

**EL CURRÍCULUM EN ESPIRAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ADICIONALES:
UNA PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN EN CURSOS DE INGLÉS CON
PROPÓSITOS ESPECÍFICOS EN EL GRADO UNIVERSITARIO DE INGENIERÍA**

**THE SPIRAL CURRICULUM IN THE TEACHING OF ADDITIONAL LANGUAGES: A
PROPOSAL FOR IMPLEMENTATION IN UNDERGRADUATE ENGLISH FOR SPECIFIC
PURPOSES COURSES IN ENGINEERING**

Gabriela Di Gesú¹

gdigesu@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento

Cynthia Edith Quinteros²

cquinteros@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento

Universidad de Buenos Aires

Argentina

Resumen

La enseñanza de inglés como lengua adicional en el Nivel Universitario es una actividad que se desarrolla según las políticas lingüísticas de cada casa de estudios y se materializa en las decisiones y resoluciones que establecen el *statu quo* de las asignaturas. Las y los especialistas de cada institución diseñan ofertas académicas para las carreras en las que se insertan, contextualizando la actividad de modo tal que no puede ser comprendida sin tener en cuenta el ambiente en el que se desarrolla. En este trabajo, presentaremos un estudio de caso que analiza la implementación de un diseño curricular en espiral basado en el programa Leer para Aprender para la enseñanza de inglés en las carreras de ingeniería en la Universidad Nacional de General Sarmiento - Argentina. Este diseño busca generar aprendizajes perdurables en una población estudiantil que ingresa al trayecto de los cursos de inglés con propósitos específicos con conocimientos de inglés desarticulados y escasa motivación hacia el aprendizaje de lenguas. Con un corte idiográfico, la descripción de este caso pretende contribuir a las investigaciones en

la enseñanza de lenguas, considerando que la interacción de particularidades y generalizaciones permite vislumbrar distintos enfoques a la enseñanza de inglés en el Nivel Superior como una actividad que va más allá de lo meramente lingüístico o académico.

Palabras clave: Inglés como lengua adicional - Leer para aprender - Currículum en espiral - Nivel superior.

Abstract

The teaching of English as an additional language at university follows the linguistic policy of each institution. This policy is materialized in the decisions and resolutions that define the courses' status quo. The language specialists at each university design the courses according to the study programs they are part of, thus contextualizing an activity that cannot be understood without considering the context. In this paper, we will present a spiral curriculum design based on the Reading to Learn program implemented for teaching English across the Engineering programs at Universidad Nacional de General Sarmiento -Argentina. The spiral curriculum seeks to address the specificity of the context and be conducive to meaningful learning in a student population that starts the English Pathway with scarce knowledge of the language and low motivation toward language learning. With an idiographic approach, the detailed description of this case aims to contribute to research in teaching additional languages, considering that the interaction of particularities and generalizations can allow conceiving English teaching in higher education as an activity that goes beyond the merely linguistic or academic content.

Keywords: English as an additional language - Reading to Learn - Spiral curriculum - Higher education.

Recepción: 17-12-2022

Aceptación: 22-06-2023

INTRODUCCIÓN

Es sabido que los contextos modelan los aprendizajes humanos. Sean contextos familiares, comunitarios o institucionales, catalizan o inhiben el aprendizaje según los modos en los que se lleva a cabo la tarea. Sin importar la naturaleza del contenido, el aprendizaje humano es un fenómeno que no puede ser abordado desde una única disciplina.

El aprendizaje de lenguas adicionales (LLAA) en la universidad está imbricado en instituciones académicas que articulan distintas unidades de trabajo (Dayan et al., 2022). A través de políticas y resoluciones, cada casa de estudio diseña los planes de estudio de las carreras que habilitan la construcción del conocimiento disciplinar escogido en los que la enseñanza de LLAA es considerada una competencia blanda a desarrollar.

En la Universidad, las/os estudiantes desarrollan competencias específicas y genéricas (duras y blandas) que les habilitarán la inserción en los ambientes profesionales al graduarse. Siguiendo a Valsiner (2014), los procesos de enseñanza y aprendizaje son parte de un sistema abierto. Las personas integran, al aprender, su pasado, su presente y las experiencias futuras que logran vislumbrar para dotar de sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya sean individuales o institucionales, estos sistemas abiertos son únicos porque la construcción de sentido surge al recrear la experiencia pasada en un contexto determinado, entramándola con la conducta orientada a futuro (Valsiner, 2014).

Con este horizonte, en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), se delinearon dos trayectos de enseñanza y aprendizaje de inglés que buscan atender las necesidades presentes y futuras del estudiantado y contemplar los procesos ontogénicos, es decir, los desarrollos pasados del estudiantado en su aprendizaje de las LLAA. De este modo, en las carreras incluidas en Humanidades, se ofrece el Trayecto de inglés Lectocomprensión (TIL) y en las de las Ingenierías y Economía, se brinda el Trayecto Inglés con Propósitos Específicos (TIPE). En cada uno de ellos, la UNGS, a través del área de Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas – Inglés, se propuso diseñar un currículum en espiral basado en el programa *Leer para Aprender* (Rose y Martin, 2012).

Para este trabajo, nos enfocaremos en el TIPE. Esta decisión se basa en su objetivo último que busca desarrollar el uso oral y escrito del lenguaje (Lomas, 1994) en inglés en el dominio profesional. Si bien no hay estadísticas que releven los enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras en el grado universitario, el trabajo con las universidades que conforman la Red Universitaria de Lenguas (RuLen), red que engloba a 35 universidades de Argentina, muestra que un programa orientado a estos desarrollos no suele ser usual en las carreras de grado. Asimismo, se pudieron rastrear escasos registros de enfoques enmarcados en la pedagogía *Leer para Aprender*. En el contexto UNGS, el equipo de

investigadoras/es docentes decide adoptar la traducción Leer para Aprender porque el enfoque didáctico permite aprender inglés, al tiempo que se aprende la información que los textos brindan, a través del análisis de los géneros discursivos, entendidos como la configuración recurrente de significados por los que la cultura se constituirá como un sistema de géneros (Martin, 2009).

