

Integración de habilidades intelectuales y comunicativas en lengua extranjera: propuesta didáctica

Integration of intellectual and communicative skills in foreign language: didactic proposal

Yanevy Hernández Suárez¹ (yanevy.hernandez@reduc.edu.cu) (<https://orcid.org/0000-0001-6261-8971>)

Orlando Amado Rodríguez Díaz² (orlando.drodriguez@reduc.edu.cu) (<https://orcid.org/0000-0003-3419-7377>)

Orlando Alberteris Galbán³ (orlando.alberteris@reduc.edu.cu) (<http://orcid.org/0000-0002-1511-4743>)

Resumen

El presente artículo tiene como propósito caracterizar una propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades comunicativas e intelectuales en la carrera pedagógica Lenguas Extranjeras. Se utilizó, como método fundamental, la sistematización teórica para crear los sustentos de la propuesta didáctica, desde la perspectiva de las disciplinas del currículo de la carrera. Se tomó como referencia práctica las habilidades involucradas en el ejercicio de escritura del trabajo de diploma de los estudiantes del cuarto año de la mencionada carrera. El estudio generó resultados que se concretan en un resumen de las habilidades intelectuales que se priorizan en la escritura del trabajo de diploma de los estudiantes, a partir de acciones y problemas a resolver, relacionados con su desarrollo comunicativo e intelectual. Estas actividades están dirigidas a integrar nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas en la universidad. Finalmente, se propusieron algunas acciones para el posicionamiento del estudiante ante el tema de investigación. El artículo reafirma la necesidad de consolidar una línea de indagación que se pregunte y profundice en formas de pensar y comunicar de forma eficiente en lengua extranjera.

Palabras clave: habilidades comunicativas, habilidades intelectuales, integración, prácticas discursivas, propuesta didáctica.

¹ Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Auxiliar. Profesor de Lengua Inglesa. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”. Cuba.

² Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Profesor de Lengua Inglesa y Vicedecano de Investigación y Postgrado Facultad Lengua y Comunicación. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”. Cuba.

³ Máster en Teoría y Práctica de la Enseñanza del inglés Contemporáneo. Profesor Auxiliar. Jefe del Departamento de Lenguas Extranjeras. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”. Cuba.

Abstract

The purpose of this article is to characterize a didactic proposal for the development of communicative and intellectual skills in the Foreign Languages pedagogical career. Theoretical systematization was used as a fundamental method to create the basis of the didactic proposal, from the perspective of the disciplines of the career curriculum. The skills involved in the writing exercise of the diploma work of the fourth year students of the mentioned career were taken as a practical reference. The study generated results that are summarized in a summary of the intellectual skills that are prioritized in the writing of the students' diploma thesis, based on actions and problems to be solved, related to their communicative and intellectual development. These activities are aimed at integrating notions and strategies necessary to participate in the discursive culture of the disciplines, as well as in the activities of production and analysis of texts required at the university. Finally, some actions were proposed for the positioning of the student before the research topic. The article reaffirms the need to consolidate a line of inquiry that questions and delves into ways of thinking and communicating efficiently in a foreign language.

Key words: communication skills, intellectual skills, integration, discursive practices, didactic proposal.

Integración de habilidades comunicativas e intelectuales en el estudiante de Lenguas Extranjeras

La formación universitaria plantea, entre sus objetivos principales, el desarrollar habilidades intelectuales en los estudiantes. Este aspecto se ha constituido en uno de los tópicos de mayor interés por parte de investigadores y pedagogos en general. Sin embargo, a pesar de ello, se asume en ocasiones que estas habilidades ya han sido desarrolladas en niveles precedentes, aunque estudios realizados evidencian lo contrario. En efecto, los estudiantes que ingresan a la universidad presentan dificultades para comparar, clasificar, valorar, explicar, argumentar, plantear hipótesis, entre otras (Zilberstein y Silvestre, 2002). Por otra parte, no se logra coherencia didáctica en la integración de habilidades comunicativas e intelectuales, como resultado de una concepción didáctica de las tareas académicas y profesionales que se asignan en los diferentes ámbitos universitarios.

Algunos de los basamentos teóricos para el desarrollo de habilidades intelectuales en el contexto universitario cubano, han sido expuestos por diferentes autores, tales como: Flores y Delgado (2019); Horta, Pérez y Rodríguez (2019) y Zilberstein y Silvestre (2002). En el plano internacional es muy variada la bibliografía relacionada con el pensamiento y el desarrollo de habilidades intelectuales, se destacan los estudios realizados en función del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y práctico-social, desde una perspectiva del desarrollo intelectual del estudiante.

Así, es posible hacer referencia a autores que han dedicado sus estudios a demostrar cómo se desarrollan las habilidades, entre ellos: Rubinstein (1966, 1977). Sin embargo, se aprecia menos incidencia en lo relacionado con la búsqueda de una coherencia didáctica en la integración de habilidades comunicativas e intelectuales en lenguas extranjeras, aspecto que ha influido negativamente en la efectividad del aprendizaje y en particular en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

De manera general, los autores consultados coinciden en aseverar la importancia del desarrollo de las competencias intelectuales en los estudiantes y su influencia en la calidad del aprendizaje, en el desempeño profesional de estos, así como en la vida en sociedad (Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade y Persson, 2015; López, 2017; Pozobón y Pérez, 2015). Se asume el desarrollo del pensamiento crítico desde la perspectiva de la literacidad disciplinar, en la cual media el texto escrito que exige la implicación de formas de pensar, de hacer, de leer y de escribir (Moje, 2007).

