudio, objetos disciplinares, manifestaciones lingüísticas de esos contenidos, convenciones propias de las disciplinas, usos sociales específicos, entre otros aspectos.

De esta manera, la organización del aprendizaje del estudiante en la Educación Superior debe asumir como reto no solo la preparación del estudiante en el razonamiento disciplinar y sus implicaciones lingüísticas, cognitivas y sociales, sino también en formas de expresión de ese razonamiento, tanto en lengua materna como en la extranjera, de forma oral y escrita. En este contexto se asume la actividad oral disciplinar relacionada no con prácticas comunicativas orales en ámbitos cotidianos, más familiares a los estudiantes, aunque se incluyen, sino con prácticas comunicativas focalizadas en contenidos disciplinares.

A partir de lo expuesto, este trabajo se centra en dos ideas claves: Primero: asumir la actividad oral como aspecto esencial de la actividad verbal y su implicación como instrumento para la conformación del conocimiento organizacional-discursivo en el ámbito de las disciplinas universitarias y como recurso mediador de prácticas de lectura y escritura. Segundo: presentar algunos elementos teóricos y metodológicos basales de una orientación de la enseñanza de la actividad oral disciplinar. Se trata de una formulación preliminar sobre el tema, en la perspectiva de iniciar un estudio exploratorio sobre un aspecto de gran importancia para la investigación y la didáctica en lengua materna y extranjera en el ámbito universitario de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte”.

DESARROLLO

La actividad oral como instrumento para la conformación de conocimiento organizacional-discursivo

Se asume con Antich, Gandarias y López (1986) que la actividad verbal constituye “una relación activa entre el hombre y el medio, y se caracteriza por su conexión directa con las situaciones comunicativas y con otros factores extralingüísticos, así como por la intención y por tener objetivos definidos” (p.26). Leontiev (1981) explica la estructura de la actividad humana a través de sus componentes principales (sujeto, objeto, motivos y objetivos) y las relaciones funcionales que entre ellos se producen. Es posible, entonces, ubicar al sujeto, el objeto y los motivos en la actividad verbal del estudiante, sea esta receptiva (comprensión auditiva y lectora) o productiva (expresión oral y escritura) en contextos disciplinares específicos. Los motivos imbrican una integración de propósitos comunicativos particulares, situados y pertinentes según convenciones sociales con asiento en constructos cognitivos y lingüísticos, conocimientos y contenidos de comunicación, así como procesos afectivos. De manera que la actividad oral en este contexto se implica como práctica social dirigida a lograr propósitos comunicativos propios del ámbito disciplinar, en el que se afianzan y consolidan determinadas formas de expresión del discurso oral, conocimientos y procedimientos para hablar sobre el objeto disciplinar y en el que se imbrican operaciones cognoscitivas o procedimientos específicos, propios de la actividad que se realiza.

En contextos específicos de las disciplinas, el objeto disciplinar es el que le confiere a la actividad del estudiante su dirección, su orientación y sentido, y es lo que constituye su motivo real (Brito, Castellanos y Córdova, 1987). A partir de esto es posible encauzar el trabajo didáctico, unidades de diseño y secuencias de tareas que contemplan, en esencia, una ruta para ‘hacer ciencia’ desde la actividad oral en el aula, actividad que implica objetivos específicos, relacionados con contenidos disciplinares concretos, con aspectos lingüísticos, cognitivos y afectivos y que genera, en suma, actividad comunicativa del estudiante.

El aspecto oral está asociado directamente con el conocimiento previo del estudiante y está relacionado con operaciones mentales básicas, tales como

definir, clasificar, sintetizar, analizar, comparar, generalizar, etc. De esta forma la actividad oral tiene un papel relevante en la estructuración del pensamiento y en la aprehensión de la realidad (Núñez, 1996) y se constituye en un elemento primordial en las prácticas discursivas propias de la cultura académica. En efecto, la actividad oral se constituye en un instrumento esencial para el aprendizaje y es una condición para el desarrollo de otras competencias en la universidad, porque realmente “no existe ningún área del conocimiento en la que no se haga uso del lenguaje oral, la exposición, la discusión, la conversación, el diálogo, la interacción, entre otros” (Samartí, Izquierdo y García, s.f., p.54).

Es necesario subrayar que la actividad oral disciplinar como práctica social en situación áulica implica un espacio de beneficio para apuntalar aproximaciones al discurso característico de esferas más complejas de la vida social que exigen, según Martínez (2013), una “resemantización intratextual, donde se presentan de manera mucho más objetiva esferas de la vida social que ya habían sido semantizadas en la cotidianidad” (Martínez, 2013, p. 130. Citado en Alberteris, 2019, p.46). De hecho, la consideración de las prácticas orales cotidianas utilizadas en distintas colectividades de una sociedad constituye la base para la construcción del lenguaje científico o especializado que sirve a fines específicos del conocimiento en las ciencias o disciplinas científicas (Morales, 2004).