En este trabajo, utilizaremos los términos lenguas adicionales o extranjeras indistintamente. En cuanto a la estructura del artículo, primero, describiremos el marco conceptual. Luego, presentaremos el estudio de caso de corte idiográfico y los criterios que se adoptaron para diseñar un currículum en espiral. Finalmente, haremos algunas observaciones que surgen de la puesta en marcha de la propuesta.

1.Marco conceptual

1.1 El aprendizaje de lenguas extranjeras desde la perspectiva sociohistórica

En este artículo, adoptamos el enfoque sociohistórico porque permite abarcar el fenómeno de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde perspectivas que van más allá de lo puramente lingüístico. En este marco, la docencia se nutre de la pedagogía crítica y aplica o diseña didácticas que considera más adecuadas.

Desde los postulados de enseñanza de LLEE, el trabajo seminal de Kumaravivelu (2002) aunó los criterios de la pedagogía crítica de educación general con la enseñanza de LLEE (Kumaravivelu, 2002). Su propuesta conceptualizó a la docencia en segundas lenguas y lenguas extranjeras como intelectuales transformadores, agentes de cambio con los conocimientos profesionales y personales necesarios para abordar investigaciones y colaborar en el desarrollo de la sensibilidad sociopolítica en las y los aprendientes. Se trata de una docencia que ancla su trabajo en la sociedad y adopta un enfoque holístico en su trabajo. Conocido como posmétodo (Kumaravivelu, 2003), su trabajo habilita la integración interdisciplinaria y descolonizadora. El aprendizaje de LLAA ya no se lo considerará una tarea meramente lingüística que sigue métodos diseñados desde la lingüística aplicada, sino de docentes de lenguas en distintas partes del globo que utilizan sus conocimientos de la lengua adicional, de la propia y de los contextos educativos para colaborar en el desarrollo de las LLAA en las/os aprendientes en un aula determinada.

Con este marco, el equipo de investigadoras docentes en Inglés de la UNGS se planteó la necesidad de reflexionar sobre su enseñanza como una actividad culturalmente situada, que permitiera a las/os estudiantes articular sus conocimientos y afectos previos hacia Inglés junto con sus expectativas profesionales futuras dentro de un proceso de aprendizaje significativo que colaborará en el desarrollo de sujetos multilingües sensibles al significado sociocultural de los discursos en Inglés. Desde este lugar, se consideró

el valor de la perspectiva sociohistórica por la posibilidad que ofrece de abarcar el fenómeno en su totalidad y plantea una nueva relación entre dicentes, docentes e Inglés como objeto de aprendizaje.

Pensar, así, la enseñanza de Inglés, remite a las palabras de Bakhtin:

Al construir nuestro discurso, siempre nos antecede la totalidad de nuestro enunciado, tanto en forma de un esquema genérico determinado como en forma de una intención discursiva individual. No vamos ensartando palabras, no seguimos de una palabra a otra, sino que actuamos como si fuéramos rellenando un todo con palabras necesarias. Se ensartan palabras tan solo en la primera fase del estudio de una lengua ajena, y aun con una dirección metodológica pésima. (Bajtín, 2008, p.273)

Forma y contenido son uno solo para Bajtín (2008). El discurso verbal es un fenómeno social, ya sea un sonido aislado o los significados abstractos más diversos (Bakhtin, 1981) que puedan darse en la comunicación humana. No hay elementos de la lengua neutros que puedan comprenderse por fuera de la relación interpersonal, tornando difícil la separación de la forma y el contenido. La intercomprensión es posible por el conocimiento que las/os hablantes de la lengua tienen sobre los significados neutros, que se contextualizan en la comunicación discursiva (Bajtín, 2008).

La enseñanza institucional de una lengua extranjera tiene lugar en el sistema educativo formal o en institutos informales que replican la lógica del aula, con docentes y grupos de aprendientes. Se puede observar que quien aprende utiliza las palabras de los otros, es decir, sus docentes y los libros de texto, pero solo al apropiarse de estas puede conferirles su acento, adaptarlas a su semántica y darles su intención (Bakhtin en Wertsch, 1994). Al ir aprendiendo una lengua adicional, el estudiantado comienza a percibir los matices en significado y elegir los elementos léxico-gramaticales para comunicar su experiencia.

En este sentido, el aprendizaje de las LLAA se procesará desde la zona de desarrollo próximo (ZDP) de quien aprende (Vygotsky, 1978). Esta brecha cognitiva entre lo que saben y lo nuevo por aprender implica sus conocimientos de la lengua uno y los saberes previos sobre el tema. Los estudios recientes muestran el rol de la afectividad (Ryan y Dornyei, 2015) y la influencia de las pedagogías explícitas (Rose y Martin, 2012) en este proceso. Bajo la guía del par más avanzado, las/os estudiantes se desarrollan como sujetos multilingües en un proceso de aprendizaje largo y costoso en términos cognitivos en el que se darán sucesivos bucles de períodos de acomodamiento ante lo nuevo, de estabilidad al alcanzar nuevos aprendizajes y reacomodamiento al volver a comenzar el proceso, siempre en el marco de la interacción social. En este proceso de enseñanza-aprendizaje, lo extraño se convierte en algo familiar y comprensible para producirlo o transferirlo a situaciones nuevas (Lantolf y Poehner, 2014).

Con este marco como base, los enfoques pedagógicos basados en los géneros discursivos habilitarían un aprendizaje situado que va articulando lo sabido con lo nuevo. Swales (1990) introdujo la pedagogía de los géneros discursivos para la enseñanza de la escritura académica a partir de su libro *Genre analysis*. En este libro, presentó un ciclo de enseñanza que no solamente incluye la labor docente que sensibiliza sobre los movimientos en el texto académico, sino también la del experto en la disciplina, quien colaboraría en la redacción del texto del novato al permitirle comparar su texto con el del /la experto/a. Según Flowerdew (2015), Swales dejará en manos de la docencia los modos de articular el análisis discursivo con la enseñanza de la escritura (Flowerdew, 2015).

