

## LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICAS DE TIPO DISCIPLINAR. PERFILES PROFESIONALES Y RECURSOS PARA SU DESARROLLO EN EL NUEVO EEES<sup>1</sup>

JOSEBA EZEIZA RAMOS  
*Universidad del País Vasco*

### 1. INTRODUCCIÓN

Las competencias comunicativas académico-profesionales aparecen valoradas en los puestos más altos de los listados de competencias transversales que se documentan en los Libros Blancos para las titulaciones del nuevo Espacio Europeo para la Educación Superior. En muchos casos forman también parte del repertorio competencial específico de los diversos títulos de grado en ellos previstos. Así pues, el desarrollo de estas competencias emerge como un objetivo fundamental de la formación universitaria. No obstante, la integración de dichas competencias en los nuevos planes de estudio requiere una atención específica por parte de los responsables de su diseño y el desarrollo de criterios adecuados para su eficaz implantación.

Con el objeto de definir algunos recursos que puedan ser de utilidad para dicho fin, en esta comunicación vamos a exponer un esquema conceptual que puede servir para enmarcar coherentemente las diversas dimensiones que encierra el componente comunicativo asociado a las competencias previstas para los nuevos títulos de grado. Se trata de una propuesta que destila tres postulados generales a todas luces convergentes con los principios fundamentales que dan sustento al marco metodológico por el que se apuesta en el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES):

- La centralidad de las competencias como objeto del aprendizaje universitario.
- Un modelo de aprendizaje orientado a la acción.
- Un enfoque de la formación universitaria como proceso de acercamiento, incorporación e integración progresiva en la comunidad de expertos y profesionales del área correspondiente.

Sobre estas bases, se ha tratado de elaborar un esquema organizativo que, conjugando algunos de los criterios didácticos generales que guían actualmente la docencia universitaria con los criterios más específicos propios de la enseñanza de lenguas en Europa, permita elaborar una arquitectura conceptual válida para sistematizar los objetivos de tipo comunicativo que se documentan ampliamente en los Libros Blancos elaborados estos últimos años bajo los auspicios del Ministerio de Educación y Ciencia. Con este fin se emprendió un proyecto de I+D+I dirigido por el autor de este texto y desarrollado por un grupo de investigadores del Departamento de Filología Vasca de la Universidad del País Vasco<sup>2</sup>. El proyecto recibió financiación pública del Vicerrectorado del Campus de Guipúzcoa y de la Diputación Foral de la misma provincia; también contó con fuentes de financiación privada. Entre otros resultados, dicho proyecto permitió formular un marco general para el desarrollo de asignaturas relacionadas con la lengua de especialidad –ámbito fundamental de trabajo del ya citado departamento en nuestra universidad–, así como el diseño de una infraestructura telemática

---

<sup>1</sup> Proyecto financiado por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y la Diputación Foral de Gipuzkoa, en la convocatoria de 2006 de ayuda a proyectos de I+D+I relacionados con la promoción del emprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida.

<sup>2</sup> Se trata del grupo PREST en el que participan Joseba Ezeiza (director), Agurtzane Elordui, Ainhoa Ezeiza, Anton Elosegui, Igone Zabala, Izaskun Aldezabal, Kristina Elosegui, Maria Jesús Aranzabe y Xabier Bilbao.

adecuada para el ulterior desarrollo de contenidos, materiales y cursos de diversa naturaleza, orientados a la promoción de las competencias comunicativas prioritarias en cada campo<sup>3</sup>.

Antes de avanzar en la exposición, conviene significar que en todo momento nos estamos refiriendo a las competencias comunicativas en lengua materna o, en su caso, a las competencias a desarrollar en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.

## 2. FUENTES EPISTEMOLÓGICAS

El análisis que vamos a presentar en las siguientes páginas sienta sus bases en los tres principios a los que acabamos de apuntar en el epígrafe anterior. Comoquiera que nos hemos referido a ellos de forma muy genérica, antes de proceder a su desarrollo y operativización trataremos de concretarlos, aproximando algunas de las ideas que parecen estar penetrando con fuerza en la didáctica de lenguas, y, más en particular, en la didáctica de lenguas de especialidad.

Siguiendo el esquema apuntado, debemos referirnos en primer lugar al emergente “enfoque por competencias” (*competency-based language teaching*), propuesta documentada a partir de la década de 1980 en EEUU (Richards 2001: 128-133), pero que no parece haber tenido gran repercusión en nuestro entorno cercano hasta fechas muy recientes. No obstante, la divulgación de propuestas para la enseñanza de lenguas basadas en el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2001) y la inminente entrada en vigor de los nuevos planes de estudios en el EEES parecen haber despertado el interés por esta perspectiva de los profesionales dedicados a la enseñanza y a la evaluación de lenguas en nuestro entorno cercano. Algunos trabajos recientes publicados en el ámbito de las lenguas profesionales y académicas<sup>4</sup> parecen también teñidos de esta nueva orientación.

Este nuevo enfoque nos remite a un planteamiento de la enseñanza-aprendizaje que, pese a la cierta ambigüedad y ubicuidad del término “competencia”<sup>5</sup>, se concentra en torno a tres criterios ampliamente compartidos:

-El criterio de transferibilidad, que propone articular los aprendizajes en torno a objetivos con un claro correlato en la ulterior actividad profesional de los estudiantes.