Cada hablante adapta las distintas modalidades de expresión a las circunstancias de la comunicación; estas le inducen a hablar de distintas maneras: al menos de una forma cuidada, de una manera neutra o de otra más coloquial. Esta capacidad de adaptación le permite utilizar las palabras de tipo general en cualquier situación normal y conjugarlas con otras, marcadas, en circunstancias que podríamos considerar especiales, entre las que figuran las relacionadas con un contenido temático específico o las de tipo profesional” (Gutiérrez, 1998, p. 15. Citado en Morales, 2004, p. 62).

Ello implica reconocer, como ya se expuso, la importancia del lenguaje cotidiano en su interrelación e integración con los usos formales, propios de los campos disciplinares. Ello conlleva a considerar los niveles comprensivos y expresivos en el desempeño oral de los estudiantes y los aspectos inherentes a cada uno de esos niveles, así como estrategias aplicables para lograr el dominio y control de lo que se dice (contenido) y cómo se dice, en un determinado contexto comunicativo. No obstante, es necesario señalar que esa interrelación e integración de los usos del lenguaje común y el formal, disciplinar no se da de forma espontánea. Ello requiere de una planeación y evaluación sistemática del progreso alcanzado por los estudiantes en correspondencia con los contextos y propósitos comunicativos en los que están involucrados. Implica un diseño de estrategias y tareas comunicativas que contribuyan a evidenciar ese progreso, así como constatar qué dimensiones de la lengua oral tienen implicación directa en la formación y secuenciación de actividades para la enseñanza.

En este sentido, Gutiérrez (2010) hace referencia a algunas dimensiones, con implicación en el estudio de los géneros orales, en tanto contenidos de formación, y a su concreción en actividades secuenciales para la enseñanza de la lengua oral: dimensión contextual, referida a la interacción oral en diversos contextos sociales; dimensión discursiva, la que implica el uso de la lengua como un diálogo vivo; dimensión metalingüística; dimensión cognitiva e interdisciplinar. Estas dimensiones tienen una implicación directa en la orientación de la enseñanza oral disciplinar a través de propósitos diversos, tales como:

Concebir y utilizar la actividad oral como herramienta de aprendizaje y pensamiento

Una de las formas de aproximarse al estudio de las tareas comunicativas orales es a través de las propias instrucciones que ofrece o de los tipos de actividades que asigna en el aula. Esto puede constituirse en indicativos para movilizar y orientar el esfuerzo cognitivo y el aprendizaje de los estudiantes respectivamente. El tipo de tarea y la forma de asignarla revela la organización de las acciones mentales necesarias que se deben movilizar para realizar la tarea.

Conocer y regular las actividades implicadas en la actividad oral de los estudiantes

Para que los estudiantes hablen en correspondencia con los aspectos exigidos (demandas de la tarea, propósito comunicativo, temática disciplinar, etc.) es necesario generar situaciones en las que los estudiantes no solo experimenten diferentes prácticas orales, sino también regulen su actividad, seleccionen el vocabulario apropiado, realicen transiciones lógicas, coherentes entre las partes, contextualicen el discurso, utilicen de forma efectiva el lenguaje no verbal, la velocidad, la entonación, consistentes con el propósito del discurso, apoyan su discurso con diversas figuras retóricas (analogías, etc.), evidencian argumentos sólidos, a partir de referentes apropiados para la temática, entre otros aspectos. Adicionalmente, es necesario crear interacciones y discusiones en el aula, promover el trabajo cooperativo y de corrección entre estudiantes, todo lo cual fortalece el aprendizaje de conceptos, contenidos disciplinares, aspectos lingüísticos, etc.

Hablar sobre textos académicos y referentes de otras disciplinas

La exposición oral preparada como recurso esencial para el desarrollo de la competencia oral en los estudiantes exige una selección rigurosa de un determinado tema disciplinar, su estudio, la síntesis del contenido fundamental, así como la integración en un texto. Esto da la posibilidad, como en la producción escrita, de una revisión más exhaustiva para hacer del texto un producto coherente, con la consiguiente formalidad de las citas bibliográficas, figuras retóricas, sólidos argumentos, valoraciones personales y opiniones, etc.

Hablar desde y para una comunidad discursiva determinada

Es conocido que cada disciplina académica posee su propio método para organizar el conocimiento, lo que implica formas propias de hablar o escribir sobre ella. En consecuencia, el estudiante debe también conocer y hacer uso de las formas instituidas por las disciplinas para expresar su pensamiento, tratando en lo posible de mantener un nivel de formalidad requerido.

Hablar desde y para una comunidad discursiva determinada debe considerar que “cada disciplina posee unos géneros especializados, un sistema de códigos, tradiciones de comunicación, estándares de calidad, normas, dominio de habilidades discursivas y marcos epistemológicos propios” (Moreno, 2019, p. 111). Realmente, las dificultades que los estudiantes universitarios experimentan al hablar sobre una temática disciplinar están relacionadas con el poco conocimiento de convenciones disciplinares y su poca preparación para emprender tareas exigentes en el orden cognitivo y cultural.

La práctica discursiva en el aula y sus desafíos

Desde el plano normativo, el Reglamento de trabajo docente y metodológico de la educación superior (RESOLUCIÓN No. 02 /18) orienta las diversas formas organizativas fundamentales del trabajo docente en la educación superior en Cuba y tipos de clases (seminario, clase práctica, taller, etc.), así como formas de evaluación del desempeño de los estudiantes que se desarrollan en los diferentes escenarios educativos (examen final, defensa de trabajo de curso, la evaluación final de la práctica laboral, el examen estatal, la defensa del trabajo de diploma). Para cada una de estas formas se plantean las orientaciones para su realización y evaluación, incluidas las orientaciones para los exámenes orales.

Como se aprecia el aspecto oral es evaluado, aunque no es objeto de enseñanza explícito. Ello impone al estudiante un gran desafío desde el punto de vista lingüístico-comunicativo, cognitivo, etc. En este sentido se hace muy recomendable citar algunas ideas que dan respuesta a esta problemática, al menos en el plano teórico:

Al contrario de lo que comúnmente se cree, la formación universitaria no consiste solamente en el aprendizaje de contenidos disciplinares, sino en una verdadera *enculturación* del estudiante (Prior & Bilbro, 2011) en las prácticas y hábitos académicos que configuran las áreas, las disciplinas y las carreras. En términos más específicos, para poder transitar la universidad, el estudiante debe reforzar y desarrollar habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información), hábitos académicos críticos (utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, hacer una ficha, tomar apuntes, leer gráficos y cuadros, usar herramientas informáticas), habilidades metacognitivas y autorregulatorias (monitorear el propio aprendizaje, identificar debilidades y fortalezas, identificar errores y su reconducción, organizar el tiempo) (Ezcurra, 2011) y, de manera crucial, habilidades

comunicativas orales y escritas para comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico-académico en general, y de las disciplinas, áreas y espacios de desempeño profesional con los que se vincula su carrera en particular. Estas habilidades no consisten solamente en qué y cómo leer, escribir y comunicarse oralmente, sino en habilidades metacognitivas y metalingüísticas críticas que permitan analizar situaciones nuevas, reconocer expectativas y demandas retóricas (objetivos comunicativos, interlocutores, patrones discursivos, formatos), y adecuarse a ellas o negociarlas, discutir las y transformarlas en la medida de lo posible. Estas habilidades comunicativas, focalizadas especialmente en la lectura y la escritura, se diferencian de las habilidades necesarias para participar en las prácticas comunicativas de otros ámbitos sociales con los que los estudiantes pueden tener mayor familiaridad (Navarro, 2018, p.15)

En este punto es necesario destacar que entender una determinada área de conocimiento no solo se sustenta en el dominio de su vocabulario específico como muchos docentes creen. Se requiere también dominar otros aspectos, lingüísticos, sociales y, por supuesto, aspectos cognitivos, los cuales deben ir trabajándose desde el discurso oral en el aula, desde la interacción comunicativa entre los estudiantes, las exposiciones orales, las respuestas a preguntas, etc. Estos aspectos conducen a afianzar un determinado género disciplinar por parte del estudiante, quien se apropia de formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso que es inherente a cada área del conocimiento.

Este proceso de afianzamiento disciplinar en el aspecto oral requiere que se dé respuesta a la tradicional interrogante: ¿Cómo lograrlo? Es obvio que para intentar lograr los propósitos mencionados en apartados anteriores lo primero es lograr la necesaria comprensión del propio proceso. Lo primero que hay que tener en cuenta es que la teoría de la actividad analiza el comportamiento humano y el conocimiento en relación con sistemas de actividad, dirigidos hacia un objetivo; consta de herramientas que median los tipos de interacción.

Un segundo aspecto tiene que ver con que los sistemas de actividad son dialécticos. Los cambios son consumados a través de la actividad conjunta: “Los participantes en un sistema de actividad se apropian, piden prestadas y transforman las herramientas y los objetos y puntos de vista de otros, llegando así a los cambios en los medios de conseguir el objeto del sistema de actividad” (Russell, 1995, p. 54).

El tercer aspecto tiene que ver con las relaciones entre los participantes y las herramientas culturales compartidas. Un cuarto aspecto está referido, como platea Russell (1995), a que “la teoría de la actividad explica el cambio en relación con la zona de desarrollo próximo (ZDP): el objeto, las interacciones dirigidas hacia un fin entre las personas, donde uno o más de los participantes no podrían trabajar solos eficazmente para lograr el objetivo” (p. 54).

Desde esta perspectiva, los estudiantes adquieren formas de hablar y significados típicos usados en un ámbito disciplinar como resultado de la interacción con otros estudiantes y profesores, así como los objetos involucrados que inducen el establecimiento de esa actividad. En efecto, aprender a hablar en y sobre una disciplina significa aprender a hablar de las maneras como los miembros o representantes de esa disciplina comprenden y producen el discurso propio de ella. Desde el punto de vista de la enseñanza hablar en y sobre una disciplina implica llevar a los estudiantes a un sistema de actividad específico y por lo tanto, a los géneros disciplinares específicos, donde el trabajo académico se desarrolla. Los estudiantes podrían aprender a hablar mejor en y sobre la disciplina si tuvieran entrenamiento específico sobre esta actividad, a fin de que consolide determinadas formas de actuar y determinados procedimientos específicos, alcanzables solo en el trabajo con objetos discursivos particulares y aprovechando los conocimientos que aportan los miembros del grupo en su interacción y estableciendo relaciones entre contenidos de aprendizaje y la realidad social donde tiene lugar ese aprendizaje.

Todo hasta aquí conduce a aseverar el carácter progresivo, integral e interdisciplinario de la formación académica universitaria, en particular de los usos orales cotidianos y formales. Se reconoce, por ende, los géneros orales como el principal instrumento de mediación comunicativa e interacción social que contribuye a una construcción progresiva de los significados sociales y a un enriquecimiento de la capacidad para describir, narrar, argumentar y explicar el mundo (Gutiérrez, 2010, p.). El desarrollo progresivo del discurso oral cotidiano y formal debe proveer indicativos de que el estudiante opera en contextos sociales diversos con diferentes contenidos, enfrenta tareas comunicativas de complejidad creciente, acomoda sistemáticamente formas discursivas a esquemas de conocimiento ya existentes, hace uso social del discurso oral en contextos particulares, entre otros aspectos.

Con todos esos aspectos es posible obtener un conjunto de evidencias que marcan el sentido, direccionan y objetivan la actividad del estudiante y a su vez ofrecen las pautas para la orientación de la enseñanza de la actividad oral disciplinar. La constatación de esas evidencias debe dar una idea de los resultados de la interacción y comunicación de los estudiantes en los usos sociales utilizados en la universidad. Ahora bien, ¿Cómo articular las tareas comunicativas, niveles de complejidad, contenidos para los usos sociales, complementariedad de usos cotidianos y formales de la lengua? Evidentemente, es necesario articular esos usos sociales de la lengua en una perspectiva didáctica que incluya no solo principios, sino también secuencias de trabajo. Para lograrlo se requiere planificación, monitoreo y diferentes tipos de andamiajes, implica cooperación e interacción en el aula como comunidad de aprendizaje. Implica exposición periódica y sistemática de los estudiantes a diversos contextos y prácticas orales.

Esta exposición periódica y sistemática de los estudiantes a diversos contextos y prácticas orales tiene como base, al menos, dos principios básicos que se

concretan en: la progresión del uso discursivo oral y escrito durante el periodo universitario; la disposición concéntrica de los contenidos en etapas, en ciclos según los contextos de uso, lo que da la posibilidad de dosificar científicamente el progreso de los estudiantes, la ejercitación, la ampliación y profundización en etapas superiores. Los ciclos precisan los objetivos comunicativos para contextos particulares y, en términos discursivos, deben generar actividad comunicativa e interacción entre miembros de una determinada comunidad de estudiantes y, al mismo tiempo, deben implicar niveles de complejidad creciente en realización de esa actividad comunicativa, expresados en términos de *comprender, describir, transponer, evaluar, argumentar, exponer, plantear, inferir, reflexionar*, etc. Esto significa dar la oportunidad a quien habla de adaptarse a las circunstancias de la comunicación y transitar hacia otros usos propios del discurso disciplinar, más específico, lo que requiere de un comportamiento comunicativo en campos específicos, formales, muy distinto al utilizado en condiciones cotidianas.

Sobre la base de lo expuesto anteriormente se realizó un trabajo de investigación acerca de cómo los profesores orientan la enseñanza para la adquisición de competencias orales en sus estudiantes desde las temáticas disciplinares que se abordan en clase. La misma se llevó a cabo en tres especialidades de la Universidad Ignacio Agramonte Loynaz de la Ciudad de Camagüey. La base metodológica del trabajo se sustentó en un estudio descriptivo con abordaje cualitativo. Las técnicas de recogida de información fueron: observación y entrevista a docentes. La observación hizo posible la recogida de datos posibles a partir de la guía que a continuación se presenta. Se incluyó además el análisis de 22 programas de disciplinas de ciencias para comprobar la inclusión, desde la concepción de los objetivos, el trabajo con prácticas orales sobre contenidos disciplinares.

La entrevista realizada siguió los mismos aspectos incluidos en la guía de observación con el propósito de comparar fundamentalmente las creencias de los profesores sobre el tema en cuestión y lo transferible a la realidad áulica. Se incluyeron en el estudio 5 profesores, distribuidos de la siguiente manera: 2 profesores de Física, 1 profesor de Matemática, 2 profesores de lenguas. En el estudio comparativo se incluyeron profesores de lenguas teniendo en cuenta los mismos parámetros, ya que se consideró importante conocer cómo se orienta la enseñanza para la adquisición de la competencia oral en textos especializados.

