

**Groupe d'Étude et de Recherche
en Espagnol de Spécialité**



Les Cahiers du GÉRES

n° 14

Juin 2023



Las competencias comunicativas profesionales: su formulación en programas de materias universitarias

Les compétences en communicatives professionnelles : leur formulation dans les programmes d'études universitaires

Professional communication skills: their formulation in university curricula

Lorena DE MATTEIS

Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, CONICET, Argentina

lmatteis@uns.edu.ar

ORCID: 0000-0003-3683-1722

Resumen. Si bien la alfabetización académica constituye una preocupación central en las universidades, también resulta importante que sus estudiantes comiencen a desarrollar las habilidades comunicativas que necesitarán en el mundo profesional, sus “competencias comunicativas profesionales”. Este trabajo se propone relevar la formulación de contenidos lingüístico-comunicativos que favorecen dichas competencias en los programas de asignaturas de grado de la Universidad Nacional del Sur y analizarlas desde una perspectiva cualitativa, identificando expresiones metalingüísticas y metacomunicativas, para responder a las siguientes preguntas: ¿qué tipo de concepciones sobre las prácticas comunicativas profesionales expresan las formulaciones metalingüísticas y metacomunicativas identificadas?, ¿qué nivel de especificidad caracteriza a tales formulaciones?, y ¿cuáles son las actividades sugeridas para contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas profesionales? Los resultados evidencian un predominio de los contenidos asociados con géneros académicos, pero también la consideración de otros vinculados con la comunicación profesional, observación de interés para la formulación de propuestas pedagógicas.

Palabras clave: competencia comunicativa, corpus, empleabilidad, español de especialidad, programas de materias universitarias

Résumé. Si la littérature académique est au cœur des préoccupations des universités, il est également important que leurs étudiants commencent à développer les habiletés de communication dont ils auront besoin dans le monde professionnel ou « compétences communicatives professionnelles ». Ce travail vise à étudier la formulation du contenu linguistique-communicatif qui contribue au développement de telles compétences dans les programmes d'études de l'Université Nationale du Sud et à analyser ces dernières d'un point de vue qualitatif, en identifiant les expressions métalinguistiques et métacomunicatives, afin de répondre aux questions suivantes : quel type de conceptions des pratiques communicatives professionnelles sont exprimées par les formulations métalinguistiques et métacomunicatives identifiées? Quel niveau de spécificité caractérise ces formulations ? Et quelles sont les activités suggérées pour contribuer au développement des compétences communicatives professionnelles ? Les résultats montrent une prédominance des contenus associés aux genres académiques, mais aussi la prise en compte d'autres liés à la communication professionnelle, un résultat intéressant pour la formulation de propositions pédagogiques.

Mots-clés : compétence communicative, corpus, employabilité, espagnol de spécialité, programmes d'études universitaires

Abstract. While academic literacy is a central concern of universities, it is also important that their students begin to develop the communication skills they will need in the professional world, their "professional communicative competences". This work aims to study the formulation of linguistic-communicative content that contribute to the development of such competences in the curricula of the Universidad Nacional del Sur and to analyse them from a qualitative point of view. It identifies metalinguistic and metacommunicative expressions, in order to answer the following questions: what kind of conceptions of professional communicative practices are expressed by the identified metalinguistic and metacommunicative formulations? What level of specificity characterises these formulations, and what activities are suggested to contribute to the development of professional communicative competences? The results show a predominance of contents associated with academic genres, but also the consideration of other genres related to professional communication, thereby offering an interesting result for the formulation of pedagogical proposals.

Keywords: communicative competence, corpus, employability, specialized Spanish, university curricula

1. INTRODUCCIÓN

Aunque gran parte de los estudios en torno a las variedades de español de especialidad se concentran en los procesos de enseñanza/aprendizaje orientados a hablantes no nativos que necesitan familiarizarse con el español característico de alguna profesión, también es importante considerar las maneras en que las universidades satisfacen las necesidades lingüísticas y comunicativas de español de especialidad en sus procesos de enseñanza/aprendizaje, tal como se propuso el tema convocante del XIX Congreso Internacional del GÉRES de 2022. Así, cada vez más, la preocupación de investigadores y docentes se orienta también hacia la consideración de las diferentes prácticas comunicativas que, en función de su profesión, tendrán que dominar los egresados del nivel universitario. Las competencias comunicativas profesionales (CCP) forman parte integral de las denominadas “habilidades blandas” o *soft skills* (Fixsen y Ridge, 2018), que se consideran indispensables para la inserción y la permanencia en el mundo laboral contemporáneo y las universidades tienen como desafío desarrollar, por fuera de los ámbitos de desempeño profesional y con fines diferentes a los del mundo laboral, aquellas habilidades comunicativas que van a ser requeridas a sus egresados en el terreno de la empleabilidad.

En este marco general y en el del proyecto de investigación “Competencias comunicativas profesionales y educación superior: representaciones sociales y diagnóstico de necesidades en carreras de grado de la Universidad Nacional del Sur”¹²⁷, inscripto a su vez entre los estudios que buscan contribuir a contrastar las prácticas comunicativas (orales, escritas o multimodales) desarrolladas en las instituciones académicas con las profesionales¹²⁸, este trabajo intenta realizar un aporte a los estudios que exploran la contribución que los trayectos formativos de nivel universitario hacen al desarrollo de las CCP. Para ello, se propone una exploración cualitativa de los modos de expresión que adopta la formulación de contenidos asociados con el desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas en los programas de cátedras de una universidad nacional ubicada en la provincia de Buenos Aires (Argentina), la Universidad Nacional del Sur (UNS). El objetivo de esta indagación es comenzar a responder las siguientes preguntas de investigación: ¿qué tipo de concepciones sobre las prácticas comunicativas profesionales expresan las formulaciones metalingüísticas y metacomunicativas identificadas?, ¿qué nivel de especificidad caracteriza a tales formulaciones?, y ¿cuáles son las actividades sugeridas para contribuir al desarrollo de las futuras competencias comunicativas profesionales?

Por su ubicación geográfica en la ciudad de Bahía Blanca, en la región sudoeste de la provincia bonaerense, esta institución acoge también a numerosos estudiantes de la Patagonia. Además, recibe también a estudiantes internacionales con lenguas maternas distintas del español, quienes son integrados en los cursos de grado de los hablantes nativos pues no se dictan materias en inglés u otras lenguas dirigidas de manera exclusiva a los estudiantes internacionales –a excepción de los cursos de ELE y de cultura de Argentina–. Esto supone que, además de los desafíos que su nivel de español puede determinar, estos estudiantes se enfrentan con los mismos contenidos lingüístico-comunicativos que los futuros egresados hablantes nativos de español, tanto en relación con el acceso a los géneros académicos y a su producción como en cuanto al desarrollo de habilidades comunicativas que puedan transferir a su desempeño profesional en español, esto es, habilidades vinculadas con las distintas variedades de “español para fines profesionales”, según la carrera en la que se encuentren inscriptos, que conformarán sus futuras CCP¹²⁹.

¹²⁷ Subsidio SGCyT-UNS 24/I284, bajo la dirección de Lorena De Matteis y de Mariela Starc.

¹²⁸ Como señalan Cassany y López Ferrero (2010), como así también Bach y López Ferrero (2011), estos trabajos son necesarios para reducir la distancia entre estos ámbitos y contribuir así a la alfabetización académica y profesional.

¹²⁹ En un trabajo presentado en el XVIII Congreso Internacional del GÉRES (de- Matteis y Starc, 2021), planteamos que los docentes de grado de las universidades que cuentan con programas de internacionalización enfrentan con frecuencia el desafío de formar a los estudiantes internacionales junto a sus estudiantes locales, por lo que ciertos contenidos y objetivos formativos, y las estrategias de

2. CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

2.1. Marco conceptual

La noción de “competencia comunicativa”, desarrollada en trabajos de corte etnográfico como los de Hymes (1972) o Saville Troike (2005), ha sido reelaborada por múltiples autores, en particular en el terreno de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas y ha sido discutida y problematizada en profundidad (*cf.*, por ejemplo, el volumen de Rickheitl, Strohner y Vorweg, 2008). Entendidas, de manera general, como el conocimiento social y cultural que permite a los hablantes producir e interpretar formas lingüísticas en los distintos contextos comunicativos y que se adquiere a partir de un proceso de exposición y familiarización directa con las diversas formas de interacción, la bibliografía exhibe cierta indefinición a la hora de abordar la noción específica de “competencia comunicativa profesional”.

Además, la preocupación por definir el concepto de CCP no es exclusiva de (socio)lingüistas o etnógrafos, sino que se detecta también en publicaciones de otras disciplinas. Como ejemplo, considérese el artículo de Aguirre Raya (2005), publicado en la revista “Educación Médica Superior”, en el que se revisan diversas formulaciones de la noción desde enfoques teóricos de la lingüística, la pedagogía, la psicología y la comunicación para concluir que no existe una definición única pero que todas ellas comparten el énfasis en su relevancia para el “éxito profesional”. Por esta razón es inevitable considerarlas en conjunto con otras habilidades blandas que también contribuyen a que los profesionales logren concretar los objetivos perseguidos por las organizaciones a las que pertenecen, sean estas de la índole que sean.

Desde una perspectiva sociolingüística y etnográfica, entonces, las consideraremos como un subconjunto de las competencias comunicativas de los hablantes que cuentan con una preparación específica y, sobre todo, de una experiencia del hacer en un ámbito profesional. En este sentido, precisar en qué consisten o cuáles son las CCP de una determinada profesión dependerá de la identificación y caracterización de los contextos comunicativos en que se desempeñan sus miembros. Al mismo tiempo, desde una perspectiva centrada en la noción de “empleabilidad”, también las entenderemos como un tipo particular de las competencias –tanto blandas como técnicas o “duras”– que debe exhibir un profesional.

2.1.1. La competencia comunicativa profesional: del mundo de la enseñanza al profesional

En este punto, es importante preguntarse cuál es el lugar que el desarrollo de las CCP tiene en la formación de profesionales en las instituciones de nivel universitario, lo que nos obliga a considerar, por un lado, el tipo de formaciones comunicativas que se ofrece en las universidades y, por el otro, a abordar nuevamente la noción de “competencia”, pero esta vez en relación con el tipo de contexto en el que esta puede desarrollarse.

En el primer sentido, como es sabido, las universidades prestan actualmente una gran atención a lo que se ha denominado como “alfabetización académica” (Carlino, 2003 y 2013), esfuerzos que contribuyen a desarrollar un cierto tipo de capacidades, las que requieren quienes transitan una formación universitaria y necesitan acceder al conocimiento que las universidades les ofrecen de manera exitosa, sobre todo a partir de la lectura y escritura de textos académicos. Estamos en el

enseñanza/aprendizaje que con ellos se asocian, pueden ser pensados desde una perspectiva que tenga en cuenta a ambos grupos de estudiantes. En otras palabras, los contenidos lingüísticos y comunicativos que transmiten docentes que no abordan de manera directa la enseñanza de las habilidades para desenvolverse en los distintos géneros escritos u orales de las profesiones para las que forman a sus estudiantes es un aspecto para considerar en los cursos nucleares de cada carrera universitaria, con independencia de la lengua hablada por sus estudiantes.

terreno de las “lenguas para fines académicos” (Gómez de Enterría, 2009; Aguirre Beltrán, 2012, por ejemplo), pero esto no nos debe hacer perder de vista que estas habilidades, que los estudiantes adquieren a través de los espacios curriculares de grado dedicados a desarrollar su capacidad de interpretar y producir textos académicos con solvencia, resultarán también especialmente útiles a un subconjunto de egresados de las universidades: quienes se desempeñen en el mundo académico. Para ellos, las capacidades desarrolladas durante el grado, y potenciadas durante su formación de posgrado, integrarán sus CCP en tanto miembros de una comunidad científica.

Sin dejar de tener un papel en su futuro profesional, para otro grupo de estudiantes¹³⁰, el desarrollo de estas habilidades se vincula de manera más directa con su desempeño durante sus años de formación que con las CCP que pondrán en juego en su inserción y desempeño laboral. En este caso, el mundo del trabajo requiere competencias comunicativas, orales y escritas, a cuyo desarrollo no siempre pueden contribuir de manera explícita o directa los cursos de grado dictados por las universidades. En este punto consideramos relevante introducir la distinción de Barbier (1999: 24-25) entre los mundos de la “enseñanza”, la “formación” y la “profesionalización”, caracterizados por lógicas diferentes: la de la apropiación del saber mediante la enseñanza, la de la transformación de capacidades que luego se transferirán a situaciones reales a través del entrenamiento y del ejercicio práctico, y, por último, la del desarrollo de competencias y la transformación de acciones y actores, respectivamente.

De acuerdo con estas lógicas, si en el mundo de la enseñanza los docentes ponen a disposición su saber y en el de la formación los formadores gestionan situaciones de aprendizaje para producir y transformar capacidades, es en el mundo de la profesionalización en el que las competencias – en tanto potencialidades– pueden ser inferidas a partir de la comprobación de una actividad situada socialmente y su evaluación (*idem*: 89). En otras palabras, frente a las capacidades, que se pueden crear y transformar a partir de la simulación de prácticas reales en procesos de formación, las competencias se corresponden con el mundo de la profesionalización y se vinculan con la experiencia que tiene el sujeto en su ámbito laboral.

La propuesta de Barbier es recuperada por Mastache (2018), en un trabajo en el que aborda la distancia y los puentes que pueden establecerse entre el mundo académico y el profesional. La autora señala que las universidades operan, de manera prioritaria, entre los mundos de la enseñanza y de la formación. Si en el primero resulta central la lógica de la transmisión y “la comunicación de conocimientos para la aprehensión del mismo por parte del estudiante” (Mastache, 2018: 42), entonces, podemos pensar que los programas de las distintas asignaturas que consideramos como fuentes documentales en este trabajo deberían leerse a partir de la hipótesis de que la apropiación de los saberes disciplinares centrarán las actividades de los estudiantes y de que luego, “los estudiantes serán capaces de reconocer lo que aprendieron cuando deban usarlo en otros contextos” (*idem*: 43).

Si según Barbier (1999: 25), “la competencia se produce pero no se puede transmitir” y se corresponde con una experiencia del mundo profesional, cabe preguntarse si las CCP pueden tener algún grado de desarrollo en esta lógica centrada en la transmisión de los saberes disciplinares o, incluso, en la lógica de la formación orientada al desarrollo de las capacidades. En relación con la primera de estas lógicas, podemos pensar que la posibilidad de que se desarrollen en el mundo de la enseñanza está limitada pues las carreras que se organizan en este marco suelen postergar la integración de los saberes disciplinares con su aplicación hasta etapas avanzadas de los estudios o, incluso, hasta eventuales instancias de prácticas que ocurren hacia el final del trayecto universitario (Mastache, 2018: 43). La autora observa que, desde esta lógica, la formación de las

¹³⁰ Para otro subconjunto de egresados, quienes simultáneamente ejerzan sus profesiones y se dediquen a la docencia en el nivel universitario o a la investigación, las CCP relevantes comprenderán tanto competencias vinculadas con la comunicación académica como las más propias del mundo laboral.

“competencias transversales” o “de orden práctico”, como las CCP que nos ocupan en este trabajo, no tiene una resolución clara (Mastache, 2018: 44):

Otra cuestión que no suele quedar resuelta en las carreras así encaradas es la formación de las competencias transversales o de orden práctico (Rojas *et al.*, 1997) que aluden a competencias personales e interpersonales que no se corresponden con las disciplinas propias del plan de estudios. El desempeño adecuado de cualquier profesional en el mundo del trabajo depende no solo de una buena formación teórico-técnica (sin duda, imprescindible), sino también del desarrollo de habilidades personales e interpersonales y de actitudes adecuadas. Capacidades tales como la comunicación, negociación, liderazgo, tolerancia a la frustración, manejo de la incertidumbre, entre otras no suelen ser encaradas en el plan de estudios, al menos de manera explícita. Muchas veces se desarrollan de manera implícita, formando parte de lo que se conoce como el «currículum oculto» (Jackson, 1992), en tanto se enseñan y aprenden junto con los modelos profesionales que se transmiten de manera inconsciente a través de procesos de identificación. Ciertamente, esta problemática está siendo objeto de debate y ya integra desde hace tiempo la agenda de discusión curricular de muchas carreras.

De acuerdo con esto, para Mastache los cursos extracurriculares, los talleres, las pasantías y otras alternativas similares, formuladas por fuera de los planes que organizan los espacios obligatorios de cursado, pueden funcionar como puentes para conectar el mundo académico con el profesional. En la exploración que llevamos a cabo en el ámbito de la UNS no resultan escasos los espacios de este tipo, algunos organizados desde las distintas unidades académicas y otros desde oficinas como la orientada a favorecer el empleo de los egresados universitarios.

La autora también señala que algunas carreras tienen planes de estudio que dejan un lugar específico para la práctica a lo largo del tiempo o en materias integradoras en las que se abordan los procesos de resolución de problemas similares a los del mundo profesional (*id*: 45). Estas instancias, u otras similares, permiten que los sujetos desarrollen capacidades a partir de situaciones de simulación, en las que actúan como si fueran profesionales y se enfrentan con propuestas que pueden estar más o menos simplificadas según la instancia de la carrera en la que se encuentran (*id*: 46). En los diseños curriculares de este tipo, en los que predomina la lógica de la formación, se propicia el trabajo colaborativo y esto facilita el desarrollo de las capacidades interpersonales que todo trabajo profesional requiere (*id*: 48), proceso que no está exento de dificultades y que plantea numerosos desafíos.

2.2. Metodología

De acuerdo con las observaciones precedentes, las CCP se corresponden de manera prioritaria con el mundo de la profesionalización, del que no todos los estudiantes participan antes de finalizar su paso por las universidades, y no puede dejarse de lado que en estas instituciones operan las lógicas de la enseñanza y de la formación. Teniendo esto presente, y con independencia de la lógica predominante en el diseño curricular de una carrera específica, el análisis que proponemos en este trabajo busca detectar en los programas de asignaturas de grado aquellos contenidos y estrategias que favorezcan la generación de capacidades lingüísticas y comunicativas que puedan integrar las CCP de los futuros egresados, analizar su expresión discursiva y cuáles predominan.

Como se ha señalado, el contexto institucional al que corresponde este trabajo es el de la UNS, y el alcance considera las carreras de grado de 5 años de duración que en esta institución se dictan en las distintas unidades académicas que la integran (excluimos carreras cortas del tipo de las Tecnicaturas). En este sentido, cabe aclarar que la UNS es una universidad organizada en

Departamentos Académicos¹³¹, lo que permite que se ofrezcan materias de “servicio” de una a otra unidad académica. Así, el plan de estudios de una determinada carrera puede comprender tanto asignaturas dictadas en el Departamento al que esta pertenece como otras cuyos docentes se desempeñan en una unidad académica distinta y provienen de disciplinas también diversas.

De acuerdo con este tipo de organización institucional, y con el objetivo de que los materiales considerados en el análisis permitan ofrecer un panorama amplio en lo que hace a las formulaciones de contenidos y lingüístico-comunicativos desde diversas disciplinas y orientaciones didáctico-pedagógicas, pero, a la vez, estén limitados a un mismo plan de estudios, se ha acotado la selección de programas a los de una carrera de grado del área disciplinar de Ciencias Naturales¹³². Esta carrera comprende asignaturas de nueve unidades académicas diferentes: Departamento de Física, Departamento de Matemáticas, Departamento de Geografía y Turismo, Departamento de Geología, Departamento de Química, Departamento de Ingeniería, Departamento de Ingeniería Química, Departamento de Humanidades y Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia.

El relevamiento se basa en el fichaje de 55 programas que se encuentran disponibles en los portales de Internet de la UNS¹³³, tarea que en la labor del proyecto de investigación en el que este trabajo se inserta tiene la función de complementar el trabajo de entrevistas semiestructuradas dirigidas, por el momento, a profesores universitarios pero que esperamos realizar también a estudiantes de distintos años y trayectos formativos y a graduados. Aunque se trata en todos los casos de documentos publicados en línea, a la hora de ofrecer ejemplos de las expresiones analizadas, se los presentará de manera agregada y se los identificará por el código numérico que reciben en nuestro estudio a fin de anonimizar los datos de acuerdo con prácticas habituales en la investigación en entornos educativos (*cf.* para un modelo reciente la tesis de Dambrosio, 2020)¹³⁴.

La carrera a la que pertenecen los programas analizados postula un perfil de egresado capaz de desempeñarse dentro y fuera del ámbito académico, y no se trata de una de las más abordadas en

¹³¹ Los 17 departamentos académicos en los que se organiza actualmente la UNS son: Departamento de Agronomía, Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia, Departamento de Ciencias de la Administración, Departamento de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Salud, Departamento de Ciencias e Ingeniería de la Computación, Departamento de Derecho, Departamento de Economía, Departamento de Física, Departamento de Geografía y Turismo, Departamento de Geología, Departamento de Humanidades, Departamento de Ingeniería, Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras, Departamento de Ingeniería Química, Departamento de Matemáticas y Departamento de Química.

¹³² De acuerdo con la resolución 762/10 del Consejo Superior de la UNS, las distintas carreras dictadas en esta universidad pueden adscribirse a alguna de las siguientes áreas temáticas o disciplinares: Ciencias Naturales, Ciencias Exactas, Ciencias Sociales, Ingenierías, Profesorados y Tecnicaturas.

¹³³ Este número considera el número de programas relevados, tanto de materias obligatorias como optativas dentro de las distintas orientaciones de la carrera, a excepción de los espacios cuyos programas no estaban disponibles en línea. Se excluyen, asimismo, los programas de los cursos obligatorios de lengua extranjera –inglés– puesto que incluyen numerosas expresiones metalingüísticas y metacomunicativas inherentes a la naturaleza de sus contenidos que distorsionarían la relevancia de las que aparecen en los programas de materias disciplinares. Tenemos presente, sin embargo, que en muchas carreras universitarias son los espacios de las lenguas extranjeras aquellos que más visibilizan aspectos lingüísticos y comunicativos relevantes para las CCP, puesto que el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE facilita la toma de distancia con respecto a la propia lengua y la reflexión metalingüística de los estudiantes.

¹³⁴ El código numérico de hasta cinco cifras que con fines administrativos asigna la UNS a cada cátedra se reemplaza en este trabajo por un código integrado por los siguientes componentes: # de carrera unido al - # de programa correlativo - # Departamento al que pertenece la carrera - # Departamento que dicta la materia. Al momento de la publicación de este estudio, el sistema de codificación se ha mejorado, pero se respeta el formato con el que se realizó la presentación durante el XIX° Encuentro internacional del GERES.

los estudios que consideran las competencias comunicativas de sus egresados (al menos hasta donde llega nuestro conocimiento). En ella las prácticas lingüísticas no poseen un papel tan central como en otras carreras¹³⁵ pero, precisamente por eso, el análisis de los contenidos lingüístico-comunicativos indicados en sus asignaturas brinda una visión más panorámica de lo que puede registrarse en este tipo de carreras.

En el análisis de cada programa se buscó identificar las expresiones que formulan contenidos lingüístico-comunicativos, tanto aquellos vinculados con el ámbito académico como con las instancias de escritura e interacción oral que pueden involucrar a los futuros profesionales. Si se tienen en cuenta las características del género “programa de asignatura”, estas expresiones se relevaron principalmente en las secciones que se ocupan de la descripción de objetivos, el detalle de contenidos, la enumeración de estrategias didácticas, la estipulación de modos de evaluación y la presentación de las referencias bibliográficas¹³⁶.

2.2.1. Categorías que operan en el análisis

Las expresiones detectadas se clasificaron en *metalingüísticas* y *metacomunicativas*, para lo que nos apoyamos en la distinción que recoge Maingueneau en su diccionario sobre *Términos claves de análisis del discurso* (1999)¹³⁷ entre tres clases de enunciados de metalenguaje: enunciados metadiscursivos, metacomunicativos y metalingüísticos. En líneas generales, y aunque esta clasificación no carece de dificultades, los primeros –los metadiscursivos– refieren a las palabras dichas en el intercambio por los interactuantes, los segundos –los metacomunicativos– refieren a la conducta en la interacción, y los últimos –los metalingüísticos– tratan de la lengua.