-El criterio de capacitación, que pone el punto de mira no tanto en los conocimientos a adquirir, sino, más bien, en las capacidades (efectivas o, en su caso, potenciales) que ha de desarrollar el individuo para el desempeño eficaz de tareas específicas propias del área de conocimiento o del ámbito profesional para el que se esté preparando.

-El criterio de integración, que llama la atención sobre la necesidad de conjugar adecuadamente aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, en sus diversas vertientes: la cognitiva, la funcional, la social, etc.

Una de las definiciones de competencia que –sin querer restar valor a otras propuestas– parece sintetizar esta triple perspectiva, es la que proponen Zabala y Arnau (2007: 43-44) en una publicación reciente:

¿Qué es la competencia? Es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz, en un contexto determinado movilizandando las actitudes, habilidades y conocimientos pertinentes, al mismo tiempo y de forma interrelacionada (Zabala y Arnau 2007: 43-44).

Esta definición es además concomitante con la interpretación más extendida de lo que supone el “aprendizaje orientado a la acción” en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas. Se trata de una perspectiva que nos remite al segundo de los principios generales a los

<sup>3</sup> Los resultados y desarrollos didácticos resultantes del proyecto PREST se encuentran en la página web: <http://www.euskaraztrebatzen.org>

<sup>4</sup> Ver, entre otros, Vázquez (2001, 2005), Cabré y Gómez de Enterría (2006), Ezeiza (2006, 2007), Alcaraz *et al.* (2007), Cassany (2007), Castelló *et al.* (2007), etc.

<sup>5</sup> Ver al respecto, las revisiones realizadas por Le Boterf (2000), Barnett (2001), Alberici y Serreri (2005), Goñi (2005), Navío (2005), Fenner y Newby (2006), Rodríguez (2006), Zabalza (2006), Consejo de Europa (2007), Zabala y Arnau (2007), etc.

que hemos adscrito nuestra propuesta de análisis en la introducción de este trabajo. Este principio nace de la “teoría de la acción comunicativa” (Habermas 1999a y b), se concreta en lo que Gutiérrez (2002: 83) denomina “lingüística de la comunicación”, y –en el ámbito de la enseñanza de lenguas– se operativiza a través del “enfoque orientado a la acción”, que en el *Marco común europeo de referencia* se formula de acuerdo con el siguiente principio:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos o agentes sociales, desarrollan una serie de *competencias*, tanto *generales* como *competencias comunicativas-lingüísticas*, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos *contextos* y bajo distintas *condiciones* y *restricciones*, con el fin de realizar *actividades de lengua* que conllevan *procesos* para producir y recibir *textos* relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las *estrategias* que parecen más apropiadas para llevar a cabo las *tareas* que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus *competencias* (Consejo de Europa 2001: 9)<sup>6</sup>.

Como se puede apreciar, esta aproximación ofrece un amplio catálogo de parámetros (“contextos”, “procesos”, “actividades”, “textos”, etc.) que parecen de gran utilidad para desgranar las dimensiones y componentes de las competencias comunicativas objeto de aprendizaje en los programas de la enseñanza universitaria. También entronca claramente con el tercero de los principios que hemos asumido en este trabajo (*cf. supra*), a saber, el principio que interpreta la formación universitaria como una actividad fundamentalmente experiencial<sup>7</sup>.

De acuerdo con esta perspectiva, la experiencia universitaria debería facilitar que el estudiante realice todo un proceso de *reestructuración de identidad* (Ricento 2005: 904; Cassany 2006: 30-31), que lo transforme en un miembro pleno de la comunidad disciplinar o profesional en la que pretende integrarse. Dicho proceso implica en términos generales “capacitar al alumno para que progresivamente actúe de forma más autodirigida y [...] enfatizar las contribuciones y experiencias personales que éste puede aportar” (Kohonen 1992: 37). En el plano más concreto de los aprendizajes lingüísticos se trataría de facilitar la progresiva adquisición de formas de comunicación experta, materializadas en los géneros discursivos propios de la actividad correspondiente. En este sentido, “aprender a ser un buen profesional requiere aprender a ser un buen lector, escritor [e interlocutor] en los géneros discursivos de la disciplina correspondiente” (Cassany 2006: 47).

### 3. MARCO TEÓRICO

Sobre la base de los principios a los que hemos apuntado en el apartado anterior, se despliega un marco teórico que podemos representar según el modelo recogido en la siguiente imagen.

---

<sup>6</sup> Se han reproducido los subrayados en cursiva, atendiendo los resaltes gráficos del texto original.

<sup>7</sup> Ver al respecto, las revisiones realizadas por Le Boterf (2000), Barnett (2001), Alberici y Serreri (2005), Goñi (2005), Navío (2005), Fenner y Newby (2006), Rodríguez (2006), Zabalza (2006), Consejo de Europa (2007), Zabala y Arnau (2007), etc.