En Australia, la Escuela de Sidney (Christie, 2006) diseñó el enfoque de la pedagogía de los géneros discursivos basada en la lingüística sistémico funcional. El programa *Leer para aprender* (Rose y Martin, 2012) tiene como objetivo la construcción de comunidades a partir de una “democratización del aula” (Rose y Martin, 2012, p.13). Se distingue del enfoque de Swales (1990) en la sistematización del proceso de enseñanza en un ciclo de sensibilización al texto - deconstrucción /construcción conjunta- construcción individual que permite que el sujeto se apropie de los discursos ajenos para crear el propio a través de la enseñanza explícita (Bernstein, 2003). Desde un enfoque interdisciplinario, abrevia de la lingüística sistémico-funcional de Halliday (Halliday y Matthiessen, 2004), la Teoría Vygotskiana de aprendizaje, el concepto de andamiaje (Wood et al., 1976) y los postulados de Bernstein (2003) en lo referido a la relación entre conocimiento, pedagogía y educación.

Si bien esta metodología fue pensada para la enseñanza de la lectura y escritura en lengua 1 y/o lengua 2, está ganando consenso en la enseñanza de inglés como lengua adicional (Mickan, 2022). El aprendizaje surge del análisis conjunto (docentes y dicentes) de textos modélicos de géneros orales y escritos que habilita que estos últimos se apropien del esquema textual y los elementos léxico gramaticales. Posteriormente, los dicentes producen textos de manera individual, para luego embarcarse en la escritura de otros textos similares, pero en diferente contexto. Para esto, es necesario el diseño de una secuencia que presente los géneros según su complejidad dentro de un currículum en espiral (Rose y Martin, 2012). Según Flowerdew (2015), aunque la propuesta australiana puede ser vista como dogmática, no excluye la posibilidad de diseñar otras actividades prototípicas del aprendizaje de lenguas extranjeras para catalizar su aprendizaje.

En Argentina, *Leer para Aprender* ha sido adaptado al contexto de la enseñanza de Inglés como lengua extranjera por Boccia et al. (2019). En *Teaching EFL through genres* presentan una descripción exhaustiva de los modos en que la lengua realiza significados en determinados géneros discursivos para luego proponer posibles didácticas de su enseñanza (Boccia et al., 2019). El trabajo centrado en géneros discursivos enfatiza

las dimensiones funcionales y contextuales de los textos de un género determinado, basándose en la lingüística sistémica funcional (Christie, 2006). De este modo, los géneros discursivos como actividades sociales, en los contextos de uso determinados y las culturas específicas en las que se insertan, resignifican la enseñanza de las LLAA.

1.2 El currículum en espiral en la enseñanza de lenguas extranjeras

Uno de los componentes claves del programa Leer para Aprender es el concepto de currículum en espiral. Este constructo fue primeramente planteado por Vygotsky (1925) como modo de enseñanza de la apreciación del lenguaje estético. En *The Psychology of Art*, Vygotsky (1925) propuso un método para la enseñanza de la percepción de la obra literaria a través de la exposición y análisis gradual de géneros literarios simples que lleven al desarrollo de lectoras/es- espectadoras/es capaces de comprender géneros más complejos. En su análisis, planteaba una secuencia en la que la enseñanza de géneros como la fábula y el cuento corto van catalizando la comprensión de géneros más complejos como la tragedia. Cada género recrea microambientes en los que se puede cultivar, externalizar y compartir las experiencias culturales y los nuevos aprendizajes (Zittoun y Stenner, 2021; Vygotsky, 1925).

Más tarde, en *The Process of Education*, Bruner (1960) retoma esta idea al decir que el objetivo de la enseñanza implica no solo aprender lo nuevo, sino también habilitar los aprendizajes ulteriores, preparando para el desempeño futuro. Predisponer para el aprendizaje conlleva un diseño curricular en espiral que estructura los problemas fundamentales de la disciplina, de modo que despierten interés y no sean fácilmente olvidables. Enseñar elementos discretos sin una explicación clara del contexto de producción conduciría, en palabras de Bruner (1960), a un conocimiento inerte y frágil. Bruner (1960) insiste en que el diseño curricular tiene como destinatario la docencia. Es necesario que el currículum movilice, perturbe, al tiempo que informe a quien enseña para que tenga efecto sobre quien aprende. Considera que el currículum debe ser lo suficientemente flexible como para incorporar las modificaciones que sean necesarias.

Un diseño curricular en espiral en LLAA implica una lógica de establecer una secuencia de géneros discursivos que se caracterizan por partir de lo que las/los estudiantes conocen y saben hacer. Su relevancia lleva a que se sientan motivados intrínsecamente a apropiarse de cada género nuevo que se propone, porque el pasaje entre uno y otro permite nuevos conocimientos anclados en lo ya conocido. A medida que se presentan géneros de complejidad creciente, se comprende más y mejor y se aprende a transferir lo aprendido a otros contextos.

2. El caso de estudio: la enseñanza de inglés en UNGS

Visto el marco de la actividad de enseñanza, consideramos necesario describir el contexto para que pueda comprenderse la necesidad de la intervención diseñada. En este sentido, la UNGS se encuentra en el segundo cordón del conurbano bonaerense. Se caracteriza por ofrecer una formación de calidad a través de la democratización de la enseñanza y la búsqueda de la excelencia académica (UNGS, s.f.). El primer Censo a Estudiantes UNGS relevó a 7.208 personas y mostró que 80% de la población estudiantil era primera generación de universitarios y 50% eran primera generación de individuos con estudios secundarios completos en sus familias. Asimismo, 51% combinaba trabajo de tiempo completo y estudio (UNGS, 2019). Puede inferirse que la población estudiantil encuentra difícil sostener los estudios superiores al tener que combinarlos con agendas laborales y personales/familiares.