De esta manera, el trabajo tiene como objetivo caracterizar una propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades comunicativas e intelectuales en la carrera pedagógica Lenguas Extranjeras. Se centra en dos ideas claves: Primero: asumir el desarrollo de habilidades comunicativas e intelectuales en lengua extranjera en prácticas sociales y su implicación en el proceso de inserción disciplinar en la universidad. En este punto se asume el desarrollo de habilidades intelectuales que se lleva a cabo mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas (Horta, Pérez y Rodríguez, 2019). Segundo: desarrollar una alternativa didáctica conducente a una mejor planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, que posibilite el desarrollo de las habilidades en esos contextos específicos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las habilidades básicas en el proceso de construcción del conocimiento

Se asume que las habilidades son básicas en el proceso de construcción del conocimiento porque permiten la adquisición de nuevos aprendizajes y de habilidades de mayor complejidad (Horta, Pérez y Rodríguez, 2019). Las habilidades de orden superior o de mayor complejidad han sido defendidas por Bloom (1956) como aquellas que permiten analizar, evaluar y crear y que se subdividen, respectivamente, en comparar, analizar, deconstruir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar, diferenciar; revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear; diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar y elaborar (en Guzmán, 2014).

Para desarrollarlas, es necesario la ejecución de diversas acciones intelectuales, comprendidas como:

... el conjunto de operaciones, procedimientos, modos de actuación más o menos dominados, automatizados, que, de acuerdo con las circunstancias y problemáticas en que se desenvuelve el sujeto, permiten alcanzar el logro de objetivos y metas

determinadas, garantizando la resolución y ejecución concreta de las tareas. (Castellanos y Córdova, 2003, p. 11).

Al decir de Álvarez (1990), las habilidades del pensamiento lógico tienen por esencia la actividad cognoscitiva, siendo incluso denominadas como habilidades intelectuales. De manera que en la base de la operacionalización de las habilidades intelectuales se encuentran los procedimientos lógicos del pensamiento. En este sentido, Beas (citado en Guzmán, 2014), consideran que existen diferentes tipos de habilidades de pensamiento: cognitivas, metacognitivas, de razonamiento y de solución de problemas. Según estos autores, las habilidades de pensamiento deben ser enseñadas de forma explícita y su proceso de desarrollo consciente en los estudiantes les brinda modelos procedimentales que favorecen el aprendizaje de contenidos de cualquier disciplina, lo que lo hace potencialmente interdisciplinar.

Es lícito señalar que ese desarrollo intelectual de los estudiantes tiende a ser objetivo cuando estos realmente puedan operar con diferentes objetos en diversas situaciones y contextos. En efecto, la inclusión del objeto en nuevos sistemas de relaciones, constituye la manera peculiar de manifestar el mecanismo principal del pensamiento (Rubinstein, 1966). Adicionalmente, se asume el desarrollo del pensamiento crítico como una de las vías esenciales para acceder al conocimiento. Este pensamiento se alcanza, en palabras de Cabrera, Mazacón, Arana, Jadán y Aguirre (2016), si se “incrementa la capacidad de lectura crítica, comprensión y reflexión para problematizar ideas y hechos, descubrir intenciones e ideologías y adoptar puntos de vista, es decir, para construir conocimientos específicos propios de una comunidad científico disciplinar” (p. 273).

De manera que, el desarrollo del pensamiento crítico constituye uno de los objetivos de la educación universitaria. En este sentido, Cabrera, Mazacón, Arana, Jadán y Aguirre (2016) plantean que este pensamiento se alcanza si se incrementa en los estudiantes su “capacidad de lectura crítica, comprensión y reflexión para problematizar las ideas y los hechos, descubrir intenciones e ideologías y adoptar puntos de vista, es decir, para construir conocimientos específicos propios de una comunidad científico disciplinar” (p. 273).

No obstante, al existir escasas experiencias para favorecer este desarrollo, “resulta una tarea urgente ocuparse de los procesos que tienden puentes hacia el conocimiento y el pensamiento” (Serrano, 2014, p. 98). Con ello se enfatiza la idea del desarrollo de prácticas representativas de las disciplinas, fundamentalmente de lectura y escritura, por su incidencia directa en el desarrollo del pensamiento a la vez que involucran modos de uso del lenguaje para la construcción del conocimiento, así como “operaciones cognitivas que se implican para pensar, descubrir, transformar, crear y construir el saber” (Serrano, 2014, p.102).

El desarrollo intelectual en las prácticas discursivas

El proceso de inserción en la cultura de las disciplinas universitarias, implica para el estudiante aprender nuevas formas de pensar y actuar en correspondencia con las convenciones y formatos de los distintos géneros propios de esas disciplinas (Alberteris, Estrada y Cañizares, 2019). Es cierto que muchas de las prácticas que se promueven en el seno de las disciplinas universitarias son insuficientes para remediar los problemas relacionados con el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes. El saber construir, usar y explotar las convenciones disciplinares requiere de una fuerte imbricación de habilidades comunicativas e intelectuales, las que conforman series de saberes que han de interconectarse necesariamente entre sí en el momento en que se actualizan en la forma de un discurso disciplinar concreto (Noemi y Rossel, 2017).