Si adaptamos esta clasificación para aplicarla a expresiones y nos centramos en las clases metacomunicativa y metalingüística, podríamos decir que las expresiones metacomunicativas refieren a la interacción comunicativa entre los participantes, designando, clasificando, describiendo o evaluando las conductas comunicativas aceptables y recomendadas en un determinado ámbito. En nuestro caso, este tipo de expresiones podría incluir aquellas que refieren a, por ejemplo, las funciones comunicativas que cumplen los profesionales de acuerdo con su rol, los actos de habla que realizan, las voces usadas para gestionar los vínculos interpersonales o presentar las identidades profesionales, o las que designan a los géneros movilizados por los participantes en una situación comunicativa profesional determinada. Algunos ejemplos de este tipo de expresiones son “argumento”, en el caso del derecho; “entrevista médico-paciente” o “historia clínica”, en el caso de la medicina; “entrevista laboral”, “presentación”, “pitch o propuesta”, en el ámbito empresarial; o “informe”, en el ámbito académico, pero también en el profesional de distintas carreras. Otros ejemplos podrían incluir las funciones comunicativas que los hablantes realizan a través de su habla, como “explicar”, “describir”, “interpretar” o “debatir”, entre otras, como así también todas las expresiones valorativas que orientan en cuanto a los objetivos comunicativos vinculados con una determinada profesión, por caso, su “precisión” o “claridad”.

En cuanto a las expresiones metalingüísticas, puede proponerse que estas refieren a la lengua usada en las profesiones, así como a las unidades de análisis que pueden utilizarse para describir

¹³⁵ Entre la bibliografía especializada no es difícil encontrar investigaciones dedicadas a las CCP en el ámbito del derecho, la medicina, la ingeniería, la docencia, la aviación, todas ellas profesiones en las que la lengua y la comunicación poseen un papel preponderante al momento de completar las tareas profesionales.

¹³⁶ Hasta alcanzar el objetivo de relevar los programas de todas las materias dictadas en la UNS para poder realizar un estudio cuantitativo, el análisis de las expresiones identificadas se realiza desde una perspectiva cualitativa y no permitirá dar respuestas completas a las preguntas de investigación formuladas, pero sí sugerir algunas de tipo provisional.

¹³⁷ Maingueneau remite a Gaulmyn (1987), al abordar estas categorías, texto al que no hemos tenido acceso.

o valorar aspectos vinculados con su empleo en los géneros profesionales. A título ilustrativo, incluimos en este conjunto de expresiones unidades léxicas como “lengua”, “lenguaje”, “término” (también “terminología” o “nomenclatura”), pero también otras que aluden a operaciones centrales en una lengua de especialidad, como “denominación” y “definición”, en tanto la explicitación de los significados precisos dentro de una disciplina visibiliza una reflexión acerca de su lengua o, por último, expresiones que evalúan la “propiedad” o “adecuación” de una determinada forma léxica, sintáctica o variedad de lenguaje.

A partir de estas dos categorías, en el análisis de los programas de cátedra realizado se atendió a identificar la presencia de las expresiones que presentan contenidos vinculados con tres aspectos relevantes para las CCP. El primero de estos aspectos es el léxico, esto es, se consideraron las formulaciones de contenidos vinculados con la enseñanza de las terminologías específicas de cada profesión, así como el léxico vinculado con las prácticas lingüísticas que realizan los estudiantes. En segundo lugar, también se tuvieron en cuenta los contenidos planteados en los programas de cátedra en torno a géneros orales y escritos, esto es, la mención o abordaje explícito de géneros académicos y/o profesionales o, al menos, con proyección posible en el futuro desempeño profesional. Por último, también se consideraron expresiones vinculadas con la presentación de las habilidades comunicativas y los objetivos comunicacionales de una profesión, entendiendo por estos últimos las prioridades comunicativas que caracterizan a distintas profesiones (por ejemplo, la claridad en los argumentos, la precisión terminológica, la capacidad de escucha y su vínculo con la eficiencia y la seguridad al realizar las tareas, etc.).

En el análisis de todas estas expresiones, por último, opera el supuesto de que la explicitación de contenidos lingüístico-comunicativos en un programa de asignatura contribuye a desarrollar la *linguistic awareness* de los estudiantes, en tanto el “conocimiento explícito acerca del lenguaje y la percepción consciente y la sensibilidad en el aprendizaje de lenguas, la enseñanza de lenguas y el uso de la lengua” (Garrett, 2010: 293)¹³⁸. Puede proponerse que este tipo de conciencia acerca de una lengua para fines específicos profesionales –incluyendo entre estos los de la academia– y de sus usos comunicativos integrará también las CCP de quien se desempeña en su campo de especialidad. Incluso, puede proponerse una posible ampliación terminológica y postular una conciencia de tipo “lingüístico-comunicativa”, que incluye también la habilidad de una persona de elaborar juicios con respecto a sus prácticas comunicativas.

De acuerdo con lo señalado, en la presentación del análisis de los 55 programas seleccionados, se hará referencia codificada a los Departamentos Académicos que las dictan –de acuerdo con la clave indicada en la nota 126–, pero no se operará con los datos considerando otras variables que sí resultarán significativas en etapas posteriores de trabajo a la hora de realizar un análisis contrastivo entre distintas formaciones que incorpore análisis cuantitativos¹³⁹.

3. ANÁLISIS

3.1. El género “programa de asignatura”

Si tenemos en cuenta, según anticipamos, que el programa de asignatura, constituye un género propio del ámbito universitario, hay que señalar que en la UNS este se completa a través de un formulario que comprende apartados con información administrativa (código de materia, cantidad

¹³⁸ En inglés, “(...) *explicit knowledge about language and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use*”.

¹³⁹ En el futuro tanto las carreras como las materias, y en ambos casos los Departamentos Académicos que las dictan, junto con las áreas disciplinares, el año y cuatrimestre al que corresponden serán variables por considerar en un análisis estadístico de los tipos de formulaciones detectados.

de horas de clase teóricas y prácticas por semana y cuatrimestre, profesor responsable e integrantes de la cátedra, asignaturas correlativas precedentes, vigencia del programa, visado de autoridades); académica (contenidos mínimos, objetivos, modalidad de cursado, programa sintético, programa analítico, bibliografía obligatoria y complementaria) y pedagógica (modalidad de cursado, cronograma, condiciones de cursado y aprobación final).

Frente a esta formulación estándar, entre los programas considerados para este trabajo encontramos algunos textos con particularidades propias y relevantes para nuestros propósitos. Así, el formulario de algunos programas incluye una sección adicional con el título de “Descripción de las actividades previstas y dirigidas a desarrollar habilidades para la comunicación oral y escrita”¹⁴⁰ (programas 111-15-03 y 128-15-05, por ejemplo). Como podemos observar, en el título de esta sección a formulación “comunicación oral y escrita”, de tipo metacomunicativo, es general y no precisa si estas habilidades se vinculan con los ámbitos académicos –el que todos los estudiantes integran– o si se proyecta su transferencia al mundo laboral al que se espera que se integren.

Además, al menos uno de los programas analizados permitió detectar la inclusión, bajo la forma de anexo, de los ejes de desarrollo profesional relevantes en el contexto de la carrera a la que la materia pertenece de manera primaria (se trata del programa de una asignatura que se dicta como materia de servicio en la carrera objeto de estudio en este trabajo).

En las secciones siguientes haremos una presentación de las formulaciones de mayor interés detectadas en los materiales seleccionados para ilustrar el tipo de expresiones de metalenguaje que pueden registrarse, evitando las repeticiones o formulaciones muy semejantes, y elaborando estos datos en relación con los distintos tipos de contenido lingüístico-comunicativo que los docentes incorporan en sus programas.

3.2. Expresiones metalingüísticas

Si bien en esta etapa de trabajo no adoptamos una perspectiva cuantitativa, podemos señalar que la mayoría de las expresiones metalingüísticas que pudimos detectar se relacionan con el nivel léxico de los lenguajes de especialidad (tabla 1), aunque, en líneas generales, puede observarse que la mayoría de los programas explorados no presenta otro tipo de consideraciones reflexivas en torno a las unidades léxicas disciplinares o de carácter terminológico (Cabré, 1993)¹⁴¹.