La política lingüística de UNGS hacia las LLAA ha sido pionera entre las universidades del conurbano al buscar democratizar el acceso a la formación en inglés y portugués a partir de las escasas posibilidades de alcanzar este bien simbólico (Bourdieu, 1993) que tiene su estudiantado. En 2012, después de analizar las demandas de las carreras en las que se imbrica, se rediseñó la enseñanza de inglés en dos trayectos. El Trayecto de Inglés Lectocomprensión (TIL), que consta de tres cursos cuatrimestrales, y el Trayecto de Inglés con Propósitos Específicos (TIPE), que articula un total de cinco cursos. Tanto el TIL como el TIPE son transversales a las carreras que los integran. Los cursos de cada trayecto son asignaturas/requisitos obligatorios de 48 horas cuatrimestrales. El diseño pedagógico y la gestión de cada trayecto está a cargo de las/os investigadoras docentes (Ids) del Área Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas - Inglés. En 2017, se realizó una revisión crítica de los TIL y TIPE a través del análisis de la resolución de los exámenes finales de cada curso. Esto permitió pensar a ambos Trayectos como unidades de actividad (Engeström, 1987) que necesitaban de un diseño curricular en espiral que propiciara la articulación de los cursos al interior de cada bloque.

Como se dijo anteriormente, el foco será el currículum en espiral del TIPE. Este trayecto es parte de las carreras de: Licenciatura en Economía Industrial, Licenciatura en Economía Política, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Administración Pública, Ingeniería Industrial, Ingeniería Química, Ingeniería Electromecánica y en el Profesorado Universitario de Educación Superior en Economía. El TIPE consta de cinco asignaturas: Inglés con Propósitos Específicos (IPE), I, II, III, IV y V. Las/os estudiantes cursan tres, cuatro o los cinco cursos según el plan de estudio de las carreras. El objetivo general del TIPE es el desarrollo del uso del lenguaje oral y escrito en el ámbito profesional y académico. Al seguir a Lomas (1994), la educación debe contribuir a la integración de la comunicación escrita y oral en el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes con la guía pedagógica-didáctica del profesorado (Lomas, 1994).

2.1 Descripción del estudiantado del TIPE en UNGS

Desde 2018, semestralmente, el equipo de Ids. del TIPE implementa una encuesta en formularios *Google* y test diagnósticos para recabar información sobre las experiencias pasadas del estudiantado en el aprendizaje de Inglés. La encuesta releva datos sobre: el perfil estudiantil (edad, carrera, semestres de experiencia en la universidad), su lengua materna, sus estudios de Inglés en el sistema educativo formal o en el ámbito informal, es decir, escuelas o institutos de idiomas sin reconocimiento oficial, y/o por aprendizaje autónomo, así como también su percepción sobre sus conocimientos de la lengua. Para este trabajo, se reproducen los resultados de la versión 2022, que relevó un universo de 188 estudiantes de IPE I. Los datos volcados coinciden con lo expresado en las encuestas anteriores desde que se comenzó con la administración de dicho instrumento, aunque no fue administrada durante el aislamiento por COVID-19. Según los datos recabados, 60% afirma haber tenido 6 años de inglés en la escuela secundaria, aunque explican que no siempre tuvieron docentes de inglés a cargo de los cursos. El 81,4% de la población encuestada estudió Inglés en la escuela. Asimismo, 71% percibe sus conocimientos de la lengua como básicos y muy básicos o escasos.

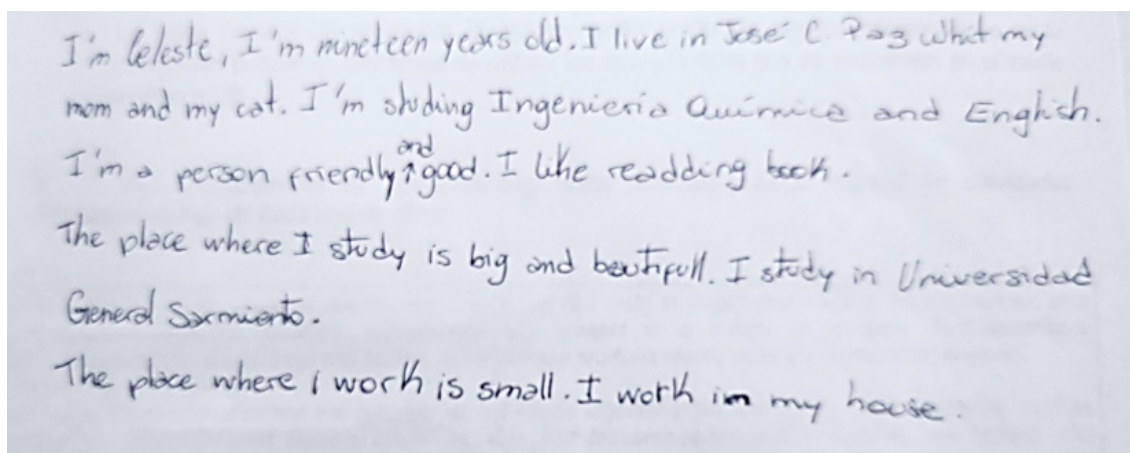
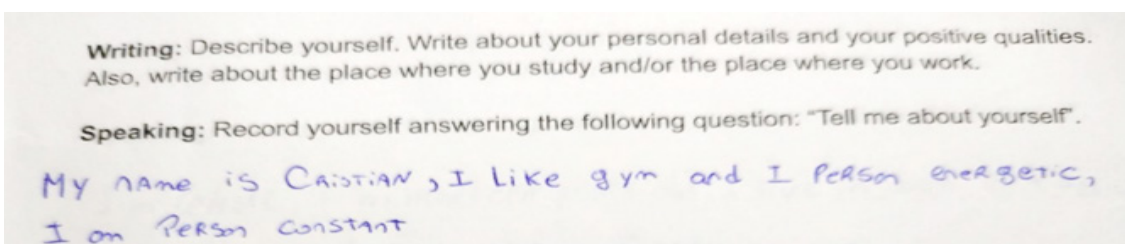
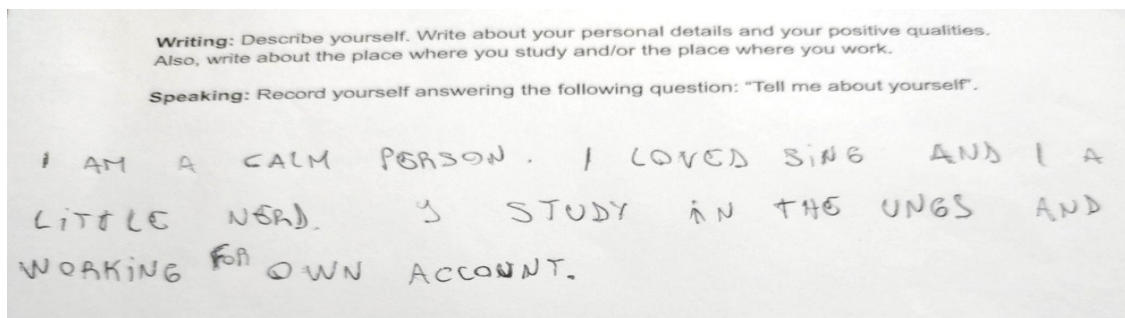
Junto con la encuesta, las/os estudiantes realizan una prueba diagnóstica anónima para conocer su capacidad de expresión escrita y oral en inglés a través de la resolución de una tarea básica de escritura y la grabación de un audio con su presentación personal. Desde 2018, las/os estudiantes reciben las siguientes consignas:

- 1- Describe yourself. Write about your personal details and your positive qualities. Also write about the place where you study and or the place where you work.
- 2- Record yourself answering the following question: "Could you tell me about yourself?"

En la Figura 1, se presenta un collage de ejemplos de producciones que se reciben. La elección de estos ejemplares obedece a que representan los textos que se admiten. Se puede observar la redacción de unas pocas oraciones aisladas o un párrafo breve e incompleto. Un análisis de la totalidad de los trabajos permite ver que los conocimientos de Inglés del estudiantado son inertes y desarticulados. Asimismo, se observa una mayor resistencia a enviar las producciones orales por la percepción que tienen los estudiantes de no saber o hablar o pronunciar bien inglés.

Figura 1

Producciones iniciales



En la Introducción, propusimos considerar al proceso de enseñanza aprendizaje como un sistema abierto en el que se conjugan las experiencias pasadas, los desarrollos pedagógicos y la conducta orientada a futuro como factores que influyen en este proceso. Las encuestas y las pruebas diagnósticas visibilizan la opinión sobre las experiencias pasadas y los conocimientos de las/os estudiantes y constituyen la ZDP individual y grupal al iniciar el TIPE. Son un insumo fundamental para diseñar y realizar los ajustes periódicos necesarios al diseño curricular.

3. El diseño curricular en espiral del TIPE

El diseño curricular en espiral del TIPE articula los cinco cursos del trayecto y constituye el nivel macro de análisis. En el nivel meso, se delinear los programas de cada curso,

y en el nivel micro, la docencia de cada curso registra los logros y dificultades al implementarlo junto con el análisis de las evaluaciones finales, que son escritas y orales. La retroalimentación de entre estos tres niveles sirve para observar la estructuración entre cursos y revisar el currículum del TIPE.

El trabajo con los géneros proporciona el contexto natural para el aprendizaje de los elementos léxico-gramaticales de los textos y la posterior integración en el uso escrito y oral de la lengua. Estos niveles de análisis, el currículum, los programas y las actividades áulicas constituyen un aspecto central de la actividad de enseñanza al permitir el logro de los objetivos y la construcción de nuevas identidades lingüísticas (Rose y Martin, 2012).

Al seguir a Hyland (2003), la elección de los géneros responde al hecho de que el desarrollo del uso profesional oral y escrito de una lengua adicional es situado e implica un posicionamiento múltiple según las relaciones de poder y las instituciones en las que se lleva a cabo la enseñanza, así como también en las que se usará la lengua. Conocer los géneros empodera al estudiantado, pues aprender los géneros propios del ámbito profesional les permite ir teniendo acceso paulatino al capital cultural del campo laboral, forjando su identidad profesional multilingüe.

Con este objetivo, se tuvieron en cuenta dos ejes en la elección de los géneros. Por un lado, se parte de la ZDP inicial al ingresar al TIPE, es decir, sus conocimientos de Inglés y las expectativas negativas sobre su desempeño oral. El estudiantado muestra poseer un uso de Inglés que podría denominarse *conocimientos del sentido común* (Bernstein, 2003). En las LLAA implica traducir los modos culturales propios de la lengua 1 a la lengua meta, en este caso, Inglés. Paulatinamente, la secuencia de géneros permite que los textos producidos por las/os estudiantes se asemejen más a los propios de la lengua meta.

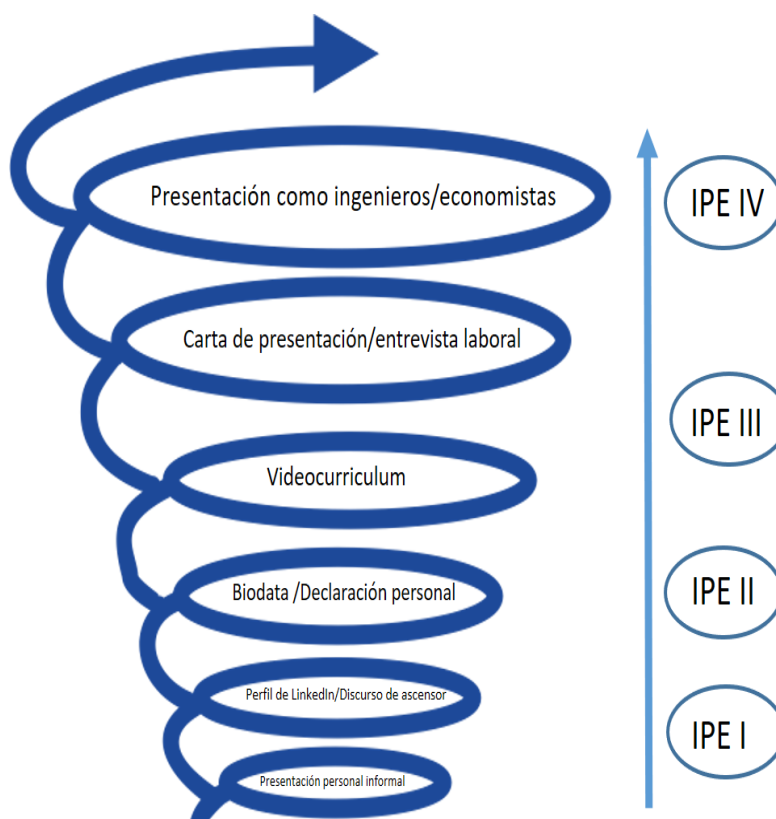
Los géneros se agruparon en familias, según el parentesco que tienen entre sí (Ciapuscio, 2009; Martin, 2009); parentesco que se da según su campo, tenor y modo. Siguiendo a Martin (2009), se tuvieron en cuenta además la estructura esquemática (Moyano, 2017; Eggins, 2004), la conjunción interna y externa, los participantes específicos y genéricos y la metáfora gramatical.