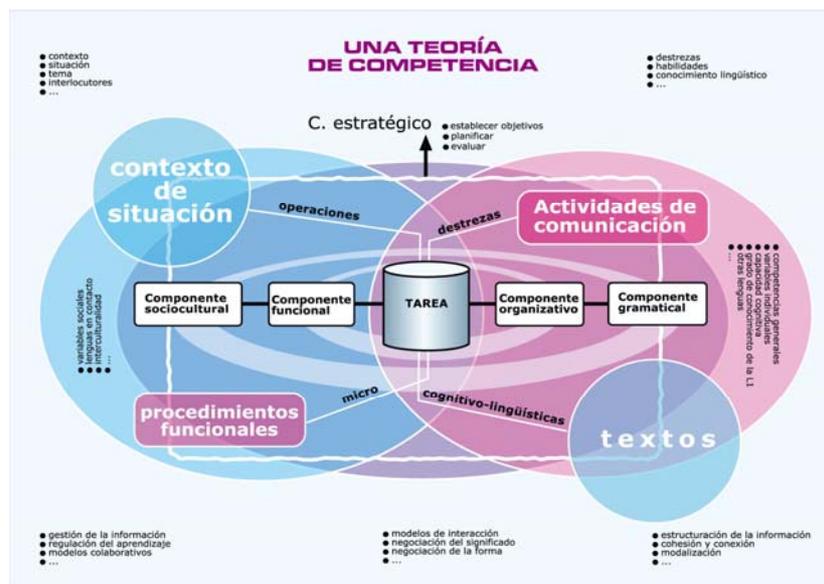


Figura 1: Marco teórico (Ezeiza 2008: 158)

Así pues, el objeto de la educación lingüística en la universidad se orienta a la consecución de competencias para desempeñar de forma eficaz las tareas académicas, profesionales y sociales previstas para los titulados universitarios de cada campo de conocimiento. Por dicha razón las tareas comunicativo-lingüísticas de carácter disciplinar se representan como núcleo del sistema.

Sobre esta base, este modelo postula que el periodo de estancia en la universidad debe facilitar la progresiva integración de los estudiantes –representados en el gráfico por el óvalo rosa– en la comunidad académico y profesional –representada por el óvalo azul– de la que se hacen partícipes desde el momento en el que emprenden su itinerario formativo en la universidad. De la significatividad y alcance de la selección de tareas comunicativo-lingüísticas que entren a formar parte del currículo universitario, y del tratamiento didáctico que éstas reciban, dependerá el grado en que los estudiantes alcancen la madurez comunicativa necesaria para desenvolverse en la comunidad discursiva a la que pretenden incorporarse como miembros activos y reconocidos. Dicho de otro modo, las tareas académicas y profesionales que sirvan de eje para el desarrollo del currículo serán determinantes en el grado en el que los dos óvalos de la figura (el que representa el mundo del estudiante y el que representa la comunidad discursiva objetivo) se solapen y superpongan. A mayor solapamiento, mayor integración del individuo en la nueva comunidad de práctica.

Pero, en general, el desarrollo de las competencias necesarias para ello no se producirá de forma espontánea. Y, en cualquier caso, se verá facilitado si se crean las condiciones didácticas adecuadas:

- para que los estudiantes tomen conciencia de las restricciones que impone el contexto académico y profesional a la comunicación disciplinar;
- para que los estudiantes desarrollen las destrezas necesarias para abordar con eficacia las operaciones funcionales que estructuran la comunicación en el ámbito de desempeño correspondiente;
- para que los estudiantes puedan participar con un grado suficiente de autonomía en las prácticas comunicativas propias de la comunidad discursiva en la que se pretenden integrar;
- para que los estudiantes alcancen un grado de confianza suficiente con los géneros y registros propios de dicha comunidad.

Estas cuatro son, precisamente, las variables que pivotan en torno al eje central del modelo: las relativas al contexto de situación, las relacionadas con los procesos comunicativos, las vinculadas a las actividades de comunicación y las asociadas a la recepción y producción de textos.

Ligado a todo ello, durante su estancia en la universidad, los estudiantes deberán movilizar, (y, en su caso, actualizar, desplegar, consolidar, ampliar y/o enriquecer) un amplio paquete de capacidades. Tal y como queda consignado en el modelo que hemos presentado aquí, las capacidades fundamentales se pueden organizar en seis grandes grupos:

- Capacidades de tipo socio-personal: se trataría de aquellas capacidades que contribuyen al proceso de cambio identitario que los estudiantes deberán necesariamente vivir en su experiencia universitaria, de cara a configurar su nueva personalidad como agentes activos de la comunidad académica y/o profesional correspondiente.

- Capacidades de tipo instrumental: se trataría de capacidades relacionadas con las rutinas comunicativas propias de la comunidad de práctica de la que quieren participar los estudiantes.

- Capacidades de tipo funcional: orientadas a la adaptación de los propios recursos comunicativos y personales, a los requisitos del contexto de comunicación (objetivo, interlocutores, etc.).

- Capacidades de tipo discursivo: relacionadas con las estructuras y modalidades de discurso propias del contexto académico y profesional.

- Capacidades de tipo expresivo: relacionadas con el desarrollo de un estilo de expresión académico y profesional adecuado.

- Capacidades léxico-semánticas: asociadas al conocimiento y uso del léxico y la terminología específica del área correspondiente.

Este esquema de capacidades se representa en el modelo como un eje transversal sobre el que descansa todo el sistema. El elemento medular del eje lo constituye el componente léxico-semántico que “cruza” dicho eje de un lado a otro engarzando todos los elementos entre sí. La relevancia de este componente —el léxico-semántico— tiene su razón de ser en el valor substancial de la terminología y el léxico profesional en las competencias comunicativas de tipo disciplinar. A todo ello este modelo suma un elemento adicional: el componente estratégico. Este componente presentaría una doble vertiente como conjunto de recursos que permiten al estudiante desenvolverse con cierto grado de confianza en un medio comunicativo nuevo para él, y que también lo capacita para aprender de su propia experiencia en una perspectiva concurrente con el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

#### 4. ESQUEMA ANALÍTICO

En función de las ideas que hemos tratado de enmarcar en los dos epígrafes anteriores, interpretamos que el escenario para el desarrollo de las competencias comunicativo-lingüísticas en el EEES deberá comprender al menos los siguientes elementos:

- Un análisis funcional de las tareas previstas para los graduados de cada área disciplinar, acompañado de su correspondiente catálogo competencial.