Si bien en uno de los programas considerados en este trabajo se aborda la terminología disciplinar formulándola como un contenido específico (“Glosario de Términos Náuticos en Español”, 118-15-15), esto no es lo habitual sino que, por el contrario, predomina la presentación de los términos propios de la disciplina como elementos que organizan discursivamente en este género universitario los distintos ejes temáticos y los conceptos disciplinares considerados más relevantes dentro de una asignatura. Dos ejemplos de este tipo de presentación son las formulaciones “Potencial Eléctrico. Energía potencial eléctrica. Potencial” (121-15-02) o “Número real. Valor absoluto. Cotas. Supremo e ínfimo.” (111-15-03). Los programas de asignatura, en consecuencia, son géneros que presentan una importante densidad terminológica, pero con ausencia de expresiones metalingüísticas que hagan explícita la relación entre el “concepto” y el tipo de unidad léxica que lo expresa, el “término”, expresiones que en los programas materias nucleares de una carrera resultan innecesarias.

¹⁴⁰ En la reproducción de los ejemplos, respetamos la tipografía original.

¹⁴¹ Esta tendencia también se constata en otras carreras, aunque no estamos en condiciones de cuantificar todavía este aspecto.

Sin embargo, en algunas oportunidades, las selecciones léxicas y la tipografía pueden sugerir el reconocimiento tácito de esta relación. Así, por ejemplo, la formulación “Conceptos de *tiempo atmosférico* y *clima*” (112-15-15) se apoya en la voz “concepto” y en las letras itálicas, convencionales a la hora de introducir términos en el discurso académico escrito¹⁴², para sugerir que los dos términos mencionados aluden a nociones divergentes dentro de la disciplina. Una estructura análoga es “Definiciones de *costa* y *litoral*” (144-15-13) pero, en este caso, aparece la expresión metalingüística “definiciones”, en plural, antes de los términos destacados en itálicas. Podemos especular que esta selección esboza la importancia de abordar y problematizar las definiciones posibles de las categorías conceptuales centrales en cada materia.

Son varios, por otra parte, los programas que comienzan la presentación de sus contenidos sintéticos y/o analíticos con una “definición” del campo disciplinar que le da nombre a la cátedra o a las distintas unidades temáticas (por ejemplo, “Cartografía general. Definiciones”, 117-15-15). En otros ejemplos, también registramos la expresión “denominación”, que introduce otra operación lingüística esencial para la construcción de saberes disciplinares. Como ejemplo, consideremos la formulación “Definición de mineral. Denominación de los minerales” (138-15-13), en la que además de abordar la noción de “mineral”, el programa plantea la presentación de las distintas denominaciones que pueden asociarse con esta categoría.

También en relación con la presentación del léxico disciplinar, se detectaron expresiones como “nomenclatura” y “notación”, la primera para aludir a los sistemas jerárquicos que organizan los términos de un campo del saber (“nomenclatura estratigráfica”, 141-15-13) y la segunda para presentar sistemas de representación gráfica específicos de un campo (“Notaciones de datos estructurales”, 139-15-13).

Para finalizar, otra manera en la que el léxico especializado se introduce en los programas es a través de la presentación de distintos tipos de compendios de terminología disciplinar en la bibliografía (diccionarios terminológicos mono o bilingües, glosarios, etc.) En este caso, no podemos considerar de la misma manera las expresiones metalingüísticas que aparecen en los títulos de estos materiales, pero la orientación hacia estos materiales desde una cátedra constituye una práctica directamente vinculada con el acceso de los estudiantes a la terminología de los lenguajes de especialidad, como podemos observar a continuación en la tabla 1.

Tabla 1. La presentación del léxico disciplinar
Fuente: elaboración propia (De Matteis, 2023)

EXPRESIÓN METALINGÜÍSTICA	EJEMPLOS
<i>definición</i>	“Cartografía general. Definiciones. Clasificación general de mapas” (117-15-15); “Definición de un frente oceánico” (122-15-15), “Definición de Teledetección” (136-15-15), “Definiciones de <i>costa</i> y <i>litoral</i> ” (144-15-13).
<i>denominación</i>	“Definición de mineral. Denominación de los minerales” (138-15-13).
<i>glosario</i>	“Glosario de Términos Náuticos en Español” (118-15-15). Ejemplos adicionales de obras lexicográficas citadas en la bibliografía se registran en los programas: 118-15-15, 131-15-13 y 141-15-13.
<i>nomenclatura</i>	“Nomenclatura estratigráfica” (141-15-13), “Alcanos. Nomenclatura.” (147-15-01)
<i>notación</i>	“Notaciones de datos estructurales.” (139-15-13).

¹⁴² Además, la introducción de préstamos terminológicos de otras lenguas se marca mediante el mismo recurso tipográfico, que puede alternar, incluso en el mismo documento, con la presentación entre paréntesis del término foráneo entrecomillado, por ejemplo, en “Bocas de marea (“tidal inlet”). [...] Origen y evolución del *tidal inlet*.” (144-15-13).

3.3. Expresiones metacomunicativas

Las expresiones metacomunicativas que registramos en los programas analizados se refieren tanto a los géneros académicos, como a la caracterización y evaluación de las habilidades comunicativas y los objetivos comunicacionales que se asocian con la profesión.

3.3.1. Géneros académicos

Si el género es un conjunto de enunciados ligado a una determinada situación y fines comunicativos, las denominaciones de los géneros académicos y profesionales integran, claramente, el léxico metacomunicativo. Su presencia en los programas de materias universitarias orienta en torno a las preocupaciones y objetivos que los distintos espacios curriculares tienen en relación con el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes en sus estudios y para su desempeño laboral. Según intentamos reflejar en la tabla 2, son numerosos los géneros escritos y orales que se mencionan en los programas analizados. Muchas de las expresiones, la mayoría de ellas, designan géneros escritos y orales de tipo académico, algunos de los cuales (indicados con una flecha bidireccional en la tabla) pueden tener relevancia también en el ámbito profesional, en el que pueden ser replicados con las esperables adecuaciones a un contexto laboral.

Entre las expresiones que designan géneros académicos escritos, la mayoría de ellas se refieren a instancias comunicativas propias de los distintos tipos de evaluación que se realizan durante los estudios universitarios (“trabajo práctico” o, aludiendo a su sistematización para la evaluación, “carpeta de trabajos prácticos”, “cuestionario”, “monografía”, “trabajo de investigación”, “examen escrito”, “examen recuperatorio o complementario”, incluso “parcialito”). Encontramos también en este conjunto la expresión “red conceptual” (136-15-15, 148-15-16), que designa una práctica comunicativa potencialmente evaluativa pero que puede operar también como herramienta para el estudio.

En varias oportunidades, los géneros escritos se asocian a su vez con otros orales y, por ejemplo, un programa puede estipular que la preparación de una “monografía” deberá ser acompañada de su “exposición” y que esta formará parte del “examen final” de la asignatura. Resulta interesante señalar que, pese a las dificultades que entraña la caracterización de una “monografía”, este género académico se detecta en programas de materias dictadas por diversas unidades académicas (122-15-15, 144-15-13, 182-15-01), lo que evidencia su transversalidad en los estudios universitarios.

Según venimos señalando, y como se aprecia también en la tabla 2, entre las expresiones metacomunicativas encontradas predominan las que denominan géneros escritos. Sin embargo, también se mencionan distintos tipos de géneros orales y que se utilizan con fines evaluativos, como el “examen final oral” (112-15-15) o las exposiciones que permiten también “socializar” los saberes (180-15-16). Este tipo de práctica comunicativa oral se precisa a través de la formulación de capacidades adicionales, como la de argumentar, implícita si se plantea la práctica comunicativa de defender ideas propias o ajenas (“exposición y defensa de un estudio de caso, 171-15-15). También se califica la exposición oral mediante el adjetivo “crítica” (181-15-16), que introduce en el discurso de un programa el espíritu crítico en cuanto uno de los objetivos y valores perseguidos en la educación universitaria.

Tabla 2. Expresiones metacomunicativas para denominar géneros académicos y profesionales¹⁴³
Fuente: elaboración propia (De Matteis, 2023)

Géneros escritos académicos	Géneros escritos profesionales o replicables en el mundo laboral	Géneros orales académicos	Géneros orales profesionales o replicables en el mundo laboral
<p>trabajo práctico, carpeta de trabajos prácticos (112-15-15, 114-15-03) trabajos prácticos de laboratorio (120-15-01)</p>	<p>informe (escrito) (167-15-09), informe de salida urbana/al campo/laboratorio (112-15-15, 149-15-16)</p>	<p>exposición y defensa de un estudio de caso (171-15-15), exposición y socialización (180-15-16), exposición crítica de trabajos leídos (181-15-16), comunicación oral de artículos científicos (156-15-01)</p>	<p>presentaciones orales (122-15-15), exposición oral (144-15-13)</p>
<p>cuestionario (112-15-15, 181-15-16)</p>	<p>historia geológica (139-15-13, 141-15-13)</p>	<p>examen final oral (112-15-15)</p>	<p>debate (149-15-16), discusión y debate grupal (180-15-16)</p>
<p>monografía (122-15-15, 144-15-13, 182-15-01), trabajo de investigación (171-15-15)</p>	<p>¿estudio/evaluación? de riesgo geológico/ambiental/de impacto (145-15-13, 160-15-15, 171-15-15)</p>		
<p>red conceptual (136-15-15, 148-15-16)</p>	<p>legislación ambiental (145-15-13, 178-15-16), Normas ISO ambientales (160-15-15)</p>		
<p>examen (escrito) (112-15-15), "parcialito" (117-15-15), examen recuperatorio o complementario (170-15-05)</p>	<p>mapa, carta náutica, publicación náutica (118-15-15)</p>		

3.3.2. Géneros académicos de proyección profesional y géneros profesionales stricto sensu

Ahora bien, los trabajos prácticos en tanto género académico escrito se asocian, en muchos casos con la producción complementaria de un "informe" cuya naturaleza puede ser precisada a través de un complemento, por ejemplo "informe de salida/al campo" o "informe de laboratorio" (112-15-15, 149-15-16). La producción de textos similares en el ámbito laboral permite considerar a este género, formulado como requisito académico en los programas analizados, como "replicable" fuera de la universidad, donde sus rasgos específicos se adaptarán a la situación comunicativa profesional. En este caso, los informes destinados a la evaluación de la puesta en práctica de los saberes funcionan como "simulaciones" del género profesional para el que se requerirá contar con las CCP vinculadas a los textos escritos.

Entre los géneros escritos que pueden pensarse en relación directa con la práctica profesional, encontramos también otros que se espera que los estudiantes produzcan, como la "historia geológica" (139-15-13, 141-15-13) de un espacio o el que se denomina alternativamente como "estudio" o "evaluación" y se precisa mediante sintagmas como "de riesgo geológico", "ambiental" o "de impacto" (145-15-13, 160-15-15 y 171-15-15). En este caso, sin embargo, el contexto de las formulaciones detectadas no permite inferir con claridad si se espera que los

¹⁴³ Debido a la recurrencia de las denominaciones de los géneros escritos utilizados para las evaluaciones académicas, la referencia a programas puntuales no intenta ser exhaustiva sino ilustrativa.

estudiantes puedan producir este tipo de textos o que se familiaricen con ellos y las técnicas para su elaboración, pero es uno de los pocos géneros que se acompaña en los programas por varias referencias bibliográficas que pueden servir de apoyo a los estudiantes para familiarizarse con las técnicas para su elaboración.¹⁴⁴

Otros géneros se mencionan por su relevancia para la práctica profesional, como “Normas ISO ambientales” (160-15-15) o la referencia general a los textos que encuadran legalmente una serie de prácticas, en el caso de “Legislación ambiental” (145-15-13, 178-15-16), sintagma que refiere a la normativa vigente en distintas jurisdicciones nacionales. En este caso, no se espera que los estudiantes desarrollen la capacidad de producir este tipo de textos, sino que los tendrán que interpretar para enmarcar su futuro accionar profesional. Por último, otros géneros profesionales mencionados deben considerarse como de tipo multimodal, como los “mapas” o “cartas náuticas” (118-15-15) que requieren estrategias de “lectura” específicas, según queda evidenciado en los programas (*cf.* tabla 3).

En cuanto a los géneros orales, mucho menos abordados en los programas hasta el momento, la capacidad de exponer ideas de manera oral queda destacada en varios de ellos. Si consideramos las entrevistas que hemos realizado a los docentes universitarios hasta la fecha¹⁴⁵, todos ellos con la experiencia de dictar clase a estudiantes internacionales, aunque no de la carrera que estamos considerando en este trabajo, se observa que en sus respuestas otorgan una gran importancia a la capacidad de expresarse oralmente y, en este sentido, puede proponerse que la evaluación a través de la exposición oral se considera como una práctica que podrá ser transferida al contexto comunicativo profesional. De igual manera, el “debate” (149-15-16), que supone la capacidad de discutir ideas y que también es presentado mediante la formulación metacomunicativa “discusión y debate grupal” (180-15-16) puede considerarse un género oral que requiere capacidades que pueden transferirse al mundo laboral.

En relación con la producción de los géneros escritos –académicos y profesionales– mencionados hasta este punto, y con la excepción del estudio de impacto ya apuntada, puede señalarse que las bibliografías de estos programas no suelen incluir referencias a materiales que faciliten su escritura. En el caso de los académicos, esto sugiere que se descansa en instrucciones dadas al formular en clase los requisitos de los distintos trabajos o en otros espacios complementarios de formación. En cambio, para las producciones orales no hemos detectado, hasta el momento, ninguna sugerencia de recursos adicionales, situación que no debe sorprender ya que los géneros universitarios orales han sido, por lo general, soslayados en los planes curriculares (*cf.* al respecto Barcia y Barcia, 2021).

3.3.3. Habilidades comunicativas

Además de las expresiones que designan géneros consideradas en las secciones precedentes, puede detectarse también léxico metacomunicativo para hacer referencia a las habilidades que se intenta desarrollar en los estudiantes. Así, en varios programas se registran numerosas nominalizaciones que remiten a la transferencia de saberes en el ámbito universitario. Aparecen así expresiones como “discusión”, “interpretación” o “lectura”, “interpretación” (*cf.* tabla 3).

Todas estas voces introducen en los programas habilidades comunicativas (y cognitivas) que, siendo sin duda alguna relevantes en los estudios universitarios, pueden y deberían ser transferidas

¹⁴⁴ Debería evaluarse este material para saber si también ofrece pautas de escritura.

¹⁴⁵ Resultados presentados en 2021 por De- Matteis y Starc en la ponencia “Experiencias de docentes universitarios en cursos con alumnos internacionales en la Universidad Nacional del Sur. Conciencia, actitudes y necesidades a la hora de enseñar competencias comunicativas profesionales” durante el XVIII Congreso Internacional del GÉRES, organizado en Buenos Aires por la Universidad Católica Argentina.

al ámbito profesional. Así, por ejemplo, la lectura e interpretación pueden vincularse con la información provista por instrumentos (143-15-13), con datos de naturaleza diversa (143-15-13) y fenómenos estudiados dentro de una disciplina (118-15-15, 138-15-13 y 140-15-13), con géneros multimodales propios de la profesión como los mapas y cartas geográficas (113-15-13). De manera más frecuente, se trata de la lectura de trabajos científicos y otro tipo de bibliografía (181-15-16/149-15-16), o, incluso, de la interpretación de “discursos” sociales, como el de la sustentabilidad (160-15-15). En todos los casos, estas expresiones precisan de manera muy clara una serie de habilidades comunicativas que los estudiantes de esta carrera también pondrán en práctica en tanto profesionales.

Aunque ya mencionamos esta voz en relación con los géneros orales, por último, “discusión” también aparece en cuanto habilidad comunicativa vinculada al ámbito académico, por ejemplo, en la formulación “Discusión de trabajos específicos, metodologías y resultados obtenidos mediante distintas disciplinas” (141-15-13).

Tabla 3. Léxico metacomunicativo referido a habilidades comunicativas orales y escritas
Fuente: elaboración propia (De Matteis, 2023)

NOMINALIZACIONES	EJEMPLOS
discusión	“Discusión de trabajos específicos, metodologías y resultados obtenidos mediante distintas disciplinas” (141-15-13)
lectura	“búsqueda de bibliografía y lectura de trabajos científicos actualizados” (149-15-16) “lectura y análisis de artículos científicos” (181-15-16) “Rangos de precisión en lectura de cada equipo” (143-15-13)
interpretación	“Lectura e interpretación de los mapas” (113-15-13) “Lectura e interpretación de los datos gravimétricos” (143-15-13) “La interpretación cartográfica de geoformas litorales” (118-15-15) “interpretación del significado geológico” (138-15-13 y 140-15-13)

Las habilidades comunicativas también se expresan a través de verbos de habla, metacomunicativos, algunos de los que tienen muchas ocurrencias. Estos verbos, como “contestar” o “intercambiar” –entre los menos frecuentes–, “describir”, “explicar”, “exponer”, “informar”, “interpretar”, “leer”, “presentar”, pueden asociarse de manera muy directa con las prácticas de lecto-escritura académica. A título de ejemplo de estas expresiones, consideremos las presentaciones que registramos del verbo “intercambiar”, ambas en el mismo programa, lo que puede reflejar o no una preferencia idiosincrásica: “intercambiar ideas” y “se intercambiarán opiniones acerca de la resolución de los problemas” (156-15-01).

3.3.4. *Objetivos comunicativos*

Por último, las expresiones metacomunicativas también se emplean en los programas para la presentación de objetivos comunicacionales referidos tanto al ámbito académico como al profesional. Si bien no aparecen en muchos programas de materias nucleares –recordemos que estamos excluyendo las expresiones de los programas que corresponden a los cursos de lengua extranjera para no distorsionar la apreciación cuantitativa de los resultados ofrecidos–,

encontramos algunas formulaciones de interés en la sección dedicada a describir las actividades previstas para el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita:

No se realizan actividades particulares en este sentido, sin embargo, se toman exámenes escritos para promoción y final que contemplan variadas preguntas teóricas y que deben ser respondidas con expresiones que demuestren capacidad en cuanto a comunicación de ideas. (128-15-05)

Se prevé la redacción de informes de laboratorios. Los mismos deben ser presentados en forma y considerados básicos para la aprobación del trabajo práctico. Se organizan presentaciones orales, preparadas por comisiones de alumnos, acerca de diversos puntos afines a la materia. (167-15-09)

En el primer caso, el sintagma “Expresiones que demuestren capacidad en cuanto a la comunicación de ideas” puede interpretarse, por un lado, como la formulación de una habilidad comunicativa y, por el otro, como la de un objetivo comunicativo relevante para el desempeño profesional, la “comunicación de ideas”. En el segundo programa, el valor axiológico de la expresión “en forma” presupone el conocimiento de los estudiantes con respecto a los aspectos formales de la redacción del género “informe de laboratorio”, criterios que operarán en la evaluación del cursado de la materia. Si el informe es un género que funciona en el ámbito profesional, el dominio de este género formará parte de las CCP de los futuros profesionales.

Las “capacidades” comunicativas también se mencionan en la descripción de objetivos de otros programas, uno de los cuales incluye varias expresiones metacomunicativas de tipo evaluativo:

[...] proporcionar a los estudiantes herramientas que les permitan desarrollar capacidad de análisis, opinión y participación (156-15-01).

En la evaluación del desempeño del alumno, se contemplará su capacidad para la comunicación oral y escrita, la claridad en la exposición de ideas propias, y la utilización de lenguaje apropiado y acorde con la disciplina (146-15-16).

En el segundo de estos ejemplos, la voz “claridad” presenta una evaluación metacomunicativa de la práctica oral de exposición que introduce una cualidad esperada en el discurso académico, pero que también tiene valor en la comunicación profesional. Se trata de un aspecto especialmente relevante en el mundo laboral, en el que la eficacia y efectividad¹⁴⁶ de las interacciones incide sobre la de las tareas u operaciones que realiza una organización y para las que es condición necesaria una comunicación clara, precisa y exenta de ambigüedades tanto en el nivel léxico como también en la gestión de los fines pragmáticos que persiguen los participantes. Por otra parte, en el mismo programa, los adjetivos “apropiado” y “acorde” introducen una evaluación metalingüística del “lenguaje” –otra voz metalingüística– esperado dentro del marco de una formación disciplinar específica.

Por último, en el caso del anexo con los ejes de desarrollo profesional que incluye uno de los programas analizados, según anticipamos al iniciar este análisis, se alude al “trabajo en grupo” y

¹⁴⁶ En torno a la noción de “efectividad” y “eficiencia” y su relación con la de “competencia comunicativa”, Rickheit, Strohner y Vorweg (2008: 25) observan: *Given that communication is enacted to reach a certain goal, a central criterion for communicative competence is effectiveness. This is a functional attribute, which may relate to the ability to achieve or to infer a speaker's meaning (e.g. that an utterance is meant ironic), or to the achievement of the goal behind this intent (e.g. that the irony is meant as a critique or as a joke.[...]) In cases where functions and goals of communicative actions are not clear, or if there are multiple functions, the analysis of effectiveness is problematic.[...] In some situations, it is important to know not only that a certain action is accomplished, but also, how much time and energy consumption this has taken. The notion of efficiency refers to such higher level of effectiveness.*

a las habilidades para desarrollar “tareas interdisciplinarias”, así como para comunicarse en forma oral y escrita “con efectividad”:

Desarrollo profesional: desarrollar habilidades en comunicación oral y escrita, incluyendo idiomas extranjeros y capacidades para el trabajo en grupo.

Habilidades para comunicarse con efectividad, trabajar en grupos y desarrollar tareas interdisciplinarias respectivamente. (134-15-07).

Como la “claridad”, la “efectividad” constituye otra expresión metacomunicativa de tipo evaluativo que tiene en cuenta los fines comunicativos de una interacción y que, en el contexto laboral en el que se insertarán los egresados, representa una prioridad que se corresponde de manera especial con las habilidades blandas requeridas por los empleadores.

4. DISCUSIÓN

Mastache observa que la brecha entre los estudios universitarios y el mundo laboral es inevitable y que “La idea de algunos empresarios o gerentes de que la universidad «produzca» (y uso el término intencionalmente) graduados listos para cubrir un determinado puesto laboral es inviable en la formación universitaria [...]” (2018: 50). Sin embargo, en lo que hace de manera específica a sus CCP, y con independencia de si en un plan curricular predomina una lógica de la enseñanza o se le otorga un lugar importante a la de la formación, los procesos de enseñanza/aprendizaje universitarios pueden propender al desarrollo de las CCP de sus egresados. Si bien el análisis de los programas seleccionados para este trabajo demuestra que la formulación de contenidos vinculados a las habilidades lingüísticas y comunicativas no es homogénea en todos los espacios curriculares, estas sí son consideradas por muchos de los docentes de materias disciplinares en la formulación de sus asignaturas. Si bien este es un resultado esperado, la clasificación de las expresiones mediante las que se plantean estos contenidos en los materiales analizados permite contribuir a identificar algunas tendencias de interés a la hora de ampliar las posibilidades de formación comunicativa que ofrecen las universidades.

Así, la mayoría de las expresiones metalingüísticas identificadas en los programas analizados se conectan con el plano del léxico de especialidad, lo que evidencia la importancia que las selecciones léxicas apropiadas tendrán para los egresados en el ámbito laboral, más allá de que estos puedan suponer también el acceso a elementos jergales profesionales. Ahora bien, en cuanto a las preguntas de investigación que guían nuestro análisis, es evidente también que las expresiones metalingüísticas que se concentran sobre el léxico de especialidad responden de manera clara a la lógica del mundo de la enseñanza que funciona en las universidades. Si bien los términos se presentan en los programas de manera directa, sin estar acompañados de reflexiones metalingüísticas acerca de su naturaleza y solo cuando son foráneos se destacan tipográficamente como tales, las expresiones que explicitan en los programas operaciones lingüísticas como la denominación y la definición, la organización de nomenclaturas y la convencionalización de sistemas de notación ofrecen un panorama de uno de los aspectos lingüísticos fundamentales asociado con el saber especializado y con su transmisión.

Por su parte, las expresiones metacomunicativas que detectamos en los programas de las materias disciplinares, designan o valoran géneros, habilidades comunicativas y objetivos comunicacionales. La mayor parte de ellas puede vincularse con el desempeño académico, aunque varios de los géneros y habilidades comunicativas pueden transferirse al ámbito profesional. Como ya apuntamos, las entrevistas que realizamos a docentes desde el mismo proyecto de investigación avalan esta observación, en particular, en lo que hace a la importancia de realizar presentaciones eficaces y de discutir y defender las ideas propias con claridad y precisión puesto

que los profesores entrevistados priorizaron en sus respuestas los géneros orales por sobre los escritos.

En particular, las expresiones metacomunicativas asociadas a los géneros, dan cuenta del carácter interactivo de las prácticas comunicativas universitarias, pero, también, aunque con menor frecuencia, de algunas de tipo profesional de las que participarán los futuros egresados. En este sentido, las formulaciones de las distintas habilidades que expresan las nominalizaciones y verbos de habla, así como su evaluación y la de algunos objetivos comunicativos –aludiendo a criterios de evaluación como la claridad y la efectividad de los intercambios verbales– suponen una concepción del hecho comunicativo centrada en los participantes y sus propósitos. Podemos pensar que, si en el ámbito universitario estos propósitos se vinculan de manera privilegiada con la demostración del conocimiento adquirido, en el ámbito profesional también tendrán un sentido similar puesto que tendrán relación directa con la evaluación del desempeño laboral de los egresados, de su contribución a las organizaciones en las que se integren y de su identidad profesional. En otras palabras, poseer una competencia (comunicativa o no) es, en definitiva, ser evaluado como competente (Barbier, 1999: 89):

“[...] La competencia es una inferencia a partir de una comprobación de una actividad situada socialmente que en general es objeto de una evaluación positiva. En principio una competencia es algo positivo, pero su carácter positivo proviene del juicio de valor emitido sobre la actividad situada. Un profesional competente es alguien que logró resolver un problema en forma eficiente.”

En relación con la precisión de las formulaciones registradas, por otro lado, tanto las expresiones metalingüísticas como metacomunicativas analizadas pueden considerarse adecuadas y aceptadas por la comunidad académica. Las denominaciones que reciben los géneros académicos es la habitual en el ámbito universitario, como así también la referencia a las habilidades comunicativas que deberán exhibir los estudiantes y, en el caso de los géneros profesionales mencionados, se utilizan también denominaciones adecuadas y transparentes, por lo que el nivel de especificidad de las formulaciones registradas es suficiente para el género “programa de asignatura” y da cuenta de aspectos y prácticas comunicativas que pueden ser transferidas en parte al mundo laboral y, por lo tanto, pueden favorecer el desarrollo de las futuras CCP desde las aulas universitarias.

Por último, en relación con las actividades sugeridas para trabajar sobre las habilidades comunicativas para el desempeño profesional, las materias que abordan la transmisión de los saberes disciplinares –excluyendo las que desarrollan conocimientos de una lengua extranjera– no indican actividades explícitas fuera de la mención de aquellos géneros que se espera que los estudiantes utilicen en cada cátedra: los exámenes escritos y orales, los informes de diverso tipo o trabajos de investigación de tipo monográfico, la presentación oral de estos trabajos y su debate colectivo, la lectura e interpretación de textos disciplinares, etc. Las entrevistas realizadas a la fecha sugieren que las estrategias y los criterios para la preparación de los textos requeridos se plantean en clase. Aunque no hemos completado el relevamiento de los programas de todas las materias y carreras dictadas en el ámbito de la UNS, esta observación puede vincularse con las observaciones de Mastache en relación con los diseños curriculares orientados por la lógica de la enseñanza, en los que se descansa en otros espacios –algunos obligatorios (cada vez más en el ámbito universitario abordado) pero muchas veces todavía extracurriculares– al momento de abordar de manera directa las estrategias necesarias para desempeñarse de manera satisfactoria en los géneros universitarios y en el ámbito laboral, por ejemplo, cursos de comprensión y producción de discurso académico o de lenguas extranjeras (estos de carácter obligatorio), talleres extracurriculares sobre comunicación profesional o sobre oratoria, cursos complementarios de lengua extranjera para la producción de algunos géneros dirigidos a la inserción laboral, etc.

5. CONCLUSIONES

Si bien en este trabajo, centrado en las opciones curriculares de una sola carrera, no se ha realizado una estadística precisa de las ocurrencias de cada conjunto de expresiones, en una etapa posterior de trabajo y cuando el volumen de datos lo permita, será conveniente establecer comparaciones de datos estadísticos entre las formulaciones presentes en los distintos programas de materia atendiendo, por ejemplo, a los formulados en cada una de las distintas unidades académicas, en las diversas áreas disciplinares como así también dentro de un mismo plan de carrera, esto es, con independencia del Departamento que dicte cada materia o del área disciplinar a la que corresponda. En los primeros dos casos, las comparaciones permitirán detectar de manera más clara tendencias disciplinares y, en el segundo, ponderar el espacio que las CCP reciben en cada formación profesional.

Consideramos que los resultados del análisis cualitativo presentado en este trabajo, así como su discusión conjunta, permiten proyectar la utilidad de este tipo de estudios en las instituciones universitarias a la hora de contar con los insumos necesarios para detectar posibilidades de intervención que atiendan a fomentar el trabajo sobre las habilidades comunicativas de los estudiantes. En particular, un relevamiento de contenidos lingüísticos y comunicativos en los programas de cátedra de materias disciplinares como el realizado ofrece a los docentes a cargo de los espacios de alfabetización académica y de lenguas extranjeras informaciones útiles para identificar y ponderar las necesidades de los estudiantes en materia lingüística y comunicativa.

Por otra parte, la información que los programas ofrecen sobre los géneros más específicamente asociados con el ámbito profesional y cuya lectura y/o producción será requerida en el desempeño laboral es imprescindible, asimismo, para el diseño de cursos relevantes y significativos que atiendan a estas necesidades de los futuros egresados. En este último sentido, consideramos que la operación de clasificación de las expresiones que introducen estos contenidos en los programas de asignatura en metalingüísticas y metacomunicativas, aunque no siempre carezca de dificultades, permite discriminar y organizar de manera más sistemática las instancias de posible intervención en los procesos de su enseñanza/aprendizaje.

6. BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. SGEL.

Aguirre Raya, D. A. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *Educación Médica Superior*, 19 (3), 1-1.

Bach, C. & C. López Ferrero. (2011). De la academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales. *Cuadernos comillas*, 1, 127-138.

Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Novedades educativas.

Barcia, P. L. & M. Barcia. (2021). *Los géneros comunicativos universitarios: orales y escritos: teoría y práctica*. Universidad Católica de La Plata.

Cabrè, Ma. T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Antártida.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 6 (9), 409-417.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Cassany, D. & C. López Ferrero. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En Parodi, G. (ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-370). Ariel.
- Dambrosio, A. (2020). Fórmulas de tratamiento y consignas en español bonaerense: usos y percepciones en el ámbito educativo. [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Sur]. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5600>
- Fixsen, A. & Ridge D. (2018). Shades of Communitas: A Study of Soft Skills Programs. *Journal of Contemporary Ethnography*, 48 (4), 510-537.
- Garrett, P. (2010). Language Awareness. En Berns, M. y K. Brown (eds.) *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp.293-295). Elsevier.
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Arco.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In Gumperz, J. & D. Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. (pp. 35-71). Holt, Rinehart & Winston.
- Mainueneau, D. (1999). *Términos claves de análisis del discurso*. Nueva Visión.
- Mastache, A. (2018). Del mundo académico al mundo profesional: entre brechas y puentes. En Menghini, R, Negrin M. y S. Guillermo (eds.) *Prácticas preprofesionales universitarias. Punto de articulación con el mundo laboral* (pp. 41-51). EdiUNS y Homo Sapiens Ediciones.
- Rickheit, G., Strohner, H. & Vorweg, C. (2008). The concept of communicative competence. En Rickheit, G. y H. Strohner (eds.) *Handbook of Communication Competence* (pp. 15-62). Mouton de Gruyter.
- Saville Troike, M. (2005). *Etnografía de la comunicación*. Prometeo Libros.