En el TIPE, se trabajan tres familias de géneros: la presencia personal y organizacional (presentación personal y organizacional), las narrativas de experiencias (personal y organizacionales) y la descripción (lugares, productos y proyectos). Estas tres familias tienen relación entre sí porque suelen formar parte de un macrogénero, como es el informe ejecutivo de proyecto, que es el trabajo final que deben presentar el estudiantado para aprobar IPE IV. Debido a las restricciones de espacio y con el objetivo de mostrar una progresión, analizaremos una sola de esas familias: la presencia personal.

En la Figura 2, en la base de la espiral, se observa la presencia personal informal por ser el género que manifiestan conocer en los diagnósticos. En cada vuelta se mencionan los géneros escritos y los equivalentes orales que se abordan.

Figura 2

Progresión del género descripción personal



En esta progresión, las y los estudiantes avanzan en la complejidad de cada género al poder anclar la información nueva en la ya aprendida. Así, docentes y estudiantes pueden construir una base común en la fase preparatoria al abordaje de los géneros nuevos, siguiendo la propuesta de Halliday y Matthiessen (2004), de ampliar, mejorar y detallar (*expansion, enhancement, elaboration*).

Los géneros escritos se trabajan junto con sus equivalentes orales. En este último caso, se utilizan audios auténticos que también se deconstruyen y construyen de manera conjunta entre docentes y estudiantes en el aula. Al elaborar la secuencia de géneros a presentar, se tuvo en cuenta la necesidad de comenzar por describirse desde lo personal porque es propio del estudiantado que comienza los estudios universitarios no tener experiencia o solo experiencias laborales informales. Al avanzar en los sucesivos cursos, se pretende lograr la construcción de una identidad profesional en la que la descripción

del desempeño profesional pasa a primer plano, mientras que los datos personales pasan a un segundo plano.

3.1 Las estrategias funcionales y léxico-gramaticales en el currículum en espiral

La presentación o presencia personal puede definirse como una familia de géneros que engloba distintos géneros en los que la persona construye una imagen de sí misma según el objetivo y el medio en el que se realiza. Este discurso construido, orientado a fines específicos, puede ser oral o escrito. De allí su relevancia en el ámbito profesional.

En la secuencia de los distintos géneros que integran esta familia, se observa que la persona se describe como una entidad proyectada a otros. La valoración y el relato que construye de sí misma son fundamentales en esta familia. A medida que avanza de un nivel al siguiente, se incorporan nuevas estrategias que responden a los requerimientos de cada género y permiten asimismo expandir el repertorio de estrategias funcionales y léxico-gramaticales del estudiantado.

En la Figura 3, se observa la progresión de estrategias según el nivel y género. Cabe mencionar que el cuadro incluye solo los nuevos contenidos, ya que en el pasaje de un nivel al siguiente se retoman los contenidos anteriores. Como puede observarse, a medida que se avanza en los niveles, se construye conocimiento sobre lo abordado en el nivel anterior. La docencia hace referencia a lo ya aprendido en niveles anteriores y el estudiantado recuerda y utiliza lo aprendido a medida que incorpora nuevos discursos.

Figura 3

Estrategias léxico-gramaticales según el nivel y género

Nivel	IPE I	IPE II	IPE III	IPE IV
Género discursivo	Perfil de LinkedIn/ discurso del ascensor	Biodata / declaración personal	Video-currículum/ carta de presentación	Presentación profesional
Contenidos léxico-gramaticales	Formas verbales del presente Descripción de rasgos personales Léxico relativo a estudios, intereses personales y trabajo	Formas verbales del pasado Conectores Y preposiciones temporales Actividades laborales y personales	Formas verbales del pasado y del pretérito perfecto compuesto Descripción de sentimientos Léxico relativo a la responsabilidad laboral	Integración de tiempos verbales Conectores temporales y secuenciales Léxico de la opinión personal

Se entiende por discurso del ascensor o *elevator pitch*, en su versión en inglés, al discurso que tiene como objetivo lograr una síntesis del mensaje y que llame la atención de alguien en pocos segundos, obteniendo como resultado una futura entrevista o reunión con esa persona. Incorporar la descripción de sentimientos en IPE III permite al estudiantado poder contar experiencias o preferencias laborales que definen la posibilidad del sujeto a adecuarse a cambios o aprender de su propia tarea.