- Un análisis de las dimensiones más relevantes del componente comunicativo comprendido por dichas tareas.

- Un análisis de las habilidades, conocimientos y actitudes que, de forma combinada, capacitarán al estudiante para su efectivo desempeño.

En otras palabras, creemos que deberíamos dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las competencias clave para la consecución de los objetivos relacionados con la comunicación disciplinar?

- ¿Qué configuración caracteriza el marco comunicativo que emerge del paquete competencial objeto de aprendizaje?

- ¿Qué capacidades deberán desarrollar los estudiantes para desenvolverse en dicho marco con un grado suficiente de destreza?

Se trata de tres cuestiones estrechamente interrelacionadas, pero que, abordadas de manera particular y diferenciada, permiten desplegar una imagen estratificada de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que, a la luz de los análisis documentados en los Libros Blancos correspondientes, deberían necesariamente considerar todas las iniciativas o recursos docentes diseñados para cubrir las competencias comunicativas de ámbito disciplinar.

En coherencia con todo ello, a continuación trataremos de desgranar aquellos detalles concretos de la configuración programática de los Libros Blancos que pueden resultar de especial relevancia para el desarrollo de las competencias comunicativo-lingüísticas en los tres niveles apuntados. Así pues, a medida que avance la exposición, estudiaremos los objetivos asociados a la comunicación disciplinar desde tres puntos de vista:

- En primer lugar, prestaremos atención a su dimensión operacional-práctica (concretada en las “tareas” para las que se pretende preparar al estudiante).

- A continuación la abordaremos desde una perspectiva académico-proposicional (en función de criterios “discursivos” y “lingüísticos”).

- Finalmente, desgranaremos su dimensión experiencial-identitaria (tratando de concretar las “capacidades” críticas para la comunicación eficaz en contextos académicos y profesionales).

En definitiva, se trata de poner de manifiesto la naturaleza poliédrica y compleja de las competencias comunicativas de ámbito disciplinar, al tiempo que se ofrecen instrumentos conceptuales adecuados para gestionarlas didácticamente en sus diversos niveles y componentes.

## 5. COMPETENCIAS CLAVE PARA LA COMUNICACIÓN DISCIPLINAR

Para analizar la dimensión operativo-funcional de las competencias comunicativas de tipo disciplinar centramos nuestra atención en los listados de “competencias específicas” recogidos en los Libros Blancos correspondientes a más de 60 titulaciones de grado. Entre las competencias profesionales que se perfilan como ejes estructuradores de los nuevos planes de estudio, hemos detectado un amplio número que comprenden tareas en las que el componente comunicativo constituye un elemento crítico. Se trata de tareas de muy diversa naturaleza y características. No obstante, las que parecen tener una mayor proyección son las relativas a los siguientes grupos:

*Área competencial nº 1:* Competencias asociadas a la gestión documental.

*Área competencial nº 2:* Competencias asociadas a tareas de tipo académico.

*Área competencial nº 3:* Competencias asociadas a tareas de tipo técnico.

*Área competencial nº 4:* Competencias asociadas a la divulgación y la docencia.

*Área competencial nº 5:* Competencias asociadas a la comunicación pública.

*Área competencial nº 6:* Competencias asociadas al desempeño profesional.

*Área competencial nº 7:* Competencias asociadas a la comunicación interpersonal.

*Área competencial nº 8:* Competencias asociadas a la actividad administrativo-jurídica.

Todas estas áreas competenciales tienen cierto grado de penetración en las diversas áreas de conocimiento y titulaciones estudiadas, pero, obviamente, no son igualmente relevantes en todos los casos. Por otra parte, tal y como se puede observar en la siguiente comparativa del área competencial nº 4 (tabla 1), las tareas previstas para los titulados de cada área específica de conocimiento pueden diferir en un alto grado entre sí. En este caso, se aportan a modo ilustrativo las tareas previstas para el área de las Ciencias Experimentales y las Ciencias de la Salud.

Ciencias Experimentales	Ciencias de la Salud
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Generación de curiosidad e interés por temas científicos.</li> <li>▪ Popularizar cuestiones concernientes a la cultura científica</li> <li>▪ Diseño y ejecución de programas de educación y comunicación de temas científicos o técnicos de trascendencia social</li> <li>▪ Divulgar conocimientos generales sobre hechos científicos en medios de comunicación, museos, contextos educativos, etc.</li> <li>▪ Aclarar dudas en torno a las implicaciones de los resultados de investigaciones, avances y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollar actividades encaminadas a la educación para la salud para diversos públicos en diferentes ámbitos</li> <li>▪ Intercambiar información médica, nutricional y farmacéutica con los distintos profesionales, las autoridades sanitarias implicadas en la prevención, promoción y protección de la salud y la población en general, por medios convencionales y telemáticos</li> <li>▪ Proporcionar consejo y educación nutricional y alimentaria en los ámbitos comunitario, hospitalario y en atención domiciliaria</li> </ul>