Esta actualización puede manifestarse en la interacción, la transposición del lenguaje cotidiano usado en las disciplinas y la realización de tareas de lectura y escritura. En este sentido, Moreno (2019) acota que el conocimiento de las disciplinas es discursivo y mediado por textos y en esa medida, conviene examinar las formas de producir ese conocimiento por vía oral y escrita en cada disciplina. Por su parte, Marín (2006) plantea la necesidad del uso de textos propios de las disciplinas y formas de escritura; el trabajo de familiarización con el lenguaje propio de los temas disciplinares abstractos con los discursos explicativos y argumentativos unido a la retórica académica.

De ello se infiere la necesidad del trabajo con la explicación y la argumentación como habilidades básicas para el desarrollo comunicativo e intelectual del estudiante; el trabajo con propósitos lingüístico-comunicativos particulares, con asiento en constructos cognitivos, procesos sociales y afectivos. Se asume, como factor clave en ese desarrollo, la actividad o tarea comunicativa conducente a armonizar en unidades reales de comunicación todo ese complejo conjunto de operaciones intelectuales que el estudiante debe desarrollar en campos y comunidades disciplinares concretas.

Se hace necesario destacar que el pensamiento ha de ascender en la medida en que el estudiante desarrolle sus habilidades comunicativas, en tanto el lenguaje se constituye por operaciones intelectuales (Rubinstein, 1977); pero hay que tener claro que el desarrollo de las habilidades comunicativas en un estudiante no da la medida exacta de su desarrollo intelectual. Para ello es imprescindible una enseñanza intencionada, bien organizada y conducente al desarrollo de habilidades intelectuales interrelacionadas con las habilidades de expresión oral, de lectura y escritura en la lengua extranjera. De ahí emerge la interrogante de cómo lograrlo. Queda claro que el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas resulta de la ejecución de un gran número de acciones y el desarrollo de habilidades generales de carácter intelectual. En consecuencia, al docente le corresponde la tarea de lograr esta conjugación necesaria, a través de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

En el caso de la lectura, Solé (2005) la considera como herramienta para pensar y aprender. En ello se destaca su utilidad epistémica. En efecto, la potencialidad de la lectura como instrumento de estructuración del pensamiento se manifiesta, según Serrano (2014), a través de indicadores que caracterizan la relación e interacción del lector con el texto: a) las operaciones cognitivas del lector; b) las acciones estratégicas del lector; c) y los propósitos, modos y posturas del lector frente al texto. Esa función epistémica está relacionada, entre otros aspectos, con el dominio por parte de los estudiantes de prácticas discursivas propias del ámbito universitario, utilizadas para enseñar y aprender: manuales, libros, monografías, que implican registros disciplinares característicos y maneras particulares de organización del pensamiento (Bazerman, 1988; Foster y Russell, 2002 y Carlino, 2006, citados en Marinkovich y Córdova, 2014).

En este punto es lícito señalar que uno de los requerimientos fundamentales para el manejo de una determinada forma discursiva de una disciplina, no solo tiene que ver con el dominio del contenido, sino con la capacidad de operar cognitivamente (Camargo y Hederich, 2011). Esta capacidad tiene que ver con aquellas

... habilidades cognitivas (analizar, comparar, clasificar, identificar, ordenar, formalizar, hipotetizar, interpretar, inferir, deducir, relacionar, transferir, organizar, jerarquizar, valorar, ajustar...) que posibilitan y se concretan en habilidades cognitivo-lingüísticas (describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar, demostrar (...)) que influyen en la construcción de los conocimientos (conceptos, modelos, teorías, técnicas, procesos, métodos, valores, actitudes... (Sanmartí, Izquierdo y García, s.f., p. 55).

A partir de estas consideraciones se plantea la necesidad de implementar actividades que acompañen la lectura desde su función epistémica, a partir de la integración de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos, como resultante de la apropiación de formas de razonamiento y convenciones del discurso instituidas por las disciplinas (Carlino, 2006). Asimismo, a partir de considerar la idea que “el pensamiento, estructuralmente, constituye una actividad analítico-sintética; el análisis y la síntesis, en distintos grados, constituyen la base de otras operaciones a un nivel superior de complejidad, entre ellas: la comparación, la abstracción y la generalización” (González y otros, 1995, p. 74).

Al decir de Serrano (2014), la estrecha relación que existe entre la lectura, la escritura y el pensamiento convoca directamente a hacer referencia a la potencialidad de ambos instrumentos para reestructurar y dar forma al pensamiento, a lo que Wells (1990) denominó “función epistémica del lenguaje escrito” (p.102); considerándose el dominio de lo escrito como una manera de pensar y de usar el lenguaje para desarrollar el pensamiento y el conocimiento. De manera que la función epistémica atribuida tanto a la lectura como a la escritura tiene su sustento en la actividad cognitiva del sujeto y en la movilización de diversas acciones que desempeñan un papel relevante en la estructuración del pensamiento.

En el caso específico de la escritura, Serrano (2014) acota que su función epistémica puede ser explicada a partir del modelo de “transformar el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter (1992), puesto que:

... al escribir se produce una transformación del conocimiento a partir de la interacción dialéctica entre el espacio del contenido y el espacio retórico que da como resultado un cambio en los conocimientos, mayor conciencia de las estrategias y operaciones de composición y, en consecuencia, modificación y renovación del pensamiento. (p. 111)

Esta autora señala, que ese potencial epistémico no es una propiedad que es inherente por sí misma a la lectura y a la escritura, en tanto se puede leer y escribir durante muchos años, sin que se promueva realmente el pensamiento y se logre una transformación del conocimiento.

De lo anterior se concluye que la lectura y la escritura cumplen un papel relevante en los procesos académicos y en el desarrollo de la capacidad intelectual de los universitarios.

Propuesta didáctica para el desarrollo comunicativo e intelectual de los estudiantes

A continuación, se proponen algunas actividades que contribuyen al desarrollo comunicativo e intelectual del estudiante. Esta propuesta es el resultado derivado de la experiencia de un colectivo interdisciplinario de docentes de la carrera pedagógica Lenguas Extranjeras, integrado por docentes de la lengua extranjera y docentes de formación pedagógica e investigación. El propósito principal es la concepción de tareas con carácter epistémico para las prácticas de lectura y escritura en las disciplinas del currículo base de dicha carrera. Se parte de asumir, al menos, cinco presupuestos generales que sirven de base para la puesta en práctica de la propuesta:

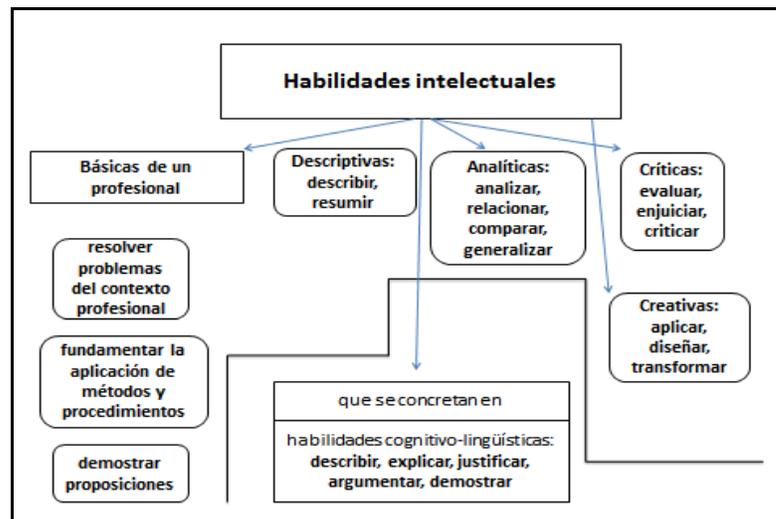
1. Necesidad de reformular las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de las disciplinas, que contribuyan a la construcción del conocimiento disciplinario de los estudiantes y su socialización usando un lenguaje coherente y eficaz.
2. Necesidad de integrar las habilidades comunicativas e intelectuales en un conjunto de tareas conducentes a resolver problemas de la profesión de los estudiantes y de la vida en sociedad, a mejorar las estrategias lingüísticas, cognitivas y de pensamiento crítico y la construcción de conocimientos.
3. Necesidad de que los docentes concienticen su papel como mediador en el proceso de desarrollo de las habilidades comunicativas e intelectuales, generando condiciones propicias para ese desarrollo, coordinando actividades y aportando las estructuras de apoyo necesarias para que los estudiantes lleven a cabo las tareas y operaciones intelectuales para su progresivo desarrollo.
4. La estimulación de las habilidades intelectuales como tarea principal del profesor de lengua extranjera para concientizar a sus estudiantes sobre la seguridad en el éxito del aprendizaje de la lengua.

5. Necesidad de orientar las prácticas de lectura y escritura, “no hacia el dominio conceptual del conocimiento, sino al desarrollo de la capacidad crítica dada a partir del uso eficiente del lenguaje” (Cisneros, Olave y Rojas, 2015, p.171); hacia la transformación del conocimiento en correspondencia con requerimientos disciplinares y sociales, con un alto grado de independencia cognoscitiva, sensibilidad comunicativa y reflexión del quehacer.

De estos presupuestos se extraen las principales direcciones de trabajo del presente artículo: a) Asumir las prácticas de lectura y escritura de las disciplinas como punto de análisis. Ello no niega el papel de las prácticas orales en el desarrollo de las habilidades intelectuales, en tanto son medios de comunicación y socialización de resultados y procesos; b) concebir las tareas de lectura y escritura como crisol de los aspectos lingüístico-comunicativos e intelectuales a desarrollar en los estudiantes y como determinante del desempeño integral y capacidad crítica de estos en la lengua extranjera, así como indicador de evaluación-reflexión.

A partir de la concreción de estas direcciones y sistematizando la amplia gama de habilidades intelectuales que aporta la literatura analizada, se significan las habilidades que provee mayores incentivos para el tipo de tarea profesional que realizan los estudiantes del cuarto año de la carrera pedagógica Lenguas Extranjeras, la cual se relaciona con la escritura del trabajo de diploma o tesis de graduación. A tal fin se evalúan no solo procedimientos de trabajo, sino también modos de actuación que, de acuerdo con las circunstancias y problemas profesionales que el estudiante se propone resolver, permiten alcanzar el logro de objetivos específicos, lo que garantiza la resolución y ejecución concreta de la tarea relacionada con su trabajo científico. De manera que se seleccionan, dentro de las habilidades intelectuales (Cuadro 1):

Cuadro 1. Resumen de las habilidades intelectuales que se priorizan en la escritura del trabajo de diploma de los estudiantes.



Para la selección y definición de estas habilidades se tuvo en cuenta la taxonomía inicial realizada por varios autores, entre ellos: Bloom (1956), Flores y Delgado (2019), Horta, Pérez y Rodríguez (2019), Jorba, Gómez y Prat (2000), para las habilidades cognitivo-lingüísticas (Sanmartí, Izquierdo y García, s.f), reconceptualizadas a partir de la sistematización teórica realizada. Su selección tuvo en cuenta que estas habilidades permitieran ejercitar las acciones que los estudiantes ejecutan al realizar su trabajo de investigación, que van desde el planteamiento del problema a resolver, a la descripción y explicación del objeto de estudio, a la argumentación de las posibles soluciones y a la transformación del objeto. También porque admiten analizar el desempeño de los estudiantes en cada una de las acciones de la escritura del trabajo de diploma. Las habilidades intelectuales pueden ser tratadas desde diferentes perspectivas. Sin embargo, dado el nivel de aplicabilidad en el aula de lengua se presenta el siguiente ejemplo de posibles actividades a realizar (Tabla 1):

Tabla 1. Implementación de las habilidades seleccionadas en el trabajo científico de los estudiantes.

| Habilidad | Acciones | Problema a resolver relacionado con el desarrollo comunicativo e intelectual |
|--------------------|---|--|
| Resolver problemas | <p>Analizar el problema. Usar información para encontrar soluciones potenciales.</p> <p>Probar soluciones empíricamente.</p> <p>Establecer metas y planificar los modos para abordar el problema.</p> <p>Relacionar la información del problema con múltiples conjuntos de información conocida y encontrar una manera de sintetizar creativamente esa información con el problema.</p> | <p>¿Cuál es el problema lingüo-didáctico (pedagógico, metodológico...) a resolver?</p> <p>¿Cuál contradicción manifiesta (teoría-teoría, práctica-práctica, teoría-práctica)?</p> <p>¿Qué información es necesaria para abordar el problema? ¿Cómo sintetizarla?</p> <p>¿Qué soluciones potenciales han sido propuestas en la literatura? ¿Cuáles otras alternativas son posibles?</p> <p>¿Qué metas o vías de solución son necesarias?</p> <p>¿Cómo dar solución al problema, qué estrategias o procedimientos a utilizar?</p> <p>¿Cuál es la situación comunicativa y el contexto en el que se desarrolla el problema?</p> <p>¿Qué aspectos lingüístico-discursivos son necesarios para la redacción de solución al problema?</p> <p>¿Cuál es el léxico necesario a cumplir con la tarea, y su ulterior exposición de los resultados?</p> <p>Etcétera.</p> |

| | | |
|--------------------|--|--|
| <p>Fundamentar</p> | <p>Seleccionar métodos y procedimientos.</p> <p>Fundamentar la aplicación de métodos y procedimientos.</p> <p>Buscar razones, estableciéndose nexos a través de conjunciones, preposiciones, pronombres relativos, verbos atributivos, etc.</p> <p>Usar citas de autores.</p> | <p>¿Qué métodos son necesarios? ¿Qué procedimientos se deben aplicar para fundamentar las ideas?</p> <p>¿Cómo relacionar las ideas?</p> <p>¿Cómo hacer uso de las citas de autores para fundamentar las ideas?</p> <p>Etcétera.</p> |
| <p>Demostrar</p> | <p>Usar proposiciones de diversas áreas del conocimiento.</p> <p>Caracterizar el objeto de demostración.</p> <p>Seleccionar argumentos y hechos que corroboran el objeto de demostración.</p> <p>Elaborar los razonamientos que relacionan los argumentos que demuestran la veracidad del objeto de demostración (usar conceptos, juicios y razonamientos adecuados para explicar y demostrar la tesis esgrimida).</p> | <p>¿Cuáles son las condiciones de producción de la(s) tarea(s)?</p> <p>¿Cómo responder a cuestionamientos 'qué', '¿quién', 'con qué propósito', 'por qué', 'cuándo', 'dónde' y 'cómo' (Grabe y Kaplan, 1998, p. 203), 'para qué'?</p> <p>¿Cuáles son las características de...?</p> <p>¿Qué elementos argumentan...?</p> |

Tabla 1. Implementación de las habilidades seleccionadas en el trabajo científico de los estudiantes (Continuación).

| Habilidad | Acciones | Problema a resolver relacionado con el desarrollo comunicativo e intelectual |
|---|---|--|
| <p>Describir (describir, resumir)</p> | <p>Determinar el objeto a describir. Observar el objeto.</p> <p>Elaborar el plan de descripción (Ordenamiento lógico de los elementos a describir).</p> <p>Producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, acciones, etc., de objetos, hechos, fenómenos, acontecimientos, etc.</p> <p>Analizar y seleccionar ideas fundamentales y sus nexos. Clasificar ideas según su importancia. Determinar la forma de resumen a confeccionar (párrafos de sumario, esquemas, cuadros sinópticos).</p> | <p>¿Cuáles son los datos obtenidos de la descripción (de tipo experimentales o de la observación)?</p> <p>¿Cuáles son los objetivos de la descripción? ¿Cuáles son los rasgos y características del objeto con relación a esos objetivos?</p> <p>¿Qué criterios de ordenamiento se tendrán en cuenta (lógico, cronológico, de lo general a lo particular, etc.)?</p> <p>¿Cuál es el léxico pertinente para cumplir con la tarea y la situación comunicativa? ¿Cómo lograr la necesaria cohesión y coherencia de la descripción?</p> <p>¿Cómo clasificar y sintetizar los elementos según el criterio de ordenamiento? ¿Qué técnicas de reducción semántica se aplicarán (omisión/selección, generalización, integración/construcción)?</p> <p>¿Cómo ordenar los elementos para su exposición (oral y escrita)?</p> |
| <p>Analizar (analizar, relacionar, comparar, generalizar)</p> | <p>Descomponer mentalmente el objeto de estudio en sus partes integrantes. Avalar su composición y estructura, así como su descomposición en elementos más simples (delimitar las partes del todo). Estudiar cada parte delimitada.</p> <p>Comparar las partes entre sí (rasgos comunes y diferencias).</p> <p>Descubrir nexos y relaciones entre las partes (causales, de condicionalidad, de</p> | <p>¿Cuáles son las partes integrantes del objeto de estudio? ¿Cuáles son sus rasgos comunes y diferencias? ¿Qué posiciones autorales coinciden y cuáles no? ¿Por qué? ¿Cómo?</p> <p>¿Cuáles son las relaciones de causa-efecto (condicionalidad, coexistencia) con implicación en el estudio?</p> <p>¿A qué conclusiones generales se pueden arribar?</p> <p>¿Qué elementos lingüístico-discursivos son necesarios para la exposición de esas generalizaciones? ¿Qué indicadores discursivos son necesarios?</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | coexistencia). Componer en un todo, las partes esenciales. Elaborar conclusiones acerca de la integralidad del todo (rasgos generales del todo). | |
| Criticar (evaluar, enjuiciar, criticar) | Caracterizar el objeto de valoración. Establecer criterios de valoración (valores). Comparar el objeto con los criterios de valor establecidos. Elaborar juicios de valor. Argumentar los juicios de valor elaborados. Encontrar en otras fuentes los juicios que corroboran el juicio inicial. | ¿Cuáles son los criterios de la valoración? ¿Qué juicios de valor se tendrán en cuenta? ¿Qué argumentos se tendrán en cuenta? ¿Qué juicios (ajenos y propios) corroboran la valoración? ¿Para qué sirven los juicios encontrados? ¿Sirven como sustentos teórico-metodológicos para el trabajo de investigación? ¿Cuál información servirá de sustento teórico para mi tema de investigación? ¿Qué elementos lingüístico-discursivos son necesarios para realizar la valoración? |

Tabla 1. Implementación de las habilidades seleccionadas en el trabajo científico de los estudiantes (Continuación).

| Habilidad | Acciones | Problema a resolver relacionado con el desarrollo comunicativo e intelectual |
|---------------------------------------|--|---|
| Crear (aplicar, diseñar, transformar) | Determinar el objeto de aplicación. Caracterizar la situación u objeto concreto en que se pretenden aplicar los conocimientos. Elaborar conclusiones de los nuevos conocimientos que explican el objeto y enriquecen los conocimientos anteriores. Diseñar propuestas de aplicación en nuevos contextos. Revisar la información dadas las circunstancias cambiantes. | ¿Cómo se aplicará la propuesta? ¿En qué contexto? ¿Qué nuevos conocimientos aporta? ¿Qué solución distintiva aporta? ¿A cuál de los aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere el discurso? ¿Qué elementos lingüístico-discursivos son necesarios para exponer el resultado de aplicación? ¿Cuáles son las condiciones de implementación del resultado? ¿Cómo responder a cuestionamientos relacionados con la aplicación: 'qué', |

| | | |
|---|---|---|
| | Extraer información relevante y pertinente. Generar nuevos estímulos (ideas, principios, textos y objetos). | '¿quién', 'con qué propósito', 'por qué', 'cuándo', 'dónde' y 'cómo', 'para qué'? ¿De qué manera me servirá para el tema de investigación que desarrollo? Etcétera. |
| Habilidades cognitivo-Lingüísticas (Jorba, Gómez y Prat, 2000). | | |
| Explicar | Presentar razonamientos o argumentos estableciendo relaciones (debe haber relaciones causales explícitamente) en el marco de las cuales los hechos, acontecimientos o cuestiones explicadas adquieren sentido y llevan a comprender o a modificar un estado de conocimiento | |
| Justificar | Producir razones o argumentos, establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis en relación con el corpus de conocimientos en que se incluyen los contenidos objeto de la tesis. | |
| Argumentar | Producir razones o argumentos, establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis desde el punto de vista del destinatario. | |

En este punto es necesario destacar que en este artículo el análisis se realizó mediante una ruta metodológica deductiva a partir de los resultados de la defensa de trabajos de diploma durante el curso escolar 2019-2020. A partir de esos resultados se vislumbraron mejoras y adaptaciones a las acciones descritas en la tabla 1, lo que dio como resultado incluir otras acciones con el objetivo de hacer más explícito el posicionamiento del estudiante ante el tema de investigación (Tabla 2).

Tabla 2. Acciones para el posicionamiento del estudiante ante el tema de investigación.

| Categoría | Acciones del estudiante | Uso de recursos |
|------------------|--|--|
| Posicionamiento | -Se sitúa como sujeto discursivo observador/actor). -Evalúa. -Confronta posiciones de otros sujetos discursivos (de voces ajenas) -Expresa opiniones sustentadas. | -Análisis de la teoría: lectura crítica, valorativo-reflexiva y selectiva (síntesis). -Inserción y manejo de voces (procedimientos de cita, comparación y evaluación de referentes teóricos). -Construcción de perspectiva (adhesión o distanciamiento de lo dicho por otro; perspectiva argumentativa (simbiosis de argumentos propios y ajenos). |

Tabla 2. Acciones para el posicionamiento del estudiante ante el tema de investigación (continuación).

| Categoría | Acciones del estudiante | Uso de recursos |
|------------------|--|---|
| Posicionamiento | <p>-Desarrolla el tema y muestra las posiciones a favor y en contra.</p> <p>-Articula el escrito con procedimientos cohesivos implícitos o explícitos. Hace uso de marcadores discursivos.</p> | <p>-Expresión de opiniones propias (correcto uso de la paráfrasis; adhesión a posturas reconocidas en el campo de estudio para validar la opinión propia; construcción de opiniones personales; claridad en el posicionamiento frente al hecho evaluado, de modo que permita tomar distancia al realizar las evaluaciones).</p> <p>-Reconocimiento del sujeto con voz, capaz de opinar y defender posturas.</p> |

A partir de los propios resultados también de elaboraron actividades que fueron incluidas en asignaturas básicas y optativas/electivas, fundamentalmente en la Práctica Integral de la Lengua Inglesa, Trabajo de curso y Escritura de trabajo de diploma.

Comunicación e interacción oral

La comunicación e interacción oral constituyen formas de aprendizaje lingüístico y vías de construcción del conocimiento, de desarrollo de habilidades intelectuales. Así, por ejemplo, se recomienda el uso de:

- La interacción en el aula sobre temáticas específicas o problemas lingüo-didácticos que enfrenta la enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera en el contexto escolar, el comentario oral sobre una observación realizada en prácticas pre-profesionales, entre otros aspectos, son cruciales para el desarrollo de habilidades comunicativas e intelectuales.
- El uso de la exposición y la discusión oral sobre un tema científico siguen siendo técnicas muy efectivas para comunicar el conocimiento y la circulación de las ideas científicas, todo lo cual implica un uso de operaciones intelectuales por parte de los estudiantes.
- La incorporación de las voces de otros: es recomendable la práctica de técnicas de parafraseo del contenido científico, el uso de referencias directas e indirectas, describir y enjuiciar situaciones y hechos relacionados con el aprendizaje y la profesión, argumentar posiciones, etcétera.
- Utilizar técnicas para reformular un contenido, sintetizar, transponer información, intercambiar información.
- Utilizar claves visuales y organizadores gráficos como apoyo para la comprensión y la comunicación oral, para la explicación de conceptos científicos,

relacionar lo que sabe con lo nuevo, describir ordenadamente, emplear argumentos y ejemplos, aclarar significados, explicar gráficos o hacer comparaciones.

Lectura

- Intervenir el texto para analizar, adaptar, parafrasear o reducir artículos científicos sobre temáticas relativas a la enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera; para evaluar y enjuiciar posiciones.
- Hacer tratamiento a las realizaciones lingüísticas pertinentes, según el género de estudio, claves contextuales, marcadores del discurso y referentes en el texto; comparar y generalizar.
- Hacer uso de estrategias de interpretación cooperativa en lengua extranjera.
- Inducir la re-expresión de contenidos en forma oral o escrita.
- Facilitar la aplicación de la información a nuevas situaciones y contextos.
- Orientar prácticas de reconocimiento de la organización interna del texto (problema/solución, causa-efecto, comparación, descripción, clasificación, hipótesis, secuencia).

Escritura

En el caso de la escritura es necesario enseñar mecanismos a través de los cuales es posible construir textos coherentes, trabajar en la estructura formal del texto, el contenido semántico y componentes microestructurales (léxico, gramática), factores extralingüísticos que condicionan el evento comunicativo, entre otros aspectos.

- Ayudar a organizar las ideas a través de mapas conceptuales, esquemas, borradores, organizadores gráficos.
- Explicar la estructura u organización textual antes de escribir (introducción, desarrollo y conclusión).
- Ejemplificar el uso de conectores y otros marcadores discursivos.
- Orientar prácticas para identificar conceptos, argumentos, comparaciones, clasificaciones, etcétera, así como las formas lingüísticas que revelan.
- Orientar prácticas en el uso de citas y referencias para evitar el plagio.
- Orientar prácticas para la elaboración de resúmenes.

El docente debe tener presente la orientación de tareas docentes hacia el desarrollo comunicativo e intelectual del estudiante, del modo más explícito posible y en correspondencia con los niveles de complejidad creciente de las actividades a realizar.

Consideraciones finales

Para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras en el nivel superior, se requiere hacer importantes transformaciones en la concepción de las actividades de aprendizaje. Se trata que la actividad del estudiante esté en función de un aprendizaje reflexivo y cada vez más independiente y desarrollador. Tal exigencia precisa del esclarecimiento del carácter de la interacción del pensamiento y del conocimiento del estudiante, del desarrollo de habilidades comunicativas e intelectuales necesarias para su desempeño académico y profesional.

Este artículo apuesta por la defensa de la dialéctica pensamiento-comunicación, siendo las disciplinas las responsables de lograr esa integración. De manera que no es suficiente contar con definiciones y clasificaciones de las habilidades intelectuales; es preciso intencionar acciones conscientes y propositivas desde el aula, como el espacio de interacción e intercambio social, de desarrollo de habilidades, hábitos y valores. En esta línea, las disciplinas del currículo son responsables del desarrollo comunicativo e intelectual del estudiante, desde la concepción de tareas con carácter epistémico para las prácticas orales, de lectura y escritura, integrando las habilidades comunicativas e intelectuales a partir de tareas conducentes a resolver problemas o situaciones de la profesión de los estudiantes y de la vida en sociedad.

Se ofreció una sistematización teórica sobre la importancia de la integración de habilidades comunicativas e intelectuales desde el accionar docente, centrado en las habilidades más significativas para el desempeño profesional de los estudiantes de Lenguas Extranjeras, relacionada con la escritura del trabajo de diploma que estimula a la comprensión y explicación de los aspectos concernientes al desarrollo de habilidades intelectuales desde la propia concepción comunicativa de la enseñanza de la lengua extranjera. Se reafirma la necesidad de consolidar una línea de indagación que se pregunte y profundice en formas de pensar y comunicar de forma eficiente en lengua extranjera, lo que constituirá un proceso permanente de investigación, evaluación, reflexión y práctica.

Referencias

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, C. y Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.
- Alberteris, O., Estrada, P. y Cañizares, V. (2019). Inserción progresiva en la comunidad discursiva de las ciencias con y desde el idioma extranjero en el contexto universitario cubano. *Opuntia Brava*, 11(4), 183-198. Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1145/1596>

- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay.
- Cabrera, D., Mazacón, B., Arana, R., Jadán, K. y Aguirre, M. (2016). La lectoescritura como base para el desarrollo del pensamiento analítico del estudiante universitario. *Revista Didasc@lia: D&E.*, VII(3), 271-278.
- Camargo, A. y Hederich, Ch. (2011). El género científico. la relación discurso-pensamiento y la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Forma y Función*, 24(2), 127-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21925446004>
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: Fondo de Cultura económica.
- Castellanos, D. y Córdova, D. (2003). Hacia una comprensión de la inteligencia. En Marta Martínez Llantada y coautores, *Inteligencia, creatividad y talento* (pp.1-18). La Habana: Pueblo y Educación.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2015). Didáctica y Lingüística: un desafío desde la universidad para la educación básica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 159-174.
- Flores, M. y Delgado, O. (2019). El desarrollo de competencias intelectuales en los estudiantes universitarios y su impacto en la calidad del aprendizaje. *Opuntia Brava*, 11(1), 180-185. Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/709>
- González, V. (1995). *Psicología para Educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guzmán, D. (2014). *La comprensión oral y las habilidades del pensamiento: Propuesta didáctica para el aprendizaje del francés como lengua extranjera en la educación inicial* (tesis de grado inédita). Universidad de Bogotá, D. C., Colombia.
- Horta, Z., Pérez, M. y Rodríguez, A. (2019). Las habilidades intelectuales en la formación de profesionales de la sociedad del conocimiento. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (2da época), 1-11. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/habilidades-intelectuales.html>
- Jorba, J., Gómez, I. y Prat, À. (eds., 2000). *Hablar y escribir para aprender: Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis/ICE de la UAB.
- López, G. (2017). Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas académicas. Recuperado de ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL69/1/02_ensenanza_lectura_universidad_guadalupe_lopez_bonilla.pdf
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 30-39.

- Marinkovich, J. y A. Córdova (2014). La escritura en la universidad: objeto de estudio, método y discursos. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 47(84), 40-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5892178>
- Moje, E. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education*, 31, 1-44.
- Moreno, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119.
- Noemi, C. y Rossel, S. (2017). Competencia argumentativa psicosocial: esquemas, estructura y tipos de argumentos en estudiantes universitarios chilenos. *Lenguaje*, 45(1), 11-33.
- Pozobón, C. y Pérez, T. (2015). El docente, el pensamiento crítico y la escritura en inglés como lengua extranjera. *Acción Pedagógica*, 24, 32 – 40.
- Rubinstein, S. L. (1966). *El proceso del pensamiento*. La Habana: Editora Universitaria.
- Rubinstein, S. L. (1977). *Principios de Psicología general*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sanmartí, N., Izquierdo, M. y García, P. (s.f). Hablar y escribir. Una condición necesaria para aprender ciencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 281, 54-58.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122).
- Solé, I. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Gráo.
- Zilberstein, J. y Silvestre, M. (2002). Modelo para el aprendizaje. Procedimientos para el diagnóstico del aprendizaje. En Margarita Silvestre Oramas y José Zilberstein Toruncha, *Hacia una didáctica desarrolladora* (pp .93-111). La Habana: Pueblo y Educación. Recuperado de <https://bit.ly/2vcGVAY>