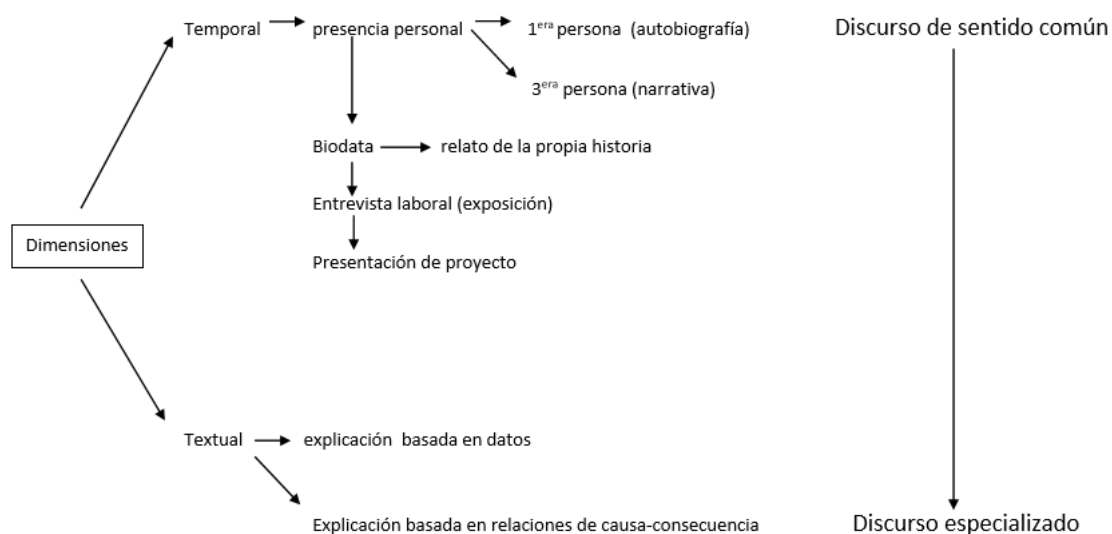
3.2 Las estrategias funcionales

En la Figura 4, se muestra la evolución de las estrategias funcionales. Se diseñan dos dimensiones de análisis: la dimensión temporal y la textual. Desde la dimensión temporal, la presencia personal que se realiza en el discurso de ascensor parte de la descripción de uno mismo y avanza hacia una narrativa sobre otros. En un segundo nivel, la biodata permite enlazar el presente con el pasado de quien la relata y, en un tercer nivel, la presencia personal laboral, realizada en un video-currículum, posibilita la integración de las dimensiones pasadas, presentes y futuras, es decir, aquello que realizó, su quehacer actual y sus expectativas de carrera profesional. Se incorpora la descripción de sentimientos porque puede también incluir el relato de experiencias laborales exitosas o no y el aprendizaje que se logró a partir de estas.

El trabajo en las dimensiones temporales habilita a que las/os autoras/es aprendan a elegir los tiempos verbales según el énfasis que desean dar a su devenir laboral y eligen, así, un marco verbal acorde a sus intenciones (Larsen- Freeman, 2003).

Figura 4

Estrategias funcionales



En el nivel textual, se parte de la explicación basada en datos en los cursos IPE I e IPE II para luego poder establecer las relaciones causales entre los hechos vividos. En IPE III, se espera que, junto con la exposición realizada en monólogos y en la conversación con otros, como es la entrevista laboral, el estudiantado pueda dar cuenta de las elecciones laborales y sus experiencias pasadas proyectadas para alcanzar un nuevo trabajo. Al llegar a IPE IV, la secuencia se completa al tener que ser capaz de no solo explicar y responder, sino también de argumentar y cuestionar. La progresión habilita el avance hacia géneros con una estructura explícita y coherente, organizada jerárquicamente y con formas léxico-gramaticales más especializadas que llevan a modos de interrogación específicos (Bernstein, 1999). De este modo, se avanza del discurso del sentido común hacia un discurso especializado.

4. Discusión

En cada uno de los contextos, el programa *Leer para Aprender* enfrenta desafíos pertinentes a los contextos individuales, colectivos e institucionales. En el caso del TIPE en UNGS, la propuesta de un currículum en espiral contribuye al futuro desarrollo profesional en lo que respecta al aprendizaje de Inglés. Como afirman los investigadores de la escuela de Sidney, la práctica pedagógica proyecta conocimiento e identidades (Rose y Martin, 2012). Saber expresar lo que desean decir es parte de las competencias blandas que el futuro profesional necesita desarrollar. A medida que se complejizan las producciones orales y escritas y las prácticas de lectura y escucha, las/os estudiantes comunican mejor sus ideas y pensamientos en tanto van modelando su identidad profesional multilingüe.

En nuestra experiencia, el trabajo con géneros discursivos facilita el aprendizaje de la lengua entre quienes poseen menos conocimientos de inglés al comenzar el TIPE. Al mismo tiempo, se percibe una situación dual entre las/os estudiantes con conocimientos previos de inglés. Mientras algunas/os encuentran atractiva la propuesta porque les permite articular lo que saben en un nuevo contexto, en otros se observa cierta resistencia a cambiar formas tradicionales de expresión aprendidas en contextos fuera de la universidad.

Cabe destacar que, al finalizar el trayecto, la mayoría de las/os estudiantes manifiestan el valor que el aprendizaje de inglés les aporta tanto en su realización personal como a su desempeño profesional. Tienden a expresar su satisfacción por el logro de los objetivos y la superación de las dificultades. No obstante, en el proceso aparecen una serie de problemáticas que podrían operar como inhibidores del aprendizaje duradero y que merecen mencionarse.

Se observa una dificultad en el pasaje entre IPE III e IPE IV. En general, transcurre mucho tiempo entre que cursan un nivel y otro debido a la agenda de cursada. Esto demora el comienzo de los contenidos del nivel IV propiamente dicho, ya que es fundamental anclar los conocimientos del nivel anterior y retomar el uso oral de la lengua para poder avanzar. En este sentido, la práctica constante y semanal se vuelve fundamental. Sin embargo, aquí surge una segunda problemática vinculada a factores individuales que inciden en el proceso, tales como la motivación, los intereses personales o las agendas personales recargadas de responsabilidades laborales o familiares porque, generalmente, el estudiantado de este nivel ya se desempeña profesionalmente en puestos con mayor responsabilidad. Asimismo, se detecta que no pueden realizar las prácticas por fuera del aula, lo cual supone un obstáculo que la docencia debe afrontar y diseñar estrategias que colaboren en el desarrollo de la lengua en el nivel micro.

CONCLUSIÓN

Este trabajo ha descrito la propuesta del Trayecto Inglés con Propósitos Específicos (TIPE) en la UNGS. Orientado al desarrollo de los usos oral y escrito de una lengua adicional, el currículum en espiral que se propone intenta explicar el aprendizaje de Inglés en la universidad a través de la adecuación del programa Leer para Aprender de la Escuela de Sidney (2012). Esta propuesta se arraiga en la necesidad de responder a las demandas de la comunidad en vistas a proveer a las y los futuras/os profesionales herramientas que les permitan aprender a hablar y escribir en inglés a través de la lectura y la escucha comprensiva a partir de los conocimientos que traen al comenzar el TIPE.