<p>descubrimientos científicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escribir un texto (artículo divulgativo, artículo de prensa, etc.) para un público no especializado acerca de un tema científico o técnico general con posible impacto en la sociedad</li> <li>▪ Interpretar y evaluar de manera crítica la percepción social de la ciencia</li> <li>▪ Participar en debates sobre diversos aspectos éticos relacionados con el avance y el desarrollo científico en la sociedad</li> <li>▪ Realizar una defensa sólida de los puntos de vista personales apoyándose en conocimientos científicos bien fundados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aconsejar adecuadamente a la población sobre mejoras en sus hábitos de salud y profilaxis que eviten o disminuyan el recurso a medicamentos o terapias invasivas</li> <li>▪ Aconsejar a la población en lo que respecta al uso de medicamentos, así como el uso de los mismos con objeto de asegurar un cuidado óptimo y económico, y para promover la salud.</li> </ul>
--	---

Tabla 1. Comparativa de competencias clave (área competencial nº 4)

## 6. CONFIGURACIÓN DEL MARCO COMUNICATIVO

Del listado competencial que hemos presentado en el epígrafe anterior se despliega un escenario comunicativo que se antoja excesivamente complejo como para ser gestionado de manera global en los nuevos planes de estudios. A todas luces, se hace necesario algún tipo de sistematización que permita concretar cuáles son los parámetros que configuran la comunicación disciplinar y cuáles son, por lo tanto, los aspectos sobre los que habrá que incidir de forma prioritaria si deseamos ofrecer una formación coherente, equilibrada y productiva en este ámbito.

Comoquiera que el proyecto del EEES es concurrente con el que el Consejo de Europa (2001) promulgó para la enseñanza de lenguas mediante el *Marco común europeo de referencia* –en adelante, MCER–, parece justificado que se acuda al esquema analítico recogido en dicho documento para emprender esta tarea. Así pues, siguiendo las directrices generales del MCER, hemos diseccionado el marco comunicativo trazado en el apartado anterior, en cuatro niveles o estratos:

- En primer lugar, se ha tratado de concretar las variables situacionales que configuran el contexto discursivo en el que se inserta la comunicación científica. En concreto, se han identificado los ámbitos de comunicación para los que se deben preparar los estudiantes; los fines a los que se deberán responder, el repertorio de potenciales temas de discurso, y su posible tratamiento.

- En segundo lugar, nos hemos interesado por las modalidades de comunicación más habituales en el área correspondiente. Para caracterizarlas adecuadamente hemos detallado las variables espacio-temporales y materiales que entrarán en juego, las relaciones de interlocución a las que deberán enfrentarse los estudiantes y los soportes a través de los que vehicularán la comunicación.

- En tercer lugar, hemos sistematizado las diversas actividades lingüísticas de comunicación en las que los estudiantes deberán desenvolverse con destreza. Siguiendo la propuesta del MCER, las hemos organizado en cuatro grupos: actividades de comprensión, actividades de expresión, actividades de interacción y actividades de mediación.

- Finalmente, nos hemos interesado por los tipos de texto con los que los estudiantes deberán familiarizarse durante su periodo de formación universitaria. Para ello, nos hemos hecho eco de los géneros textuales a los que se hace mención expresa en los Libros Blancos.

El resultado de los sucesivos análisis ha puesto de manifiesto una serie de rasgos que parece caracterizar particularmente la comunicación en el ámbito disciplinar. Se trataría, por lo tanto, de un conjunto de parámetros críticos para la elaboración de recursos y planes docentes dirigidos a promover las competencias comunicativas propias de este campo. A modo de ejemplo, presentamos a continuación los resultados obtenidos para dos de las variables analizadas (ver tabla 2 y tabla 3). Como se puede observar, las diferencias de la configuración comunicativa en las cinco áreas generales de conocimiento, son bastante notorias en algunos casos.

<b>Ciencias Experimentales</b>	<b>Arquitectura e ingenierías</b>	<b>Ciencias de la Salud</b>	<b>Ciencias Sociales y Jurídicas</b>	<b>Bellas Artes y Humanidades</b>
-Teórico -Aplicado -Divulgativo -Didáctico -Crítico	-Teórico -Aplicado -Divulgativo	-Teórico -Aplicado -Divulgativo	-Teórico -Aplicado -Divulgativo -Didáctico -Crítico	-Teórico -Divulgativo -Didáctico -Crítico

Tabla 2. Tratamiento de los temas del discurso

<b>Ciencias Experimentales</b>	<b>Arquitectura e ingenierías</b>	<b>Ciencias de la Salud</b>
-Experto/Experto -Experto/Técnico -Experto/Administración -Experto/Estudiante -Experto/No experto	-Técnico / Técnico -Técnico / Empresa -Técnico / Cliente -Técnico / Administración	-Profesional/Profesional -Profesional/Sociedad -Profesional/Paciente -Profesional/Entorno familiar del paciente

<b>Ciencias Sociales y Jurídicas</b>	<b>Bellas Artes y Humanidades</b>
-Experto/Experto -Experto/No experto (asesoría) -Experto/No experto (divulgación) -Profesional/Profesional -Profesional/Administración -Profesional/Administración (intermediación) -Profesional/Cliente -Responsable/Subordinado (RRL) -Profesor/Alumno -Interlocución administración/ciudadanos	-Experto/Experto -Experto/No experto -Profesional/Administración -Profesional/Empresa -Profesional/Cliente -Profesor/Alumno

Tabla 3. Relaciones de interlocución

## 7. PERFIL COMUNICATIVO DEL TITULADO UNIVERSITARIO EN EL EEES

Como hemos podido observar, el campo de acción didáctica que el EEES abre ante nosotros es bastante más amplio y complejo del que en muchas ocasiones ha sido contemplado en los planes de estudio hasta ahora vigentes. En cualquier caso, la ya larga tradición de los estudios lingüísticos en este ámbito y la experiencia acumulada en la formación y asesoría en este campo, ponen de manifiesto la gran inquietud existente en el mundo académico y profesional en torno a cuestiones de lengua y comunicación.

Esta inquietud se refleja también los Libros Blancos para las nuevas titulaciones. Muestra de ello es la abundancia de descriptores relativos a cuestiones comunicativas que se pueden documentar en aquellos capítulos en los que se tratan de trazar los objetivos de los títulos de grado y los perfiles profesionales asociados a cada uno de ellos. Se trata de descriptores que hacen referencia a muy diversos tipos de capacidades: capacidades de tipo existencial, social, instrumental o de tipo pragmático-funcional; capacidades relacionadas con el manejo de los géneros discursivos propios del área; capacidades relativas al dominio de estilo comunicativo profesional; capacidades relacionadas con el conocimiento y uso del léxico especializado; etc.

Este amplio espectro de descriptores despliega una imagen del titulado universitario, muy exigente en lo relativo a las destrezas comunicativas de tipo disciplinar. Una de las propiedades más destacables de este retrato es su poliedricidad, en cuanto que caracteriza la faceta comunicativa del titulado desde múltiples ángulos y perspectivas.

Como premisa de partida se espera que los titulados en esta área muestren actitudes de sensibilidad hacia cuestiones relacionadas con el impacto de los avances científicos en la sociedad y de la percepción social de los mismos. Estas actitudes se verán reflejadas, por ejemplo, en su capacidad para empatizar con personas o grupos que muestren recelos o discrepancias con respecto a cuestiones de calado social, y se vehicularán a través de la habilidad para desarrollar argumentos claros y convincentes, la capacidad para la crítica y la autocrítica, y la capacidad para mostrar eficazmente las diversas vertientes de la actividad disciplinar.

Del mismo modo, se espera que los titulados universitarios sepan adaptarse a los requerimientos de expertos y no-expertos con los que colaboren en el desempeño de su tarea profesional. En definitiva, se espera que sean capaces de situar contextualmente la información científica y su interpretación para responder adecuadamente a las inquietudes y necesidades de muy diversos grupos de población.

Por ello, deberán dominar diversas formas de comunicación. Deberán estar capacitados para manejar selectivamente e integrar de forma coherente muy diversas fuentes documentales. Deberán conocer y utilizar con eficacia diversas formas de organizar la información: esquemas, mapas conceptuales, tablas, diagramas, etc. Y deberán ser capaces de manejar con destreza los medios audio-visuales, las aplicaciones informáticas, y los recursos telemáticos más habitualmente utilizados para la comunicación científica.

No obstante, sus capacidades no se limitarán a la adecuada contextualización y la eficaz transmisión de la información científica. En coherencia con lo antes apuntado, los graduados universitarios deberán disponer de recursos para adaptar su lenguaje a diversos niveles de experticia. También deberían ser capaces para despertar curiosidad e interés por temas científicos y disciplinares, e, incluso, para evidenciar su vertiente más lúdica y socialmente relevante.

Todo ello significa que los titulados superiores deberán disponer selectivamente de un repertorio lingüístico amplio y versátil. Deberán contar con conocimientos acerca de las características discursivas propias de la comunicación disciplinar (estructura, organización, funcionalidad, etc.). Deberán, también, disponer de recursos necesarios para una expresión clara y concisa. Deberán conocer y aplicar los criterios estilísticos y normativos generales. Y deberán también acreditar una destreza suficiente para utilizar los elementos fundamentales de la terminología científica y del léxico disciplinar en los diversos ámbitos en los que se desarrollará su tarea profesional.

El retrato documentado para el área de las Ciencias Experimentales es muy elocuente al respecto (ver tabla 4). No obstante, conviene apuntar que, si bien para todos los titulados superiores parece previsto un perfil comunicativo elaborado sobre una base común, no son pocas las diferencias que se observan en las comparativas documentadas en nuestro trabajo<sup>8</sup>.

<b>Componente nº 1: Destrezas de tipo personal y social para la comunicación disciplinar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Amplia cultura científica en su vertiente clásica y moderna</li> <li>▪ Conocer los elementos fundamentales de la comunicación y percepción pública de las innovaciones científicas y de los riesgos asociados a ellas</li> <li>▪ Conocimiento sobre la importancia de la comunicación en la transmisión y percepción de la información científica.</li> <li>▪ Capacidad para situar la información y la interpretación de la misma en su contexto para comunicar de forma coherente el conocimiento recopilado o adquirido</li> <li>▪ Capacidad para la crítica y la autocrítica aplicada a la argumentación lógica en torno a cuestiones científicas, técnicas y matemáticas</li> <li>▪ Capacidad para mostrar la vertiente lúdica del conocimiento científico</li> </ul>

<sup>8</sup> La comparativa elaborada para las cinco grandes áreas de conocimiento puede consultarse en la página web <http://www.euskaraztrebatzen.org> Las versiones en español pueden solicitarse, a través de la página web, al autor de este trabajo.

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actitudes de sensibilidad y empatía hacia las aportaciones, puntos de vista y opiniones de los compañeros</li> <li>▪ Capacidad para trabajar y comunicarse en un grupo interdisciplinario</li> <li>▪ Destrezas interpersonales asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.</li> <li>▪ Reconocer los puntos de vista y opiniones de otros miembros del equipo de trabajo para desenvolverse con soltura en interacciones sobre la materia correspondiente en diferentes contextos de comunicación</li> </ul>
<p><b>Componente nº 2: Destrezas instrumentales para la comunicación disciplinar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento de sistemas de gestión de la información y bases de datos bibliográficos</li> <li>▪ Utilizar Internet de manera crítica como herramienta de comunicación y fuente de información</li> <li>▪ Habilidades avanzadas para el manejo de fuentes bibliográficas</li> <li>▪ Capacidad para recopilar y analizar información relevante para un determinado argumento o proyecto científico</li> <li>▪ Capacidad para evaluar críticamente la bibliografía consultada y para encuadrarla en una perspectiva teórica</li> <li>▪ Capacidad de evaluación, interpretación y síntesis de datos e información científica</li> <li>▪ Habilidad para ordenar u organizar un cuerpo complejo de informaciones</li> <li>▪ Capacidad para estructurar la información mediante esquemas comparativos, mapas conceptuales, diagramas, etc.</li> <li>▪ Manejo de soportes para la presentación de la información: programas tipo <i>Power Point</i>, montajes audiovisuales, etc.</li> </ul>
<p><b>Componente nº 3: Destrezas de tipo funcional para la comunicación disciplinar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento de las convenciones propias de las producciones académicas.</li> <li>▪ Conocer los rudimentos de los diversos lenguajes (dibujos, tablas, fórmulas, gráficos, etc.) propios de los géneros académicos</li> <li>▪ Dominio de las estrategias básicas de análisis y síntesis aplicadas a la organización de la información y la integración de informaciones diversas.</li> <li>▪ Precisión en la formulación de argumentos e ideas</li> <li>▪ Capacidad para desenvolverse con soltura en interacciones sobre temas científicos en diferentes contextos de comunicación s</li> <li>▪ Demostrar buena capacidad de comunicación oral y escrita para presentar con soltura y confianza los resultados de una investigación, o aplicación, para su evaluación crítica por colegas o revisores en un ambiente formal e informal</li> <li>▪ Conocimientos, habilidades y destrezas para la atención a clientes, empresas, instituciones...</li> <li>▪ Capacidad para comunicarse con no expertos en el ejercicio de profesiones como la de guía o monitor, escritor, redactor, periodista especializado, divulgador, asesor científico</li> <li>▪ Capacidad para generar curiosidad e interés por temas científicos</li> </ul>
<p><b>Componente nº 4: Conocimientos específicos de tipo discursivo-textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento de las características distintivas y particulares de la producción científica</li> <li>▪ Conocimiento de las formas básicas para organizar la información científica de manera lógica y coherente</li> <li>▪ Conocimiento de las formas de comunicación (descripciones, definiciones, justificaciones, etc.) propias del género académico.</li> <li>▪ Nivel alto de comprensión de textos científicos y presentaciones orales complejas.</li> <li>▪ Capacidad de procesamiento de información científica, técnica y matemática compleja</li> <li>▪ Habilidad para la síntesis de documentos científicos, técnicos, legales y administrativos</li> <li>▪ Capacidad para relacionar e integrar datos referidos a observaciones y medidas empíricas y argumentos y postulados teóricos en un discurso claro, lógico y coherente</li> <li>▪ Capacidad para integrar en un discurso información en formato textual (escrito y oral), numérico, gráfico, icónico, etc.</li> <li>▪ Capacidad para estructurar una defensa sólida de los puntos de vista personales apoyándose en conocimientos científicos bien fundados</li> </ul>
<p><b>Componente nº 5: Conocimientos de los criterios de estilo académico y profesional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Criterios y recursos para la expresión rigurosa y clara</li> <li>▪ Dominio de las técnicas de revisión textual</li> </ul>
<p><b>Componente nº 6: Conocimientos léxico-semánticos de tipo específico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento de los elementos principales de la terminología especializada</li> <li>▪ Conocimiento de los elementos principales de la nomenclatura científica y las convenciones terminológicas internacionales y sus adaptaciones a las lenguas correspondientes</li> <li>▪ Conocimiento del vocabulario particular relativo a los conceptos inherentes a cada área de conocimiento disciplinar para la comprensión y transmisión de los conceptos, principios y teorías científicas</li> <li>▪ Habilidad para utilizar y criticar terminología especializada</li> <li>▪ Expresarse correctamente utilizando los principios, términos y conceptos asociados a la</li> </ul>

<p>disciplina científica correspondiente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber definir bien los conceptos base de la disciplina científica correspondiente para desenvolverse con soltura en interacciones sobre la materia correspondiente en diferentes contextos de comunicación</li> </ul>
---

Tabla 4. Perfil comunicativo de los graduados en Ciencias Experimentales

## 8. CONCLUSIONES

En los sucesivos apartados de este artículo hemos tratado de ir desgranando en diferentes niveles un análisis de las necesidades comunicativas de los graduados universitarios en el nuevo EEES tomando como referencia las pautas recogidas en los Libros Blancos para las nuevas titulaciones. En primer lugar, hemos dado cuenta de las tareas a las que se enfrentan y de los requisitos comunicativos que dichas tareas conllevan. En segundo lugar, hemos tratado de perfilar los rasgos más característicos de las modalidades de comunicación vinculados a ellas. Finalmente, hemos apuntado las capacidades que los estudiantes deberán necesariamente desarrollar para poder atender las correspondientes demandas comunicativas.

Como hemos podido apreciar, la declaración de intenciones del EEES proyecta una imagen relativamente exigente si la comparamos con la situación anterior, en la cual las competencias comunicativo-lingüísticas han sido contempladas como un mero complemento de la formación de los académicos y profesionales del ámbito científico.

En el nuevo marco, en cambio, estas competencias emergen con fuerza y cobran una relevancia justificada por la creciente penetración de la ciencia en todos los ámbitos de la actividad profesional y de la sociedad. Sobre esta nueva base, la actividad científica se dibuja más estrechamente ligada al lenguaje que nunca. Más aún, despliega a su alrededor todo un espacio de comunicación con características particularmente idiosincrásicas y a la que, a todas luces, se reconoce ya carta de naturaleza propia.

Así pues, el reto está planteado. Ahora se trata de afrontarlo con soluciones estructurales, programáticas y didácticas adecuadas. En otras palabras, parece inevitable plantear la cuestión de cómo se puede articular la enseñanza para garantizar la consecución de estos objetivos o, al menos, para garantizar que los graduados universitarios cuenten con un bagaje lingüístico suficiente para dar respuesta a los requerimientos propios de su actividad académica y profesional.

La respuesta habrá de vehicularse a través de muy diversas vías: investigaciones relevantes en torno a las características de la comunicación y el uso de lenguaje en el ámbito académico y profesional; desarrollo de herramientas de consulta, asistencia y apoyo lingüístico; criterios para la integración del componente comunicativo-lingüístico en las diversas actividades curriculares del itinerario universitario de los estudiantes; elaboración de materiales didácticos y módulos formativos específicos; etc.

La actividad académica lo requiere; el mundo profesional lo demanda; la proyección social de la universidad así lo exige. Si compartimos esta convicción, no podemos dejar pasar la oportunidad que nos brinda la etapa de renovación y cambio en la que estamos inmersos para abordar en su justa medida este desafío. Esperamos que este trabajo resulte de utilidad para ello.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERICI, A. y SERRERI, P. (2005): *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*, Barcelona: Laertes Educación.
- ALCARAZ, E., MARTÍNEZ, J. M. y YUS, F. (eds.) (2007): *Las lenguas profesionales y académicas*, Barcelona: Ariel.
- BACHMAN, L. y PALMER, A. (1996): *Language Testing in Practice*, Oxford: Oxford University.
- BARNETT, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona: Gedisa.

- CABRÉ, M<sup>a</sup> T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid: Gredos.
- CASSANY, D. (2006): *Taller de textos*, Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2007): *Afilas el lapicero*, Barcelona: Anagrama.
- CASTELLÓ, M. (coord.) (2007): *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, Barcelona: Graó.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.
- CONSEJO DE EUROPA (2007): *Qualifications. Introduction to a Concept*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- CREME, P. y LEA, M. R. (2000): *Escribir en la universidad*, Barcelona: Gedisa.
- EZEIZA, J. (2007): “Especialitateko hizkeren irakaskuntza: ikuspegi didaktikoa”, X. Alberdi e I. Ugarteburu (coords.), *Especialitateko Hizkerak eta Terminología II: Euskara estandarra eta Especialitate Hizkerak*. Euskara Institutua-EHU/UPV.
- EZEIZA, J. (2008): *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales para la enseñanza de lenguas*, Tesis doctoral, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- EZEIZA, J. et al. (2007): *PREST. Profesionales berriazko komunikazio-gaitasunaren garapenari etengabe laguntzeko baliabide telematikoak. Informe de investigación*. Publicación electrónica en: <http://www.euskaraztrebatzen.org/>
- FENNER, A. y NEWBY, D. (2006): *Coherence of Principles, Cohesion of Competences. Exploring Theories and Designing Materials for Teacher Education*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- GOÑI, J. M. (2005): *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*, Barcelona: Octaedro.
- GUTIÉRREZ, B. (1998): *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*, Barcelona: Península.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2002): *De pragmática y semántica*, Madrid: Arco/Libros.
- HABERMAS, J. (1999a): *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid: Taurus [2<sup>a</sup> edición 2001].
- HABERMAS, J. (1999b): *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*, Madrid: Taurus [2<sup>a</sup> edición 2001].
- KOHONEN, V. (1992): “Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education”, D. Nunan, *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University.
- KOHONEN, V. (2000 [1999]): “La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras”, J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University, 295-314.
- KOHONEN, V. (2001): “Towards Experiential Foreign Language Education”, V. Kohonen (ed.), *Experiential Learning in Foreign Language Education*, Harlow: Pearson Education.
- KOLB, D. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- LE BOTERF, G. (2000): *Ingeniería de las competencias*, Barcelona: Gestión 2000.
- NAVÍO, A. (2005): *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*, Barcelona: Octaedro.
- RICENTO, T. (2005): “Considerations of Identity in L2 Learning”, E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 895-910.
- RICHARDS, J. (2001): *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University.
- RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>. L. (2006): *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*, Barcelona: Laertes Educación.

- VÁZQUEZ, G. (coord.) (2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen.
- VÁZQUEZ, G. (coord.) (2005): *Español con fines académicos. De la comprensión a la producción de textos*, Madrid: Edinumen.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. (2006): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.