Para llevar a cabo la observación se construyó una guía con base en los cuatro elementos para orientar la enseñanza para la adquisición de la competencia oral, los cuales se constituyen en las cuatro dimensiones de la unidad de análisis: 1. Concebir y utilizar la actividad oral como herramienta de aprendizaje y pensamiento; 2. Conocer y regular las actividades implicadas en la actividad oral de los estudiantes; 3. Hablar sobre textos académicos y referentes de otras disciplinas; 4. Hablar desde y para una comunidad discursiva determinada.

Para recoger información sobre el conocimiento y creencias de los profesores acerca de la enseñanza de enseñanza para la adquisición de competencias orales en sus estudiantes desde las temáticas disciplinares, se elaboró una guía para la entrevista de cuatro apartados coincidentes con las variables tenidas en cuenta en la observación con 16 preguntas, 4 por cada apartado (Tabla 1). Para ambas técnicas se tuvieron en cuenta los mismos parámetros.

Tabla 1. Guía de observación y entrevista.

Concepción y uso de la actividad oral como herramienta de aprendizaje y pensamiento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se activa el conocimiento previo? 2. ¿Qué técnicas se usan para movilizar y orientar el esfuerzo cognitivo y el aprendizaje de los estudiantes? 3. ¿Qué habilidades se privilegian? 4. ¿Cómo interrelaciona el lenguaje cotidiano con el formal?
Regulación de las actividades implicadas en la actividad oral de los estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tipo de situaciones se generan para hacer que los estudiantes experimenten diferentes prácticas orales y regulen su actividad? 2. ¿Cómo se logra que los estudiantes realicen transiciones lógicas, coherentes durante su actividad oral? 3. ¿Qué métodos son utilizados para fortalecer el aprendizaje de conceptos, contenidos disciplinares, aspectos lingüísticos, etcétera? 4. ¿Cómo se implican a los estudiantes en el control del propio aprendizaje y su actuación?
Gestión de actividades orientadas a hablar sobre textos académicos y referentes de otras disciplinas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se orienta el uso de otros textos, otros contenidos? 2. ¿Se promueven actividades para parafrasear el contenido? 3. ¿Se utilizan técnicas de aprendizaje recíproco (ejemplo, explicar a otros)? 4. ¿Qué recursos didácticos se emplean para ayudar a comprender e integrar contenidos?
Gestión de actividades orientadas a hablar desde y para una comunidad discursiva determinada.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué estrategias se explicitan para facilitar el acceso al saber disciplinar? 2. ¿Cómo los estudiantes acceden al género propio de la disciplina, a su sistema de códigos, a sus normas, al dominio de habilidades discursivas y marcos epistemológicos propios? 3. ¿Se enseña a saber el lenguaje de la disciplina? 4. ¿Se enseña a hacer con el lenguaje de la disciplina?

Como parte del estudio exploratorio se realizó un instrumento para evaluar la actividad oral desarrollada en dos muestras de secuencia didáctica utilizadas por un profesor de lengua sobre una temática especializada y por un profesor de Física. Este instrumento fue aplicado a una muestra de 5 estudiantes de segundo año de la carrera Educación Física y 16 estudiantes de tercer año de la carrera Educación Lengua Inglesa de la Universidad “Ignacio Agramonte” de Camagüey en el curso escolar 2018-2019. El mismo ha sido enfocado en la actividad oral del estudiante sobre contenidos disciplinares. Los criterios para la evaluación asumidas involucran aspectos incluidos en las dimensiones analizadas en los demás instrumentos, dirigidos fundamentalmente al saber disciplinar y al dominio lingüístico en contextos comunicativos particulares: a) Eficacia de la interacción (fluidez y coherencia); b) Uso de técnicas de

aprendizaje recíproco (explicar a otros, preguntar, aclarar, fundamentar, etc.);
c) Dominio del metalenguaje de la disciplina.

Los resultados indican que el trabajo sistemático sobre la actividad oral en el aula es escaso y fragmentado. Tanto los profesores desde sus actividades docentes como los propios documentos curriculares ponen el énfasis en la lectura y la escritura, descuidando el necesario trabajo con la actividad oral. Esto tiene que ver con ciertas creencias de los profesores sobre la oralidad, al considerar que su desarrollo es natural o espontáneo y que no se requiere de una enseñanza explícita y de estrategias pedagógicas para apoyarla.

Algunas creencias de los profesores con respecto a la actividad oral

Muchos profesores reconocen la importancia de la actividad oral de los estudiantes. Sin embargo, exponen creencias diversas respecto a la actividad oral, las cuales se resumen en las siguientes ideas:

- El aspecto oral está asociado directamente al contenido, es decir, a la forma de expresión de los principales conceptos, leyes, etc., por lo que es suficiente acudir a referentes de la materia y comunicar la esencia de estos referentes como producto de comprensión e interpretación. Es por ello que el aspecto oral no requiere una enseñanza explícita sistemática.
- En lo oral, es muy importante el uso del vocabulario adecuado (especializado) en correspondencia con el contenido disciplinar que se trate.
- La atención debe estar en el repertorio de palabras y frases que tiene el estudiante con el fin de comunicar de forma efectiva en contextos disciplinares específicos.
- El aspecto oral es un recurso que se utiliza para evaluar comprensión de lectura, para responder a preguntas o para exponer un contenido en actividades tales como seminarios, debates, etc., con ajuste al contexto específico que se evoca.
- La evaluación se construye a partir de la comunicación oral o escrita sobre el contenido disciplinar de forma correcta y con ajuste a los requerimientos del contenido disciplinar. No se presta atención a otros aspectos, tales como corrección, fluidez, etc.
- El desarrollo del aspecto oral formal es una función del profesor de lengua.

Estas creencias respecto a la importancia del aspecto oral y sus manifestaciones en el aula fueron corroboradas en la encuesta aplicada a los docentes de diferentes disciplinas universitarias, en la que se incluyó la siguiente pregunta: ¿Qué otros aspectos, además del vocabulario, tienen en cuenta para evaluar las producciones orales de los estudiantes? ¿De qué manera el estudiante accede y verbaliza el contenido disciplinar? ¿Qué papel juega la actividad oral en el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas

(explicar, argumentar, etc.) y su influencia en el desarrollo de conocimientos científicos (conceptos, métodos, etc.)?

Los principales resultados obtenidos en la entrevista (Figura 1) evidencian insuficiencias en algunas respuestas a preguntas que inciden en la concepción didáctica para el saber disciplinar. Así, se hace notar que las respuestas con más incidencia tienen que ver con la pobre atención a la interrelación del lenguaje cotidiano con el formal, al control del aprendizaje por parte de los estudiantes, a las actividades para parafrasear el contenido disciplinar y al uso de técnicas de aprendizaje recíproco. Resulta llamativo lo poco que se realiza, según las creencias de los propios docentes, con el saber y el hacer con el lenguaje de las disciplinas.

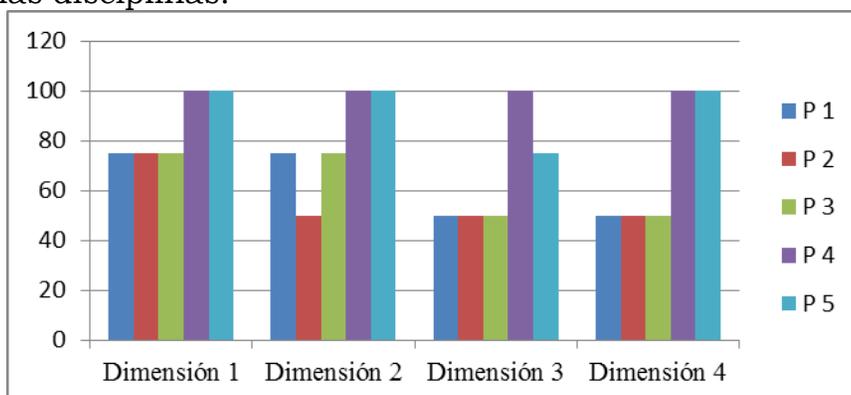


Figura 1. Resultados de la entrevista a profesores

Uno de los primeros resultados de la observación fue la caracterización de la enseñanza de la actividad oral en el ámbito disciplinar. Contrariamente a las creencias descritas, en la observación de las muestras se aprecia, de forma general, un proceder didáctico adecuado según las dimensiones de análisis tenidas en cuenta. No obstante, el aspecto más significativo revelado tuvo que ver con la realización de acciones didácticas por parte de los profesores de forma empírica y no como resultado de la reflexión sobre el saber y el hacer disciplinar que facilitarían el ingreso de los estudiantes en las comunidades científicas y profesionales.

En este sentido, es lícito señalar que dos de los profesores advirtieron sobre la jerarquía del contenido sobre otros aspectos lingüísticos, sociales, etc., pero no propusieron modos de revertirlo desde la propia disciplina. Este comportamiento coincide con otros estudios empíricos realizados anteriormente, donde se expone el rol del profesor universitario en el desarrollo de competencias en lengua para dirigir el proceso de comprensión y producción textual de sus estudiantes sobre contenidos disciplinares específicos y diversidad de discursos característicos de la enseñanza universitaria (Alberteris, Cañizares y Revilla, 2019). Los resultados indicaron un predominio de preguntas sobre el contenido, con reiteración de la explicación y definición en ciencia. Otras operaciones, tales como argumentar y justificar, fueron menos atendidas en las tareas asignadas.

Frente a la indagación acerca del uso de estrategias de aprendizaje recíproco en el aula, tendientes a consolidar conceptos, contraponer criterios, así como a afianzar el vocabulario de la disciplina, aún las respuestas son contradictorias y poco convincentes. Aun cuando se reconoce que la actividad oral y también la escrita son aspectos básicos en la formación académica disciplinar del estudiante, dos de los profesores consideran que por lo general la competencia en lengua de sus estudiantes no es objetivo de sus respectivas disciplinas, y por lo tanto no es asumida por ellos. Se esgrime la creencia que la competencia en lengua es una responsabilidad de los profesores de lengua. Así, se reitera una posición muy frecuente de los profesores de rechazar cualquier trabajo “no asociado al contenido que se enseña” (Bullman, 1985. Citado en Alberteris, Cañizares y Revilla, 2019, p. 127). Asimismo, el factor tiempo con el que se dispone para el desarrollo de los contenidos conceptuales de las disciplinas se reveló como la limitante principal para justificar por qué no se asume el desarrollo de la competencia en lengua de sus estudiantes.

De todo ello se infiere que no hay una total comprensión que enseñar ciencia supone enseñar a los estudiantes cómo hacer ciencia, a desarrollar unas determinadas formas de hablar y de escribir que les permitan comunicar la ciencia que están aprendiendo, a desarrollar capacidades de lectura y escritura asociadas al entendimiento y el uso del registro del lenguaje de la ciencia (Alberteris, Cañizares y Revilla, 2019, p. 127).

Resultados del instrumento de evaluación de la actividad oral de los estudiantes

Como se expuso anteriormente, en la fase exploratoria se implementó un instrumento para evaluar la actividad oral desarrollada por estudiantes en las muestras de secuencias didácticas expuestas. Las evaluaciones obtenidas según los criterios asumidos estuvieron en el rango de 2 (0), 3, 4, 5. Es necesario destacar que los criterios asumidos no son los únicos para este tipo de evaluación, aunque para este estudio exploratorio fueron considerados suficientes y pertinentes. Con el propósito de obtener un valor que nos permitiera conocer la magnitud en que estos estudiantes se desempeñaban en la actividad oral en un estadio inicial de la clase se obtuvo a través de la media aritmética, la cual arrojó los siguientes resultados (Tabla 2).

Tabla2. Media obtenida por tipo de estudiante

Estudiantes	Criterios		
	a) Eficacia de la interacción	b) Uso de técnicas de aprendizaje recíproco	c) Dominio del metalenguaje de la disciplina
Ciencias	2.8	3.4	3.8
Lengua	3.5	3.9	3.2

Como se observa, existe una diferencia significativa entre los resultados según el tipo de estudiante, fundamentalmente en los dos primeros criterios. Los estudiantes de ciencias obtuvieron mejores resultados en el dominio del metalenguaje de la disciplina debido al nivel de concentración y esencialidad de los contenidos de la disciplina, hecho que no ocurre en lenguas. En este caso se

recurre a un contenido no muy familiar para los estudiantes y donde el conocimiento previo es esencial para todo el procesamiento de la información.

Al analizar la tabla anterior se aprecia que los resultados obtenidos por los estudiantes de ciencias son aceptables, considerando que estos estudiantes tienen una menor preparación lingüístico-comunicativa. Por su parte, los resultados de los estudiantes de lenguas también son aceptables, considerando que aunque estos estudiantes tienen mayor preparación lingüística, tienen menor preparación en temas de las ciencias. En ambos casos se evidencian aún deficiencias relacionadas con el dominio del código lingüístico, así como elementos de competencias para interactuar y comunicar ideas sobre contenidos disciplinares.

El aspecto más afectado que requiere mayor trabajo didáctico del profesor estuvo relacionado con la eficacia de la interacción, concretada en problemas de fluidez y coherencia discursiva. Evidentemente, un análisis más profundo de este aspecto conduce a reconocer las siguientes insuficiencias:

- el repertorio del vocabulario disciplinar por parte de los estudiantes es pobre, lo que limita en muchos casos la transmisión y negociación de significados.
- el pobre uso de conectores discursivos.
- la presencia de pausas innecesarias en la realización de las tareas.
- el uso de categorías conceptuales incompletas y fallos de argumentación.
- la transgresión de conceptos básicos de referencia, con omisiones de estructuras prototípicas del género disciplinar, formas verbales y frases nominales distintivas de este.

Es obvio que estas insuficiencias conducen a un mayor trabajo didáctico de sistematización y consolidación de tareas que involucren este tipo de acciones, modos de dirección del discurso oral de los estudiantes sobre temáticas disciplinares, etc. Ello implica además que los objetivos que se plantean requieren de un sistemático trabajo a largo plazo a partir de metas a largo alcance.

El análisis de 22 programas de disciplinas (Figura 2) arrojó que el 81 % de los programas incluyen de forma explícita objetivos relacionados con la comunicación oral y escrita, tanto para la realización de tareas profesionales, de intercambio y específicas de las disciplinas. El 18.1 % no incluye ningún objetivo relacionado con el aspecto anterior de forma explícita. Hay que aclarar que en la concepción de los objetivos de estas disciplinas se involucran acciones que implican uso comunicativo, tales como explicar, argumentar, etc., aunque no se expresa de forma explícita el trabajo con habilidades comunicativas orales y escritas para comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico-académico en general, y de las disciplinas; se declaran acciones cognitivas, motivacionales, profesionales y metacognitivas.

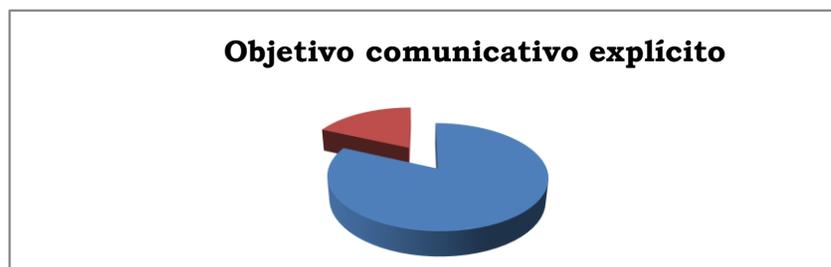


Figura 2. Resultados del análisis de los objetivos de los programas

Lo anterior significa que desde los programas de disciplinas se han planteado las orientaciones para el desarrollo de la comunicación oral en el contexto de la Educación Superior. Sin embargo, aún la realidad muestra que el trabajo didáctico se centra preferencialmente en contenidos disciplinares, a partir de tareas escritas, descuidándose el trabajo con la actividad oral. Los propios programas exponen objetivos generales que hacen énfasis en cuestiones generales para comunicar resultados de tareas y problemas incluidos en el sistema de conocimientos de las disciplinas. En efecto, el aspecto oral en la mayoría de las disciplinas se concibe como algo vago, sin constituir objeto de enseñanza explícita a pesar de su rol esencial en el aprendizaje y comunicación en ciencia.

Esto implica, evidentemente, que hay que seguir investigando y profundizando en el desarrollo de la actividad oral en el aula, tanto para participar en las prácticas comunicativas de otros ámbitos sociales con los que los estudiantes pueden tener mayor familiaridad, como para participar en las prácticas comunicativas propias de las disciplinas, en las que los estudiantes puedan hacerse del lenguaje de las disciplinas y cumplir propósitos comunicativos particulares.

CONCLUSIONES

La actividad oral en el proceso de aprendizaje de las ciencias ocupa un lugar esencial, no solo como instrumento para la conformación del conocimiento organizacional-discursivo en el ámbito de las disciplinas universitarias, sino también como recurso mediador de prácticas de lectura y escritura, con las que en su integración y a partir del principio de complementariedad, conducen al logro de los requerimientos académico-profesionales de las carreras universitarias. No obstante, se reconoce que el desarrollo de la actividad oral disciplinar implica un proceso complejo, en el que los cambios cualitativos visibles en los estudiantes solo son posibles a largo plazo.

Una caracterización parcial de este proceso reveló que, a pesar de las insuficiencias detectadas con los instrumentos aplicados, los estudiantes van alcanzando, de forma progresiva, niveles apropiados de actividad oral, manifestados en formas de transformación de los objetos disciplinares, formas de interacción, manejo de un repertorio léxico cada vez mayor, formas y procedimientos específicos para operar cognitivamente contenidos disciplinares, mayor fluidez y coherencia en la exposición de los contenidos disciplinares,

entre otros aspectos. Todo ello conlleva una orientación de la enseñanza de competencias orales que contribuyan no solo a la enseñanza del saber el lenguaje de las disciplinas universitarias, sino también a la enseñanza del hacer con ese lenguaje, a partir de la integración de propósitos comunicativos particulares, tareas y formas cooperativas de trabajo y de interacción.

Como requerimiento importante de esta orientación de la enseñanza se instala la consideración de un aprendizaje situado, una pragmática de uso y un contexto social y cultural que otorgan sentido a los aspectos lingüísticos, a los significados, a los conceptos, a los conocimientos y procesos de comunicación, a los valores implícitos, que conforman la cultura de las ciencias con las que se relaciona el estudiante en su actividad comunicativa y de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberteris, O. (2019). Progresividad en la inserción en géneros disciplinares desde etapas iniciales de aprendizaje del inglés. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaLE)*, 7 (1), 43-60.
- 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? *Revista Cognosis: Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 4 (2), 123-138. Disponible en <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/issue/view/154>
- Antich, R., Gandarias, D. y López, E. (1986). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Brito H., Castellanos D., Córdova M. (1987). *Psicología general para los institutos superiores pedagógicos*, t.2. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gutiérrez, Y. (2010). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Revista Infancias Imágenes*, 9 (2), 24-34.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Morales, M. (2004). Lenguaje y conocimiento común y especializado. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 27 (1), 45-72.
- Moreno, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. doi: 10.25100/lenguaje.v47i1.7180
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro & G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. ISBN 978-987-558-499-0.
- Núñez, G. (1996). Tradición silente y comunicación oral en la Educación Secundaria. *Lenguaje y Textos*, 19, .83-92.
- Reglamento de trabajo docente y metodológico de la Educación Superior (Resolución No. 02 /18) (2018). Gaceta Oficial de la República de Cuba No. 25 Ordinaria de 21 de junio de 2018, AÑO CXVI Número 25, Página 647. GOC-2017-460-O25. Disponible en: <http://www.gacetaoficial.cu/>
- Russell, D. (1995). Activity Theory and its Implications for Writing Instruction. En Joseph Petraglia (Ed.), *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction* (pp. 51-78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sanmartí, N., Izquierdo, M. y García, P. (s.f.). Hablar y escribir: Una condición necesaria para aprender ciencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 281, 54-58