EL TIPE está orientado a la conducta futura de las/os estudiantes. Busca sentar las bases para que puedan comunicarse en Inglés en ámbitos profesionales y seguir aprendiendo la lengua de manera autónoma con la internalización de las prácticas de deconstrucción y construcción de textos escritos y orales. La propuesta de un currículum en espiral (Bruner, 1960) permite analizar, a lo largo del Trayecto, géneros discursivos de complejidad creciente. De esta manera, se produce una progresión que va *in crescendo* y que posibilita que el aprendizaje se construya a partir de los conocimientos anteriormente incorporados.

Las/os estudiantes perciben que aquello que aprendieron en sus comienzos puede aplicarse en todos los niveles de aprendizaje. Es interesante destacar que las/os estudiantes de los últimos niveles IPE suelen concurrir a clase o tienen los cuadernillos anteriores en sus teléfonos celulares y los consultan a la hora de desarrollar alguna actividad o buscar esa palabra necesaria para expresar lo que desean.

Si bien este currículum encuentra algunos obstáculos vinculados a factores personales, temporales y motivacionales, consideramos que este camino empieza a rendir sus frutos

medidos en las evaluaciones finales de las/os estudiantes y en el interés que despierta la propuesta entre quienes desean aprender inglés en sus carreras. Democratizar el acceso a las lenguas adicionales permite colaborar en la formación de individuos multilingües que podrán participar en pie de igualdad en los contextos laborales presentes y futuros y dotarlos de herramientas para su formación futura en Inglés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (1981). *Discourse in the Novel* (M. Holquist, & C. Emerson, Trans.). En M. Holquist (Ed.). *The Dialogic Imagination* (pp. 259-422). University of Texas Press.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores. Traducido por Tatiana Bubnova / ISBN 978-987-629-035 -7
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173 <https://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/BernsteinVerHor.pdf>
- Boccia, C., Farías, A., Moreschi, E., Hassan, S., Salmaso, G.& Romero Day, M. (2019). *Teaching and Learning EFL Through Genres*. TeseoPress.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production*. Columbia University Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Ciapuscio, G. (2009). La noción de familia de géneros en el análisis de la comunicación de la ciencia. En A. Parini y A. Zorrilla (Eds.), *Escritura y Comunicación*, (29-55). Teseo.
- Christie, F. (2006). *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes*. Bloomsbury Publishing.
- Dayan, A., Demsar, V., Di Gesú, M. & Engemann, M. (2022). La trayectoria de la experiencia del Área de Lenguas Extranjeras UNGS en la crisis sanitaria COVID-19. En M. Gastaldi y E. Grimaldi (Eds.), *La pandemia COVID-19 y su impacto sobre la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: respuesta institucional de las universidades miembros de RULen y proyección a futuro* (pp. 69-95). UCASAL, UNCUYO, UNGS, UNMDP, UNL. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/977/La%20pandemia%20COVID-19%20y%20su%20impacto%20sobre%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20Lenguas%20Extranjeras%20en%20el%20Nivel%20Superior.pdf?sequence=1>
- Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Continuum.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge University Press.

- Flowerdew, J. (2015). John Swales's approach to pedagogy in Genre Analysis: A perspective from 25 years on. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 102-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.003>
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12 (1), 17-29, [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Kumaravadivelu, B. (2002). Conceptualizing Teaching Acts. En *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching* (pp. 5–22). Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1np6r2.5>
- Kumaravadivelu, B. (2003). A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, 22, 539-550. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x>
- Lantolf, J.P. & Poehner, M.E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813850>
- Larsen- Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. Thomson-Heinle.
- Lomas, C. (1994). Usos orales y escuela. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 14-17.
- Martin, J. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.01.003>.
- Mickan, P. (2022). Systemic Functional Linguistic Perspectives in TESOL: Curriculum Design and Text-based instruction. *TESOL in Context*, 31 (1), 7-24. <https://doi.org/10.21153/tesol2022vol31no1art1697>.
- Moyano, E. I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, (50), 47- 72. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251>
- Rose, D. & Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Ryan, S. & Dörnyei, Z. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553.10.4324/9781315779553>.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.

- Universidad Nacional de General Sarmiento. (s.f.). *Historia*. <https://www.ungs.edu.ar/institucional/la-universidad/historia>
- Universidad Nacional de General Sarmiento. (2019). Primer censo de grado y pregrado. <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/Primer-censo-de-estudiantes-UNGS.pdf>
- Universidad Nacional del Litoral. (s.f.). *Red Universitaria de Lenguas*. <https://www.unl.edu.ar/idiomas/red-universitaria-de-lenguas/>
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to Cultural Psychology*. Sage
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1925). The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark. En *The Psychology of Art*. <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/art8.htm>
- Wertsch, J. (1994). Más allá de Vygotski: la contribución de Bajtín. En *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción mediada (65-86)*. Visor Libros.
- Wood, D., Bruner, J., Ross, G., (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zittoun, T. & Stenner, P. (2021). Vygotsky's Tragedy: Hamlet and the Psychology of Art. *Review of General Psychology*, 25(3), 223–238. <https://doi.org/10.1177/10892680211013293>

¹ María Gabriela Di Gesú. Es investigadora docente -adjunta ordinaria exclusiva. Coordinadora de docencia del Área de Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas.

Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (Universidad Autónoma de Madrid), Licenciada en Educación con Orientación en Lenguas Extranjeras -Inglés (UNQ), Traductora Técnico Científico y Literaria (ISLV- Juan Ramón Fernández) y Profesora de Enseñanza Primaria y Profesora de Inglés para el nivel primario (ENSLV Sofía Broquen de Spangenberg).

² Cynthia Edith Quinteros. Profesora de Educación Superior en Inglés (I.S.P. "Dr. Joaquín V. González") y maestranda en Análisis del Discurso (FFyL-UBA). Es investigadora docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento y las facultades de Filosofía y Letras y Psicología (UBA). Tiene a su cargo cursos de Inglés con Propósitos Específicos e Inglés Lectocomprensión. Se desempeña además como docente en el I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández".