



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Enunciación

Volumen 24 número 2, julio/diciembre de 2019

Pedagogías de la lengua

ISSN: 0122-6339

E-ISSN 2248-6798

Publicación interinstitucional del grupo de
investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Revista clasificada C en Colciencias

EDITORES

Mg. Sandra Patricia Quitián Bernal
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

Dr. Mario Montoya Castillo
*Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ana Atorresi
*Universidad Nacional de Río Negro,
Argentina*

Dra. Amparo Tusón Valls
*Universitat Autònoma de Barcelona,
España*

Dr. Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra, España

Dr. Enrique Rodríguez Pérez
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*

Dr. Fabio de Jesús Jurado Valencia
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*

Dr. Harold Castañeda Peña
*Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

Dr. Gustavo Horacio Bombini
*Universidad de Buenos Aires y
Universidad Nacional de San Martín,
Argentina*

Dr. Jesús Alfonso Cárdenas Páez
*Universidad Pedagógica Nacional,
Colombia*

Dra. María Elvira Rodríguez Luna
*Universidad Distrital Francisco José de
Caldas, Colombia*

Dra. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos
Universidad de La Salle, Colombia

Dra. Mónica Moreno Torres
Universidad de Antioquia, Colombia

Dra. Pilar Núñez Delgado
Universidad de Granada, España

Dra. Sonia Fernández Hoyos
Université de Lorraine, France

ASISTENTE EDITORIAL

Mg. Lorena Alejandra Niño López
Universidad Nacional de Colombia

COMITÉ DE ÁRBITROS

Mg. Adriana Yamile Suárez
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

Dr. Alex Arévalo Salinas
Universidad Jaume I (Barcelona), España

Dra. Cecilia Dimaté
Universidad Externado de Colombia

Dra. Doris Lilia Torres Cruz

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Dra. Elsa Ramírez

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Dra. Flor Alejandra Gómez Contreras
Universidad Panamericana, campus Guadalajara, México

Mg. Francisco Luis Moreno Catrillón
Universidad del Norte, Colombia

Lic. Graciela Herrera
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dra. Guillermina Rojas Noriega
Universidad de la Amazonia, Colombia

Dr. Guillermo Bustamante Zamudio
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dr. José Rovira Collado

Universidad de Alicante, España

Dr. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri
Universidad del Cauca, Colombia

Dra. María Elvira Rodríguez Luna
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mg. María Olga Herrera
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Dra. María Teresa Felta Guillén
Universidad Complutense de Madrid, España

Mg. Mariano Lozano Ramírez
Universidad de la Sabana, Colombia

Dr. Mario Montoya Castillo
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Martha Tena Subirats
Universidad Rovira i Virgili (Barcelona), España

Dra. Raisa Araminta Torres Ruiz
Universidad Iberoamericana del Ecuador

Dr. Roberto Domínguez Cáceres
Tecnológico de Monterrey, campus Estado de México, México

Mg. Yolanda Mercader
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México

Dr. Vladimir Sánchez Riaño
Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

DIRECCIÓN EDITORIAL

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico - CIDC

COORDINACIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS - CIDC

Fernando Piraquive

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fernando Carretero Padilla

CORRECCIÓN DE ESTILO EN INGLÉS

Enago

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Julián Hernández - Taller de Diseño

DISEÑO DE CARÁTULA

Julián Hernández - Taller de Diseño

IMPRESIÓN

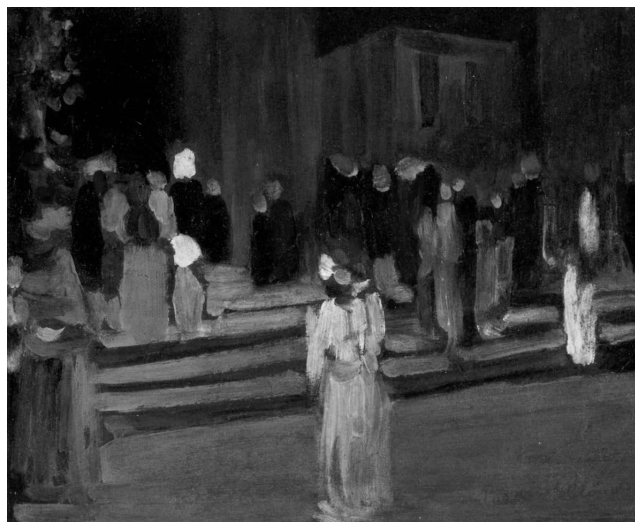
Carvajal Soluciones de Comunicación S.A.S.

Ilustración de carátula

<http://the-athenaeum.org/art/full.php?ID=122561#>

Park of St. Cloud - Entrance (1906)

Artista: Wassily Kandinsky



DECLARACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EDITORIALES Y PROCEDIMIENTOS PARA TRATAR UN COMPORTAMIENTO NO ÉTICO

Declaración de buenas prácticas editoriales

El Comité Editorial de la revista *Enunciación* está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento para garantizar el rigor y la calidad científica. Por lo anterior, toma como referencia el documento para procedimientos y estándares éticos elaborado por Cambridge University Press, siguiendo las directrices para un buen comportamiento ético en publicaciones científicas seriadas del Committee on Publication Ethics (COPE), International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) y World Association of Medical Editors (WAME).

Responsabilidades de los editores

Actuar de manera balanceada, objetiva y justa sin ningún tipo de discriminación sexual, religiosa, política, de origen, o ética con los autores, haciendo un uso correcto de las directrices consignadas en la Constitución Política de Colombia al respecto.

Considerar, editar y publicar las contribuciones académicas únicamente por sus méritos académicos sin tomar en cuenta ningún tipo de influencia comercial o conflicto de interés.

Acoger y seguir los procedimientos adecuados para resolver posibles quejas o malentendidos de carácter ético o de conflicto de interés. El editor y el Comité Editorial actuarán en concordancia con los reglamentos, políticas y procedimientos establecidos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, mediante el cual se reglamenta la política editorial de la UDFJC y la normatividad vigente en el tema en Colombia. En todo caso, se dará a los autores oportunidad para responder ante posibles conflictos de interés. Cualquier tipo de queja debe ser sustentada con documentación y soportes que comprueben la conducta inadecuada.

Responsabilidades de los revisores

Contribuir de manera objetiva al proceso de evaluación de los manuscritos sometidos a consideración en la

revista *Enunciación*, colaborando, de forma oportuna, con la mejora en la calidad científica de estos productos originales de investigación.

Mantener la confidencialidad de los datos suministrados por el editor, el Comité Editorial o los autores, haciendo correcto uso de dicha información por los medios que le sean provistos. No obstante, es su decisión conservar o copiar el manuscrito en el proceso de evaluación.

Informar al editor y al Comité Editorial, de manera oportuna, cuando el contenido de una contribución académica presente elementos de plagio o se asemeje sustancialmente a otros productos de investigación publicados o en proceso de publicación.

Informar cualquier posible conflicto de intereses con los autores de una contribución académica, por ejemplo, por relaciones financieras, institucionales, de colaboración o de otro tipo. Para tal caso, y si es necesario, retirar sus servicios en la evaluación del manuscrito.

Responsabilidades de los autores

Mantener soportes y registros precisos de los datos y análisis de datos relacionados con el manuscrito presentado a consideración en la revista. Cuando el editor o el Comité Editorial de esta requieran, por motivos razonables, esta información, los autores deberán suministrar o facilitar el acceso. Si llegan a ser requeridos, los datos originales entrarán en una cadena de custodia que asegure la confidencialidad y protección de la información por parte de la revista.

Confirmar mediante una carta de originalidad (formato de autorización y garantía de primera publicación) que la contribución académica sometida a evaluación no está siendo considerada o ha sido sometida o aceptada en otra publicación. Cuando parte del contenido de esta contribución ha sido publicado o presentado en otro medio de difusión, los autores deberán reconocer y citar las respectivas fuentes y créditos académicos. Además, deberán presentar copia al editor y al Comité Editorial de cualquier publicación que pueda tener contenido superpuesto o estrechamente relacionado con la contribución sometida a consideración.

Adicionalmente, los autores deben reconocer los respectivos créditos del material reproducido de otras fuentes. Aquellos elementos como tablas, figuras o patentes, que requieran un permiso especial para ser reproducidos deberán estar acompañados por una carta de autorización de reproducción firmada por los poseedores de los derechos de autor del elemento utilizado.

Declarar cualquier posible conflicto de interés que pueda ejercer una influencia indebida en cualquier momento del proceso de publicación.

Revisar cuidadosamente las artes finales de la contribución, previamente a la publicación en la revista, informando sobre los errores que se puedan presentar y deban ser corregidos. En caso de encontrar errores significativos una vez publicada la contribución académica, los autores deberán notificar oportunamente al editor y al Comité Editorial, cooperando posteriormente con la revista en la publicación de una fe de erratas, apéndice, aviso, corrección o, en los casos donde se considere necesario, retirar el manuscrito del número publicado.

Responsabilidad de la Universidad

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en cuyo nombre se publica la revista *Enunciación*, y siguiendo lo estipulado en el Acuerdo 023 de junio 19 de 2012 del Consejo Académico, por el cual se reglamenta la política editorial de la universidad, se asegurará de que las normas éticas y las buenas prácticas se cumplan a cabalidad.

Procedimientos para tratar un comportamiento no ético

Compartimientos no éticos

- Autocitación de máximo 50 % del manuscrito.
- Plagio de ideas de otro autor o fuente de una o más páginas; más de dos tablas, figuras o fotografías.
- Uso de fuentes bibliográficas falsas o datos erróneos que alteren la veracidad del artículo.
- Presentación del manuscrito en otra revista simultáneamente.
- Presentación de credenciales falsas de los autores.

Cualquiera de estas faltas originaría el embargo de publicación.

Procedimiento para la identificación de los comportamientos no éticos

El comportamiento no ético por parte de los autores del cual tenga conocimiento o sea informada la revista será examinado, en primera instancia, por los editores y el Comité Editorial de la revista.

El comportamiento no ético puede incluir, pero no necesariamente limitarse, a lo estipulado en la declaración de buenas prácticas y normas éticas de la revista *Enunciación* y de la UDFJC en esta materia.

La información sobre un comportamiento no ético, debe hacerse por escrito y estar acompañada con pruebas tangibles, fiables y suficientes para iniciar un proceso de investigación. Todas las denuncias deberán ser consideradas y tratadas de la misma manera hasta que se adopte una decisión o conclusión exitosa.

La comunicación de un comportamiento no ético debe informarse a los editores de la revista y, en consecuencia, al Comité Editorial. En aquellos casos en los cuales los anteriores actores no den respuesta oportuna, deberá informarse el comportamiento no ético al Comité de Publicaciones de la UDFJC.

Investigación

La primera decisión debe ser tomada por los editores, quienes deben consultar o buscar el asesoramiento del Comité Editorial y el Comité de Publicaciones, según el caso. Las evidencias de la investigación serán mantenidas en confidencialidad.

Un comportamiento no ético que los editores consideren menor puede ser tratado entre ellos y los autores sin necesidad de consultas adicionales. En todo caso, los autores deben tener la oportunidad de responder a las denuncias realizadas por comportamiento no ético.

Un comportamiento no ético de carácter grave se debe notificar a las entidades de filiación institucional de los autores o a aquellas que respaldan la investigación. Los editores, en consideración con la UDFJC, deben tomar la decisión de si se debe o no involucrar a los patrocinadores, ya sea mediante el examen de la evidencia disponible o mediante nuevas consultas con un número limitado de expertos.

Resultados (en orden creciente de gravedad, podrán aplicarse por separado o en combinación)

Informar a los autores o evaluadores la falta de conducta o la práctica indebida que contraviene las normas éticas establecidas por la revista.

Enviar una comunicación dirigida a los autores o evaluadores que indique la falta de conducta ética, con las evidencias que soporten la identificación de la mala conducta, y sirva como precedente para buen comportamiento en el futuro.

Retirar el artículo de la publicación de la revista e informar a sus autores la decisión tomada por el Comité Editorial sustentada en las normas éticas establecidas.

Realizar un embargo oficial de cinco años a los autores, periodo en el cual no podrán publicar en la revista.

Denunciar el caso y el resultado de la investigación ante las autoridades competentes, especialmente, en caso de que el buen nombre de la Universidad Distrital se vea comprometido.

Aviso de derechos de autor



La revista *Enunciación* es una publicación de acceso abierto, sin cargos económicos para autores ni lectores. A partir del

1 de diciembre de 2018 los contenidos de la revista se publican bajo los términos de la **Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Compartir Igual 2.5 Colombia (CC-BY-NC-SA 2.5 CO)**, bajo la cual otros podrán distribuir, remezclar, retocar y crear a partir de la obra de modo no comercial, siempre y cuando den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

Los titulares de los derechos de autor son los autores y la revista *Enunciación*. Los titulares conservan todos los derechos sin restricciones, respetando los términos de la licencia en cuanto a la consulta, descarga y distribución del material.

Cuando la obra o alguno de sus elementos se hallen en el dominio público según la ley vigente aplicable, esta situación no quedará afectada por la licencia.

STATEMENT OF GOOD EDITORIAL PRACTICES AND PROCEDURES FOR DEALING WITH UNETHICAL BEHAVIOUR

Statement of good editorial practices

The Editorial Committee of Enunciación is committed to high ethical standards and good practices in the dissemination and transfer of knowledge to ensure scientific rigor and quality. For this reason, it takes as a reference the document for ethical procedures and standards developed by Cambridge University Press, following the guidelines for good ethical behaviour in scientific serials of the Committee on Publication Ethics (COPE), the International Committee of Medical Journal Editors (ICJME) and the World Association of Medical Editors (WAME).

Editor responsibilities

Acting balanced, objectively and in a fair manner, without any sexual, religious discrimination, political, origin, or ethics of the authors, using correct guidelines handed down in the Constitution of Colombia in this regard.

Consider, edit and publish academic contributions only for their academic merit without taking into account any commercial influence or conflict of interest.

Follow proper procedures to resolve any ethical complaints or misunderstandings, or conflict of interest. The publisher and the editorial board will act in accordance with the regulations, policies and procedures established by the Universidad Distrital Francisco José de Caldas and in the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, through which the editorial policy of the University is regulated and current regulations on the subject in Colombia. The authors will have, in any event, an opportunity to respond to possible conflicts of interest. Any complaint must be supported with documentation and media to check improper conduct.

Reviewers responsibilities

Contribute objectively to the process of evaluation of manuscripts submitted for consideration in the journal "Enunciación", collaborating in a proper manner with the improvement of the quality of these original scientific research products.

Maintain the confidentiality of the data supplied by the publisher, the editorial committee or authors, making proper use of such information by the means that are provided. However, it is your decision to retain or copy the manuscript in the evaluation process.

Report the editor and the editorial committee in a proper manner and on time, when the content of any academic contribution show elements of plagiarism or substantially resembles other products published or in a publishing process.

Report any possible conflict of interest with an academic contribution, institutional, financial partnerships or other, between the reviewer and the authors. For such case, and if necessary, withdraw your services in the evaluation of the manuscript.

Authors responsibilities

Keep accurate records and support data and data analysis related to the manuscript submitted for consideration in Enunciación. When the editor or the editorial board of the journal require this information (on reasonable grounds) authors should provide or facilitate access to this. Upon being requested, the original data will enter a chain of custody to ensure the confidentiality and protection of information by the journal.

Confirm through a letter of originality (format established by the journal) that the academic contribution under evaluation is not being considered or has not been submitted or accepted in another publication. If part of the content of a contribution has been published or presented in other media, authors should recognize and quote the respective sources and academic credits.

They must also submit a copy to the editor and the editorial board of any publication that may have overlapping content or closely related to the contribution under consideration. Additionally, the author must recognize the respective claims of the material reproduced from other sources. Those elements such as tables, figures or patents, which require special permission to be reproduced must be accompanied with a letter of acceptance of reproduction by the owners of the copyright of the product used.

Declare any potential conflict of interest that may exert undue influence at any time of the publishing process.

Carefully review the final art of the contribution, prior to the publication in the journal, reporting any errors that should be corrected. In case of finding significant errors, once the article has been published, authors should promptly notify the editor and the editorial committee subsequently cooperating with the journal in the publication of an erratum, appendix, notice or correction.

University responsibility

The Universidad Distrital Francisco José de Caldas, in whose name the journal “Enunciación” is published and following the provisions of the Agreement 023 of June 19, 2012 of the Academic Council, by which the Editorial Policy University is regulated, will ensure that ethical standards and good practices are fully implemented.

Procedures for dealing unethical behavior

Severities of unethical behavior

- Self-citation of maximum 50% of the manuscript.
- Plagiarism of ideas from another author and/or source of one or more pages, more than two tables and/or figures and/or photographs.
- Use of false identification bibliographical sources or erroneous data that alter the veracity of the article.
- Submission of the manuscript to another journal simultaneously.
- Presenting false credentials of the authors.

Any of these faults would result in the embargo of publication

Identification of unethical behavior

Unethical behavior by the authors will be examined first by the editors and the Editorial Board of the journal.

Unethical behavior may include, but will not necessarily be limited to, the provisions of the statement of good practice and ethical standards of the journal “Enunciación” and the Universidad Distrital Francisco José de Caldas in this area.

Information on an unethical behavior must be presented in writing and be accompanied with tangible, reliable and sufficient evidence to initiate an investigation process. All complaints should be considered and treated in the same way, until a decision or successful conclusion is adopted.

The communication of an unethical behavior should be reported to the editors of the journal and the editorial board accordingly. In cases where the above actors do not an appropriate response in a decent period of time, the unethical behavior must be reported to the Universidad Distrital’s publications committee.

Investigation

The first decision must be made by the editors, who must consult or seek advice from the Editorial Committee and the Publications Committee, as considered appropriate. The research evidence will be kept confidential.

An unethical behavior, with editors considered minor, can be treated between them and the authors, without further consultation. In any case, the authors should have the opportunity to respond to allegations made by unethical behavior.

An unethical behavior of a serious nature should be notified to the institutional entity where the author is working or the entity supporting the research. The editors, in consideration of the Universidad Distrital, must make the decision whether or not to involve sponsors, either by examining the evidence available or through further consultations with a limited number of experts.

Results (in increasing order of severity, may be applied separately or in combination)

Report authors’ or reviewers’ misconduct or improper practice that is contrary to the ethical standards set by the journal.

Send a communication to the authors or reviewers to indicate the lack of ethical conduct, with evidence to support the identification of the misconduct, and serve as a precedent for good behavior in the future.

Remove the article from the publication of the journal and inform the author about the decision made by the Editorial Committee supported by the ethical standards set.

As a penalization, the author won't be able to publish in the journal for a specific amount of time, five years.

Report the case and the outcome of the investigation to the competent authorities, if the good name of the Universidad Distrital is compromised.

Copyright Notice



Enunciación is an open-access publication, with no financial charges for authors or readers. As of December 1, 2018, the contents of the journal are published under the terms of the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.5 Colombia**

(CC-BY-NC-SA 2.5 CO) License, under which others may distribute, remix, retouch, and create from the work with non-commercial purposes, give the appropriate credit and license their new creations under the same conditions.

The copyright holders are the authors and Enunciación. The holders retain all rights without restrictions, respecting the terms of the license as to consultation, downloading and distribution the material.

When the work or any of its elements are in the public domain according to the applicable law in force, this situation will not be affected by the license.

CONTENIDO

EDITORIAL

Sandra Patricia Quitián Bernal 130

PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Estructura y movidas de la sección “metodología” en tesis de posgrado de educación 133

Structure and moves of the ‘methodology’ section in postgraduate theses in education
Ligia Ochoa Sierra, Emilce Moreno Mosquera

Creencias de futuros docentes sobre la gramática en la enseñanza de idiomas 152

Future teachers’ beliefs on grammar in language teaching
José Luis Estrada Chichón, Francisco Zayas Martínez

La conexión en el discurso oral de estudiantes secundarios: limitaciones y desafíos 169

Connection of secondary school students in oral discourse: Limitations and challenges
Jorge Osorio, Marisol Henríquez, Irsa Cisternas

Factores exógenos, teorías implícitas y procedimientos lingüístico-discursivos en la escritura científica 184

Exogenous factors, implicit theories and linguistic-discursive procedures in scientific writing
Adriana Gordillo Alfonso

Una propuesta para enseñar argumentación desde el modelo de Biggs 199

A proposal to teach argumentation based on the Biggs model
Diana Carolina Rodríguez Orbea, Martha Cecilia Giraldo Montoya

Corrección de textos escritos: estrategia didáctica y fundamento evaluativo para la lingüística 211

Written text correction: didactic strategy and fundamentals for evaluation in linguistics
José María Gil

Reflexiones y percepciones sobre la evaluación automatizada del discurso escrito 227

Perceptions on the automated assessment of written discourse
Ricardo Alberto Benítez

El dispositivo pedagogía de proyectos: intervención/inserción y grupos grandes 241

Project-based learning tools: intervention/inclusion and large groups
Assane Diakhate

LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA

La argumentación en la política pública de la Cátedra de la Paz 255

Argumentation in the Chair for Peace public policy
Yulia Katherine Cediel Gómez, Giovanni Olave Arias, Mireya Cisneros Estupiñán

Categorías culturales en la instrumentalización del proceso lector y escritor 267

Cultural categories in the instrumentalisation of the reading and writing process
Doris Vanegas Vanegas, Aura Alexandra Ramón Vanegas

LENGUAJE, MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLOGÍAS

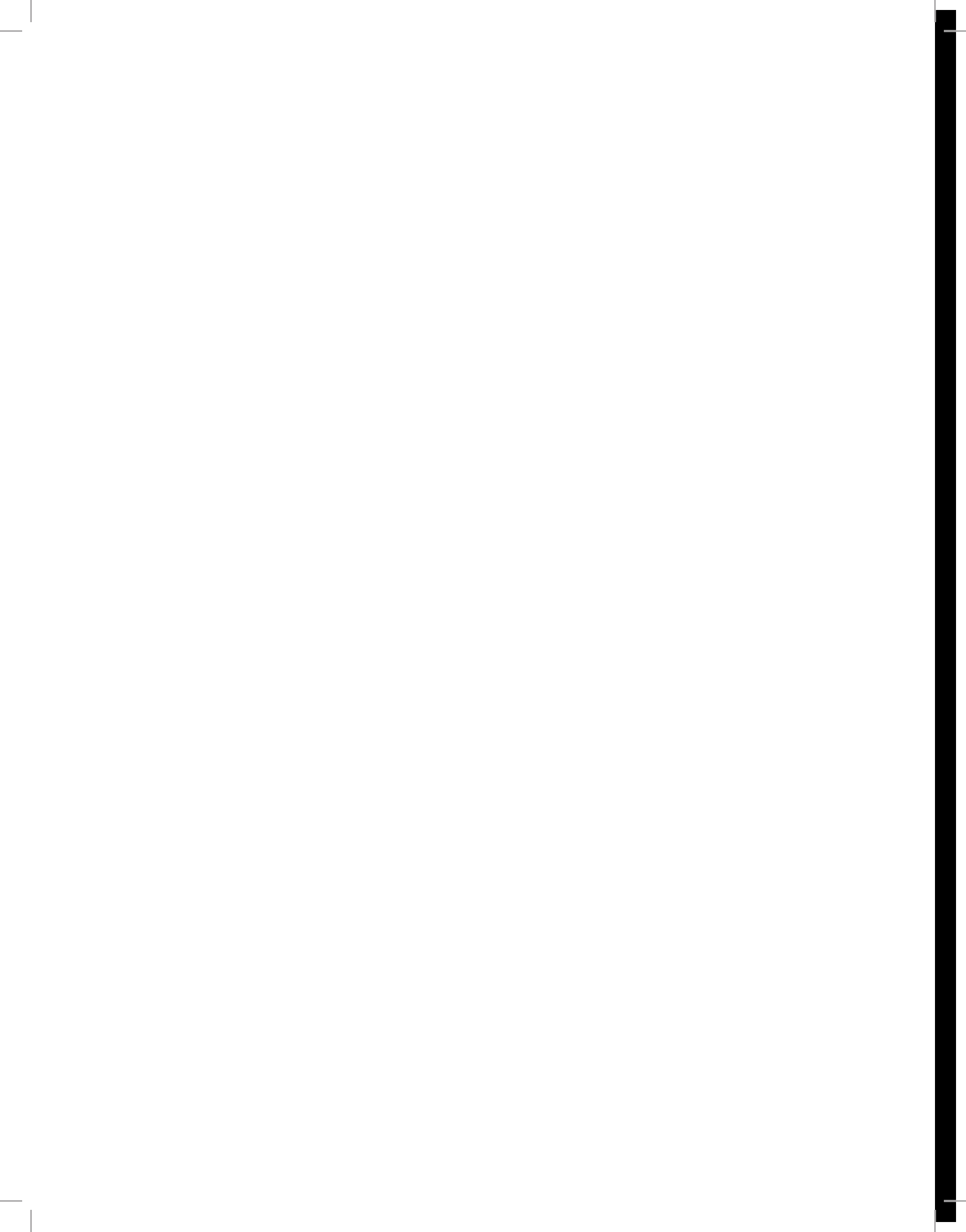
Contrato e identidad de sujetos infieles en *Deseando amar*, de Wong Kar-Wai 277

Agreement and identity of unfaithful characters from *In the Mood for Love* by Wong Kar-Wai
Jhon Alexander Monsalve Flórez

AUTOR INVITADO

Enseñanza de la lengua: una mirada ampliada y transversal 289

Language Teaching: An Enlarged and Transverse View
Gustavo Bombini



Editorial

EDITORIAL

Con la entrega de este nuevo número, en el que se publican doce artículos, *Enunciación* reitera su compromiso con la difusión de nuevas investigaciones que aportan a la consolidación de saberes en el campo del lenguaje, desde cuatro secciones: “Pedagogías de la lengua”, “Lenguaje, sociedad y escuela”, “Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías” y “Autor invitado”.

Bajo la línea temática “Pedagogías de la lengua” se publican ocho artículos. En el primero, “Estructura y movidas de la sección ‘metodología’ en tesis de posgrado de educación”, dos investigadoras colombianas generan importantes reflexiones desde la caracterización de tendencias respecto al contenido y estructura presentes en la sección “metodología” en investigaciones sobre educación. No obstante, plantean la necesidad de incrementar en los tesisistas el desarrollo de habilidades lingüísticas y retóricas al servicio de la escritura, lo cual coadyuva a una comunicación argumentada, clara y contundente sobre el rigor y la validez metodológica que definen y orientan la actuación del tesisista como investigador.

Las percepciones respecto al papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras es el tema central del artículo de investigación “Creencias de futuros docentes sobre la gramática en la enseñanza de idiomas”. Sus autores, de origen español, destacan entre las conclusiones el grado de preponderancia que tiene la gramática en el aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente, desde los condicionamientos de la escritura; en contradicción con la naturaleza del enfoque comunicativo de la lengua, en el escenario de la formación docente. Este estudio aporta una mirada crítica al lugar de los modelos didácticos adquisitivos de lengua extranjera, en el ejercicio profesional de docentes de educación infantil.

La competencia discursiva oral, el desarrollo sistemático de habilidades lingüístico-discursivas orales para la producción de narraciones cohesivas y coherentes constituyen el tema central del artículo “La conexión en el discurso oral de estudiantes secundarios: limitaciones y desafíos”. Los investigadores chilenos analizan críticamente algunas falencias asociadas con la enseñanza discontinua de la lengua oral, en el currículo escolar de Chile, en procura de aportar, desde la mirada investigativa, reflexiones didácticas de gran utilidad para los docentes. En particular, los investigadores sugieren el desarrollo gradual y sistemático de estrategias pedagógicas que propendan por la resignificación y dominio de la competencia oral en todos los grados de escolaridad.

En “Factores exógenos, teorías implícitas y procedimientos lingüístico-discursivos en la escritura científica” se plantean, de manera crítica, diferentes consecuencias inherentes a la producción de artículos académicos en profesores universitarios. Al respecto, la autora colombiana propone como reto investigativo dar continuidad a estudios sobre la incidencia de las concepciones docentes y los factores motivacionales de los profesores en la producción científica escrita. Así, esta seguirá consolidándose como campo de investigación y como un escenario dinámico para producción de nuevos conocimientos.

El diseño de intervenciones pedagógicas orientadas a experiencias de aprendizaje profundo, para el desarrollo de habilidades argumentativas como estrategia de razonamiento, es la idea que se aborda en “Una propuesta para enseñar argumentación desde el modelo de Biggs”, escrito por dos investigadoras colombianas. A partir de la reflexión de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y las prácticas pedagógicas docentes, se valida un proceso didáctico mediado por la co-construcción y la autorregulación, cuyo resultado se expresa en los nuevos modos de conciencia y apropiación argumentativa en diferentes ámbitos académicos.

Y en el área temática de la enseñanza de la escritura y su evaluación, se presentan dos artículos:

En el primero, “Corrección de textos escritos: estrategia didáctica y fundamento evaluativo para la lingüística”, el autor argentino sugiere que la evaluación es comprendida como un proceso dinámico y complejo que requiere de diversos momentos y actores. Por su parte, el proceso de corrección de un texto escrito permite su reformulación y mejoramiento gracias a una amplia gama de criterios aportados por la lingüística analítica. Desde este contexto, el escrito aporta valiosas reflexiones teórico-prácticas a los docentes, respecto al papel de la evaluación y corrección de textos en la formación de escritores.

En el segundo, “Reflexiones y percepciones sobre la evaluación automatizada del discurso escrito”, de autoría chilena, se pone en discusión el uso de herramientas computarizadas en la evaluación de textos escritos. No obstante, los aciertos que se derivan del trabajo con tecnologías en los procesos de aprendizaje, y en particular en la evaluación

de la escritura, a nivel lingüístico, sigue siendo un gran reto lograr que este tipo de herramientas ponderen acertadamente la calidad retórica y discursiva de los textos que producen estudiantes universitarios. Este estudio devela la necesidad de nuevas investigaciones que profundicen sobre la disposición de los sujetos frente a este tipo de mediaciones tecnológicas en la producción escrita.

La sección “Pedagogías de la lengua” cierra con el artículo “El dispositivo pedagogía de proyectos: intervención/ inserción y grupos grandes”, del autor senegalés Assane Diakhate, traducido del francés al español por María Elvira Rodríguez Luna. La temática abordada es de alta relevancia para los docentes en ejercicio o en formación. El autor, a partir de la sistematización de una experiencia pedagógica, enmarcada en la vivencia de la pedagogía de proyectos, analiza los aciertos y limitaciones de este enfoque; a la vez que destaca como parte de los resultados, la autonomía y el compromiso, la transformación del entorno, la construcción de ciudadanía, el uso significativo de la lengua en situaciones reales de comunicación y, en especial, el sentido político de la escuela “Educar para la vida”.

En la segunda sección de *Enunciación*, “Lenguaje, sociedad y escuela”, presentamos en este número dos artículos cuyo eje de reflexión es el lenguaje como categoría cultural, que transforma y dinamiza los modos de interacción y construcción de sentidos, la configuración de sujetos y la proyección de ciudadanía en diferentes esferas sociales.

“La argumentación en la política pública de la Cátedra de la Paz” es un artículo resultado del estudio documental adelantado por un grupo de investigadores colombianos, quienes alertan sobre la ausencia de la argumentación en las propuestas de implementación de la Catedra de la Paz, en las instituciones educativas del país. La argumentación es valorada como acción discursiva y como dispositivo pedagógico potencialmente necesario para el fomento de intersubjetividades en las aulas de clase. De este modo, la paz, más que una asignatura en el plan de estudios, requiere ser una provocación permanente a la co-construcción con otros en la diversidad y en la diferencia.

En sentido amplio, la lectura y la escritura se constituyen en actividades del pensamiento que permiten regular la interacción con el mundo, con el conocimiento y con nuestras propias subjetividades. ¿Cómo instrumentalizar el proceso lector y escritor en relación con el desarrollo del pensamiento y la apropiación del conocimiento?; esta es la pregunta que guía la disertación de dos investigadoras colombianas en “Categorías culturales en la instrumentalización del proceso lector y escritor”. El concepto de *categoría cultural* que nos presentan resulta importante para comprender diferentes niveles de relación lingüística y textolingüística, presentes en el acto lector o escritor y que ayudan a definir el qué, el cómo y el para qué leer o escribir.

La sección “Lenguaje, medios audiovisuales y tecnología” presenta el artículo “Contrato e identidad de sujetos infieles, en *Deseando amar*, de Wong Kar-Wai”. Fundamentado en la semiótica narrativa de Greimas, el autor colombiano identifica y analiza las recurrencias en la película para determinar así los elementos discursivos sobre los que se construye el contrato y se determina la identidad de los protagonistas. En este escrito se ilustra la construcción de sentido desde las figuras, las narraciones y las axiologías, presentes en el film *Deseando amar*.

Nuestro número cierra con el artículo “Enseñanza de la lengua: una mirada ampliada y transversal, de autor invitado, Gustavo Bombini, investigador argentino. Aquí, el profesor Bombini nos comparte su perspectiva *ampliada y transversal* respecto a las relaciones e implicaciones que se tejen entre lenguaje y escuela. La primera hace referencia a la reflexión teórico-pedagógica sobre el lenguaje; por su parte, la segunda, sitúa el lenguaje como un todo que nos habita y nos moviliza, y en ese sentido, no se puede reducir a contenidos curriculares. De acuerdo con el autor, esa mirada ampliada y transversal sobre el lenguaje favorece la reflexión crítica de las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela, las teorías que la sostienen y los contextos situados en que se desarrollan estas relaciones interdependientes.

Una vez más, esperamos que nuestros lectores profundicen y consoliden sus intereses académicos y de investigación, motivados por los planteamientos teóricos y las discusiones pedagógicas expuestas en este número. A nuestros articulistas, les agradecemos por contribuir a la consolidación de comunidad académica en el campo del lenguaje desde los resultados que aquí se presentan.

Sandra Patricia Quitián B.
Editora revista *Enunciación*
Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Correo electrónico: spquitianb@udistrital.edu.co

Pedagogías de la lengua



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Estructura y movidas de la sección “metodología”
en tesis de posgrado de educación****Structure and moves of the ‘methodology’ section in postgraduate theses in education**Ligia Ochoa Sierra*^{ID}, Emilce Moreno Mosquera**^{ID}**Resumen**

La *metodología*, en cuanto categoría, es un aspecto determinante para establecer la calidad de una investigación y para evaluar si el proceso de producción de conocimiento se ajusta a un modelo epistemológico y a uno metodológico válidos para una comunidad científica y discursiva determinada. En virtud de ello, en este artículo se presentan los resultados de una indagación sobre la estructura retórica y las características de la sección “Metodología” en 50 tesis de posgrado en educación, a partir del concepto de *movida retórica* propuesto por Swales (1990, 2004). Se realizó un análisis estadístico-descriptivo (enfoque cuantitativo) y una revisión documental de las tesis, el cual implicó clasificar, ordenar y categorizar las principales movidas identificadas (enfoque cualitativo). Como resultado, se encontró que hay cuatro movidas retóricas frecuentes: 1) tipo de investigación; 2) contexto, población y muestra; 3) procedimiento de recolección de datos, y 4) procedimiento de análisis de la información. Adicionalmente, se encontraron dos movidas optativas: la referida a criterios de rigor y validación científica y la relacionada con consideraciones éticas. Se concluye que conocer las características discursivas y retóricas de dicha sección es relevante para la enseñanza de la escritura a tesis, pues la reconstrucción de la ruta metodológica garantiza en gran medida la confiabilidad y la validez del proceso de construcción de conocimiento científico.

Palabras clave: educación superior, escritura en posgrado, investigación, método científico, metodología, tesis.

Abstract

Methodology, as a category, is a determining aspect in establishing the quality of research and assessing whether the knowledge production process is adjusted to epistemological and methodological models that are valid for a specific scientific and discursive community. With respect to the aforementioned, the results of an examination of the rhetorical structure and characteristics of the ‘Methodology’ section in 50 postgraduate theses in education are presented in this article, considering the concept of rhetorical moves suggested by Swales (1990, 2004). We conducted a statistical–descriptive analysis (quantitative approach) and a document review of the theses, which involved classifying, ordering and categorising the main moves that were identified (qualitative approach). As a result, we found four frequent rhetorical moves: 1) type of research; 2) context, population and sample; 3) data collection procedure and 4) information analysis procedure. Additionally, two optional moves were found: one was related to scientific validation and rigour criteria, and the second one was that of ethical considerations. We concluded that knowing the discursive and rhetorical characteristics of this section is relevant for teaching writing to thesis students because reconstructing the methodological path majorly ensures the reliability and validity of the process of constructing scientific knowledge.

Keywords: higher education, postgraduate writing, research, scientific method, methodology, thesis.

* Docente de la Universidad Nacional de Colombia. doctora en Lingüística, Universidad Autónoma de Madrid (España) y doctora en Educación (UNED, Colombia). Correo electrónico: lochoas@unal.edu.co

** Docente de la Pontificia Universidad Javeriana. Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Correo electrónico: moreno-e@javeriana.edu.co

Introducción

En las últimas dos décadas, ha habido un considerable número de estudios sobre la estructura de los artículos de investigación, especialmente después de que el lingüista John Swales (1990) introduce el modelo CARS (*creating a research space*)¹. Este ha posibilitado “dominar o controlar las estructuras organizativas de nivel macro y de nivel micro de las características lingüísticas utilizadas convencionalmente en textos empleados en disciplinas y profesiones específicas” (Kanoksilapatham, 2003, p. 24). Un buen ejemplo de esto es la investigación de Venegas, Zamora y Galdames (2016), quienes indagan acerca de la estructura retórica del *macrogénero trabajo final de grado* (MGTFG) en licenciaturas de literatura, lingüística, filosofía y psicología.

Para empezar, importa decir que la noción de *movida* propuesta por John Swales hace referencia a “una unidad discursiva o retórica que realiza una función comunicativa coherente en un discurso escrito o hablado” (2004, p. 223). Cada movida tiene un propósito comunicativo determinado que contribuye a delimitar y caracterizar el género del que forma parte (Swales, 1990). Así, cada movida y submovida de la sección “Metodología” contribuye a la construcción de la metodología como totalidad y esta a su vez contribuye al género *tesis*.

En cuanto al estudio de la estructura de los artículos de investigación y de las tesis, se advierte que este ha tendido a concentrarse en solo una o dos secciones del escrito; existen trabajos sobre el resumen en artículos de investigación (Dzung-Pho, 2008, Suntara y Usaha, 2013; Quintanilla, 2016). Sobre las secciones de resultados, discusión y conclusiones en artículos de investigación y tesis de posgrado también hay varios estudios (Peacock, 2011; Abreu, 2012; Basturkmen, 2012;

Fuentes, 2013) en comparación con lo que atañe a la sección “Metodología”, a la cual se le ha prestado menos atención. Ciertamente, este apartado es importante no solo porque se refiere a la gestión de los datos cuantitativos o cualitativos, o porque hace las veces de hilo conector con secciones como la introducción y los resultados. Se trata de un apartado que presenta argumentos acerca de la validez de los instrumentos, las técnicas, los procedimientos, los métodos específicos, empleados para obtener los resultados. En términos de Kallet (2004) y Lim (2006), la metodología es una sección clave en los artículos de investigación porque tiene el propósito de convencer a los lectores sobre la validez de los procedimientos empleados en un estudio.

Berkenkotter y Huckin (1995) analizaron un corpus de 350 artículos de revistas científicas y entrevistaron a 7 científicos de investigación de gran prestigio en física y biología, y hallaron que la sección “Método” había sido simplificada y poco detallada en las disciplinas científicas durante un periodo de 45 años (de 1944 a 1989). Además, señalaron que en esta sección los escritores deben asegurarse de que las explicaciones dadas sobre los experimentos se presenten adecuadamente. En artículos de sociología, Brett (1994) encontró que la sección “Metodología” parece tener tres tareas principales: describir cómo se obtuvieron los datos, explicar los conceptos y las variables en el estudio y declarar los datos estadísticos y las técnicas para obtener resultados. Peacock (2011) estudió la estructura de esta sección en múltiples disciplinas y descubrió que hay variaciones en los movimientos. Este hallazgo lo confirman investigaciones como las de Nwogu (1997), quien estudió los movimientos retóricos de artículos en medicina e identificó tres movidas principales para dicha sección: 1) recopilación de datos; 2) experimento y 3) análisis de datos, y, además, submovimientos (pasos) para cada una de estas. Por ejemplo, para la movida de recopilación, los movimientos subyacentes incluyen la fuente de datos, su tamaño y los criterios de recopilación.

¹ El modelo *creación de un espacio de investigación* (CARS, por su sigla en inglés) fue desarrollado por Swales a partir de su análisis de artículos de revistas, los cuales representan una variedad de prácticas de escritura según la disciplina. Su modelo explica y describe el patrón organizacional que emplean los autores a la hora de escribir la introducción a su estudio de investigación académica.

Así mismo, Huang (2014), en lo que respecta a literatura médica, quien adoptó el marco de Nwo-gu, identificó cuatro movidas principales de esta sección: 1) describir los materiales del estudio; 2) proporcionar criterios de inclusión; 3) describir las características (procedimientos), y 4) presentar el análisis del experimento. Por su parte, Swales (2004) explica que la sección de “Metodología” en artículos de experimentos múltiples suele ser aquella en la que “cada versión del procedimiento experimental parece haber sido descrita con detalles enormes y repetitivos y con el uso frecuente de oraciones iniciales de justificaciones acerca de la selección de los procedimientos” (p. 223). En el área de ingeniería, Farahin, Khamis y Zanariah (2015) encontraron cuatro movidas en esta sección: 1) describir los materiales de estudio; 2) proporcionar criterios de inclusión; 3) describir los procedimientos, y 4) presentar el análisis del experimento. En artículos de investigación de lingüística aplicada y de tecnología educativa, Dzung-Pho (2008) identificó la estructura prototípica, desde el resumen hasta la conclusión del artículo. En lo que atañe a “Metodología”, encontró las siguientes movidas: 1) descripción de los procedimientos de recopilación de datos; 2) descripción de la muestra; 3) descripción de los instrumentos de investigación; 4) definición de procedimientos de recopilación de datos; 5) justificación de los procedimientos de recopilación de datos; 6) descripción de los procedimientos de análisis de datos, y 7) recuento de los procedimientos de análisis de datos.

Ahora, respecto al marco metodológico de trabajos finales en disciplinas como la literatura y la filosofía, Venegas, Zamora y Galdames (2016, p. 261) encuentran diferencias importantes en relación con la lingüística y la psicología, ya que en las primeras son inexistentes o infrecuentes la mayoría de movidas y pasos que sí están presentes en estas, por cierto prototípicos y frecuentes (tabla 1).

Tabla 1. Movidas y submovidas de la sección “Metodología” de lingüística y psicología

Nombre de movidas y submovidas (pasos)	Lingüística	Psicología
Presentar información preparatoria (estructura y contenidos del marco metodológico).	Optativa frecuente	Optativa
Presentar los aspectos metodológicos de la investigación (tipo de investigación, objetivos, preguntas de investigación, hipótesis).	Prototípica	Optativa frecuente
Delimitar el objeto de estudio (sujetos o materiales, ubicación y características de la muestra).	Prototípica	Optativa frecuente
Especificar procedimientos.	Prototípica	Optativa frecuente

Fuente: adaptada de Venegas, Zamora y Galdames (2016, p. 261).

En ese sentido, el carácter del diseño metodológico en un trabajo de investigación obedece a ciertas convenciones disciplinares. Al respecto, Kanoksilapatham (2007) plantea que no existe un modelo único para esta sección ya que depende de la estructura retórica de la disciplina.

En el ámbito de la educación, solo se documenta el estudio de Zhang y Wannaruk (2016) sobre las movidas retóricas de la sección “Metodología”, basado en 120 artículos de investigación en esta área. Los autores encontraron que esta sección se caracteriza por su complejidad estructural y su descripción rica y matizada. Específicamente identificaron tres movidas: 1) describir el diseño de la investigación; 2) describir los procedimientos de recolección de datos, y 3) describir los procedimientos de análisis de datos. Donde, la primera y la tercera movidas son opcionales, mientras que la segunda es obligatoria. No obstante, se requiere tratar a fondo las características de esta sección, a fin de identificar las funciones comunicativas de las movidas retóricas en la gestión y el desarrollo de tesis de posgrado.

De otro lado, existe un vacío de conocimiento en la investigación por analizar la estructura lingüística y retórica sobre la escritura de la movida estudiada en el ámbito educativo. Este vacío fue una justificación relevante para emprender la presente investigación, así como la importancia misma del tema: la descripción y justificación de la metodología que el investigador sigue para construir conocimiento científico es fundamental para explicitar cómo se abordó el objeto de estudio, la adecuación del diseño de investigación con los objetivos, la descripción de la población y de la muestra, la definición de los instrumentos y las técnicas esenciales para la recopilación, procesamiento y análisis de la información, y los criterios de rigor que respaldan la calidad del conocimiento producido, todos estos elementos muestran el rigor del investigador y la validez de los resultados encontrados.

Metodología

En la presente investigación se empleó un enfoque mixto, lo que permite por un lado la recuperación de elementos objetivos y a la vez el significado general o la esencia del mensaje que contiene (Fox, 2005, citado por Peña y Pirela, 2007, p. 59). Para la recolección de los datos, se tomaron al azar, a través de la base de datos Dialnet, 50 tesis de doctorado de educación producidas en los últimos 10 años, cuya sección denominada explícitamente "Metodología" constituyó el corpus para nuestro estudio.

En términos cuantitativos, se tabuló el número de tesis y el porcentaje de cada movida y submovida, es decir, su número de ocurrencias. A través de este proceso se clasificó, ordenó y categorizó la información.

En términos cualitativos, se analizó el contenido de la información presente en la sección "Metodología" a partir del modelo de Swales (1990, 2004), en particular el concepto de *movida* –ya referido páginas atrás–. Inicialmente, siguiendo un proceso inductivo, cada una de las investigadoras leyó tanto el resumen de la tesis como la sección

"Metodología", e intentó identificar las movidas y submovidas allí encontradas. Posteriormente, se realizó una revisión de las tesis a partir de una matriz que incluía resumen, movidas metodológicas identificadas, características. En este proceso se encontró que las movidas, por lo general, no eran explícitas pero se podían inferir de la información aportada. Esto llevó a las investigadoras a analizar de manera conjunta qué tipo de información iba en cada fragmento textual de esa sección. Como resultado, se propusieron a manera de hipótesis las siguientes movidas, unas aparecieron con alta frecuencia y otras con menor frecuencia, de acuerdo con las estadísticas encontradas:

1. *Enfoque de la investigación*: alude al diseño general de la investigación, ya sea cuantitativa, cualitativa o mixta.
2. *Método específico*: dentro del enfoque elegido se indica el método privilegiado utilizado. Como submovidas aparecen en ocasiones la definición y la justificación del método elegido.
3. *Población y muestra*: en ocasiones se refiere al corpus; se señala la cantidad y características de los participantes a partir de los cuales se extraen los datos.
4. *Instrumentos de recolección de datos*: se enumeran las técnicas empleadas para obtener los datos de la muestra elegida o del corpus trabajado. Aquí se identifican como submovidas la definición, la descripción o la justificación de los instrumentos usados.
5. *Análisis de los datos*: hace referencia a los procedimientos realizados para procesar los datos obtenidos. Igualmente, como submovidas aparecen la definición, la justificación o la descripción de estos procedimientos.

No obstante, aparecen otras movidas, ya sea con menor frecuencia, o específicas de algún enfoque investigativo. Todo el conjunto de movidas fue revisado por pares expertos a quienes se les pidió evaluar su consistencia. Con base en sus comentarios, se hicieron los ajustes correspondientes.

Resultados

En el análisis de los datos se encontraron tres tipos de metodología: cuantitativa (5 tesis/50), mixto (16 tesis/50) y cualitativa (29 tesis/50). Este es un primer hallazgo que llama la atención, pues muestra que la tendencia actual de investigación en educación es la perspectiva cualitativa, seguida de la mixta, es decir, en la que se mezclan procedimientos propios tanto de la metodología cuantitativa como de la cualitativa.

En las tablas 2, 3 y 4 se presentan las movidas y las submovidas encontradas en cada metodología y, asimismo, el tipo de información que aparece en cada una.

Enfoque cuantitativo

La tabla 2 se basa en los datos de 5 tesis analizadas. Como se observa, las submovidas encontradas se relacionan con información relativa a la definición, la justificación o la descripción, ya sea

Tabla 2. Movidas de la sección "Metodología" de tesis de posgrado en educación

Movida	Número de tesis/ porcentaje de la movida	Submovidas	Número de tesis/ porcentaje de las submovidas	Información asociada a la movida	Número de tesis/ porcentaje de la información asociada
Tipo de metodología: cuantitativa	5/100 %	Definición y justificación	2/40 %		
Método específico	5/100 %	Definición y justificación del diseño	3/60 %	Diseño cuasiexperimental (no experimental)	2/40 %
				Diseño de preprueba-posprueba	3/60 %
VARIABLES	3/60 %	Definición			
Población y muestra	5/100 %	Justificación de la población o de la muestra	2/40 %	Aleatorio simple	1/10 %
		Criterios de selección de la muestra	4/80 %	Estratificado	1/10 %
Instrumentos de recolección de la información	5/100 %	Descripción y justificación del instrumento	3/60 %	Por conveniencia	2/40 %
				Cuestionarios	2/40 %
Análisis de datos	5/100 %	Descripción del procedimiento estadístico empleado	4/80 %	Test preprueba/posprueba	3/60 %
				Estadística descriptiva	1/10 %
				Programa estadístico SPSS (<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>)	3/60 %
		Justificación del procedimiento	1/10 %	t de Student	1/10 %
Criterios de rigor	3/60 %	Explicación de los criterios	3/60 %	Consistencia interna	1/10 %
				Objetividad, validez y fiabilidad	1/10 %
				Validez del constructo	1/10 %
Limitaciones	1/10 %				

Fuente: elaboración propia.

del tipo de metodología, del método específico, de los instrumentos de recolección, o del análisis de información. Veamos algunos ejemplos:

1. Así pues, la investigación se situó dentro del paradigma cuantitativo, debido a que contempló el estudio de factores matemáticamente medibles; además de incluir el procesamiento estadístico de los datos que resultaron cuantificables. Como técnicas de recogida de información para medición de las variables se utilizaron las encuestas, conforme a lo concebido por Hernández y otros (2003, p. 11) (De los Santos Familia, 2013, p. 177)
2. Para esta investigación, se utiliza como instrumento de medición el cuestionario, ya que en este se incluye un conjunto de preguntas de tipo cerradas, respecto a una o más variables a medir. La escala que se utilizó para medir las reacciones es la de Likert, la que nos permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado con cualquier afirmación que le propongamos, se utilizan cinco categorías que van desde “Muy acuerdo”, con valor 5, y va disminuyendo hasta la categoría “Muy desacuerdo”, con valor 1. (Ospina, 2017, p. 24)
3. La estadística descriptiva proporciona herramientas muy adecuadas para los trabajos desarrollados con metodologías cuantitativas, usa “datos duros” (estadísticas, gráficos, etc.) para leerlos. (Ospina, 2017, p. 21)

En (1), se justifica el uso de la metodología cuantitativa, es decir, se señalan sus *virtudes* para el problema investigado, a través de mecanismos como la citación y la razón (“debido a que”).

En (2), se destaca el valor de la escala Likert mediante el verbo “permite” y, en (3), se resalta el aporte de la estadística descriptiva, para lo cual, se acude a la valoración: “muy adecuadas”. El investigador siente que debe justificar sus elecciones. Los tres ejemplos evidencian la necesidad de justificar la metodología desde una postura que les permita

obtener unos resultados y establecer conclusiones, de acuerdo con la manera en que el investigador asume la naturaleza del fenómeno estudiado. En estos casos se destaca que al usar una metodología cuantitativa se buscan modelos de producción de conocimiento asociados a criterios de cientificidad y racionalidad.

En la tabla 2, se observa también que el diseño cuasiexperimental y el de preprueba/posprueba son frecuentes en este tipo de metodología.

En relación con la movida de población y muestra, se puede decir que suele señalar quiénes son los participantes y, en ocasiones, qué tipo de criterios se usaron para la selección. Veamos:

4. El muestreo es de tipo estratificado, aleatorio, con probabilidad proporcional al tamaño de la escuela. El diseño muestral es bietápico, cuya primera fase consiste en la selección de una muestra aleatoria de escuelas con estudiantes de 15 años. En la segunda fase se escoge al azar, dentro de las escuelas seleccionadas, aproximadamente 35 estudiantes. Así, la muestra de Chile quedó conformada por 173 escuelas y 5233 estudiantes, siendo esta representativa de la población escolar de 15 años (Mineduc, 2007; OECD, 2009b). Para efectos de este estudio, se consideraron 4970 estudiantes distribuidos en 144 escuelas, esta reducción de la muestra original se debe principalmente a la sustracción de aquellos casos sin puntaje en el índice de medioambiente (33 casos) y a la eliminación de la base de datos de aquellas escuelas con un número de estudiantes inferior a 10, por no presentar suficiente variabilidad en ellas. (Navarro, 2013, p. 80)

Aunque se observa que en las tesis de enfoque cuantitativo no se suelen señalar las limitaciones del estudio, el siguiente ejemplo evidencia que, en cambio, sí suelen aparecer como movida las variables de la metodología, acompañadas de su explicación:

5. Variables

Independientes

- Las estrategias didácticas: estrategia de enseñanza para la comprensión (EPC), aprendizaje basado en problemas (ABP) y aprendizaje por descubrimiento guiado (ADG).

Dependientes

Las variables dependientes fueron:

- El logro de aprendizaje, cuyos indicadores son:
 - Los resultados de las pruebas en química.
 - Calificación de los preinformes de laboratorio.
 - Calificación de los informes de laboratorio.
 - Prueba de aprendizaje después de un mes de vista la unidad didáctica n° 1.

- Actitudes hacia el aprendizaje de la química, cuyo indicador es:

- Respuestas frente al cuestionario de actitudes.

Variable interviniente

- El estilo cognitivo en la dimensión dependencia-independencia de campo, cuyo indicador es el resultado del Test de figuras enmascaradas (EFT). (Hurtado, s.f., pp. 92-93)

Enfoque mixto

La tabla 3 se basa en los datos de 16 tesis analizadas.

Tabla 3. Movidas de la sección “Metodología” de tesis de posgrado en educación, con enfoque mixto, y porcentajes asociados a estas

Movida	Número de tesis/ porcentaje de la movida	Submovidas	Número de tesis/ porcentaje de las submovidas	Información asociada a la movida	Número de tesis/ porcentaje de la información asociada
Tipo de metodología: mixta	16/100 %	Definición y justificación	13/81 %	Citación de autores a la luz de los que se justifica	13/81 %
Método específico	16/100 %	Definición y justificación del diseño	13/81 %	Estudio etnográfico	2/12 %
				Diseño de preprueba/post-prueba	5/31 %
				Estudio de caso	4/25 %
				Diseño cuasiexperimental	6/37 %
Variables	12/75 %	Definición		Diseño incrustado	1/6 %
Población y muestra	16/100 %	Justificación de la población o de la muestra	16/100 %	Aleatorio simple	2/16 %
		Criterios de selección de la muestra	12/75 %	Estratificado	8/50 %
				Por conveniencia	2/12 %

Continúa

Movida	Número de tesis/ porcentaje de la movida	Submovidas	Número de tesis/ porcentaje de las submovidas	Información asociada a la movida	Número de tesis/ porcentaje de la información asociada
Instrumentos de recolección de la información	16/100 %	Descripción y justificación del instrumento	16/100 %	Cuestionarios	9/56 %
				Test preprueba/posprueba	4/25 %
				Entrevistas	6/37 %
				Registro y diario de campo (Observaciones)	5/31 %
				Documentos (revisión documental)	1/6 %
				Estrategia didáctica	
Análisis de datos	16/100 %	Descripción de los procedimientos cuantitativos y cualitativos	16/100 %	Programa estadístico SPSS (<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>)	3/19 %
				Programa <i>Atlas.ti</i>	37/ %
				Estadística descriptiva	1/6 %
				t de Student	2/12 %
				Triangulación	6/37 %
				Análisis del discurso	1/6 %
				Análisis etnográfico	1/6 %
				Análisis contenido	2/12 %
				Análisis de variables cuantitativas	1/6 %
				Análisis descriptivo (codificación y categorización)	6/37 %
Tablas con indicadores y mapas de tiempo	1/6 %				
		Justificación del procedimiento	13/81 %		
Criterios de rigor	13/81 %	Explicación de los criterios	13/81 %	Consistencia interna	3/18 %
				Objetividad, validez, aplicabilidad y fiabilidad	9/56 %
				Validez del constructo	1/6 %
Limitaciones	2/12 %				

Fuente: elaboración propia

En los estudios mixtos analizados, observamos que los investigadores justifican las elecciones que hacen frente a la metodología empleada. Para ello, la definen y retoman autores representativos; frecuentemente son citados Hernández-Sampieri y Mendoza (2008) y Creswell y Plano Clark (2007). En los siguientes ejemplos destacamos los fragmentos textuales ilustrativos:

- [...] ahora se puede hablar de investigación con corte cualitativo, cuantitativo y mixto. Para Eduardo Ruiz Carrillo “una de las preocupaciones

actuales es la incompatibilidad que ha dominado en cuanto a lo cuantitativo y lo cualitativo, los primeros reclaman el recurso exclusivo afirmando que lo cualitativo carece de fiabilidad y validez resaltando su valor ideológico y escaso valor explicativo del fenómeno social, por su lado los cualitativos demostrando las incongruencias en el uso de fórmulas matemáticas ultrasofisticadas apoyadas en modelos substanciales de la realidad social”. (Ruiz Carrillo, 2004) Visto de esa manera, se pueden presentar discrepancias en la utilización de ambos métodos en una investigación.

No obstante, el empleo de uno u otro enfoque, no se realiza a voluntad del investigador, sino según la naturaleza de la investigación, la pregunta que la motiva y los objetivos que se hayan definido. (Rodríguez, 2013, pp. 61-62)

7. El método cuantitativo y el cualitativo utilizan los mismos procesos sistemáticos, críticos y empíricos para la investigación de un fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La presente investigación corresponde a un método mixto, debido a que permite una mayor comprensión de los fenómenos estudiados (Creswell y Plano Clark, 2007, citado por Caro-González, García-Gordillo, Bezunarte, O., 2014) y facilitan el abordaje de un problema desde diferentes ángulos (Tashakkori y Teddie, 1998, citado por Caro-González *et al.*, 2014). En el presente estudio se utilizaron elementos del enfoque cuantitativo en la recolección, análisis e interpretación de datos basados en la medición numérica y elementos del enfoque cualitativo para la mayor comprensión y descripción de las subcompetencias del fenómeno bajo estudio en el proceso de interpretación. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Valenzuela y Flores, 2011). (Méndez, 2015, p. 24)

En (6) y (7), la justificación indica que se puede resolver el problema con la unión de ambas metodologías “desde diferentes ángulos”, usando datos cuantitativos y cualitativos. Incluso, son señaladas las ventajas de su uso. En este tipo de metodología se explica qué relación tiene lo cualitativo con lo cuantitativo, qué permite ver lo uno y qué lo otro, y qué estatus tienen los datos para construir el significado dentro del marco de la investigación y en la resolución del problema. Se defiende la idea de que esta combinación permite examinar los problemas de un modo más holístico y profundo a través de la recopilación, análisis e interpretación de datos verbales, textuales y numéricos. Igualmente, se constituye en un requerimiento de la investigación y el modo de abordar el problema como se sugiere en (6). Los anteriores ejemplos muestran

que en el ámbito educativo las decisiones metodológicas del investigador de otorgar voz a los informantes, articuladas con datos numéricos permitan una mirada holística e integradora de los datos. Se trata de una alternativa para profundizar y comprender el fenómeno estudiado.

Encontramos una gran diversidad de procedimientos que generalmente se describen y justifican a la luz de autores y teorías, que a su vez representan tradiciones epistemológicas diferentes.

Hallamos, así mismo, que suele quedar explícito el método específico, tal como: estudio de caso, diseño cuasiexperimental, estudio etnográfico, investigación acción, diseño de preprueba/posprueba, diseño incrustado y, en ocasiones, se justifica su elección, así:

8. La metodología que va a guiar este trabajo de investigación está basada en los principios de la investigación-acción, que se sostiene en que la teoría se desarrolla mediante y a través de la práctica y se va modificando mediante su puesta en práctica a través de diversas acciones (Latorre, 2003). El método de investigación-acción me permite así reformular mi propia práctica adaptándola a las posibilidades del contexto, de mis alumnos y de mí misma, y a nuevas situaciones surgidas de forma inesperada que, por otro lado, son inherentes a la realidad de las escuelas. (Rodríguez-Francisco, 2015, p. 221)
9. Se aspira a analizar cómo se desarrollan las prácticas de tutoría para comprender cuáles son los rasgos que las caracterizan y de qué forma se da la relación entre tutores y tutorados, en el marco del modelo propuesto. Por ello se procederá con una perspectiva comprensiva de estudio de caso, porque existe un interés especial por conocer cómo se realizan estas prácticas. Ello merece un estudio propio. [...] Por ello, mencionamos a uno de los teóricos que se ha especializado en estudios de caso, se trata de Yin (1984). Este autor define un estudio de caso como una indagación empírica que: “investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia,

cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse" (1985, p. 23). (Castro, 2014, p. 171)

En cuanto a la población y la muestra, encontramos que se presenta en todos los casos, sin embargo, no siempre se explican los criterios de selección de la muestra ni el tipo de muestra, lo que, en cambio, sí se ve en (10):

10. Para esta tesis, atendiendo al objetivo, el esquema de la investigación y el alcance de sus contribuciones, optamos por una muestra probabilística, ya que podemos medir el tamaño del error en nuestras predicciones y también, reducir al mínimo el error estándar. Dado que nuestra muestra es probabilística, requerimos dos elementos: determinar el tamaño de la muestra y seleccionar los elementos muestrales. (Alvarado, 2015, p. 236)

Al ser la muestra un subgrupo de la población, generalmente se especifica (12/75 %). La elección del tipo de muestra se hace según el problema, el objetivo, el diseño y el alcance de la investigación, como se sugiere en (10).

En lo referido a los instrumentos de recolección de la información, encontramos que son heterogéneos y suelen ser combinados. Entre los más empleados están los cuestionarios (9/56 %), las entrevistas (6/37 %) y los registros de observaciones (5/31 %), generalmente estos instrumentos se describen, se justifica cómo se usaron, se citan autores en la materia y se incluyen en la tesis como anexos:

11. La investigación por encuesta consiste en un proceso de recolección de datos y de su descripción con el objetivo de dar respuesta a preguntas de interés. Según Cardona (2002), los procedimientos de investigación mediante encuesta establecen reglas que nos permiten acceder de forma

científica a lo que las personas opinan. (Sanhueza, 2010, p. 134)

En el ejemplo (11) se cita un autor para resaltar la utilidad del procedimiento.

Cabe destacar que un instrumento recurrente es el test preprueba/posprueba, el cual permite tener un punto de referencia inicial para poder comparar la evolución del proceso llevado a cabo o de la propuesta de intervención. En muchas ocasiones también suele usarse el análisis documental, ya sea para contextualizar una experiencia pedagógica, revisar las regulaciones existentes o identificar materiales empleados y caracterizarlos.

En cuanto a los procedimientos de análisis de datos, documentamos una gran variedad que son empleados de modo complementario, entre los más frecuentes están la triangulación (9/56 %) y el análisis descriptivo (6/37 %):

12. Después de la recolección de los datos provenientes de los dos cuestionarios y, para efectos del análisis de estos, se realizó la codificación de los datos provenientes del Cuestionario de competencias genéricas individuales. Sección de pensamiento crítico de Olivares y Wong (2014) asignando valores de 1 a 5 a los rangos de la escala Likert, que van de la categoría "de acuerdo" a "en total desacuerdo". Una vez realizada la codificación de los datos provenientes de los cuestionarios utilizados como pretest y postest sobre pensamiento crítico, se realizó la prueba de hipótesis para establecer de qué forma la estrategia didáctica del ABP permite desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de cuarto semestre de Psicología. Para este análisis, se utilizó la prueba estadística *t-Student* de muestras relacionadas, debido a que esta prueba permite comparar los resultados del pretest y del postest en un contexto experimental, para muestras pequeñas (Clark-Carter, D., 2002; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Respecto al instrumento de observación, se realizó la categorización de la rúbrica, tomando en cuenta las categorías para cada nivel de habilidad evaluada (análisis, evaluación e inferencia), lo cual permite establecer relaciones entre las diferentes dimensiones del instrumento propuesto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Para la integración de los datos, se utilizó el sistema de triangulación, mediante la obtención de los datos aportados por los dos instrumentos en forma independiente en una primera fase y, posteriormente, se realizó la complementación de los datos procedentes de la rúbrica, frente al Cuestionario de pensamiento crítico (Vera y Villalón, 2005). T9. (Méndez, 2015, p. 24)

Como se ve en el anterior ejemplo, se ilustran procedimientos frecuentes: análisis descriptivos (codificación y categorización) conducentes a la interpretación de los datos, la prueba estadística *t* de *Student* y la triangulación. En (12) se evidencia que el investigador ordena la información y elabora patrones, categorías y unidades de análisis que le permiten estructurar el universo de los datos, es decir, asignar significados, comprender los patrones y buscar conexiones a través de la triangulación de los datos, todo ello para que los resultados sean válidos, replicables y rigurosos.

En la metodología mixta también se incluyen procedimientos asociados a programas como *SPSS* y *Atlas.ti* o a la estadística descriptiva que permiten clasificar, ordenar, relacionar e integrar datos de diferente tipo. En el siguiente ejemplo se pueden ver las operaciones implicadas en el análisis:

13. Respecto al análisis de la información cuantitativa, se procesó la información de las 1179 encuestas realizadas a estudiantes en quince escuelas secundarias mediante el programa estadístico *SPSS*, realizando desde operaciones sencillas –como distribución de frecuencias o medidas descriptivas– hasta otras más complejas, como análisis conjunto y con relación a diferentes variables, dimensiones e indicadores, producto de preguntas abiertas y cerradas de la

encuesta. Toda la información presentada en la tesis mediante cuadros combinados implicó el cruce de variables centrales para comprender el objeto con el IVSG. (Langer, 2013, p. 128)

En las tesis con metodología tanto cualitativa como mixta hay una tendencia a presentar los criterios de rigor, explicando por qué los datos son confiables, válidos y consistentes, tal como se ve a continuación:

14. La triangulación es un método que apoya a la validación interna del estudio (Merriam, 2009), y es un proceso que se utiliza para evitar que las impresiones del investigador alteren los datos encontrados, este procedimiento requiere de al menos tres confirmaciones para cada hallazgo (Stake, 2006). Existen cuatro tipos de triangulación: el uso de múltiples métodos, el uso de múltiples fuentes de datos, participación de múltiples investigadores o confirmación de los hallazgos mediante múltiples teorías (Merriam, 2009). (Villela, 2015, p. 56).
15. La validez del instrumento cuantitativo se realizó mediante juicio de expertos en lo que se denomina *validez de constructo*. Dos evaluadores especialistas en el tema de la Didáctica de las Ciencias Sociales revisaron el diseño del instrumento en relación con los objetivos de investigación. El resultado de esta valoración por parte de ambos evaluadores fue que es un instrumento coherente por cuanto mide lo que espera medir, por lo tanto, es un instrumento válido. T6. (Sáez, 2016, p. 186)

Como se observa en (14), la triangulación permite a los investigadores tener mayor control de la calidad asociada al proceso de análisis de los datos, de modo que se pueda garantizar la validez y rigor en los resultados.

De otro lado, advertimos que, a diferencia de las tesis con metodología cuantitativa, las mixtas y las cualitativas suelen explicar el contexto de la investigación:

16. La investigación intertextual que será expuesta a continuación, se ha realizado en un colegio de régimen Privado-Concertado de la Región de Murcia, durante el segundo trimestre del curso escolar 2013/2014 en la etapa de Educación Primaria.

La investigación propuesta ha estado basada en la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) llevándose a cabo en los tres ciclos de la etapa de Educación Primaria como justificación de que cada uno de los modelos que expondremos a continuación se pueden poner en práctica en cualquiera de los cursos correspondientes a cada ciclo de dicha etapa.

Este centro educativo está compuesto por doscientos cincuenta alumnos, aproximadamente, pertenecientes a la etapa de Educación

Primaria (etapa donde se ha llevado a cabo la investigación). Cada nivel está dividido en una o dos líneas. Los cursos donde se llevó a cabo la investigación intertextual estaban compuestos por una sola línea educativa (primer nivel de Educación Primaria, tercer nivel de Educación Primaria y sexto nivel de Educación Primaria). (Marco, 2017, p. 148)

En contraposición, en estos dos tipos de metodologías (mixtas y cualitativas) no es frecuente la movida *limitaciones*.

Enfoque cualitativo

La tabla 4 se basa en los datos de 29 tesis analizadas.

Tabla 4. Movidas de la sección “Metodología” de tesis de posgrado en educación, con enfoque cualitativo, y porcentajes asociados a estas

Movida	Número de tesis/ porcentaje de la movida	Submovidas	Número de tesis/ porcentaje de las submovidas	Información asociada	Número de tesis/ porcentaje de la información asociada
Tipo de metodología: cualitativa	29/100 %	Definición y justificación	29/100 %	Citación de autores a la luz de los que se justifica	
				Estudio de caso	22/75 %
				Investigación-acción	4/13 %
				Etnografía	5/17 %
Método específico	29/100 %	Definición y justificación del diseño	27/93 %	Teoría fundamentada	5/17 %
				Investigación/revisión documental	5/17 %
				Biográfico-narrativo	1/3 %
				Histórico	1/3 %
Población	29/100 %	Justificación de la población Contexto de la investigación	29/100 % 25/86,2%		
				Grupos focales	5/17 %
				Entrevistas	25/86 %
Instrumentos de recolección de la información	29/100 %	Descripción y justificación del instrumento	29/100 %	Diarios de campo	6/20 %
				Registro (observación)	15/51 %
				Talleres	3/10 %
				Secuencia didáctica	4/13 %
				Documentos	7/24 %

Continúa

Movida	Número de tesis/ porcentaje de la movida	Submovidas	Número de tesis/ porcentaje de las submovidas	Información asociada	Número de tesis/ porcentaje de la información asociada
Análisis de datos	27/93 %	Descripción de los procedimientos cualitativos	27/93 %	Análisis de contenido	12/41 %
				Análisis descriptivo (codificación y categorización)	10/34 %
				Análisis documental	7/24 %
				Análisis semiótico	2/6 %
				Análisis del discurso	1/6 %
				Análisis etnográfico	7/24 %
				Programa <i>Atlas.ti</i>	10/34 %
				Triangulación	3/10 %
Criterios de rigor	12/41 %	Justificación del procedimiento	27/93 %	Citación de autores a la luz de los que se justifica	12/41 %
		Explicación de los criterios	12/41 %	Objetividad, validez y fiabilidad	
Limitaciones	10/34 %				
Consideraciones éticas	20/68,9 %			Consentimiento informado	15/51,7 %
				Tratamiento de datos	7/24,1 %
				Respeto a las personas	5/17,2 %

Fuente: elaboración propia

En relación con el diseño metodológico de tipo cualitativo, en todas las tesis analizadas aparece su descripción y, también, se justifica su pertinencia. En algunos casos se encontró que incluso se especifica si la investigación es exploratoria, descriptiva, interpretativa, explicativa o correlacional, como se muestra a continuación:

17. La presente investigación se realizó desde una perspectiva metodológica de tipo cualitativo [...]. El enfoque de esta investigación corresponde al comprensivo-interpretativo dado que en este estudio se buscó conocer en profundidad la concepción de educación multicultural de los autores nacionales y extranjeros, además de aspectos de la educación multicultural que se desconocían en Chile y que frecuentemente generan confusión. (Kein, 2014, p. 47)

En lo referente al método específico, este refleja un modo de acceder a los datos, al escenario de investigación y a los informantes, además de

una actitud del investigador. El método condiciona las técnicas e instrumentos, las tareas procedimentales asociadas y la forma de analizar y construir categorías, asimismo unas preferencias y modos de subjetividad frente a los informantes y una tendencia a interpretar los significados, los comportamientos y las acciones de los sujetos.

En el corpus analizado se encontraron los métodos: estudio de caso, investigación-acción, etnografía, teoría fundamentada, investigación documental, biográfico-narrativo e histórico. Estos dos últimos son los menos frecuentes, en contraposición al estudio de caso, que fue el método más empleado. Generalmente, el método es documentado, se explican sus características, así como también se justifica su pertinencia en relación con el problema de investigación.

18. El diseño planteado es de estudio de caso, ya que el propósito de esta investigación es obtener un entendimiento en profundidad de las situaciones y el significado de los involucrados. Como

plantean Laws y MacLeod (2004) el interés se encuentra en estudiar el proceso en lugar de resultados, el contexto en lugar de una variable específica, descubrir en lugar de confirmar. (Bardilla, 2010, p. 170)

Otros métodos, como la etnografía (5/17 %), la investigación acción (4/13 %), la teoría fundamentada (5/17 %), la investigación documental (5/17 %), también son empleados, lo cual refleja la variedad metodológica aludida anteriormente. Adicionalmente, observamos que el método es documentado y se presenta de acuerdo con unos autores y marcos teóricos. Los métodos específicos revelan formas de formular preguntas, acercarse a los participantes, técnicas de recolección de datos, incluso, tipos de resultados, dado que hay diferencias si se trata de una investigación cuyo enfoque es biográfico narrativo a otra de tipo documental.

En relación con la movida de los instrumentos de recolección de la información, suelen emplearse más de uno. Entre los más usados están las entrevistas (25/86 %) y los registros de las observaciones (15/51 %), también están los diarios de campo, los talleres, las secuencias didácticas y los documentos. Generalmente, se explican y se justifica su pertinencia en la investigación:

19. Se llevaron a cabo entrevistas no estructuradas, individuales y grupales de indagación institucional; o sea entrevistas que, al modo de un “dispositivo analizador” (Lapassade, 1979, p. 22; Fernández, 1994, p. 42) hacen posible aproximarse a la comprensión de los modos en que operan las instituciones que orientan la vida individual y social y los modos en que los sujetos las perciben y las juzgan. (Yentel, 2011, p. 92)

Como se evidencia en (19), se explica el instrumento en lo que respecta a cómo se entiende, qué datos permite recolectar y de qué modo, incluso, se indica en algunos casos qué datos pueden recopilarse. Algunas veces esas explicaciones incluyen citas de autores.

En lo que atañe a los procedimientos de análisis de datos, encontramos una amplia variedad y los más frecuentes son: análisis de contenido (12/41 %), análisis descriptivo (codificación y categorización) (10/34 %), análisis documental (7/24 %), análisis etnográfico (7/24 %), además, el programa *Atlas.ti* (10/34 %) se suele usar en la clasificación de los datos. En esta movida los tesisistas explican cómo implementaron el procedimiento, en ocasiones sustentado en tradiciones teóricas, por ejemplo:

20. Para el análisis de los datos descritos se utilizaron estrategias cualitativas de categorización y contextualización, que examinan relaciones de similitud y contigüidad, respectivamente (Maxwell y Miller, 2008). Durante todo el proceso de análisis, nos basamos en una lógica dialéctica que supone un interjuego de la teoría y la empiria (Maxwell, 1992). Es decir, no adecuamos los datos a categorías preconstruidas, sino que efectuamos categorizaciones y contextualizaciones preliminares, partiendo de los datos, luego exploramos el marco conceptual y nuevamente, volvimos a los datos para refinar el análisis, y así sucesivamente. A través del modo expuesto, obtuvimos dos tipos de resultados, que se presentan en la segunda parte de esta tesis. El primer conjunto de resultados consta de un análisis de las acciones desarrolladas por directivos y docentes para propiciar la permanencia escolar (capítulo 4), mientras que el segundo constituye un análisis didáctico de las intervenciones docentes relacionadas con la tarea de leer para responder cuestionarios, mayoritariamente propuesta en las clases observadas (capítulo 5). (Rosli, 2016, p. 81)

En la mayoría de investigaciones cualitativas revisadas están incluidos los procedimientos de análisis de datos (27/93 %), permitiendo así clarificar cuáles están implicados en la interpretación de estos durante el proceso de investigación, a la luz de referentes teóricos, las claves interpretativas,

los sujetos y el contexto de la investigación, incluso, el tipo de resultados derivado. También se suele explicar qué tareas o acciones son frecuentes al realizar el procedimiento o qué etapas están involucradas.

Si bien los procedimientos son diversos y obedecen a tradiciones diferentes (por ejemplo, técnicas conceptuales Goetz y LeCompte, análisis de dominios Spradley, codificación Miles y Huberman), en su conjunto constituyen un apartado en el que se describen los parámetros para hacer la lectura, la revisión y la reducción de los datos. En definitiva, configuran una movida esencial para asegurar la solidez y la validez de la investigación. En cuanto a los criterios de rigor, hallamos de manera explícita los de objetividad, validez y fiabilidad (12/41 %).

También, como se puede ver en la tabla 4, la triangulación aparece como procedimiento de análisis de datos, que tiene incidencia para garantizar los criterios de rigor (3/10 %). A continuación, se muestra un ejemplo:

21. Igualmente, se condensó la información a través de la formulación de unas categorías las cuales se describieron en un apartado anterior, así como la realización del proceso de triangulación de la información entendido, según Blández (2000), como el proceso en el cual se contrasta y compara la información obtenida a través de diferentes instrumentos de recolección de información, de tal manera que se pueda comprobar su veracidad y poder identificar similitudes y diferencias (Dueñas, 2014, p. 73).

En cuanto a la población o el contexto de la investigación generalmente se explica y justifica con detalle para justificar la selección de esta y su relación con el objeto de estudio de la investigación. De otro lado, las consideraciones o principios éticos aparecen en un número importante de tesis con el fin de resaltar que la investigación no provoca ningún perjuicio a los participantes, es decir, que se protege al individuo, la institución,

las comunidades o grupos y se respeta su confidencialidad y el acceso a la información producida sobre ellos.

Finalmente, observamos que en un porcentaje reducido de estas tesis con metodología cualitativa, se incluyen las limitaciones (6/20 %).

Discusión y conclusiones

Según los datos obtenidos, la sección “Metodología” de tesis de posgrado en el campo educativo la constituyen prototípicamente cuatro movidas: 1) enfoque, diseño o método específico; 2) población y muestra; 3) procedimiento de recolección de datos, y 4) procedimiento de análisis de la información. Estas coinciden parcialmente con las señaladas por Dzung-Pho (2008) y Zhang y Wannaruk (2016).

A diferencia del hallazgo de Venegas, Zamora y Galdames (2016), las movidas *presentar información preparatoria* o *delimitar el objeto de estudio* no aparecen dentro del apartado “Metodología” de las tesis analizadas, sino en otras. En cambio, las movidas *presentar los aspectos metodológicos de la investigación* y *especificar procedimientos* coinciden parcialmente con los resultados de nuestra investigación. Tampoco se encuentran en la “Metodología” movidas relacionadas con la descripción general, los objetivos de investigación, las preguntas e hipótesis, reportados por Peacock (2011); esta información suele aparecer ya sea en secciones independientes o en el planteamiento del problema.

Es útil señalar que los datos de la presente investigación evidencian como submovidas la definición, justificación o descripción de las movidas cuatro encontradas. Estas submovidas se corresponden con lo que Dzung-Pho (2008) denomina “definición de procedimientos de recopilación de datos, justificación de los procedimientos de recopilación de datos y descripción de los procedimientos de análisis de datos” (p. 246).

Los datos muestran que hay unas movidas reportadas para otras disciplinas, por ejemplo, para

las ciencias de la salud (Huang, 2014) o la ingeniería (Farahin, Khamis y Zanariah, 2015), que no se encuentran en las tesis de educación, como el experimento o la explicitud de los materiales. Se valida parcialmente la consideración de que las movidas están muy asociadas a las disciplinas (Peacock, 2011). Ahora, un criterio para el análisis de las movidas fue la longitud o la extensión en su explicación, y aunque no se compara con las tesis de ciencias *duras*, sí se encontró que la “Metodología” se constituye en una sección extensa. No es posible contrastar estos resultados con otros trabajos, dado el vacío de investigación para el campo de la educación.

Se advirtieron, igualmente, algunas diferencias importantes entre las tesis de corte cuantitativo y las cualitativas. En las primeras aparecen con mayor frecuencia las movidas *variables* (que se relacionan con las hipótesis planteadas) y *criterios de rigor* (relativos a la consistencia, objetividad y validez). Por el contrario, en las tesis de enfoque cualitativo, las movidas *consideraciones éticas*, *limitaciones* y la submovida *contexto* tienen una frecuencia de aparición alta.

Además de identificar la estructura retórica de la sección “Metodología”, presentamos la información que se encontró en las tesis de posgrado analizadas, relativa a cada movida. Un análisis de esta información muestra que en la investigación educativa actual predomina el enfoque cualitativo. Posiblemente, el hecho de que aborde realidades complejas y muy dependientes de los contextos educativos sea lo que explique esta tendencia.

Las investigaciones cualitativa y mixta revelan una heterodoxia metodológica, que supone el encuentro de métodos, instrumentos, posturas epistemológicas de los investigadores, papeles de los investigadores e informantes, modos de analizar datos y buscar que los resultados sean válidos y consistentes. Aunque se analizan tesis de un mismo campo disciplinar, también se identificó que las movidas pueden variar en el orden, la presentación, el desarrollo y la justificación. Asimismo, les

otorgan importancia a cuestiones éticas referidas tanto a la relación entre el investigador y la investigación o los informantes, como a los datos de la investigación.

En cuanto a los diseños más recurrentes, encontramos que las tesis cuantitativas privilegian el test preprueba/posprueba y, por ende, el uso de pruebas y cuestionarios estandarizados. El estudio de caso fue el diseño prototípico de las investigaciones cualitativas, así como el muestreo por conveniencia y las entrevistas o encuestas en cuanto instrumentos de recolección de datos. El programa *Atlas.ti* es uno de los más empleados para procesar la información. No obstante, el análisis de los datos se hace con frecuencia asociado al lenguaje, de ahí que aparezcan procedimientos cualitativos, como: el análisis de contenido, análisis semiótico, análisis del discurso y el análisis documental.

Respecto a la movida *consideraciones éticas*, esta aparece con alta frecuencia en las tesis cualitativas; en consecuencia, hay una preocupación por respetar los protocolos de consentimiento informado, propiedad intelectual, protección de los datos del informante o participante, entre otros. Tanto las tesis cuantitativas como las mixtas usan el paquete estadístico *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*.

Concluimos, pues, que el conocimiento y la conciencia de los tesisistas sobre las movidas retóricas en la sección “Metodología” pueden incidir en los procesos de enculturación académica y en el dominio del género *tesis* articulado a procesos de investigación, y, en ese sentido, propender por prácticas más sofisticadas de escritura. Por ello, conviene pensar estrategias pedagógicas que se adecuen, en este caso, a las metodologías de investigación existentes y emergentes en el campo educativo. Por cierto, la variedad de métodos específicos interpela a los tesisistas sobre el manejo y los procedimientos implicados en el análisis de los datos. Se hace entonces necesario proporcionarles habilidades lingüísticas para que logren vincularse al discurso de su disciplina y a las formas de investigar de esta.

Así mismo, el análisis cualitativo y cuantitativo de las movidas permitió identificar estructuras prototípicas: tipo de investigación, método, muestra, población, etc., que evidencian regularidades en el desarrollo de la sección metodología en tesis de educación, así como, la importancia de esta en la validación del estudio como una forma de producción de conocimiento científico. Efectivamente, en la escritura de la tesis las decisiones metodológicas permiten asegurar que el análisis y la interpretación de la información ha seguido una ruta y un enfoque adecuado.

Si bien compartimos la consideración de Brett (1994) de que la sección de metodología tiene como objetivos principales describir cómo se obtuvieron los datos, explicar los conceptos y las variables del estudio y declarar los datos estadísticos y las técnicas para obtener resultados, consideramos que esta sección tiene también una función argumentativa importante. El investigador debe convencer a su lector de que lo hecho era lo necesario, que se hizo con el rigor suficiente y, por ende, que los resultados son confiables. Advertimos que la citación de autores en esta sección; la modalidad expresada a través de adjetivos como *adecuadas*, *mayor*, *mejor* o por medio de adverbios de grado superlativo como *muy*; las razones que justifican la elección expresadas con conjunciones causales (*porque*, *ya que*), y el uso de la preposición *para* o la locución conjuntiva *con el fin de* para expresar finalidad, son mecanismos que muestran el deseo de argumentar las decisiones tomadas.

Reconocimientos

Este artículo se deriva del proyecto de investigación titulado: "Movidas retóricas en tesis de maestría y doctorado", código 46247, de la Universidad Nacional de Colombia.

Referencias bibliográficas

- Abreu, J. (2012). Investigación: Resultados, Discusión y Conclusiones. (Research: Results, Discussion & Conclusions). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(3), 131-138.
- Alvarado, J. (2015). *Educación sexual preventiva en adolescentes*. Madrid: UNED. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Jealvarado/ALVARADO_THIMEOS_Julia_Eliana_Tesis.pdf
- Badilla, G. (2010). *Análisis y evaluación de un modelo socioconstructivo de formación permanente del profesorado para la incorporación de las TIC*. Barcelona: Universidad Ramón Lull.
- Basturkmen, H. (2012). A genre-based investigation of discussion sections of research articles in Dentistry and disciplinary variation. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 134-144.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre Knowledge and Disciplinary Communication: Culture/Cognition/Power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brett, P. (1994). A Genre Analysis of the results section of sociology articles. *English for Specific Purposes*, 13(1), 47-59.
- Castro, R. (2014). *Análisis de las buenas prácticas del tutor universitario: estudio de caso en la Universidad Tecnológica de Chihuahua de México*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_133264/racc1de1.pdf
- Creswell, J. y Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. DOI: 10.1177/1558689807306132
- De los Santos Familia, T. (2013). *Análisis de los factores determinantes de la baja calidad de la enseñanza de la lengua española en octavo grado, distrito educativo*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/117358>

- Dueñas, A. (2014). *Desarrollo de las competencias de Lectura y escritura, a través del uso del texto audio-visual (televisión) en estudiantes de grado cuarto de primaria*. México: Tecnológico de Monterrey.
- Dzung-Pho, P. (2008). Research article abstracts in applied linguistics and educational technology: A study of linguistic realizations of rhetorical structure and authorial stance. *Discourse Studies*, 10(2), 231-250.
- Farahin, N., Khamis, N. y Zanariah, J. (2015). The structure of method section in engineering research articles. *Asian Social Science*, 11(17), 74-82.
- Fuentes, M. (2013). Las conclusiones de los artículos de investigación en historia. *Literatura y Lingüística*, 28, 215-232.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: El paradigma mixto. En 6to. Congreso de Investigación en Sexología. Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Villahermosa, Tabasco, México.
- Huang, D. (2014). Genre analysis of moves in medical research articles. *Stylus*, 5(1), 7-17.
- Hurtado, G. (s.f.). *Análisis comparativo en el logro de aprendizaje, las actitudes y la permanencia de los aprendizajes de tres estrategias didácticas de enseñanza de la química y su interacción con el estilo cognitivo en la dimensión dependencia-independencia de campo DIC*. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Kallet, R.H. (2004). How to write the methods Section of a Research Paper? *Respiratory Care*, 49(10), 1229-1232.
- Kanoksilapatham, B. (2003). *A Corpus-based investigation of scientific research articles: linking move analysis with multidimensional analysis*. [Tesis doctoral no publicada]. Georgetown University, Washington, DC.
- Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical moves in biochemistry research articles. En D. Biber, U. Connor y T.A. Upton (eds.), *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure* (pp. 73-119). Amsterdam: John Benjamins.
- Kein, K. (2014). *Hacia la construcción de un nuevo significado de educación multicultural desde la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica en Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control. Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Lim, J. (2006). Method sections of management research articles: A pedagogically motivated qualitative study. *English for Specific Purposes*, 25(3), 282-309.
- Marco, M. (2017). *Análisis e interpretación de un modelo poético-musical con proyección didáctica hipertextual en Educación Primaria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Méndez, M. (2015). *Influencia del aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico*. México: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/626463/Mar%C3%ADa_Cecilia_M%C3%A9ndez_de_Melo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Navarro, M. (2013). *La alfabetización científica en medio ambiente en estudiantes chilenos: factores explicativos y oportunidad de aprender*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Recuperado de <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/180021>
- Nwogu, K.N. (1997). The Medical Research Paper: Structure and Functions. *English for Specific Purposes*, 16(2), 119-138.
- Ospina, N. (2017). *Influencia del tutor en el desempeño académico de los estudiantes de educación superior en los entornos virtuales de aprendizaje*. México: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <https://repositorio.itesm.mx/handle/11285/629843?locale-attribute=es>
- Peacock, M. (2011). The structure of the methods section in research articles across eight disciplines. *Asian ESP Journal*, 7(2), 97-124.

- Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, (16), 55-81.
- Quintanilla, A. (2016). La organización retórica del resumen o abstract del artículo de investigación en educación. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 285-298.
- Rodríguez, S. (2013). *Uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario para incrementar el conocimiento lexical del inglés en estudiantes de sexto grado de básica secundaria*. México: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/627944/Tesis_MTE_Sulay_Jennifer_Rodriguez_Bersinger.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez-Francisco, E. (2015). *El desarrollo de la competencia matemática a través de tareas de investigación en el aula. Una propuesta de investigación-acción para el primer ciclo de educación primaria*. Madrid: UNED. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Erodriguez/RODRIGUEZ_FRANCISCO_Encarnacion_Tesis.pdf
- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53372/Documento_completo_.pdf?sequence=4
- Sáez, I. (2016). *Análisis de actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Sanhueza, S. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Suntara, W. y Usaha, S. (2013). Research article abstracts in two related disciplines: rhetorical variation between linguistics and applied linguistics. *English Language Teaching*, 6(2). DOI: 10.5539/elt.v6n2p84
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Venegas, R., Zamora, S. y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero trabajo final de grado en licenciatura. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(Supl. 1), 247-279. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>
- Yentel, N. (2011). *El cambio en educación. Acerca de los aspectos que concurren a la configuración de una trama de interrupción. Un estudio de caso*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Zhang, B. y Wannaruk, A. (2016). Rhetorical Structure of Education Research Article Methods Sections. *PASAA*, 51, 155-184.





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Creencias de futuros docentes sobre la gramática en la enseñanza de idiomas

Future teachers' beliefs on grammar in language teaching

José Luis Estrada Chichón*^{ID}, Francisco Zayas Martínez**^{ID}

Resumen

En este artículo se examinan las creencias de alumnos del grado en Educación Infantil en una universidad pública española de tamaño medio (20 000 estudiantes, aprox.) respecto del concepto de *gramática* en la enseñanza de idiomas. El trabajo se articula a partir de sus experiencias preuniversitarias, confrontándolas con su formación idiomática actual en la asignatura “Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil: inglés”. La metodología de investigación implica un enfoque mixto por combinar datos cuantitativos y cualitativos, a saber: i) utilizamos un cuestionario (Cook y Singleton, 2014) con el objeto de recopilar las opiniones de los estudiantes sobre el papel de la gramática en la enseñanza de idiomas; ii) organizamos un grupo focal para aclarar determinadas opiniones que son difícilmente entendibles solamente por medio de información cuantitativa. Asimismo, presentamos los principios fundamentales de su formación idiomática actual basada en mecanismos cognitivos de asimilación inconsciente del inglés según la *enseñanza adquisitiva* (Haidl, 1993, 1995) de leguas extranjeras, la cual evita la presentación explícita de reglas y normas gramaticales. Los resultados muestran opiniones similares entre los informantes, sobre todo para cuestionamientos relacionados con una formación que solo contemplaba el estudio formal de la gramática de la lengua meta. Asumen que sus pensamientos están fundamentados en una forma única de entender la enseñanza de idiomas que, además, coincide con la experimentada en primera persona durante etapas preuniversitarias: la instrucción formal. Con todo, a partir de la investigación-acción, parecen también acoger con satisfacción las posibilidades que brinda la *enseñanza adquisitiva*.

Palabras clave: gramática, enseñanza de idiomas, educación infantil.

Abstract

In this article, the beliefs of students pursuing a degree in primary education teaching at a medium-sized public Spanish university (approximately 20,000 students) are analysed in relation to the concept of ‘grammar’ in language teaching. This work is constructed on the basis of students’ pre-university experiences in comparison to the students’ current language training on the subject ‘Didactics on foreign language in primary school: English’. The research methodology involves a mixed approach because it combines qualitative and quantitative data, specifically. First, we utilised a survey (Cook and Singleton, 2014) that aimed at gathering students’ opinions on the role of grammar in language teaching. Second, we organised a focus group to clarify specific opinions which are poorly understood with only quantitative information. Furthermore, we present fundamental principles on current language training on the basis of the cognitive mechanisms of the unconscious assimilation of English according to foreign language *acquisition teaching* (Haidl, 1993, 1995), which avoids teaching grammatical rules and guidelines explicitly. The results exhibit similar opinions among respondents, especially in questions related to training that only considers the formal study of target language grammar. Moreover, the results also show that thoughts from respondents are formulated on the basis of a single manner of understanding languages that also coincides with what has been experimented in person at the pre-university stages: formal instruction. Nonetheless, from the action research, it appears that respondents satisfactorily embrace the opportunities provided through ‘acquisition learning’.

Keywords: grammar, language teaching, primary education.

* Doctor en Filología Inglesa, Universidad de Cádiz (España). Correo electrónico: joseluis.estrada@uca.es

** Doctor en Filología Alemana, Universidad de Cádiz (España). Correo electrónico: paco.zayas@uca.es

Cómo citar este artículo: Estrada Chichón, J.L. y Zayas Martínez, F. (2019). Creencias de futuros docentes sobre la gramática en la enseñanza de idiomas. *Enunciación*, 24(2), 152-168. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.14838>

Artículo recibido: 30 de abril de 2019; aprobado: 03 de octubre de 2019

Introducción

Este trabajo se centra en las creencias (Farrell, 1999) de estudiantes del grado en Educación Infantil de una universidad pública en España, Universidad de Cádiz, que asumen el posible reto profesional de enseñar inglés como lengua extranjera en etapas tempranas de educación escolar (3 a 6 años). El estudio aborda el posible conflicto metodológico derivado del choque entre sus experiencias previas como “aprendientes” de inglés y las propuestas “adquisitivistas” (Haidl, 1993, 1995) de las corrientes didácticas actuales. La *gramática* de la lengua meta representa, de forma general, el elemento más comprometido de este contraste, es decir, la medida en que pudiera ser cuestionable una propuesta metodológica que contemplara la atención consciente a aspectos formales de la lengua (Kelly, 1969; Harley, 1989). A este dilema se suma, en el caso de los profesores que ejercen en Educación Infantil, la inquestionable circunstancia de enseñar sin el apoyo de la lengua escrita y sin la posibilidad de plantear explícitamente fórmulas organizativas de los contenidos lingüísticos que se trabajan en el aula. Estas particulares circunstancias técnicas de los profesionales de Educación Infantil, unidas al mencionado conflicto entre sus variadas experiencias de aprendizaje idiomático y la lenta pero inexorable instauración de modelos didácticos *adquisitivistas* en los centros educativos en España, aconsejan una revisión previa del marco teórico contextual de este estudio. Ante este escenario, los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

- i. Recopilar las opiniones de los estudiantes matriculados en la asignatura “Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil: inglés” durante el curso 2018/2019. Esta asignatura queda encuadrada en el tercer curso del grado en Educación Infantil ofertado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Las opiniones de los estudiantes se centran en dos temáticas: por un lado, el concepto de

gramática, como elemento inherente a los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras; y, por otro, las experiencias de los propios estudiantes como aprendientes de inglés durante su formación preuniversitaria (6-18 años, básicamente).

- ii. Averiguar las expectativas de los estudiantes sobre cómo quisieran que transcurriesen las prácticas docentes ante el hipotético caso de tener la oportunidad de comenzar una nueva etapa de aprendizaje de una lengua extranjera. El interés reside en conocer de primera mano las creencias que prevalecen entre los informantes en relación con sus preferencias sobre la repetición de determinadas experiencias ya vividas en el pasado como aprendientes de inglés como lengua extranjera.
- iii. Conocer, a partir de la investigación-acción, la opinión de los estudiantes acerca de su formación actual en idiomas como parte del objetivo de la asignatura “Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil: inglés” (“Conocer y poner en práctica los aspectos básicos de la competencia comunicativa en la lengua extranjera en Educación Infantil”; Programa Docente 2018/19, 2019) fundamentada en los principios de la *enseñanza adquisitiva* (Haidl, 1993, 1995) de lenguas extranjeras que, a su vez, coincide con la tipología de formación en idiomas esperada para Educación Infantil en relación a la supresión de la presentación explícita de normas y reglas gramaticales frente al uso de la lengua extranjera con fines adquisitivos y no (o no solo) instruccionales.

Resulta interesante que los futuros docentes de lenguas extranjeras en etapas educativas tempranas sean conscientes de sus variadas posibilidades metodológicas. Enseñar de una forma *natural* resulta idóneo para aprendientes que, por una parte, no pueden atender conscientemente cuestiones formales de la lengua porque no dominan el uso

escrito y, por la otra, no están todavía contaminados por fórmulas de enseñanza/aprendizaje convencionales basadas en la aplicación sistemática de cuestiones teóricas descontextualizadas.

Marco teórico contextual

Enseñar lenguas extranjeras hoy

La enseñanza de idiomas puede haberse convertido en el principal argumento de la innovación educativa en los últimos veinte años, concretamente el inglés como LE (Richards, 2016). Todos los niveles del sistema educativo español se han visto afectados por la progresiva aceptación científica, administrativa y social de que las lenguas se “adquieren” mediante el uso y no desde el aprendizaje consciente de sus características formales (Krashen, 1982; Langacker, 1987; Wong-Fillmore, 1989). La transformación paulatina del panorama didáctico en España arranca a finales del siglo pasado, con las reclamaciones de los metodólogos y demás especialistas en enseñanza de lenguas sobre la inutilidad de seguir *enseñando* las lenguas extranjeras a partir de esquemas clásicos de aproximación, comprensión y aplicación práctica de contenidos (Cook, 2016). La famosa *taxonomía* de Bloom *et al.* (1956) se ponía así en entredicho desde las corrientes didácticas de corte cognitivista (Borg, 2003; Achard, 2004), que proponían enfoques adquisitivistas. La aparición, en 2002, del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación* (MCERL) supuso posiblemente el hito académico que terminó despejando las posibles dudas de los escépticos y los rezagados, incluyendo aquí muy especialmente las editoriales dedicadas a la publicación de manuales para la enseñanza de lenguas extranjeras (Figueras, 2007, 2012).

Más allá de la homogeneización terminológica para la referencia a niveles progresivos de dominio de lenguas, el MCERL (Consejo de Europa, 2001) ayudó a naturalizar la discusión sobre *usuarios* (básicos, independientes o competentes),

capacidades de comprensión (auditiva o lectora), *interacción oral*, *expresión* (oral o escrita), etc., muy en consonancia con la modernización pedagógica general de aquel momento en torno al concepto de *competencia* (Trim, 2001; Alderson *et al.*, 2004). El eco casi inmediato y sostenido desde entonces en el panorama educativo español fue la proliferación de propuestas educativas de bilingüismo y plurilingüismo (Dobson, Pérez y Johnstone, 2011; Huguet, 2014; Pavón, 2018). Los centros de educación primaria y educación secundaria obligatoria (ESO), en primera instancia, seguidos en la actualidad por las ofertas universitarias de itinerarios académicos bilingües y másteres internacionales impartidos en inglés o EMI (*English Medium Instruction*) (Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2012; Macaro, 2017), así como también por centros de Educación Infantil con propuestas didácticas de lengua extranjera, han transformado radicalmente la intención institucional del aprendizaje de idiomas. Los responsables políticos e institucionales de unos y otros niveles, sus docentes en último término, se afanan en capacitar a los estudiantes para el uso instrumental de lenguas extranjeras. Una cuestión bien distinta es si esta intención institucional es o no por sí misma suficiente para lograrlo: las condiciones pedagógicas (ratio de alumnos por profesor, materiales y recursos didácticos, etc.) y laborales (sistemas de reciclaje profesional, reconocimientos de productividad, etc.), unidas muy especialmente a la capacitación metodológica de los docentes, vienen poniéndose constantemente en entredicho por los usuarios (incluidos aquí los padres de alumnos en etapas preuniversitarias), los metodólogos de enseñanza de lenguas extranjeras y los observadores (la crítica social, encabezada por los medios, que denuncian la falsedad de las propuestas de bilingüismo educativo) (Martín-Arroyo, 2017).

En este contexto socioeducativo irrumpe con fuerza también en los últimos años la revolución pedagógica que conlleva la incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) a las aulas (Chun *et al.*, 2016). En el ámbito de

la enseñanza de lenguas, aunque no exclusivamente, este proceso deriva en propuestas de *blended learning* que, por una parte, ofrecen una posibilidad de diversificación de los modelos lingüísticos a que se expone el aprendiente, pero que también exigen una nueva forma de planificación didáctica. Los docentes deben ser ahora conscientes de las posibilidades que ofrece el espacio de aprendizaje presencial para el ensayo (desde el más básico *imitativo* hasta el más *creativo*) de la interacción directa (Bocanegra y Haidl, 1999), al tiempo que reservan el espacio de aprendizaje virtual para la exposición a procesos igualmente explorativos de interpretación (primero *extensiva* y paulatinamente más y más *intensiva*) o de producción (oral o escrita). En otras palabras, los docentes ya no planifican solamente lo que acontece en el aula, sino que coordinan esto con lo que actualmente puede hacerse fuera de ella, con independencia de si son actividades de recepción o de producción, individuales o cooperativas, etc. Esta nueva circunstancia obliga a los profesores de lenguas extranjeras a reconsiderar el lugar y el modo que ocupa en el proceso de enseñanza/aprendizaje la atención consciente (Schmidt, 1990, 2001; Loewen, 2015; Long, 2017) a los aspectos formales de la lengua meta. Pero, una vez más, ¿están preparados los profesores de/en lenguas extranjeras para enseñar con arreglo a estos nuevos requerimientos?

La llamada *enseñanza adquisitiva* (Haidl, 1993, 1995) de lenguas extranjeras resume las diversas propuestas didácticas de los enfoques metodológicos de corte cognitivista que, con mayor o menor acierto, abogan por la reproducción en el aula de las condiciones de autenticidad que rodean los procesos de adquisición natural de lenguas (Krashen, 1992). Las propuestas didácticas de *adquisición en el aula* de los metodólogos entre los años 1990 y la primera década de nuestro siglo (Haidl, 1993, 1995; Zayas, 2002) encuentran actualmente un correlato pedagógico importante en las variadas formas de enseñanza bilingüe y plurilingüe de nuestro entorno (Estrada, 2017). Con independencia del nivel de los participantes, las

materias a que se apliquen, o el volumen de presencia de la segunda lengua en el currículo (Julius y Madrid, 2017), etc., las propuestas de enseñanza bilingüe siempre parten del valor vehicular de la lengua meta en el aula (Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010); esto es, asumen el principio adquisitivista de la autenticidad en el uso (Marsh, 2009) más allá de la mera contextualización simulada de los elementos lingüísticos. Pero ¿quién *enseña* entonces la lengua?, ¿en qué consiste finalmente *enseñar* una lengua extranjera?, ¿quién y cómo determina qué tratar primero y qué después?, ¿qué lugar ocupa el aprendizaje de las palabras, de su comportamiento en las estructuras?, ¿qué hacemos con los aspectos formales de la lengua?

El papel de la gramática

Todas las preguntas con las que atrás cerramos reciben hoy una respuesta demoledora: los profesores no parecen estar preparados (Unesco, 2018) para diseñar sus clases de idiomas con arreglo a los nuevos requerimientos del *blended learning* para una enseñanza de tipo adquisitivo; de igual modo, ya no son los profesores de lengua los que protagonizan el proceso, sino que son los que enseñan *en* la lengua extranjera (Coyle, Hood y Marsh, 2010) quienes facilitan su adquisición; y, entre tanto, los profesores *de* lenguas parecen refugiarse en aquello que los demás no pueden o saben hacer, es decir, utilizar la gramática como eje de sus cursos (Hall, 2017).

El concepto de *gramática* ha sido una cuestión de debate en relación con su papel en la enseñanza de lenguas extranjeras (Ellis, 2001) que, por otro lado, ha estado siempre ligada al estudio de las reglas y las normas gramaticales de la lengua meta, a pesar de las dudas de los investigadores sobre la consistencia empírica de este hecho (Larsen-Freeman, 2015); en otras palabras, “la enseñanza tradicional todavía parece prevalecer [...] a pesar de los esfuerzos por alejarse de ella” (Jean y Simard, 2011, p. 479; traducción propia). Tanto profesores como estudiantes reconocen la necesidad de enseñar y

aprender los aspectos gramaticales de una lengua (Griffiths, 2008). Asimismo, el aprendizaje de lenguas extranjeras sigue centrado en ejercicios puramente mecánicos, donde predomina el trabajo con la competencia escrita sobre la oral (Estrada, 2017).

Con independencia del lugar que debe ocupar la gramática (Ellis, 2006) en la enseñanza de lenguas, existe una corriente a favor de la naturaleza cognitiva y no solo instruccional (Calvi, 1999) del proceso didáctico. La *enseñanza adquisitiva* de lenguas extranjeras, como se expuso en la sección anterior, está íntimamente ligada con la concepción mentalista del lenguaje (Chomsky, 1959). En términos de formación idiomática, esto supone la defensa de los procesos de adquisición frente a los de aprendizaje lingüístico (Corder, 1967; Krashen, 1982). El desarrollo de la gramática de una lengua extranjera es factible, por tanto, si parte de vías de exploración mentales similares a las ocurridas para una lengua materna (Weber, Luther, Indefrey y Hagoort, 2016). La reactivación en el aula de mecanismos cognitivos similares a los activados inicialmente para los procesos de adquisición de lenguas primeras (Larsen-Freeman, 2018) supone que la gramática de una LE cualquiera puede adquirirse por medios distintos a ejercicios mecánicos de repetición.

La concepción tradicionalista de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras a partir de la presentación explícita de los aspectos gramaticales y su estudio, además de *mala prensa* (Cook, 1994), conduce a unos resultados deficitarios (EE-CL, 2012). La aplicación sistemática de actuaciones docentes sin un valor comunicativo real conlleva, en gran medida, que las editoriales establezcan unos objetivos y procedimientos perdurables para un público muy numeroso, y refuerza el conservadurismo de los profesores (Skehan, 1998; Thornbury, 1998). Desde una perspectiva de la secuenciación de la gramática de la lengua meta, esto implica que tanto los libros como los profesores gestionan, por lo general, modelos lineales preestablecidos para el aprendizaje de la lengua (Nunan, 1998). Sin embargo, parece que esta afirmación carece de una fundamentación científica

sólida a la luz de la investigación reciente (Saville-Troike y Barto, 2017), por lo que no termina de *calar* en las conciencias profesionales de los docentes. En las secciones siguientes analizamos más de cerca esta cuestión.

Metodología

En esta sección se presentan los métodos utilizados en relación con los sujetos, los instrumentos y el procedimiento de investigación. En líneas generales, este trabajo representa un estudio de caso perteneciente a la Universidad de Cádiz, situada en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España), respecto de las opiniones de estudiantes del grado en Educación Infantil (2018/19), acerca del concepto de *gramática* como elemento del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, es un trabajo de investigación cuyo enfoque mixto supone la obtención de datos tanto cuantitativos como cualitativos, por medio de un cuestionario (Cook y Singleton, 2014) y un grupo focal, respectivamente, junto al análisis posterior, y su vinculación con la investigación-acción resultado de la formación idiomática actual de los propios informantes a partir de su participación en la asignatura "Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil: inglés".

Sujetos

Los informantes escogidos para este trabajo conforman el grueso del conjunto de estudiantes del grado en Educación Infantil matriculados en la asignatura "Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil: inglés", en una universidad pública situada en el sur de España: la Universidad de Cádiz. Por tanto, los criterios de selección de la población analizada se restringen a este mismo grupo de estudiantes, de lo que resulta un muestreo de tipo censal, es decir, la muestra es toda la población disponible. El reducido volumen de informantes (N=10) solo podría haberse aumentado mediante la incorporación de estudiantes de otros

títulos (por ejemplo, Grado en Educación Primaria), con lo que los resultados sí tendrían un verdadero sesgo cualitativo.

El número de estudiantes matriculados es 12, de los cuales 10 asisten regularmente a clase (porcentaje de asistencia superior al 80 %), entre los que 9 son mujeres y solamente 1 es hombre. Su rango de edad oscilaba entre 21-25 años, y todos ellos nacieron en Andalucía, comunidad autónoma situada en el sur España en donde se encuentra la provincia de Cádiz, y donde también cursaron todas las etapas de educación media (6-18 años). Solo dos estudiantes son de provincias distintas a Cádiz (Sevilla y Jaén), si bien todos son de la Universidad de Cádiz. La excepción es una alumna que actualmente disfruta de una beca del programa de movilidad Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles (SICUE), cuya procedencia es la Universidad de Jaén, también en Andalucía.

Todos los informantes presentan una formación académica similar, siendo cinco los estudiantes que poseen una acreditación idiomática oficial en lengua inglesa como *usuario independiente*, según el MCERL: B1 (N=4) y B2 (N=1). Por último, la asignatura "Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil: inglés" es la primera del grado en Educación Infantil para todos los informantes en donde el contenido se imparte íntegramente en inglés como lengua extranjera, al menos en lo que compete a la sección *Competencia lingüística* (práctica) de la asignatura.

Instrumentos

Los instrumentos para la recopilación de datos que dan forma a este trabajo de investigación son dos: por un lado, se utilizó un cuestionario traducido al español y adaptado del formulario original de Cook y Singleton (2014) sobre el concepto de *gramática*. El escrito original se estructura en seis secciones, de las cuales cuatro se emplearán para el propósito de este estudio (anexo 1). La primera sección recoge una serie de afirmaciones sobre el concepto de *gramática* como parte inherente a los procesos

de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Las opciones de los informantes para responder son únicamente tres: "sí", "no" y "no lo sé". Las cuestiones incluidas en la siguiente sección sirven para recopilar información acerca de las experiencias de los propios informantes durante educación media en materia de formación idiomática, así como el grado de frecuencia de exposición a dichas experiencias. El primer bloque de preguntas requiere una respuesta "sí" o "no", mientras que para la segunda sección se utilizó un formato de escala Likert, cuyo rango oscilaba entre 1 (nunca) y 5 (siempre). La tercera sección se confecciona a partir de un conjunto de afirmaciones sobre las circunstancias ideales que darían forma a una instrucción idiomática nueva para estos mismos informantes. La estructura de las preguntas está pensada para recibir información a través de una tipología Likert de respuestas, repitiendo la misma relación de valores que en el apartado anterior: 1 (nunca) y 5 (siempre). La última sección permite escoger una definición del concepto de *gramática* entre tres opciones (¿conjuntos de patrones para ordenar las palabras en oraciones?; ¿procesos mentales para estructurar el lenguaje?; y ¿conjuntos de patrones para ordenar las palabras en oraciones?) y determinar su importancia como un elemento propio de los procesos de enseñanza/aprendizaje de idiomas mediante una tipología de pregunta *abierta*.

En segundo lugar, se desarrolló un análisis de grupo focal dividido en dos sesiones distintas en el que participaron un total de diez estudiantes. El análisis se realizó tras haber valorado las respuestas de los estudiantes en el cuestionario sobre el concepto de *gramática*. Este instrumento de investigación se categoriza como técnica de investigación de tipología cualitativa, y su objetivo principal es arrojar luces sobre determinadas cuestiones que son difícilmente descifrables por otros medios. Se buscaron respuestas a las dos siguientes preguntas, a saber:

- i. Según los resultados del cuestionario, vuestra formación en inglés en educación media se

fundamentó en un estudio consciente de la gramática de la lengua meta. Además, vuestra concepción ideal sobre cómo os gustaría aprender un nuevo idioma si tuvieseis la oportunidad en la actualidad implica, otra vez, el acto de "recibir explicaciones sobre reglas gramaticales" de una forma explícita. ¿A qué se debe esto?

- ii. "En la etapa formativa de Educación Infantil, la metodología para la enseñanza de idiomas no admite la presentación explícita de reglas y normas gramaticales, ni tampoco la lengua escrita, sino el uso de la lengua meta con propósitos auténticos y siempre con fines concretos. ¿Cómo acometéis esta circunstancia, atendiendo a vuestra posición generalizada a favor de 'recibir explicaciones sobre reglas gramaticales'?"

La *enseñanza adquisitiva* de lenguas extranjeras se desmarca de la presentación explícita de reglas y normas gramaticales característica de la instrucción formal. Al contrario, la gramática de una lengua natural representa un constructo mental al que el aprendiente va accediendo paulatinamente por medio de la exposición, primero, y la experimentación, después, con la lengua meta (Corder, 1981). Esto implica que el aprendiente construye sus propias hipótesis acerca del funcionamiento de la estructura interna de la lengua. En cuanto a las sesiones prácticas de la asignatura "Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil: inglés", se establecieron las dinámicas que se presentan a continuación conforme a los principios metodológicos de la *enseñanza adquisitiva*. Estos últimos asisten a la investigación/acción que caracteriza al presente trabajo mediante la comprensión de los propios aprendientes de los beneficios lingüísticos que conlleva la *enseñanza adquisitiva*, junto a su futura aplicación a contextos de Educación Infantil:

1. Preferencia a favor de los procesos subconscientes de adquisición lingüística frente a los procesos de aprendizaje consciente (Krashen, 1982).

2. Ausencia de cualquier tipo de presentación explícita de las normas y las reglas gramaticales del inglés.
3. Empleo exclusivo de la comunicación oral en el aula, otorgando a la lengua escrita un espacio restringido al trabajo personal de cada alumno.
4. Empleo del inglés como única lengua en el aula, otorgando al español un papel limitado a momentos de auténtica necesidad comunicativa.
5. Preferencia de la ausencia de intervención correctiva (Estrada, 2017) frente a técnicas de corrección de errores intervencionistas.

Procedimiento

El diseño del cuestionario se confeccionó por medio de la aplicación *Google Forms*. El objetivo apuntaba a facilitar un enlace web a los estudiantes desde el cual acceder al cuestionario a través de sus dispositivos móviles. La última pregunta del cuestionario era la única que requería una explicación más distendida por parte de los informantes, de forma que este medio favorecía la gestión del cuestionario. Todas las respuestas del cuestionario se recopilaron en un plazo de dos días (12 y 13 de febrero de 2019) con el objetivo de evitar el comienzo de las clases presenciales y, con ello, eliminar sesgos en las respuestas.

La distribución y recopilación de datos del cuestionario se llevó a cabo antes del inicio de la asignatura "Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil: inglés" para evitar cualquier tipo de contaminación: esta asignatura tiene en cuenta los principios teóricos de la *enseñanza adquisitiva* de lenguas extranjeras, cuyo enfoque práctico aboga por su uso natural, evitando la presentación explícita de conceptos gramaticales y activando los procesos mentales similares a los de la adquisición temprana de una primera lengua.

Previamente al grupo focal, se analizaron todos los datos recopilados en los cuestionarios, presentándole a los participantes los resultados más

significativos. El grupo focal se desarrolló en dos sesiones el 26 de febrero de 2019, pero de forma contigua, a la que acudieron un total de 10 estudiantes: 3 y 7, respectivamente. La estructura de la reunión con ellos estaba determinada de antemano, y fue gestionada, en todo momento, por dos moderadores (los autores del presente trabajo). Sin embargo, el desarrollo del grupo focal supuso la puesta en escena de líneas de debate alternativas derivadas de los dos grandes bloques temáticos. Las conversaciones fueron grabadas y transcritas posteriormente para facilitar un análisis objetivo y detallado de las respuestas de los informantes.

El grupo focal tuvo una duración aproximada de 40 minutos (20 minutos para cada sesión), y se llevó a cabo dentro del horario de clases de los estudiantes para facilitar su asistencia. Asimismo, todos ellos se encontraban en un periodo de prácticas en centros escolares de Educación Infantil de la provincia de Cádiz, el cual tenía lugar entre miércoles y viernes, en horario de 9:00-14:00 horas. El lugar escogido para reunirse con los informantes fue el despacho de uno de los investigadores por disponer de un amplio lugar de trabajo. Se utilizó una mesa circular para una cómoda disposición de todos los participantes.

Entre los objetivos del grupo focal, buscábamos recopilar ejemplos concretos de la formación de los informantes en educación media. Pretendíamos averiguar si todos sus profesores habían actuado de la misma forma (o no) en cuanto a la presentación de la *gramática* en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esperábamos que los estudiantes expusieran las razones por las que seguían apostando por una enseñanza de tipo gramatical. Esto permitiría arrojar luz sobre el conflicto de partida de este trabajo de investigación: los estudiantes creen que la gramática no debe ser el eje de los procesos de enseñanza de idiomas; sin embargo, creen que el dominio que ellos mismos tienen de la lengua extranjera se debe al conocimiento consciente que poseen de su gramática. El tono del grupo focal debía facilitar una libre expresión de pensamientos sin entrar en juicios de

valor sobre las prácticas docentes recibidas por los estudiantes durante educación media. Se evitaban así sesgos por la manifestación de posturas a favor o en contra de determinadas cuestiones relacionadas con la pedagogía de lenguas.

En último lugar, la asignatura “Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil: inglés” se encuadra en tercer curso del grado en Educación Infantil. En este curso, los estudiantes acuden únicamente dos días (lunes y martes) a la universidad de manera presencial, mientras que el resto de la semana realizan prácticas en Educación Infantil en colegios de carácter público o privado en la provincia de Cádiz. Esto supone que la extensión de las clases prácticas se limite a 1,5 horas/semana, ajustando a ese tiempo los contenidos obligatorios de la asignatura en lo que compete al “Bloque I: fomento de la competencia lingüística del futuro profesor de inglés en Educación Infantil” (anexo 1). La tabla 1 presenta los campos temáticos trabajados durante las clases prácticas impartidas hasta la fecha de la realización del grupo focal.

Tabla 1. Contenidos de las clases prácticas

Sesión 1. Martes, 19 de febrero
[Competencia lingüística (i)]
Classroom language
Essential grammar in use
Campo temático: <i>Classroom</i>
Feeling; weather; Numbers; colours
Sesión 2. Martes, 26 de febrero
[Competencia lingüística (ii)]
Classroom language
Essential grammar in use
Campo temático: <i>Classroom; School</i>
Feelings; weather; numbers; colours

Fuente: elaboración propia.

Para todas las sesiones prácticas (N=9) durante el curso 2018/2019, la metodología desarrollada contempla los principios de la *enseñanza adquisitiva* enumerados en el apartado anterior. Ambas sesiones prácticas, 1 y 2, por su parte, sirven para

recopilar las opiniones de los aprendientes que, asimismo, a partir de la investigación-acción, suministró a los propios informantes el conocimiento esperado sobre los principios adquisitivistas de la enseñanza de idiomas para tres aspectos principales, a saber: la ausencia de presentación explícita de normas y reglas gramaticales; el empleo de la comunicación oral frente a la escrita; y, por último, el uso exclusivo del inglés (lengua extranjera) frente al español (lengua materna). El resto de sesiones prácticas (N=7) se desarrolló hasta el mes de mayo de 2019, el cual estaba destinado a trabajar las habilidades docentes de los propios aprendientes como profesores de inglés para la etapa de Educación Infantil.

Resultados

Las respuestas del cuestionario revelan una formación idiomática de los estudiantes durante educación media basada en el estudio de las reglas y las normas gramaticales del inglés como lengua extranjera. En parte, los estudiantes repetirían las experiencias vividas en materia de enseñanza de idiomas durante su formación idiomática preuniversitaria, si tuvieran la oportunidad de aprender una nueva lengua. No obstante, existen indicios de cambio que serán analizados en la siguiente sección, justificando parte de la discusión de los datos obtenidos a partir de las propias opiniones de los informantes.

Un primer aspecto a tener en cuenta es el promedio de años de aprendizaje del inglés como lengua extranjera por parte de los informantes durante su formación en educación media: 12,7 años. Esta cifra se obtiene atendiendo a la media de años de formación idiomática entre el rango de 10-18 años. Asimismo, solo dos estudiantes están acreditados oficialmente en inglés como lengua extranjera con niveles B1 y B2 según el MCERL, respectivamente. La Universidad de Cádiz, por su parte, exige un nivel mínimo de B1 acreditado oficialmente para la obtención del grado en Educación Infantil.

En lo que al concepto de *gramática compete*, el 90 % de los informantes opina que “la gramática es importante”. Además, el mismo porcentaje considera que “la gramática se puede enseñar de forma directa”. La totalidad del grupo (N=10) defiende que “los profesores de idiomas deben explicar gramática”. A este respecto, una de las razones más significativas para contemplar la gramática como parte esencial de la enseñanza de idiomas es que “los errores gramaticales son muy importantes”, al menos para el 70 % de los informantes.

La tabla 2 presenta los porcentajes de respuestas, por un lado, así como los porcentajes de frecuencia en relación con las situaciones planteadas a los estudiantes en el cuestionario. En líneas generales, entre sus experiencias formativas destaca el estudio formal de la gramática a partir de las explicaciones formales de los profesores (90 %), el

Tabla 2. Prácticas habituales de formación idiomática en educación media (%)

	Frecuencia: Nunca-Siempre						
	Sí	No	1	2	3	4	5
¿Estudiaste listas de vocabulario?	90	10	0	20	30	10	40
¿Escuchabas al profesor explicando reglas y normas gramaticales?	90	10	10	10	30	40	10
¿Repetías frases después del profesor o de una reproducción de audio?	90	10	0	40	30	30	0
¿Hacías repeticiones sobre las que practicar una regla o norma gramatical con otras palabras?	80	20	20	10	50	10	10
¿Realizabas actividades en grupo, es decir, con otros compañeros?	90	10	0	30	20	20	30
¿Estabas expuesto a discursos o textos escritos auténticos producidos por hablantes nativos?	40	60	30	10	10	40	10

Fuente: elaboración propia.

uso de listas de vocabulario (90 %) y, por último, las repeticiones de las explicaciones (80 %). Cabe indicar también que la mayoría de los informantes respondieron de forma afirmativa a la pregunta sobre si los profesores solían planificar habitualmente actividades grupales durante la clase de idiomas. Sin embargo, dichas prácticas versaban sobre materiales no auténticos que, por otro lado, tampoco estaban reproducidos o escritos por hablantes nativos, según los encuestados (60 %).

Sobre las preferencias actuales de los informantes en cuanto a un hipotético episodio de formación en una nueva lengua extranjera, existe un interés generalizado a favor de la exploración receptiva y productiva de la lengua meta a partir de materiales auténticos (90 %). Impera también una postura favorable hacia una tipología de prácticas docentes en donde se conceda un lugar preferente a la comunicación (60 %). En esta misma línea, los informantes optan por alternativas diferentes a la memorización de vocabulario (60 %), así como la repetición de palabras o frases (60 %) en la lengua meta. No obstante, la mayoría (60 %) optaría por continuar recibiendo explicaciones formales sobre las reglas gramaticales de la nueva lengua. En la tabla 3 se desglosan estos datos en forma de promedios de frecuencia entre “nunca” y “siempre”.

Por último, la mayoría de estudiantes (50 %) se decanta por definir la *gramática* como “conjuntos

de patrones para ordenar las palabras en oraciones” por delante del resto de opciones facilitadas: “procesos mentales para estructurar el lenguaje” (40 %) y “reglas o normas de comportamiento [lingüístico] que no deberían romperse” (10 %). Sin embargo, todos los informantes defienden el valor de la gramática dentro de los procesos de enseñanza/aprendizaje de extranjeras.

Conclusiones

Las respuestas del cuestionario, junto a la información resultante del grupo focal, revelan una postura de los informantes a favor de aprender la gramática de la lengua inglesa (u otra lengua extranjera cualquiera) tanto por obligación curricular como por su propia elección. Sin embargo, sus posturas se distancian para otros elementos al respecto de su formación en educación media, por un lado, y las expectativas que mantienen ante una nueva formación idiomática, por otro. Los estudiantes mantienen una actitud positiva ante la posibilidad de recibir una instrucción formal que incluya la presentación explícita de normas y reglas gramaticales de la lengua meta: tal y como revela el cuestionario, esto les permitiría obtener una mayor capacidad para *comunicarse adecuadamente*.

A pesar de la aparente capacidad de comunicación que otorga a los aprendientes el control de

Tabla 3. Preferencias ante una nueva formación idiomática (%)

	Frecuencia: Nunca-Siempre				
	1	2	3	4	5
Comunicándome en grupos en el aula	0	30	10	40	20
Trabajando con textos literarios	10	30	20	40	0
Aprendiendo las palabras de memoria	10	50	30	10	0
Recibiendo explicaciones sobre reglas gramaticales	0	40	10	40	10
Repitiendo palabras o frases	10	40	10	30	10
Escuchando y leyendo en una lengua nativa auténtica	0	0	10	50	40
Practicando la repetición de estructuras	0	30	50	20	0

Fuente: elaboración propia.

las normas y las reglas gramaticales de un idioma, las prácticas docentes en Educación Infantil conllevarían obligatoriamente una exploración de la lengua meta que debe mantenerse ajena a la presentación explícita de aspectos gramaticales de la lengua extranjera. En este sentido, los informantes analizados en esta investigación asisten a clases prácticas dentro de la asignatura “Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil: inglés”, cuyas dinámicas de aula evitan la presentación formal de elementos gramaticales del inglés según establece la *enseñanza adquisitiva* de lenguas extranjeras. Como resultado, los estudiantes acceden por primera vez de forma consciente a un modelo alternativo de trabajo en el aula de idiomas: la adquisición.

Experiencia como aprendientes: la gramática como obligación

Según los resultados, ha quedado resuelto que la formación idiomática de los informantes en educación media atendía a una tipología de clase magistral (estudiante 3, comunicación personal, 26 de febrero de 2019) fundamentada en el aprendizaje de reglas y normas gramaticales de la lengua inglesa, así como en el estudio de listas de vocabulario, entre otros. Además, durante el grupo focal, fue posible averiguar que la instrucción formal se realizaba por vías explícitas, trabajando la competencia escrita. Al mismo tiempo, las explicaciones se ofrecían, para todos los casos analizados (N=10), en español como lengua materna.

En primer lugar, las rutinas de clase durante las asignaturas de inglés en educación media contemplaban pocas actividades distintas a “ejercicios escritos: el *workbook*” (estudiante 1, comunicación personal, 26 de febrero de 2019). Dicho de otro modo, “el libro y la pizarra: [el profesor] cogía el libro y lo apuntaba en la pizarra; el profesor seguía siempre el orden del libro” (estudiante 2, comunicación personal, 26 de febrero de 2019). Esto justifica, en parte, que el interés docente giraba en torno a la competencia escrita, aunque sus explicaciones solían producirse mayormente en

español: “las explicaciones me las daban en español [(lengua materna)] y luego, a lo mejor, en inglés [(lengua extranjera)] me decían: pues ponte a hacer tal actividad [...]. Pero la explicación de cómo se formaba, en español” (estudiante 3, comunicación personal, 26 de febrero de 2019).

En cuanto a las listas de vocabulario, las palabras se presentaban, según los informantes, de una manera descontextualizada o, en el mejor de los casos, agrupadas por campos temáticos. En todo caso, “las listas [de vocabulario] venían detrás del libro [distribuidas por unidades] con su correspondiente ‘rayita’ para escribir la traducción” (estudiante 4, comunicación personal, 26 de febrero de 2019). Igualmente, las listas de palabras solían acompañarse de una traducción al español, ya que las pruebas de conocimiento o *test* incluían preguntas sobre traducciones inglés-español o viceversa: “[en los exámenes no se podía utilizar el español.] Mis exámenes consistían en ejercicios ‘sacados’ del *workbook* [...], pero las actividades eran: frase... rellena un ‘huequecito’; frase... rellena un ‘huequecito’, o un texto y cuatro preguntas; o verdadero o falso y el porqué, pero eso sí tenía que fundamentarlo en inglés” (estudiante 3, comunicación personal, 26 de febrero de 2019).

Expectativas ante un nuevo aprendizaje: la gramática como elección

Los resultados justifican que los propios informantes se desmarcan de algunas de las prácticas experimentadas en etapas preuniversitarias: aprendizaje descontextualizado de palabras, repetición de estructuras lingüísticas con fines memorísticos, etc. No obstante, continúan defendiendo una formación en lengua extranjera basada en las explicaciones formales de las normas y las reglas gramaticales con el objetivo de conseguir una “base para entender” (estudiante 4, comunicación personal, 26 de febrero de 2019) la lengua meta; dicho de otro modo, para los informantes, “hace falta un conocimiento básico para entender la gramática, los saludos...” (estudiante 5, comunicación

personal, 26 de febrero de 2019). Este contexto replica otras investigaciones realizadas en contextos europeos diferentes al español; por ejemplo: Saaristo (2015) analiza el concepto de *gramática* a partir de la opinión de 189 estudiantes de la Universidad de Jyväskylä, Finlandia.

En cuanto a la principal razón para recibir explicaciones formales en el aprendizaje de una nueva lengua extranjera, los estudiantes coinciden: “no conocemos otra forma de dar clase. Quizás no es la más efectiva ni la más idónea, pero sí la más rápida” (estudiante 1, comunicación personal, 26 de febrero de 2019). La justificación de este comentario corre a cargo de la informante que se erige como portavoz del grupo: “considero que [...] tener que estar empezando un idioma desde la comprensión constante, de estar hablando diariamente, es algo que requiere mucho más tiempo [...] que: ‘así se hace el *past perfect*’ [...] y ‘repítelo, memorízalo y mañana te lo sabes’” (estudiante 1, comunicación personal, 26 de febrero de 2019). Los informantes aluden, por tanto, a una labor constante de aprendizaje consciente de la lengua meta. Ante esto, se pregunta a ese mismo informante lo siguiente: “y, ¿te lo sabes?” (haciendo alusión a los tiempos verbales en inglés). Su respuesta resultó tajante: “no, todavía no me sé los verbos irregulares” (estudiante 1, comunicación personal, 26 de febrero de 2019).

Enseñar una lengua en Educación Infantil: sin opción a la gramática

La aparente obligación de los docentes de enseñar gramática, junto a la necesidad de los propios estudiantes de aprenderla, parece no tener una fundamentación científica sólida. Así, Krashen (2013, p. 109, traducción propia) sostiene que “enseñar -s [(conjugación de la tercera persona del singular de los verbos en inglés)] a los aprendientes iniciales es inútil, ya que se adquiere de forma tardía, y simplificar la información para su exclusión resulta inútil”. Este ejemplo serviría para contradecir los aparentes beneficios de la instrucción formal, ante

lo que habría que hacer prevalecer la adquisición frente al aprendizaje lingüístico: “los resultados mejoran [solo] ligeramente en términos de competencia idiomática cuando se aprenden conscientemente” (Krashen, 1999, p. 245; traducción propia). Los informantes de este estudio, como resultado de su formación idiomática actual, la cual evita conscientemente alusiones directas a cuestiones formales del inglés como lengua extranjera en forma de normas y reglas gramaticales, indican que “un problema [de la Educación Infantil] es que la segunda lengua [(lengua extranjera)] se presenta como algo específico en *English hours*” (estudiante 1, comunicación personal, 26 de febrero de 2019).

Este posicionamiento supone el rechazo de la enseñanza de idiomas como estudio de la gramática a partir de un proceso de memorización de las características formales de la lengua extranjera; en otras palabras, la primera acepción de enseñanza de idiomas atiende a la supuesta necesidad de los informantes por aprender las reglas gramaticales del inglés para poder *comunicarse adecuadamente*. Sin embargo, la posibilidad de comunicarse en una lengua extranjera cualquiera no depende exclusivamente de una competencia gramatical concreta (Nikula, 2003). En todo caso, el individuo debe ser consciente de su situación presente como hablante interlingual (Selinker, 1972), o bien le compete al profesor conocer el estado de la interlengua del propio aprendiente. Esto implica que ningún individuo dispondrá de un dominio completo de las reglas y las normas gramaticales de la lengua meta (Krashen, 1982), por lo que, incluso, el estudio de la gramática debería ser suprimida de la enseñanza de idiomas (Krashen, 1993a, 1993b). Uno de los informantes señaló, a este respecto: “si reflexiono ahora, veo que los niños aprenden [un idioma] de otra forma y, si volviera a hacer el cuestionario, rectificaría” (estudiante 2, comunicación personal, 26 de febrero de 2019).

En resumen, los informantes consideran que su formación actual basada en los principios de la *enseñanza adquisitiva* de lenguas extranjeras les está proveyendo de las estructuras y las normas

gramaticales del inglés de una manera implícita: “indirectamente estamos dando gramática” (estudiante 6, comunicación personal, 26 de febrero de 2019). Asimismo, contemplan una alternativa metodológica de enseñanza de idiomas apropiada para la etapa de Educación Infantil, lo que les ha aportado “otra forma de enseñar [lenguas extranjeras]” (estudiante 2, comunicación personal, 26 de febrero de 2019). Los aprendientes agradecen la “inmersión total y [la apuesta por] la oralidad” (estudiante 3, comunicación personal, 26 de febrero de 2019), aunque también consideran que les “cuesta prescindir de la forma escrita” (estudiante 2, comunicación personal, 26 de febrero de 2019). Sin embargo, la etapa de Educación Infantil no contempla la lengua escrita, por lo que los informantes muestran su satisfacción por “estar cogiendo ideas” (estudiante 4, comunicación personal, 26 de febrero de 2018), tal y como se detalla entre los objetivos de la asignatura “Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil: inglés”.

En relación con lo presentado hasta aquí, el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas y, con él, el papel del docente, continúan siendo uno de los temas centrales de discusión metodológica desde la aparición del enfoque comunicativo (*communicative approach*). En algunos sectores vinculados a la investigación en enseñanza de lenguas pudimos darnos inicialmente por satisfechos cuando, con la aparición de los enfoques adquisitivistas –incluyendo aquí lo que se conoce por *educación bilingüe*–, parecía posponerse el tratamiento de la gramática hasta haber experimentado suficientemente con la lengua, apelando a una nueva forma de tratarla. Sin embargo, como revelan las aportaciones de nuestros estudiantes en este estudio, la forma “comunicativa” de abordar la gramática implicó nuevas contradicciones de carácter metodológico: la gramática podía no ofrecerse como punto de arranque de las unidades didácticas del manual con el que se trabajara, pero sí seguía apareciendo como punto de cierre, en forma de resumen, o de tabla de síntesis, etc., de cada tema; de igual modo, podía no requerirse una explicitación formal

de la gramática, o la presentación de las reglas, pero sí su correcta aplicación. En esta misma línea, la gramática podía no ser ya tampoco el elemento central de cada secuencia didáctica, donde tendría que convivir con cuestiones culturales, de pronunciación, etc. Por último, la gramática podía dejar de ser el foco principal de las correcciones de los profesores, que se centrarían desde entonces en las desviaciones que impidieran la comunicación; etc.

Pese a todo esto, tal y como se constata en este estudio, seguimos encontrando que los cursos de idiomas se diseñan a partir del reconocimiento de fórmulas de avance gramatical conforme a unidades didácticas presentadas de forma secuencial y de manera muy homogénea. La lengua escrita, en este mismo contexto, sigue ocupando el mayor espacio en los procesos formativos reglados y los docentes pueden, llegado el caso, prescindir totalmente de atender la oralidad. Y, para cerrar la revisión de lo que sucede actualmente en las aulas, los informantes desvelan que la evaluación sigue consistiendo en la medición de momentos de desviación de la norma, que se utiliza para penalizar al individuo con una reducción de la potencial calificación final.

Como consecuencia, los estudiantes siguen pensando que solo se llega a dominar una lengua y, con ello, a comunicarse adecuadamente, a través del estudio consciente de la gramática. Nuestros informantes desconfían en principio de procesos de enseñanza/aprendizaje donde la lengua escrita no desempeñe un papel relevante, es decir, en su inminente incorporación al mundo laboral como profesores de Educación Infantil, ofrecerán resistencia al abandono de las mismas fórmulas didácticas que ellos experimentaron como aprendientes de idiomas en etapas preuniversitarias. De esta manera, continuarán renunciando a activar en sus futuros alumnos una *intuición lingüística*, en términos chomskianos: creen que su trabajo consistirá en *introducir* de forma lúdica cuestiones básicas como números, colores, nombres de animales, saludos y rutinas muy básicas, etc., en el mejor de los casos en *sensibilizar* para el posterior aprendizaje de lenguas en etapas superiores.

Reconocimientos

El presente artículo es producto de la investigación derivada del proyecto de innovación concedido en la convocatoria de Actuaciones Avaladas para la Mejora de la Docencia 2015-2016 de la Universidad de Cádiz titulado "Blended Learning: E/ALAO como estrategia de autonivelación para la competencia gramatical en estudiantes de Grado de Magisterio y MAES" (ref.: sol-201500054623-tra), coordinado por el profesor Manuel Francisco Romero Oliva y vinculado al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) de la Facultad de Ciencias de la Educación, donde se integran las estrategias de innovación educativa para el tratamiento de las lenguas extranjeras en la enseñanza AICLE en Educación Superior. Los resultados directos del citado proyecto se publicaron en los trabajos de Jiménez Fernández, Romero Oliva y Heredia Ponce (2019) y Romero Oliva, Jiménez Fernández y Heredia Ponce (2019).

Referencias bibliográficas

- Achard, M. (2004). Grammatical Instruction in the Natural Approach: A Cognitive Grammar View. En M. Achard y S. Niemeier (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching* (pp. 165-194). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Alderson, J.C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S. y Tardieu, C. (2004). *The Development of Specifications for Item Development and Classification within the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Reading and Listening*. Lancaster: Universidad de Lancaster.
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. y Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Nueva York: David McKay Company.
- Bocanegra, A.M. y Haidl, A. (1999). Language Learner Autonomy in Practice: Possibilities in a Foreign Language Situation. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 12, 7-17.
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching. A Review of Research on what Language Teachers Think, Know, Believe, and so. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Calvi, M.V. (1999). La gramática en la enseñanza de las lenguas afines. En M.C. Losada Aldrey, J.F. Márquez Caneda y T.E. Jiménez Juliá (eds.), *Actas del IX Congreso Internacional ASELE. Español como LE, Enfoque Comunicativo y Gramática* (pp. 353-360). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, 26-58.
- Chun, D., Smith, D. y Kern, R. (2016). Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning. *Modern Language Journal*, 100, 64-80.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido por el Instituto Cervantes. Madrid: Anaya.
- Cook, V. (1994). *The Role of Grammar in Language Teaching*. Recuperado de <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/GhentGrammar.htm>
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Teaching*. 5a. ed. Londres: Routledge.
- Cook, V. y Singleton, D. (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Corder, P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 5, 160-170.
- Corder, P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. (eds.) (2010) *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Dobson, A., Pérez Murillo, M.D. y Johnstone, R. (2011). *Bilingual Education Project (Spain): Evaluation Report Online Supplement*. España: British Council, Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/bilingual-education-project-spain-evaluation-report-en.pdf>

- Doiz, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2012). *English-Medium Instruction at Universities Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (ed.) (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 4(1), 83-107.
- Estrada, J.L. (2017). Tratamiento de errores en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior: posibilidades de corrección no intervencionista en la producción oral. [Tesis doctoral]. Universidad de Cádiz, España.
- Farrell, T. (1999). The Reflective Assignment: Unlocking Pre-Service English Teachers' Beliefs on Grammar Teaching. *RELC Journal*, 30(2), 1-17.
- Figueras, N. (2007). The CEFR, A Lever for the Improvement of Language Professionals in Europe. *The Modern Language Journal*, 91(4), 673-675.
- Figueras, N. (2012). The Impact of the CEFR. *ELT Journal*, 66(4), 477-485.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Haidl, A. (1993). La "teoría de la relevancia" y los procesos de adquisición en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Pragmalingüística*, 1, 367-398. RODIN, Universidad de Cádiz.
- Haidl, A. (1995). *Aportaciones a la teoría de la adquisición: una metodología del alemán para universitarios españoles*. (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Hall, G. (2017). *Exploring English Language Teaching: Language in Action. Routledge Introductions to Applied Linguistics*. Londres: Routledge.
- Harley, B. (1989). Functional Grammar in French Immersion: A Classroom Experiment, *Applied Linguistics*, 10(3), 331-359.
- Huguet, A. (2004). Bilingual Education in Spain: Current Situation and Future Perspectives. *Cultura y Educación*, 16(4), 399-418.
- Jean, G. y Simard, Q. (2011). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494.
- Jiménez Fernández, R., Romero Oliva, M. y Heredia Ponce, H. (2019). Formación inicial del maestro y competencia gramatical para su práctica docente. *Revista de Humanidades*, 37, 151-178.
- Julius, S. M. y Madrid, D. (2017). Diversity of Students in Bilingual University Programs: A Case Study. *The International Journal of Diversity in Education*, 17(2), 17-28.
- Kelly, L. (1969). *Five centuries of language teaching: an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1992). *Fundamentals of Language Education*. Beverly Hills: Laredo Publishing.
- Krashen, S. (1993a). Teaching Issues: Formal Grammar Instruction. Another Educator Comments. *TESOL Quarterly*, 26(2), 409-441.
- Krashen, S. (1993b). The Effect of Formal Grammar Teaching: Still Peripheral. *TESOL Quarterly*, 26(3), 722-725.
- Krashen, S. (1999). Seeking a Role for Grammar. A Review of Some Recent Studies. *Foreign Language Annals*, 32(2), 245-254.
- Krashen, S. (2013). Should We Teach Strategies? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 35-39.
- Langacker, R.W. (1987). *Foundation of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into Practice: Grammar Learning and Teaching. *Language Teaching*, 48(2), 263-280.
- Larsen-Freeman, D. (2018): Looking Ahead: Future Directions in, and Future Research into, Second Language Acquisition. *Foreign Language Annals*, 21(1), 55-72.
- Loewen, S. (2015). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. Nueva York: Routledge.
- Long, M. (2017). Instructed Second Language Acquisition: Geopolitics, Methodological Issues, and some major Research Questions. *Instructed Second Language Acquisition*, 1, 7-44.

- Macaro, E. (2017). English Medium Instruction: Global Views and Countries in Focus, *Language Teaching*, 50(3), 1-18.
- Marsh, D. (2009) CLIL: An interview with Professor David Marsh. *International House Journal of Education and Development*, 26. Recuperado de <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning>
- Martín-Arroyo, J. (8 de octubre de 2017). Las sombras del bilingüismo. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770_581444.html
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL). Volumen I. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Recuperado de <http://www.meecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumenii.pdf?documentId=0901e72b813ac516>
- Nikula, T. (2003). English as an Object and Tool of Study: A Look at Classroom Interaction. En M. Koskela y N. Pilke (eds.), *Language and Expertise* (pp. 135-157). Jyväskylä, Finlandia: AFinLA.
- Nunan, D. (1998). Teaching Grammar in Context. *ELT Journal*, 52(2), 101-109.
- Pavón, V. (2018). La controversia de la educación bilingüe en España. *Revista Tribuna Norteamericana*, 26, 20-27.
- Programa Docente 2018-19 (2019). *Asignatura "Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil: inglés"*. Manuscrito no publicado. Cádiz, España: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Richards, J. (2016). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romero Oliva, M., Jiménez Fernández, R. y Heredia Ponce, H. (2019). Análisis de la implementación de un programa educativo basado en la metodología mobile learning. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 12(2), 172-201.
- Saaristo, P. (2015). Grammar is the Heart of Language: Grammar and its Role in Language Learning among Finnish University Students. En J. Jalkanen, E. Jokinen, y P. Taalas (eds.), *Voices of Pedagogical Development – Expanding, Enhancing and Exploring Higher Education Language Learning* (pp. 279-318). Dublin: Research-publishing.net.
- Saville-Troike, M. y Barto, K. (2017). *Introducing Second Language Acquisition (Cambridge Introductions to Language and Linguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-58.
- Schmidt, R. (2001). Attention. En P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker L (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 10, 209-231.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Thornbury, S. (1998). Grammar, Power and Bottled Water. *IATEFL Newsletter*, 140, 19-20.
- Trim, J. (2001). *The Work of the Council of Europe in the Field of Modern Languages, 1957-2001*. Graz: European Centre for Modern Languages. Recuperado de <http://archive.ecml.at/efsz/files/Trim.pdf>
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2018). *World's Teachers' Day: Quality Education Requires Well-Trained Teachers*. Recuperado de <https://en.unesco.org/news/world-teachers-day-quality-education-requires-well-trained-teachers>
- Weber, K., Luther, L., Indefrey, P. y Hagoort, P. (2016). Overlap and Differences in Brain Networks Underlying the Processing of Complex Sentence Structures in Second Language Users Compared to Native Speakers. *Brain Connectivity*, 6(4), 345-355.
- Wong-Fillmore, L. (1989). Language Learning in Social Context: The View from Research in Second Language Learning. En R. Dietrich y C. Graumann (eds.), *Language Processing in Social Context* (pp. 277-302). Ámsterdam: Elsevier.
- Zayas Martínez, F. (2002). La literatura en la enseñanza del alemán como segunda lengua extranjera. Aplicación sistemática de la literatura en niveles iniciales de adquisición. [Tesis doctoral]. Universidad de Cádiz, España.

Anexo 1. Contenidos

**BLOQUE I:
FOMENTO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA
DEL FUTURO PROFESOR DE INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

- 1.1. El discurso del aula: *“classroom language”*
- 1.2. Campos semánticos básicos que se abordarán en Educación Infantil: *my school, my body, my family, colours, shapes, jobs, food, clothes, animals, weather, etc.*
- 1.3. Competencia gramatical: *“Essential grammar in use”*

**BLOQUE II:
DIDÁCTICA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

- 2.1. Diseño curricular en lengua extranjera (inglés) en Educación Infantil: la programación.
- 2.2. Teorías de adquisición y métodos de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera en los niveles iniciales.
- 2.3. Tratamiento de las destrezas y funciones de la Lengua en Educación Infantil.
- 2.4. Rutinas del aula en L2: asamblea, relajación...
- 2.5. Psicomotricidad y movimiento en la clase de inglés.
- 2.6. Materiales y recursos didácticos para la enseñanza del inglés en Educación Infantil.
- 2.7. Aproximación lúdica a la enseñanza del inglés en Educación Infantil: los juegos, cuentos, dramatización...
- 2.8. Aplicación del folclore infantil anglosajón a la enseñanza/aprendizaje del inglés en Educación Infantil: *nursery rhymes, games rhymes, children’s songs.*





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La conexión en el discurso oral de estudiantes secundarios: limitaciones y desafíos

Connection of secondary school students in oral discourse: Limitations and challenges

Jorge Osorio*^{ID}, Marisol Henríquez**^{ID}, Irsa Cisternas***^{ID}

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo caracterizar la función de conexión de un grupo de estudiantes de segundo ciclo de enseñanza media, a partir del repertorio de conectores utilizados en una tarea de renarración. La muestra estuvo conformada por 15 escolares chilenos, que cursaban 3° y 4° medio en un establecimiento diurno particular subvencionado de la comuna de Florida, región del Biobío. Los resultados señalan que los relatos: i) en su mayoría, tienen marcadores de inicio y cierre; ii) contienen un repertorio limitado de conectores; y iii) se evidencia una sobreabundancia del conector subespecificado (y). Esto último permite concluir que el desarrollo de la competencia narrativa oral aún requiere de diseños explícitos, sistemáticos y progresivos que permitan a los escolares ampliar su repertorio activo de conectores en contexto narrativo.

Palabras clave: narración de cuentos, enseñanza secundaria, enseñanza de la lengua materna.

Abstract

The aim of this article is to characterise the connection function of a group of secondary students on the basis of a set of connectors utilised in a re-narration assignment. The sample was formed by 15 third and fourth grade Chilean secondary school students attending the daytime schedule at a subsidised school in the municipality of Florida, Biobío region. The results revealed that stories, in most cases, had starting and closing textual markers, had a limited set of connectors and had an excessive use of the 'and' connector. This allows us to conclude that the development of oral narrative competence still requires explicit, systematic and progressive designs, allowing school students to expand their active repertoire of connectors in the narrative context.

Keywords: story narration, secondary school teaching, mother tongue teaching.

* Doctor en Lingüística. Profesor asistente, Departamento de Didáctica, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Correo electrónico: josorio@ucsc.cl

** Doctora en Lingüística. Profesora asociada, Departamento de Ciencias del Lenguaje y Literatura, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Correo electrónico: mhenriquez@ucsc.cl

*** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora asistente, Departamento de Didáctica, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Correo electrónico: icisternas@ucsc.cl

Introducción

En el currículum chileno, la comunicación oral tiene asignado un espacio relevante dentro de la asignatura de lenguaje y comunicación, además de mantener su función evaluativa transversal en prácticamente todas las demás áreas. Si bien esta situación no es nueva, sí lo es el fundamento sobre el que se constituye en un eje curricular y en un área didáctica especializada. Una explicación a este estatus renovado es la que entregan Lozano y Valero (2013): “La oralidad deja de ser subsidiaria de la lengua escrita por ser el diálogo y la conversación la comunicación más espontánea y frecuente en la vida diaria de los hablantes” (p. 188). Más aún, las competencias orales son cruciales en el desarrollo de las prácticas de ciudadanía, de allí que el diálogo sea valorado como una estrategia didáctica prominente que incide en múltiples ámbitos de la formación escolar (Puig y Morales, 2015).

Probablemente, la irrupción del paradigma pragmalingüístico en la redefinición del concepto de *comunicación*, así como la apertura a una sensibilidad más sociolingüística, han incidido en la inclusión de la lengua oral como un contenido de enseñanza y como un ámbito de desarrollo personal. No obstante, en Chile la evidencia respecto del logro de los objetivos asociados al desarrollo de la competencia comunicativa oral es escasa, y la existente, casi sin excepción, resulta preocupante. La percepción generalizada es que, pese a su inclusión explícita, la lengua oral no se desarrolla adecuadamente, bien porque no se considera prioritaria, bien porque no existe claridad conceptual ni metodológica para abordarla. En el plano curricular, se aprecia una débil sistematicidad de los contenidos y su tratamiento (Cisternas, Henríquez y Osorio, 2017), lo que contrasta con el caso de la escritura, para la cual se presentan de manera clara tanto el modelo de enseñanza como las estrategias metodológicas, en el marco de la denominada *escritura de proceso*. Por otro lado,

los programas de formación pedagógica tampoco parecen relevar adecuadamente la importancia de la comunicación oral como objeto de estudio. En efecto, “los tópicos considerados de mayor importancia en las mallas curriculares son la comunicación escrita (lectura y escritura), en desmedro de los ejes de comunicación oral, literatura y gramática” (Sotomayor-Echenique *et al.*, 2013, p. 388).

Por otra parte, es probable que la claridad expositiva y la capacidad argumentativa, por mencionar dos parámetros muy asentados, sean logradas por una porción minoritaria de egresados del sistema escolar, pertenecientes en su mayoría a estratos socioculturales más favorecidos o a entornos familiares y educativos de mayor estimulación lingüística. ¿Qué aporta la escuela en estos casos? ¿Qué debilidades presenta la enseñanza de la lengua oral en la escuela? Antes de responder estas preguntas, es necesario avanzar en la caracterización del desempeño de los escolares en relación con los objetivos esperados, en el marco de las definiciones curriculares vigentes y el modelo teórico que las sustenta.

El presente artículo tiene por objetivo entregar elementos de juicio para el diagnóstico de la competencia narrativa oral, a partir del desempeño de estudiantes de enseñanza media en una tarea de renarración. El supuesto que guía este estudio es que, por tratarse del género que más tempranamente se incorpora a las tareas de comprensión y producción en la enseñanza regular, los componentes fundamentales de la competencia narrativa oral debiesen estar suficientemente desarrollados en los jóvenes que están por egresar del sistema escolar. Específicamente, hemos decidido observar el repertorio de conectores de naturaleza gramatical, por cuanto son los que expresan relaciones de sentido básicas, observables a nivel proposicional y que sostienen la secuencia narrativa. La conexión textual responde a la función cohesiva y, a menudo, tiene un impacto en la comprensión del discurso, ya que es la responsable de orientar la coherencia a nivel escénico.

Competencia narrativa

El estudio de la habilidad para comprender y producir discursos narrativos se ha extendido en múltiples direcciones. A ello ha contribuido el hecho de que la narración tiene un carácter fundante de todas las tradiciones culturales y un papel destacado en la memoria histórica de las civilizaciones (Sant *et al.*, 2014). Este solo hecho parece bastar para asegurar su centralidad en la enseñanza formal y también su alta valoración social, especialmente desde la perspectiva de la lectura infantil.

Desde el punto de vista evolutivo, se evidencia una temprana predisposición hacia la adquisición de las estructuras esquemáticas de la narración. Como señala Colomer (2001), los niños ya a los dos años usan convenciones literarias en sus juegos y relatos. Esta visión es compatible con los estudios descriptivos que tempranamente se desarrollaron en el contexto de la narratología, desde la vertiente formalista hasta la estructuralista (Gasilión y Lucifora, 2016). Tales análisis exponen las regularidades presentes en el relato, identificando los componentes narrativos y las secuencias de las que forman parte. Estas descripciones, destinadas originalmente a caracterizar los géneros narrativos, adelantan algunos de los hallazgos centrales de los estudios empíricos desarrollados en el contexto de la psicolingüística. En general, la perspectiva cognitiva asume que la información contenida en las narraciones es procesada a distintos niveles, integrando componentes lingüísticos y situacionales que conforman modelos que guían los procesos inferenciales en la comprensión y producción del discurso (Van Dijk, 2014; Zwaan, 2016).

Por su parte, la corriente francesa de estudios del discurso influye en la mirada didáctica escolar, orientando las tareas de comprensión y producción de narraciones, con especial atención en la macroestructura. En este sentido, como resume Álvarez (2001), la estructura organizativa mínima en un relato es la que considera un estado inicial (de equilibrio), un quiebre o complicación y una

resolución, que insta un nuevo equilibrio. Ciertamente, este esquema puede resultar demasiado general para un análisis discursivo más acabado, por lo que a menudo se considera un modelo quinario, basado en la propuesta de Todorov (1969) y desarrollado por Adam (1992), que propone una secuencia narrativa prototípica, constituida por cinco proposiciones de base (situación estable de partida, fuerza que la perturba, estado de desequilibrio, fuerza contraria a la anterior que restablece el equilibrio y equilibrio final). Dado que los relatos considerados en este estudio responden a una estructura canónica, las categorías señaladas nos permiten establecer algunos vínculos de relevancia en cuanto a los recursos de conexión estudiados, además de ofrecer un panorama general de la habilidad para organizar información episódica a partir de hitos o elementos focales.

Considerando el desarrollo teórico anterior, en este estudio adoptamos una perspectiva competencial, porque reúne los atributos de complejidad requeridos para la observación del fenómeno lingüístico y porque se ha transformado en un estándar, extensamente aplicado en materias de metodología de enseñanza de segundas lenguas y evaluación de los aprendizajes (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983). Niño Rojas (2011) sintetiza de este modo la noción:

Un saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo, saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas, normas, etcétera) que habilitan para realizar actos comunicativos eficientes, en un contexto determinado, según necesidades y propósitos. (p. 25)

El valor instrumental de este concepto es claro, así como sus alcances normativos. La condición de eficiencia del acto comunicativo y su orientación a un propósito cobran aún mayor relevancia en el contexto de la enseñanza de lenguas. No obstante, a diferencia de lo que ocurre con la aplicación en

la enseñanza de segundas lenguas, se han observado algunas dificultades importantes en la formulación curricular normativa (Cisternas, Henríquez y Osorio, 2017) y en las prácticas de aula.

Competencia comunicativa oral

En esta visión de la competencia comunicativa, la modalidad oral no adquiere un estatus sustancialmente diferenciado, de modo que los saberes involucrados son los mismos. No obstante, a partir de los estudios pragmáticos de la lengua oral, incluido el análisis conversacional (Gallardo, 1996), se puede afirmar que la oralidad sí tiene patrones de comportamiento diferenciados y que es necesario atender a ellos para evitar la extrapolación de normas, criterios o estándares válidos para la comunicación escrita.

Por lo anterior, el abordaje didáctico de la oralidad requiere prioritariamente orientar el análisis hacia la determinación de los componentes de la competencia comunicativa oral, con miras a su desarrollo progresivo y sistemático, especialmente en el contexto escolar. Vilà i Santasusana (2011, p. 4) propone tres tipos de componentes: i) el lingüístico-discursivo, que incluye el dominio de la voz, selección de vocabulario y estructuras morfosintácticas, control de la coherencia y cohesión del discurso superior al del discurso escrito, el conocimiento y el uso de las estructuras discursivas características de los géneros orales; ii) el contextual, que incluye el uso de un registro lingüístico adecuado, la adecuación al destinatario y al espacio social, entre otros aspectos; y iii) el estratégico-retórico, referido a las estrategias para comunicar de manera eficaz.

Por cierto, esta representación simplifica lo que de hecho corresponde a un extenso entrecruce entre modalidades (oral, escrita, pero también otras opciones mixtas) y géneros (narrativos, argumentativos, expositivos, y otros posibles, incluidas muchas combinaciones). En este último caso, los matices son diversos y suficientemente relevantes

como para alertar respecto de taxonomías absolutas. Pese a esto, conviene recordar que la distinción genérica se basa en lo que curricularmente se ha dispuesto y que tiende a reproducirse en el aula de lengua, esto es, tratar los textos narrativos, argumentativos y expositivos como estructuras claramente diferenciadas. En este sentido, el supuesto teórico de base es que los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la comprensión y producción de estos textos pueden presentar diferencias entre sí.

Cohesión textual

Resulta apropiado, para establecer el alcance de la descripción que nos proponemos, asumir un concepto de texto que considere las dimensiones estructurales y pragmáticas implicadas. La definición de Bernárdez (1982) nos parece útil en ese sentido. Este autor señala:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (p. 85)

En cuanto a la concreción de unidades textuales orales, entendemos que las denominadas reglas de textualización operan de modo diferente al caso de los textos escritos. Los mecanismos de regulación difieren sustancialmente, por ejemplo, en relación con el mantenimiento de la correferencia y la progresión temática. En los textos orales monologales, como el caso tratado en el presente estudio, no existe retroalimentación directa y todos los eventuales procesos correctivos corren por cuenta del narrador. Por sobre esto, resulta importante destacar que el criterio que predomina es el

de la aceptabilidad (Lyons, 1997) más que el de la gramaticalidad, esto es, las eventuales fallas de concordancia o asignación de género, número, entre otros indicadores comunes de agramaticalidad, pueden ser soslayadas en virtud de un juicio de aceptabilidad básico que se atenga a la relaciones semánticas y pragmáticas dentro del relato.

Pese a lo anterior, se debe recordar que la tarea de narración supone un ajuste a un estándar de tarea escolar formal que, ciertamente, impone mayor regulación externa, normalmente asumida por los docentes. En este sentido, puede afirmarse un criterio de gramaticalidad como prioritario, en función de los objetivos de enseñanza explícitos o no. A fin de delimitar el alcance de los resultados de la tarea de renarración aplicada en esta investigación, adoptamos un enfoque competencial, sin pretender dar cuenta de otras dimensiones posibles del desempeño de los escolares frente a dicha tarea.

Dentro de la competencia oral se considera la capacidad de disponer adecuadamente los recursos cohesivos necesarios para dotar de coherencia al texto (De Beaugrande y Dressler, 2005; Martin, 2015), es decir, favorecer la construcción del significado intencionado. En los textos narrativos, esta capacidad se manifiesta en múltiples operaciones lingüísticas y discursivas, fundamentalmente aquellas que le permiten al oyente el seguimiento de los referentes en el discurso y el establecimiento de relaciones lógicas y temporales, asociadas a la información episódica disponible.

El componente lingüístico-discursivo propuesto por Vilà i Santasusana (2011) se relaciona con la competencia gramatical en los términos en los que fue formulada por Canale y Swain (1980). Dentro de estos componentes, los recursos de cohesión son de vital importancia por cuanto le otorgan el carácter unitario al discurso, desde el punto de vista lingüístico, y permiten observar cuán anclado está el conocimiento estructural del género en las estructuras formales.

La dimensión relativa a la conexión textual ocupa un espacio central dentro del estudio de la cohesión discursiva. De alguna manera, con ello

se atiende a lo que perceptualmente es más saliente en la lectura y en la escucha, esto es, cómo se van uniando las unidades informativas y el efecto que esto tiene en la legibilidad o en la fluidez. Como señala De Vega (2005), “los marcadores de cohesión, incluidos los conectores, son instrucciones de procesamiento que guían al lector en la ejecución de ciertas operaciones mentales, principalmente la regulación del foco atencional y la búsqueda de información en su memoria” (p. 87).

La conexión es una tarea más exigente cuanto más extenso es el texto y más relaciones se deben establecer entre los elementos informativos que lo componen, de allí que la escuela tradicionalmente haya asumido esta función como un contenido enseñable, primero con el modelo gramatical de fondo y, luego, con diversas apropiaciones de la lingüística textual/discursiva.

Por su naturaleza, en la construcción del texto oral concurren elementos dependientes de la situación comunicativa, tales como las relaciones deícticas que refieren al tiempo, al espacio o a los interlocutores (Schiffrin, 2015). Esta característica puede ofrecer una mayor dificultad al locutor en los procesos de mantenimiento y cambio referencial, así como en la adopción de procedimientos de conexión efectivos para la construcción del significado.

Pons (2000) ubica la función de conexión dentro de la función mayor de la marcación del discurso. Según Portolés (1993), la “significación del conector proporciona una serie de instrucciones que guían las inferencias que se han de obtener de los dos miembros relacionados” (p. 144).

La importancia cognitiva que señala este autor es uno de los asuntos más relevantes, desde la perspectiva del desarrollo comunicativo, en relación con el uso de conectores, especialmente en la necesidad de ampliar su repertorio. Respecto de los textos narrativos, tanto los conectores temporales (*después, luego, entonces, cuando, etc.*) como los que expresan las relaciones de causa-consecuencia (*porque, por esto, así que, etc.*) y los que expresan oposición (*pero, sino, aunque, etc.*)

debieran permitir al lector/oyente el seguimiento de las acciones y los vínculos interepisódicos, así como la eventual atribución de intenciones a los personajes, entre otras tareas de comprensión.

Conforme a lo expuesto, en el presente estudio se ha considerado el ámbito de la conexión textual como uno de los factores que mejor pueden evidenciar el desarrollo de la competencia narrativa oral, desde la perspectiva de la producción. Específicamente, frente a una tarea de renarración, se espera que los hablantes construyan modelos mentales consistentes y que luego eliciten ese contenido, aplicando formas discursivas pertinentes e, idealmente, específicas para las relaciones propuestas. Si bien el conocimiento implicado en esta tarea alcanza todos los niveles de construcción lingüística, la observación de los mecanismos de conexión contribuye a identificar rasgos del desempeño productivo con una fuerte valoración social que se refleja también en el tratamiento curricular del tema. Aunque es importante afirmar que un apropiado diagnóstico de la competencia de producción oral debe incluir otras dimensiones (como la fonética, morfosintáctica, pragmática y sociocultural, entre otras), avanzar en el análisis de la conexión textual podría resultar representativo de una capacidad más general de producción narrativa.

En cuanto al currículum declarado, se debe observar que la expectativa en el sistema escolar chileno es que los jóvenes durante la educación media deben ser “capaces de comunicarse oralmente en contextos públicos y formales, articulando su pensamiento de manera coherente y fundamentada. Para ello, recopilan, seleccionan y organizan la información pertinente para facilitar la comprensión del interlocutor o la interlocutora” (Mineduc, 2015, pp. 32-33). Si bien esta expectativa de logro se alinea con las exigencias en el plano estructural de las prácticas expositivas y argumentativas, se comprende como una consolidación de la habilidad que previamente debiesen haber sido adquiridas, en torno a la práctica de la narración, el género utilizado con mayor frecuencia en la

educación infantil, como hemos señalado. En este sentido, los esfuerzos formativos deberían concentrarse en la participación en situaciones orales que requiere planificación y reflexión previa. Como sintetiza Aravena (2011):

La narración requiere construir una historia con una estructura temática global y cierta conectividad semántica y lingüística entre las oraciones. Esto supone guiar al oyente desde el planteamiento inicial a través del conflicto y hasta el desenlace ligando las cadenas de oraciones mediante recursos lingüísticos (como conectores, pronombres, morfología verbal). (p. 217)

Es decir, los recursos de conexión deben ser ofrecidos dentro de las tareas asociadas al desarrollo de la lengua oral y no considerarse como parte del acervo lingüístico de los escolares. La enseñanza explícita es una condición que, en general, no se cumple en educación básica, posiblemente porque no existe un conocimiento consolidado que resuelva la tensión entre la enseñanza aislada de los elementos gramaticales de relación (práctica tradicional de naturaleza memorística) y la necesidad de atender al texto como un todo.

Metodología

Objetivo de la investigación

El presente estudio tiene como objetivo caracterizar el repertorio de conectores que utiliza un grupo de estudiantes de segundo ciclo de enseñanza media en una tarea de renarración.

Población y muestra

La muestra es de tipo selectiva e intencionada, debido a la ventaja y utilidad que presenta para nuestro diseño, que requería responder a un criterio de homogeneidad etaria y de competencia lingüística. El grupo quedó conformado por 15 hablantes de español de Chile, que cursaban 3° y 4° medio en

un establecimiento diurno particular subvencionado de la comuna de Florida, provincia de Concepción, región del Biobío. Todos los estudiantes, que participaron de manera voluntaria en esta investigación y autorizados por la dirección del establecimiento, fueron informados respecto del carácter del estudio, de la confidencialidad de los datos y de que sus producciones no serían sometidas a ningún tipo de juicio o calificación.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos, utilizamos la técnica de renarración (*recall*, en inglés; también traducida como *recontado*), un tipo de elicitación de producción oral semidirigida (Bustos y Crespo, 2014), a partir de la secuencia de imágenes conocida como *La historia de la rana* (Mayer, 1969), conformada por 24 viñetas en las que se describe cómo un niño y su perro van en busca de una rana.

Para la aplicación, en primer lugar, le explicamos a cada participante que iba a observar una secuencia de imágenes con la historia de un niño que busca a una rana que ha perdido. Se les indicó a todos que podían observar esta secuencia durante el tiempo que estimaran conveniente, y que después tendrían que contarnos la historia. En general, cada estudiante tuvo acceso al texto con las viñetas mientras contaba la historia, ya que no es necesario para esta experiencia que los sujetos se aprendan de memoria la secuencia ni menos los detalles. Durante todo el acompañamiento de la elicitación, las intervenciones de los miembros del equipo de investigación se limitaron a darle continuidad al relato, sin condicionarlo en ningún sentido. En las ocasiones en que los jóvenes se mostraron dubitativos, se les permitió reiniciar el relato.

Transcripción y registro de datos

Los registros fueron transcritos a la ortografía normal (no fonética), cuidando el reconocimiento de

las expresiones, aunque sin realizar correcciones. De allí que se marcaran las palabras o frases truncadas y se registraran vacíos o silencios prolongados. Para el registro de los datos, previamente se asignó un código a cada participante, que contenía la información de la edad. Los registros incluidos en este artículo incorporan, además, el número de línea de la planilla de las transcripciones.

Procedimiento de análisis

En primer lugar, se identificaron marcadores de estructura narrativa, es decir, elementos que explícitamente marcan el inicio y el final de los relatos. Esto permitió una caracterización general de las narraciones elicitadas, respecto de la organización del relato, como paso previo al análisis de la función de conexión (Pons, 2000).

El análisis principal se centró en las relaciones de sentido más habituales expresadas mediante conectores. En la tabla 1 se especifican las categorías examinadas y se precisa su interpretación en el contexto del presente estudio.

A excepción de la explicativa, definida como una relación discursivo-pragmática, todas estas relaciones corresponden a categorías derivadas de un enfoque gramatical (Martín y Montolío, 1998) de la función de conexión, basada en la unión interoracional. En ellas, el nexos prototípico es la conjunción (Pons, 1998), a la cual se suman otros conectores discursivos que permiten expresar valores cercanos e incluso matices dentro de cada categoría.

Finalmente, se considera como una categoría relevante la *relación subespecificada*, cuyo conector es la *y*, también denominado *polifuncional* (Álvarez, 2001). La subespecificación corresponde al empleo de la *y* que no expresa adición y puede interpretarse de acuerdo con alguna de las otras relaciones. Esto es posible por el sentido que el oyente puede postular siguiendo pistas semánticas de las unidades léxicas involucradas o a partir de la situación referida. En relación con la competencia comunicativa, el uso abundante de un

Tabla 1. Categorías de análisis de la función de conexión

Tipo de relación	Definición	Conectores usuales
Temporal	Relación de secuencia en que ocurren los acontecimientos narrados. La relación de temporalidad entre dos o más acontecimientos puede ser anterioridad, posterioridad o simultaneidad.	
	1.1 Posterioridad	luego, después, entonces, más tarde ...
	1.2 Anterioridad	antes
	1.3 Simultaneidad	mientras, cuando, al + infinitivo
Aditiva	Unión de elementos análogos. También se le denomina <i>relación copulativa</i> .	y, además, también ...
Consecutiva	Expresión de un efecto o consecuencia de una acción o hecho, considerado a su vez como causa.	por lo tanto, en consecuencia, por eso ...
Causal	Expresión de la causa (física o no) o del motivo de una acción o hecho.	porque, ya que, pues, puesto que ...
Adversativa	Contrariedad u oposición entre dos acciones o hechos.	pero, sin embargo ...
Concesiva	Obstáculo para la realización de una acción o la ocurrencia de un hecho.	punque, aun cuando ...
Explicativa	Aclaración, precisión, complementación de una idea, hecho o acción.	o sea, es decir, esto es, ...

Fuente: elaboración propia.

conector subespecificado “suele constituir una muestra de impericia o un índice de incompetencia” (Cucato, 2009).

Análisis y discusión de resultados

Caracterización general de los relatos

Al revisar detenidamente los registros audiovisuales obtenidos, se aprecia la dificultad generalizada para narrar con fluidez la secuencia de imágenes. Dado que esta tarea requiere previamente identificar una secuencia de hechos y representarla mentalmente de un modo coherente, la elicitación da cuenta de una complejidad de base que consiste en evitar la mera descripción, aplicando algún esquema narrativo pertinente.

Pese a lo anterior, todos los participantes logran establecer algunas relaciones entre los episodios más importantes y, además, la mayoría marca el inicio o el cierre de la narración, mediante diferentes marcadores discursivos, como se observa en la tabla 2.

La presencia de este tipo de marcadores da cuenta de un grado de conciencia narrativa, en relación con el esquema general, es decir, existe la intención de identificar el texto oral como narración. Para ello los jóvenes seleccionan expresiones de distinto tipo que cumplen esta función. Algunas de ellas son de carácter canónico (“Había una vez un niño”, “Fin”), aunque la mayoría corresponde a recursos discursivos de uso cotidiano.

Como hemos destacado, un componente importante de la competencia narrativa oral es la estructuración del relato, a partir de algunos hitos, de los cuales el inicio y el cierre son focales. La incorporación de los marcadores de inicio y cierre nos permite afirmar que los jóvenes muestran cierto nivel de control sobre la narración, y al parecer tienen asumidos algunos componentes claves de la superestructura narrativa. Sin embargo, una mirada en profundidad de la competencia narrativa debe considerar los requerimientos de organización textual, como es el caso de los conectores que debieran orientar el establecimiento de relaciones lógicas y temporales dentro del relato.

Tabla 2. Marcadores de inicio y cierre

Relato	Inicio	Cierre
1	-	-
2	-	Finalmente
3	Empieza el cuento con	-
4	-	Y finalmente...
5	Había una vez	-
6	Se trata de un niño?	Ese es el cuento
7	Esta era una vez	Y ahí termina el cuento
8	-	Después el niño se va con uno de sus hijos...
9	Bueno, este es un niño con su mascota	Y al final...
10	Este es un niño con su perro...y su rana	-
11	La historia se trata	Todo eso... y así termina
12	Había una vez un niño	Después llegaron a su casa y fueron felices
13	-	Fin
14	Este es un niño que tenía un perro	Finalmente el niño con el perro
15	Bueno, se trata de un niño y de un perro	Y al final se despide de su mascota
16	Es la historia de un niño...	-

Fuente: elaboración propia.

Realizar este tipo de análisis permite avanzar en el diagnóstico de uno de los componentes de la competencia narrativa oral (Vilà i Santasusana, 2011) que específicamente se centra en el control de la cohesión del discurso, aspecto que consideramos crucial para el desarrollo de esta competencia en el contexto escolar.

Conectores y relaciones en el relato

En la figura 1, se presentan los conectores identificados en los relatos de los escolares, según su adscripción a las relaciones anteriormente señaladas, seguidamente se discuten los resultados por cada tipo de relación.

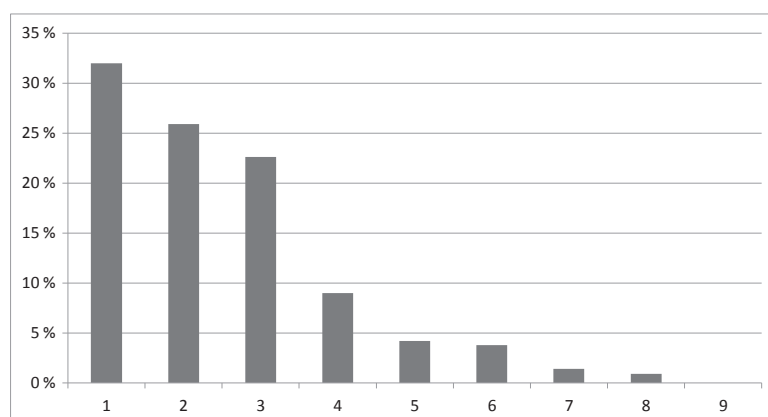


Figura 1. Recuento general de conectores según tipo de relación

Fuente: elaboración propia.

Temporales. En conjunto, las relaciones de temporalidad representan el 36,2 % del corpus total de conectores. La gran mayoría (32 %) corresponde a la relación de posterioridad y el 4,2 % restante a conectores de simultaneidad. La categoría de anterioridad no registra conectores. Una posible causa de esta ausencia se debe a que son relaciones más complejas que implican reorganizar las escenas relacionadas, rompiendo con la secuencia lineal. No obstante, se debe considerar que, en estricto rigor, esta reorganización no es exigible, por cuanto la narración habitual sigue la linealidad de la historia. Otras opciones parecen estar más asociadas a mecanismos retóricos de naturaleza literaria.

En el caso de las relaciones de posterioridad, el conector más frecuente para establecer una secuencia ordenada del evento narrado es *después*, con 19 apariciones:

1. Están viendo la ranita, *después* se ve que se van a acostar... (172-78).

Le sigue *luego*, con 9 apariciones:

2. pero la rana se le escapa y *luego* el niño junto al perro la comienzan a buscar (193-122).

No obstante, el de mayor presencia es el conector *y*, con 24 realizaciones:

3. salen de la casa y se encuentran con varias dificultades para buscarla (193-128).

Por su parte, la simultaneidad se explicita, principalmente, con el conector *cuando* (4 realizaciones):

4. al otro día, *cuando* se despertó, se dio cuenta de que no estaba (180-07).

Causales. No se observa un uso prominente de conectores para este tipo de relaciones, pues solo un 3,8 % del total corresponde a nexos de este

tipo. Al respecto, se puede mencionar que en el género narrativo la ocurrencia de las relaciones causales contribuye de manera importante a la integración eficiente de los eventos en una sola representación (De Vega, 2005) e implica de parte del productor atribuirles alguna motivación a los personajes. Una posible explicación de la escasa presencia de las configuraciones causales en el corpus analizado es que los estudiantes, enfrentados a la tarea de renarrar una historia tienden a la descripción por sobre la narración. Esto parece consistente con la complejidad de asignar intenciones a los personajes, un desempeño de escasa frecuencia en la muestra. El siguiente es uno de los pocos casos registrados:

5. le dijo al perro que se callara *porque* estaba ladrando mucho (184-183).

Aditivas. Los nexos aditivos son las relaciones con mayor presencia luego de las de posterioridad, con un 26 % de ocurrencia. Su alta frecuencia se debe a que este tipo de recurso lingüístico demanda menos restricciones semánticas, pues es más polisémico o de propósito general (De Vega, 2005). No obstante, es requisito para interpretar la relación de adición una cierta homogeneidad de los elementos relacionados, es decir, que no se pueda postular uno de ellos como más focal o jerárquicamente superior, por ejemplo:

6. el sapo estaba enamorado ... y tenía una familia (187-284).

Consecutivas. El porcentaje de relaciones consecutivas corresponde a un 23 % del total de conectores identificados. Sin embargo, prácticamente la totalidad de estas relaciones están expresadas mediante el conector *y*, las excepciones son *al punto que* y *así que*, con solo una aparición. En el caso de este último, se pone de manifiesto la relación de causa/consecuencia entre la oración precedente y la que antecede, como se refleja en ejemplo siguiente:

7. comienzan a escuchar ruidos atrás de un árbol, de un tronco de un árbol, *así que* deciden (salen)...silenciarse para ver qué hay... (181-68).

Adversativas. Este tipo de relaciones representa un 9 % del total de conectores. Si bien la mayor frecuencia corresponde al conector *pero* (12), el nexos *y* tiene también una presencia notoria en este tipo de relaciones (6). Es importante recordar que el conector *pero* es de aparición temprana y cotidiana en el discurso coloquial (De Vega, 2005). Del mismo modo, al expresar oposición parcial tiende a ser requerido como operador argumentativo, con un valor de antiorientación. El *pero* funciona, entonces, cambiando parcialmente la orientación de una acción, advirtiendo al oyente de que la inferencia más probable en el caso presente no se verificará.

8. se encontró con un reno el que lo intentó perseguir, ambos salieron corriendo, *pero* al escapar muy rápido cayeron a un río... (1811-422).

Explicativas. Las relaciones explicativas tienen una mínima representación en el repertorio de conectores (1 %). De hecho, el único conector explicativo registrado es *o sea* (3), que normalmente

permite reformular un enunciado previo para precisar o aclararlo, como en el siguiente caso:

9. sentía la voz desde lejos, *o sea*, sentía el ruido de ella desde lejos (184-175).

Concesivas. En cuanto a la relación concesiva, solo aparece expresada dos veces, mediante el conector *aunque*. Se trata de una relación gramatical estándar que suele considerarse dentro de las relaciones de contrariedad. En virtud de esto, en su lugar se puede encontrar el conector *pero* o el subespecificado *y*.

10. y nadaron y nadaron, *aunque* después de eso hubo algo bueno (1811-424).

El conector y en las narraciones

En este estudio, el conteo del conector *y* considero, como punto de partida, su valor gramatical copulativo (relación de adición); sin embargo, se desagregaron todos los casos en los que el uso más probable correspondía a otras relaciones de sentido. Con esto, es posible advertir que el uso subespecificado de *y* adquiere gran relevancia y, como se describe previamente, puede interpretarse como

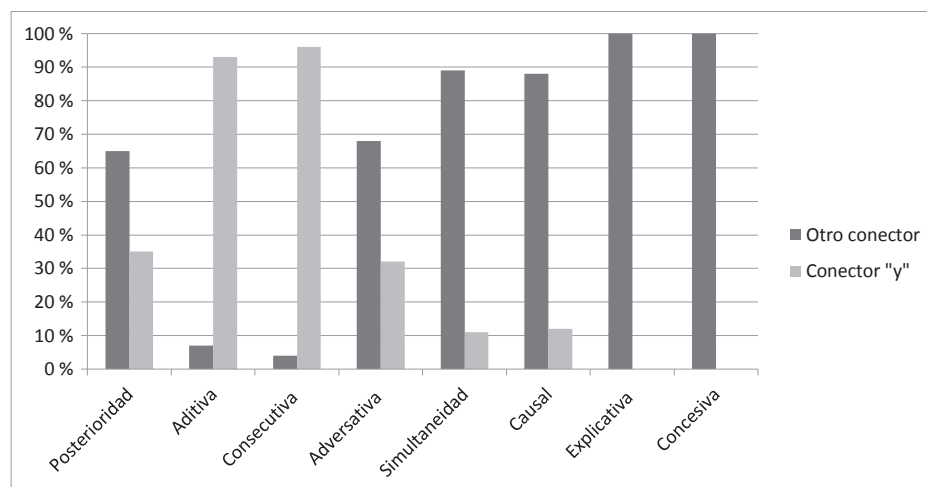


Figura 2. Distribución del conector y según tipo de relación

Fuente: elaboración propia.

un indicador de limitaciones en la competencia gramatical, lo que ya ha sido evidenciado en el caso de las narraciones escolares escritas (Véliz *et al.*, 1997).

Si bien la muestra de este estudio es acotada, resulta suficiente para observar la recurrencia del conector y “polifuncional” en las elicitaciones de los escolares, lo que se detalla en la figura 2.

Del gráfico se desprende la variedad de relaciones interoracionales que representa el conector y en el corpus analizado: posterioridad, simultaneidad, consecutiva, aditiva, adversativa y causal. Solo en las de tipo explicativa y concesiva no aparece. El uso polifuncional de este conector es recurrente como facilitador de la necesidad de concatenación en el habla (Briz, 2001). El uso de este conector progresivamente va siendo reemplazado por relaciones más variadas y especializadas. Sin embargo, no se observa esta progresión en la muestra reunida, aun cuando se trata de jóvenes que están completando su formación escolar; al contrario, la prevalencia del uso polifuncional de y como mecanismo de conexión entre enunciados es incuestionable. Asimismo, llama la atención el comportamiento homogéneo que presentan los sujetos de la muestra, pues no se observan actuaciones diferentes en cuanto al uso o frecuencia de otros conectores más especializados para explicar las relaciones en estudio. Los siguientes son ejemplos extraídos de la muestra:

11. Se dio cuenta de que no estaba y empezó a buscarla (consecutiva).
12. Se encuentra con un ciervo y este lo lleva y lo tira al río (aditiva).
13. Tenía familia el hombre y se llevaron una ranita para su casa (posterioridad).
14. Salen de la casa y se encuentran con varias dificultades para encontrarla (posterioridad).
15. Se fue a dormir y mientras dormía la rana se escapó (simultaneidad).
16. Va a ver a su rana y no la encuentra (adversativa).
17. La escuchaba y escuchaba y sentía que estaba cerca (causal).

Conclusiones

De acuerdo con Canale y Swain (1980), las competencias discursiva y lingüística forman parte de la competencia gramatical. Dentro de esta macrocompetencia se considera la función de conexión y, específicamente, el uso de conectores para expresar diversas relaciones de sentido. Al analizar los objetivos de aprendizaje por niveles de enseñanza, se observa que los conectores como contenido curricular están asociados, preferentemente, al eje de escritura y, solo en menor medida, al de oralidad. Uno de los propósitos para el tratamiento de los conectores es que los estudiantes sean capaces de usarlos de manera adecuada para relacionar ideas y conectar las partes de un texto; es decir, para el logro de la progresión temática y la cohesión interna en la producción textual, lo cual evidencia una mirada de tipo discursiva en su tratamiento. Si bien desde la óptica lingüística, en algunos programas se sugiere como actividad trabajar con listados de tipos de conectores, se omite el sentido pragmático y semántico que cobran estos en el texto. Se da por hecho que los estudiantes poseen la habilidad de usar de manera adecuada estos recursos en la tarea de construcción textual que se demanda.

Uno de los principales hallazgos de este estudio es la dificultad que evidencian los jóvenes para ejecutar la tarea de renarración, pues la mayoría tiende más bien a la descripción de la secuencia de imágenes. No obstante, todos logran establecer relaciones entre los episodios más importantes y señalar el inicio y el cierre de la narración, mediante diferentes marcadores discursivos. En este sentido, muestran cierto nivel de control sobre la narración y tienen asumidos algunos componentes claves de la superestructura narrativa.

En cuanto al repertorio de conectores utilizados que sostienen la secuencia narrativa, se advierte un uso muy limitado de estos. Entre las relaciones de sentido más habituales expresadas mediante conectores, se cuentan las de temporalidad, seguidas de las aditivas; por el contrario, las explicativas y concesivas son las menos frecuentes en los

relatos. El conector subespecificado y sobresale como uno de los más recurrentes en los textos analizados, pues es utilizado para expresar relaciones de posterioridad, simultaneidad, consecutiva, aditiva, adversativa y causal.

Estos rasgos del discurso narrativo oral (precariedad del repertorio de conectores y el uso polifuncional de *y*) constituyen una evidencia de que los estudiantes, pese a estar cursando los dos últimos años de la enseñanza media, aun no logran un desarrollo apropiado de las habilidades lingüístico-discursivas orales indispensables para construir un texto narrativo cohesivo y coherente, acorde a una situación comunicativa estándar como lo es la narración de una secuencia de imágenes. En parte, estos resultados confirman lo afirmado por Alarcón, Guzmán y Jackson-Maldonado (2011), en cuanto a que el desempeño lingüístico de adolescentes (en el rango de 12 a 15 años) no parece haber sido desarrollado del todo, aun cuando ciertas dimensiones alcanzan un grado de logro suficiente. De hecho, los resultados del citado estudio indican éxito en la tarea de correferencia anafórica, como indicador de cohesión expresado en uso adecuado de clíticos y frases nominales. Sin embargo, todo indica que los escolares de la muestra analizada en la presente investigación evidencian dificultades en el establecimiento de relaciones más específicas, requeridas para la coherencia entre episodios, lo que es un efecto del manejo limitado de conectores especializados.

La enseñanza de la competencia comunicativa oral, en el contexto de una pedagogía democrática, debe partir del reconocimiento y respeto de la diversidad lingüística de los estudiantes (Jover, 2014), pero también debe asumir el compromiso de desarrollar las herramientas necesarias para que todos los escolares puedan desenvolverse de manera eficaz en múltiples situaciones comunicativas, especialmente aquellas que requieran usos elaborados y formales del lenguaje oral.

Para ello, es necesario clarificar pormenorizadamente las habilidades requeridas, dentro del vasto campo de la comunicación oral. De igual modo, se debe contar con diagnósticos profundos y pertinentes, idealmente a lo largo de toda la formación escolar, para determinar los énfasis formativos y los apoyos metodológicos específicos, de los que se carece actualmente, en el contexto chileno. En este sentido, se estima que el modelamiento centrado en las unidades menores al texto, que en el caso de los relatos corresponde a los episodios, puede incidir positivamente en la habilidad de conexión. Esto permite un mayor grado de control sobre la información requerida y la posibilidad de proporcionar retroalimentación focalizada, lo que normalmente no puede ocurrir después de una producción extensa (más aún en grupos masivos). Una secuencia didáctica debiese considerar el trabajo con textos multimodales, de animación y similares, que se prestan para este tratamiento controlado, primero con modelamiento y luego con producción de los escolares. No está de más establecer que esta orientación general también es válida para desarrollar otras dimensiones del lenguaje oral, por ejemplo, el léxico disponible.

Finalmente, no se debe soslayar la necesidad de que la acción pedagógica esté enmarcada en un contexto mayor de desarrollo personal y social, para el cual la expresión oral resulta indispensable.

Reconocimientos

Este trabajo fue posible gracias al apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, a través del Proyecto DIN 13-08. Los autores agradecen la colaboración fundamental de la dirección, los docentes y los estudiantes del Liceo Luis de Álava de la comuna de Florida, región del Biobío, Chile.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Alarcón Neve, L.J., Guzmán, M.C.G. y Jackson-Maldonado, D. (2011). Cohesión anafórica en cuentos generados por niños mayores y adolescentes. En K. Hess, S. Vernon, G. Calderón y M. Alvarado (coords.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 153-174). México: UAQ-Porrúa (Serie Comunicación).
- Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Aravena, S. (2011). El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: estructura global de contenido y referencia personal. *Revista Signos*, 44(77), 215-232. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000300002>
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Bustos, A. y Crespo, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein*, 30, 111-126.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Londres: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1-47.
- Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 323-336. DOI: 10.22550/REP75-2-2017-9.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(1), 6-23.
- Cucato, A. (2009). Un enfoque lingüístico-cognitivo para trabajar la conexión en los textos escritos. De la gramática al discurso. *ALED*, 9(1), 11-43.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (2005). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- De Vega, M. (2005). El procesamiento de oraciones con conectores adversativos y causales. *Cognitiva*, 17, 85-108.
- Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia, España: Ediciones Episteme.
- Gasillón, M.L. y Lucifora, M. C. (2016). Avatares de una aventura semiológica: el legado crítico de Roland Barthes y las derivas del paradigma estructural/posestructural. Una introducción. *Estudios de Teoría Literaria*, 5(9), 3-18. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/1568/1579>
- Jover, G. (2014). El aprendizaje de la competencia oral. En C. Lomas (ed.), *La educación lingüística: entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 69-83). México: Octaedro.
- Lozano, G. y Valero, L. (2013). La oralidad: propuestas en la LoGSE y la LoE y su enseñanza en el currículo actual de la ESO. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 171-190.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística: una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Martin, J.R. (2015). Cohesion and texture. En D. Tannen, H. Hamilton y D. Schiffrin, *The Handbook of Discourse Analysis* (pp- 35-53). Oxford: Wiley Blackwell.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Nueva York: Dial Press.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2015). *Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile.
- Niño Rojas, V.M. (2011). *Competencias en la comunicación. Hacia prácticas del discurso*. Bogotá: ECOE.

- Pons, S. (1998). *Oye y mira* o los límites de la conexión. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 213-228). Madrid: Arco Libros.
- Pons, S. (2000). Los conectores. En A. Briz y Grupo Val. Es.Co (eds.), *Cómo se comenta un texto coloquial* (pp. 193-220). Barcelona: Ariel.
- Portolés, J. (1993). La distinción entre conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba*, 20, 141-170.
- Puig, M. y Morales, J.A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1), 259-282. DOI: 10.5944/educXX1.18.1.12332
- Sant, E., Pagès Blanch, J., Santisteban, A., González-Monfort, N., y Oller Freixa, M. (2014). Narrativas y discursos: ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia? *Clio y Asociados*, 18-19, 166-182. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4742>.
- Schiffrin, D. (2015). Discourse Markers: Language, Meaning, and Context. En D. Tannen, H. Hamilton, y D. Schiffrin, *The Handbook of Discourse Analysis* (pp- 55-75). Oxford: Wiley Blackwell.
- Sotomayor-Echenique, C., Coloma-Tirapegui, C.J., Parodi-Sweis, G., Ibáñez-Orellana, R., Cavada-Hrepich, P. y Gysling-Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 375-392.
- Todorov, T. (1969). *Grammaire du Décaméron*. The Hague: Mouton.
- Van Dijk, T. (2014). *Discourse and Knowledge: A Socio-cognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Véliz, M., Álvarez, G., Arancibia, B., Salazar, O., Burdiles, G. y Osorio, J. (1997). Enunciación y subjetividad en narraciones escritas por escolares. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 35, 135-148.
- Vilà i Santasusana, M. (2011). Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria. *Leer.es*. Recuperado de http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/outros/recomendacions/recom_13_2.pdf
- Zwaan, R.A. (2016) Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. *Psychonomic Bulletin y Review*, 23(4), 1028-1034.





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Factores exógenos, teorías implícitas y procedimientos lingüístico-discursivos en la escritura científica**Exogenous factors, implicit theories and linguistic-discursive procedures in scientific writing**Adriana Gordillo Alfonso* **Resumen**

En este artículo se presentan algunos resultados de la investigación titulada “La escritura científica en los profesores universitarios colombianos”, que tuvo como propósito analizar los factores institucionales, académicos e individuales, como posibles variables que hacen más difícil la tarea del profesor universitario, al momento de escribir artículos científicos como producto de su investigación. Para alcanzar el objetivo planteado, este estudio emplea una metodología cualitativa. La población participante estuvo conformada por 15 profesores de universidades colombianas. Para la obtención de los datos se utilizaron tres instrumentos: el cuestionario, la entrevista y el formato LDE (lingüístico, discursivo y estructural). Los resultados indican que factores como el prestigio institucional, el salario, los recursos institucionales y el tiempo son variables que afectan la motivación de quien escribe. Igualmente, las teorías implícitas o concepciones de los profesores sobre la escritura científica influyen en el proceso de escritura y en los modos de organización discursiva de los artículos.

Palabras clave: escritura científica, educación superior, artículos, teorías implícitas, movidas retóricas, procedimientos discursivos.

Abstract

This article presents some results of the research, entitled ‘Scientific writing of Colombian university professors’. This research aimed to analyse institutional, academic and individual factors as possible variables that—when writing scientific articles for their research—makes the tasks of university professors more difficult. To achieve the stated objective, this study uses a qualitative methodology. The participating population comprised 15 professors from Colombian universities. Three instruments were used to obtain the data: the questionnaire, interview and the LDE format (linguistic, discursive and structural). The data show that factors such as institutional prestige, salary, institutional resources and time are variables that affect the writer’s motivation. Similarly, implicit theories or conceptions of teachers about scientific writing influence the writing process and modes of discursive organisation structure of scientific articles.

Keywords: scientific writing, higher education, articles, implicit theories, rhetorical movements, discursive procedures.

* Doctora en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Correo electrónico: agordillo@udistrital.edu.co

Introducción

En esta investigación, que analiza los factores institucionales, académicos e individuales como aspectos que podrían hacer más difícil la tarea de escribir artículos científicos en el proceso de publicación de los profesores universitarios; fueron importantes las herramientas metodológicas propuestas: cuestionario, entrevista y formato LDE, que permitieron un acercamiento al objeto de estudio. Así, los conceptos de factores asociados a la producción científica, las teorías implícitas y la escritura científica, entre otros, resultaron fundamentales para el alcance del objetivo de la investigación: comprender y explicar los factores exógenos e individuales que podrían hacer más difícil la tarea de escribir científicamente a una población de quince profesores universitarios colombianos.

Con relación a los factores asociados a la producción científica, las investigaciones señalan que cuanto más tiempo haya para investigar habrá mayor productividad científica (De Witte y Rogge, 2010; Abramo *et al.*, 2009; Ramos, Rayuela y Ruriñach, 2007; Bland *et al.*, 2005; Sax, Hagedorn, Arredondo y Dicrisi, 2002). Igualmente, un mayor número de horas dedicadas a la docencia se asocia a una menor productividad científica (Bland *et al.*, 2005; Stack, 2004), aunque otras investigaciones no encontraron relación alguna (De Witte y Rogge, 2010).

Otro aspecto investigado ha sido el de los recursos institucionales, variable que incide positivamente en la escritura de artículos, ya que estudios indican que el origen de los fondos —ya sean gubernamentales o por financiamiento público que se adquieren en convocatorias competitivas (Ramos, Rayuela y Ruriñach, 2007) o por recursos provenientes del extranjero—, se asocian a una mayor producción científica (Dundar y Lewis, 1998).

Ahora bien, el prestigio que tenga una institución es otro elemento que podría estar asociado a la escritura científica, por cuanto los profesores universitarios sienten un mayor respaldo académico. Sin embargo, algunos estudios no han

encontrado una relación directa de la productividad científica con el reconocimiento institucional (Abramo *et al.*, 2009; Dundar y Lewis, 1998). Actualmente, los *rankings* internacionales son los que determinan el prestigio de una universidad; habría que investigar si los docentes de las universidades mejor clasificadas de Colombia son los que tienen una mayor productividad científica.

Avanzando en el tema de investigación, el salario guarda una relación positiva entre la remuneración que recibe el profesor universitario y su producción científica (Sax *et al.*, 2002). No obstante, Méndez y Vera (2015) no encontraron un efecto positivo del salario sobre la producción científica, pero sí hallaron un efecto importante y significativo del valor del punto salarial. Por ejemplo, las estimaciones encontraron que un profesor con doctorado tiene aproximadamente seis puntos más de producción científica que uno con maestría. Igualmente, la participación en un grupo de investigación incide en la producción intelectual en casi seis puntos.

Así mismo, algunas investigaciones dan cuenta de aspectos individuales que pueden incidir en la producción científica. Desde hace bastante tiempo, la literatura ha estudiado algunos factores como la motivación de quien escribe (Hidi y Boscolo, 2006), el nivel de habilidades metacognitivas (Mateos, Martín, Villalón y Luna, 2008; Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith y Van den Bergh, 2007; McCutchen, 2011) y el conocimiento previo sobre el tema (Newell, 2006; Bangert-Drowns, Hurley y Wilkinson, 2004).

Con relación al análisis sobre las concepciones o teorías implícitas, estas iniciaron con investigaciones sobre el aprendizaje en estudiantes y después fueron examinadas en la escritura de profesores universitarios (Lavelle, 1993; Biggs, 1988; Hounsell, 1984). En cuanto a su conceptualización, las teorías implícitas se definen como una red de supuestos, conocimientos y valoraciones acerca del proceso escritural. Los resultados de estos estudios han arrojado dificultades textuales en la escritura de ensayos tanto en la forma como en

el contenido (Molano y López, 2006; Patiño, 2006; Pertuz, Perea y Mercado, 2011). Además, se han analizado qué concepciones tienen los profesores cuando asesoran tesis; los hallazgos han mostrado, que la escritura es una tarea que define la formación y determina la identidad profesional (Tapia y Marinkovich, 2013).

Actualmente, existe un inventario sobre las concepciones de escritura definidas a partir del estudio de dos dimensiones: transmisional, que concibe la escritura como un proceso de reproducción de información y transaccional, que concibe la escritura como un proceso de construcción crítico y personal. Este inventario ha mostrado una correlación entre las teorías implícitas y la calidad de la escritura (White y Bruning, 2005). Al respecto de este inventario, un estudio realizado con los estudiantes de Pedagogía General Básica de las regiones chilenas de La Araucanía y Los Ríos concluye que ellos presentan simultáneamente teorías transmisionales y teorías transaccionales, porque no tienen aún conciencia de los procesos de escritura (Errázuriz, 2017).

Siguiendo esta línea argumental, desde la perspectiva lingüística, se analizan los procesos que fundamentan el posicionamiento del escritor en el texto científico. Este es el resultado de procedimientos enunciativos que etiquetan la actitud o la subjetividad del escritor (Hyland, 2002; Reuter, 2004). Uno de los temas en los que se evidencia la objetividad o la subjetividad del escritor es la modalidad textual, en donde se analiza la relación del texto con su autor a partir del análisis de los verbos epistémicos y modales (Lvovskaya, 2002, 2003; Torres, 2003a, 2003b; Ortega y Torres, 2010). Desde una perspectiva socioinstitucional se ha investigado la aculturación en la escritura académica (Donahue, 2008). De la misma manera, se analizan artículos científicos desde la sociorretórica en la actividad científica y sus desafíos sociales, como medio principal para dominar una disciplina (Becher, 1987; Hyland, 2002, Pérez-Llantada, 2004).

Desde la década de 1960 hasta hoy, los estudios han mostrado una aproximación retórica al

discurso científico desde enfoques etnográficos, sociológicos e históricos, con el propósito de promover un diseño constructivista y retórico de la ciencia (Latour y Fabbri, 1977; Prelli, 1989; Gross, 1994; Wander y Jaehne, 2000; Ornatowski, 2007; Lars, 2007; Bazerman *et al.*, 2016). Los análisis partieron de la premisa de que los textos científicos lejos de ser neutrales y objetivos tienen una forma de subjetividad.

De otra parte, hay una corriente que tiene como objetivo el análisis del género que fue expuesta por (Swales, 1990, 2004), denominada en inglés *genre analysis*. Este autor crea un modelo para explicar la estructura de las introducciones en los artículos científicos y utiliza la herramienta de análisis *movida retórica* (MR). Las investigaciones al respecto (Fortanet *et al.*, 1998; Dudley-Evans, 2000; Fortanet, 2002) han tenido gran importancia en el estudio del inglés con propósitos específicos (*English for Specific Purposes*, ESP).

En español, las indagaciones sobre los artículos científicos como género discursivo son relativamente recientes (Parodi, 2005; Adelstein y Kuguel, 2004; Sabaj, Matsuda y Fuentes, 2010; Sabaj, Toro y Fuentes, 2011). Los estudios en español sobre los artículos son escasos, con respecto al análisis que hay en inglés (Martín, 2003; Morales, 2008).

Desde el punto de vista teórico, la investigación se apoyó en los estudios que abordan la escritura desde un enfoque sociocognitivo y lingüístico en donde se analiza la escritura asociada a factores exógenos, a teorías implícitas y a procesos lingüístico-discursivos.

Metodología

La investigación se ubicó en el paradigma cualitativo interpretativo, por cuanto hubo interacción entre el investigador y los participantes; experiencial, porque la evidencia estuvo determinada por la observación en un ambiente natural; situacional, porque el campo de estudio se describió de manera minuciosa y personal, por cuanto se tuvo en cuenta el punto de vista de

los participantes, sus valores, sus creencias, sus apuestas y disposiciones (Stake, 2010; Mason, 2002; Kothari, 1984).

En el estudio cualitativo se tuvo la oportunidad de comprender los marcos de referencia, se caracterizaron los profesores universitarios y se pudo reconocer el carácter situado de sus prácticas de escritura científica, así como la naturaleza dinámica y procesual de su realidad social.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se contempló un diseño metodológico en tres etapas: en la primera, se analizaron factores exógenos asociados a la escritura científica; en la segunda, se estudiaron las teorías implícitas que tiene el profesor universitario acerca de la escritura científica, y en la tercera, se analizaron los procedimientos lingüísticos y discursivos que subyacen a los artículos científicos.

Con relación a la primera etapa, se utilizó la estrategia del cuestionario y se analizaron factores exógenos que pudieran estar asociados a la escritura científica de los profesores universitarios, como: prestigio institucional, recursos institucionales, perfil profesional, formación académica, escritura colaborativa, edad, género, salario, tiempo e idioma.

En la segunda etapa se caracterizaron –con ayuda del cuestionario y la entrevista– las teorías implícitas desde dos dimensiones: decir el conocimiento (escritura reproductiva) y transformar el conocimiento (escritura epistémica) (Scardamalia y Bereiter, 1987, 1992) y desde los procesos de la composición escrita: los usos y las funciones de la escritura, el rol de los procesos de planificación, de textualización, de evaluación y de revisión escritural (Flower y Hayes, 1981).

En la tercera etapa se analizaron en once artículos científicos –con ayuda del formato LDE– aspectos lingüísticos, discursivos y estructurales (figura 1) que utilizan los profesores en la escritura de sus artículos, en aras de definir cuáles aspectos determinan su escritura científica. Con esta matriz de análisis, se intentó desestructurar el artículo científico desde su base lingüística y rastrear las marcas

de sus autores para extender lazos relacionales con las teorías implícitas y los factores exógenos.

En la dimensión discursiva en el nivel situacional, los once artículos científicos analizados son de circulación restringida al ámbito científico-académico. Son textos de medicina veterinaria, ingeniería ambiental, ingeniería química, ingeniería industrial, psicología, comunicación social, ciencias biomédicas, lingüística y de ciencias jurídicas. Ocho de ellos son producto de investigaciones; dos son estados del arte y uno es de revisión. En el nivel funcional, en los artículos científicos predomina la función de informar, propia de los textos especializados. Esta función interactúa en el texto con la función de mostrar. Aquí, los escritos construyen sus fragmentos textuales con secuencias argumentativas y explicativas.

En la dimensión lingüística, se analizaron los procedimientos léxico-gramaticales expresados en los verbos epistémicos y los verbos modales (Hyland, 1998). En la dimensión discursiva, se abordaron los artículos del corpus en función de tres niveles: situacional (ámbito de circulación, número de autores, formación disciplinar de los autores, pertenencia institucional, tipo de publicación); funcional (jerarquía funcional –el papel del artículo en la interacción– predominante en cada uno de los artículos científicos del corpus), y el contenido semántico (el núcleo de contenido que el texto desarrolla, el área temática, el tema textual a partir del uso de redes conceptuales como instrumento de análisis).

En la dimensión estructural, se estudió cada una de las partes del artículo científico: introducción, métodos, resultados, discusión y conclusiones y se utilizaron como herramienta de análisis las movidas retóricas (MR) (Swales, 2004). Particularmente en el corpus de esta investigación, se tuvieron en cuenta las 16 movidas retóricas más frecuentes encontradas en 162 artículos de investigación en español (Sabaj, 2012).

En la definición de los participantes, se tomó como muestra de profesores universitarios, las bases de datos de resultados de las convocatorias de

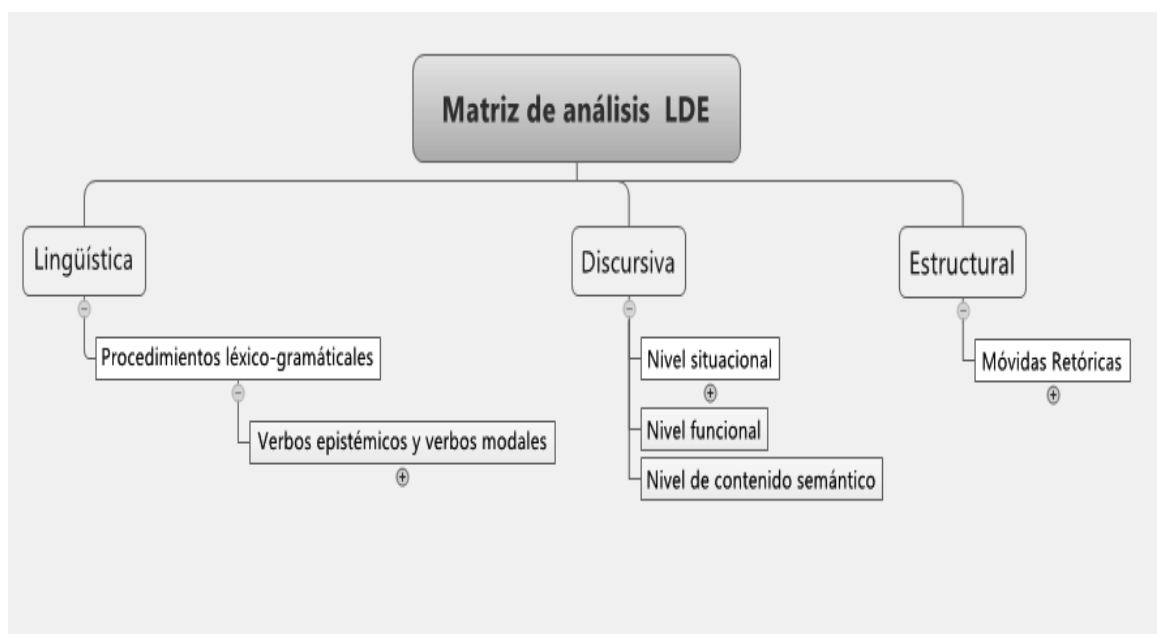


Figura 1. Matriz de análisis lingüística, discursiva y estructural

Fuente: elaboración propia.

Colciencias 737 de 2015 y 781 de 2018. Se les envió el cuestionario a 400 docentes y respondieron 81. A los que contestaron el cuestionario en línea, se les envió la invitación para ser entrevistados. Finalmente, fueron entrevistados 15 y analizados 11 artículos escritos por ellos. La selección de la muestra no fue aleatoria (Creswell, 2012) y siguió dos criterios: profesores universitarios colombianos y clasificados por Colciencias.

Resultados y discusiones

Factores exógenos asociados a la escritura científica

Recursos institucionales

Los profesores en las entrevistas manifestaron que la mayoría de las publicaciones han sido el fruto de investigaciones financiadas por las universidades en convocatorias públicas (Dundar y Lewis, 1998; Ramos, Rayuela y Ruriñach, 2007) o por recursos que provienen del extranjero. En este sentido, si el

profesor cuenta con fondos suficientes habrá una mayor productividad científica. También afirmaron que han destinado rubros para la publicación de artículos en inglés: "muchas veces tendemos a cometer errores gramaticales que pueden conllevar a la falta de comprensión de las ideas que deseamos comunicar" (P4) porque "muchas veces las revistas tienen prejuicios sobre el inglés de los autores con apellidos nativos y un certificado de un editor de estilo reconocido facilita el proceso editorial" (P7).

Prestigio institucional

Los profesores que participaron en el cuestionario pertenecen a universidades públicas y privadas que se encuentran en el Ranking Art Sapiens de 2018, que clasifica a las mejores IES colombianas, según posicionamiento e impacto de artículos científicos. Para obtener los puntajes, se analizaron cinco variables que se derivan de la sección de artículos publicados del CVLAC de cada grupo categorizado. Las variables tienen que ver con los artículos publicados en español, en inglés, en

Colombia y en el exterior. Las 27 universidades que participaron en la investigación están dentro de las 100 mejores IES en el *ranking*.

El 30 % de profesores participantes pertenece a universidades que producen el mayor número de documentos científicos en el país, como la Universidad Nacional, Universidad de Antioquía, Universidad Javeriana y Universidad del Valle (Machado, Jiménez y Villarraga, 2016).

Este factor estaría asociado a la productividad científica, ya que los profesores sienten un mayor respaldo y motivación al pertenecer a instituciones que gozan de prestigio en este caso, por encontrarse en el Ranking Art Sapiens. Igualmente, estas IES son las más productivas a nivel científico en el país. Sin embargo, no hay información explícita por parte de los docentes que muestre una relación directa de la productividad científica con el prestigio institucional (Abramo, D'Angelo y Carasseca, 2009 y Dundar y Lewis, 1998).

El salario

De acuerdo con la última actualización del Sistema Nacional de Educación Superior (SNIES), a finales de 2018, el 54 % del total de docentes de educación superior cuenta con una vinculación bajo la modalidad de hora cátedra; el 34 %, a tiempo completo o cuenta con dedicación exclusiva a una IES, y el 12 % restante trabaja bajo la modalidad de medio tiempo.

En la entrevista se les preguntó por el tipo de vinculación y el salario; sin embargo, fueron reticentes a estas preguntas y no respondieron. Los profesores que realizaron la entrevista son de planta y en consecuencia, tienen un salario estable, aunque la escala salarial varía dependiendo de la universidad y los factores que se analicen. En este sentido, se estableció una relación positiva entre el salario de los profesores universitarios encuestados y su producción científica (Sax *et al.*, 2002).

El salario está determinado por el punto salarial; por ejemplo, un profesor con doctorado tiene aproximadamente seis puntos más de producción científica que uno con maestría (Méndez y Vera,

2015). De los docentes que participaron en esta investigación, si bien no respondieron a esta pregunta, por los datos que dieron en la formación académica el 43 % tiene doctorado, en consecuencia, puede existir una relación positiva entre el salario que perciben y su producción científica.

El tiempo

Con relación al tiempo disponible para la escritura de los artículos científicos, algunos profesores respondieron que “no dan el tiempo o no se contempla en el formato de labor académica la producción de artículos científicos” (P15). Igualmente, hay un mayor número de horas para “las obligaciones académicas docentes magistrales y las obligaciones asistenciales” (P8) y en los planes de trabajo de algunas instituciones de educación superior, “no se contempla tiempo, no hay descarga de horas para la escritura de los artículos” (P1). Con estas respuestas, un mayor número de horas dedicadas a la docencia se asocia a una menor productividad científica (Bland *et al.*, 2005; Stack, 2004). No obstante, los profesores encuestados son escritores activos ya que están publicando mínimo tres artículos por año; en este sentido, podría no existir relación positiva ni negativa entre el tiempo y la productividad científica (De Witte y Rogge, 2010).

Otros profesores respondieron: “la Universidad me permite invertir entre un 20 %-40 % del tiempo para escribir artículos” (P6); “Sí, hasta seis horas a la semana de productividad, tanto para elaborar y gestionar proyectos de investigación, como para escribir artículos o informes de investigación. Dos horas semanales por producto durante máximo un semestre” (P9). Estas respuestas evidencian las políticas internas en las universidades en relación con investigaciones avaladas y financiadas en las que se les asignan tiempos a los profesores para investigar y escribir los documentos científicos.

Estas respuestas sugieren la importancia de que las instituciones asignen explícitamente tiempo para la escritura de los artículos. Sin embargo, como lo afirma un profesor entrevistado, “cuando ha

pasado el tiempo activo del proyecto de investigación se hace difícil escribir porque no hay tiempo institucional” (P1). Cuanto más tiempo haya para investigar, habrá mayor productividad científica (De Witte y Rogge, 2010; Abramo, D’Angelo y Capraseca, 2009; Ramos, Rayuela y Ruriñach, 2007; Bland *et al.*, 2005; Sax *et al.*, 2002).

Los análisis en las entrevistas mostraron una relación negativa del tiempo destinado a la escritura con el proceso de redacción de un artículo científico: “Muchas veces el profesor se desconcentra de la escritura del artículo porque tiene que hacer otras labores académicas, como atender a los estudiantes o asistir a reuniones” (P9).

La motivación

Los resultados mostraron que expresiones como “a veces no hay una disposición mental a la hora de escribir el artículo científico” (P2); “el peor sitio para escribir un artículo científico es la universidad. Es el lugar más inapropiado para escribir” (P7) indican que la motivación es un factor importante a la hora de escribir (Hidi y Boscolo, 2006). Aspectos como la disposición mental y el lugar se relacionan, en este caso, negativamente con la escritura de un artículo científico.

Las teorías implícitas sobre escritura científica en los profesores universitarios

El segundo objetivo de este estudio fue examinar las teorías implícitas sobre la escritura científica en los profesores universitarios. Los resultados que arrojaron los datos en el cuestionario indican que los docentes, según sus respuestas, no son muy conscientes de la escritura como herramienta de aprendizaje. En el proceso *usos y funciones*, en cuatro de los cinco ítems, contestaron que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con el enunciado del ítem. Los profesores ven la tarea de escribir como un instrumento que sirve más para demostrar lo que saben sobre el tema, y aún no están muy seguros sobre cómo conceptualizar la escritura a partir del contenido (qué decir) y de lo

retórico (cómo decirlo), con el fin de ajustarlos a sus propósitos como escritores científicos (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En cuanto al proceso de *planificación*, en la dimensión reproductiva, las respuestas mostraron nuevamente, una creencia muy marcada en centrar el proceso de redacción en el *decir* lo que se sabe sobre el tema; siguen ubicando su interés en el contenido sobre lo que se escribe. Sin embargo, la dimensión epistémica indica que tienen conciencia de aspectos del contexto como la audiencia, las tareas previas de escritura y la revista en donde se quiere publicar.

Sobre el proceso de *evaluación y revisión* en la dimensión reproductiva, la preocupación de los profesores se centró más en aspectos formales del proceso de composición escrita. Por su parte, la dimensión epistémica indica que en la revisión y evaluación de los artículos que hicieron los profesores, están implicados aspectos como lo formal, lo conceptual y la estructura, teniendo en cuenta el contexto.

Los resultados mostraron un perfil ambivalente, ya que los profesores universitarios se manifiestan conformes con las dos dimensiones simultáneamente. A pesar de ello, los resultados en el cuestionario indican que están más próximos a la concepción epistémica, aunque esta investigación esperaba encontrar puntuaciones más altas en esta dimensión ya que son profesores que publican constantemente y se podrían considerar escritores expertos (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En las entrevistas, los profesores confirmaron que tienen una teoría reproductiva sobre la escritura científica y definieron la escritura como *coherencia y cohesión, proceso de redacción, un reporte de investigaciones, directa, breve, ordenada, rigurosa, clara, sencilla, objetiva*. Cuando la escritura se restringe a la coherencia y cohesión, a la redacción, al reporte y a sus características, se muestra una conciencia determinada solamente por aspectos de forma. Hay una relación concreta que tienen del artículo científico como un producto que únicamente sirve para “construir y

divulgar el conocimiento de una disciplina específica" (P5) para "conocer discusiones teóricas, epistemológicas y teóricas de una investigación" (P8) que requieren de "normas y pautas para comunicar conocimiento nuevo" (P4).

Aquí, los verbos *construir*, *divulgar* y *conocer* definen la escritura como una tarea de hacer, de reproducir e informar sobre algo, tal vez como resultado de la experiencia personal de los profesores en el ejercicio de escribir, producto de un aprendizaje de la escritura no formal (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006), de la experiencia escritural que se ha tenido en el transcurso de su formación académica y profesional.

Simultáneamente, las entrevistas evidenciaron que los profesores tienen una teoría epistémica, por cuanto definieron la escritura como "comprensible para los lectores" (P1), "comprensible para el entorno académico" (P10), "para la comunidad discursiva" (P15) y "argumentativa" (P11). Estas expresiones indican una reflexión del profesor sobre el para qué se escribe el artículo científico y sobre cómo escribirlo (Van Dijk, 2000).

Al igual que en los resultados arrojados en el cuestionario, se evidencia un perfil ambivalente; los docentes tienen unas teorías implícitas tanto reproductivas como epistémicas de la escritura (Villalón, 2010; Errázuriz, 2017) ya que se movilizan entre un modelo de escritura determinado por el formato estandarizado, y un modelo en el que se transforma conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Otra explicación a esta ambivalencia podría estar cimentada en la motivación determinada por factores académicos, administrativos que subyacen a la labor docente (Torelló, 2011). Estas funciones del profesor universitario hacen que la actividad de escribir sea una tarea demandante que necesita tiempo y formación; por estas razones, "muchas veces el profesor se desconcentra de la escritura del artículo porque tiene que hacer otras labores académicas como atender a los estudiantes o asistir a reuniones". Esta situación particular enunciada por un profesor indica que la motivación es un

factor importante a la hora de escribir (Hidi y Boscolo, 2006). Con estas respuestas, un mayor número de horas dedicadas a la docencia se asocia a una menor productividad científica (Bland *et al.*, 2005; Stack, 2004) y aspectos como el tiempo se relacionan negativamente con la escritura del artículo científico.

Asimismo, desde esta postura ambivalente, los docentes se ubican en la teoría reproductiva para manifestar ciertas preocupaciones en la tarea escritural de qué decir: "es complejo concretar las ideas para el planteamiento del problema y la justificación" (P6); "resulta más difícil definir la estructura general (tema y subtemas)"; "lo que hace más demorada la escritura del artículo es volver a revisar y ajustar lo que ya está; además de volver sobre las notas de campo o sobre otras lecturas". Estas expresiones indican que el profesor reflexiona más sobre la tarea escritural de qué decir, y no sobre la tarea escritural de cómo decirlo.

Esta dificultad para tomar una mayor conciencia de la función epistémica de la escritura científica ha sido destacada por otros autores (Fidalgo y García, 2009; Boscolo *et al.*, 2007; Ellis, Taylor y Drury, 2007; Prain y Hand, 1999) y de forma más genérica dentro del marco teórico de las teorías implícitas (Mateos *et al.*, 2011).

La coexistencia de estas dos teorías reproductiva y epistémica en los profesores universitarios también tiene su explicación en la manera como creen que se debería enseñar y aprender la escritura científica. Por un lado, docentes afirman que "se debe enseñar la escritura científica por medio del modelaje; es decir, mostrando buenos ejemplos de artículos científicos"; "a escribir científicamente se aprende escribiendo, con la práctica"; "se deberían enseñar técnicas para escribir el artículo en español y el artículo en inglés"; "saber qué y cómo se escribe cada una de las partes de la estructura del artículo"; "se aprende tomando cursos de redacción"; "se aprende siguiendo guías y formatos"; "se aprende a partir de las correcciones que hacen los asesores y los otros profesores"; "hacen falta cursos formales y prácticos de

redacción científica en las instituciones de educación superior”; expresiones con una orientación argumentativa hacia una teoría implícita de decir conocimiento, hacia una escritura como producto.

Por otro lado, profesores aseguran que “es importante escribir más de una versión del manuscrito”; “antes de escribir el artículo científico se debe analizar la revista en donde se va a publicar”; “en la enseñanza de la escritura el tiempo que se destine a las revisiones de manuscritos debe ser muy objetivo”; “la audiencia es otro tema que se debe tratar en la enseñanza de la escritura científicamente”; “la enseñanza de la lectura crítica aporta en gran medida a la escritura científica”; expresiones con una orientación argumentativa hacia una teoría implícita de transformar conocimiento, hacia una escritura como proceso (Flower y Hayes, 1981).

Estas expresiones hacen evidente la convivencia de las dos teorías implícitas que resultan del formato estandarizado, de las maneras como se enseñó a escribir en la academia, de cómo se aprendió a escribir en la práctica, de cómo se vio escribir a otros, de cómo el contexto familiar influyó, de cómo la disciplina se escribe; factores que se conjugan con unos propósitos sociales, situacionales y motivacionales que cumplen un papel fundamental en las creencias personales que se forman sobre la escritura científica.

Mecanismos lingüísticos, discursivos y estructurales en los artículos científicos

El tercer objetivo de este estudio fue estudiar algunos de los mecanismos lingüísticos y discursivos que utilizan los profesores en la escritura de sus artículos. En primer lugar, los resultados referidos al uso de los verbos epistémicos y modales señalan que estos representan una estrategia explícita, que utiliza el profesor para posicionarse en su escrito científico. Este posicionamiento es el resultado de procedimientos enunciativos que etiquetan la subjetividad y actitud del escritor (Hyland, 2002; Reuter, 2004).

El manejo de verbos epistémicos como *presentar, indicar, evidenciar, mostrar y observar* sugieren una actitud del escritor más creíble con relación a lo que escribe. Mientras que el uso de verbos epistémicos como *evaluar, pensar, creer, apreciar, suponer* sugieren una apreciación del escritor más conjetural e inferencial en lo que escribe. Por ejemplo, uno de los profesores entrevistados afirmó: “El artículo científico debe ser creíble o convencer con argumentos”.

En este marco, uno de los temas en los que se evidencia la objetividad o la subjetividad del escritor es la modalidad textual que estudia la relación del texto con su autor y los resultados indican que el profesor no necesariamente se hace cargo de la información que proporciona la literatura científica (Lvovskaya, 2002, 2003; Torres, 2003a, 2003b; Ortega y Torres, 2010).

Con el uso de los verbos epistémicos y modales (Teufel, Carletta y Moens, 1999; Hyland, 1998, 1999, 2002; Soto, 2002, 2004; Hyland y Tse, 2005; Yakhontova, 2006) el profesor mitiga la información y escribe con cautela, porque muchas veces la evidencia estadística no lo apoya totalmente o porque no está muy seguro de los datos empíricos encontrados. A partir de estas consideraciones, el docente con sus procedimientos escriturales toma distancia de sus enunciados al suavizar sus afirmaciones y presentar la información como una deducción, que permite una evaluación del grado de certeza que amortigua los conocimientos que se dicen y se pretenden transformar en el ejercicio escritural del artículo científico. Con estos antecedentes, parece ser que este tipo de mitigación tendría implicaciones en cuanto a la confiabilidad del conocimiento en sí mismo.

Ahora bien, existen unos modos de organización discursiva y retórica que el escritor elige para expresar el nuevo conocimiento, patrones retóricos que evidencian las huellas del enunciadador en su escrito y que tienen un propósito comunicativo (Swales, 1990, 2004). Con relación a estas unidades discursivas o movidas retóricas encontradas en los artículos científicos examinados (tabla 1) los

resultados indican movidas retóricas con dos propósitos comunicativos (Sabaj, 2012): el primero es metodológico y refleja la estandarización del formato IMRYD para la presentación de escritos producto de investigación; y el segundo es retórico, y evidencia la manera como presenta el profesor su escrito en la combinación de los enunciados.

Estos resultados, de acuerdo con Sabaj (2012), señalan que los propósitos comunicativos

metodológicos estarían asociados a la práctica investigativa; y los retóricos, a las prácticas de escritura. Igualmente, los primeros estarían vinculados a cualquier género investigativo; mientras que los segundos, a la forma particular que adopta el artículo científico como género discursivo y a las huellas del escritor en sus enunciados que dinamizan el formato estandarizado y le imprimen actividad social.

Tabla 1. Movidas retóricas prototípicas de los artículos analizados

ID texto	Movidas retóricas
1 (producto de investigación)	<ul style="list-style-type: none"> -Explicita el objetivo de la investigación. -Presenta el resumen de la investigación -Presenta la introducción de la investigación. -Detalla la forma de obtención de los datos. -Describe en detalle los materiales y métodos utilizados en la investigación. -Utiliza tablas para mostrar los resultados de la investigación. -Define conceptos relevantes para la investigación haciendo referencia a otros estudios. -Describe el vacío de los estudios en relación con el objetivo de la investigación. -En la discusión muestra cómo concuerdan o no, sus resultados con otros estudios referenciales en la investigación. -Hace referencia a otras investigaciones (citas). -Hace generalizaciones sobre el tema a investigar. -Interpreta los resultados. -Presenta la discusión de la investigación. -En la discusión presenta las conclusiones. -Presenta los agradecimientos. -Presenta las referencias bibliográficas.

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Con relación a los factores exógenos asociados a la escritura científica en los profesores universitarios colombianos, el género y la edad no están asociados de manera directa y significativa a la producción académica. Sin embargo, este estudio encontró que factores como el salario, el prestigio de la institución, la formación académica, los años de experiencia, el idioma y la motivación, influyen en la escritura científica de los profesores.

En cuanto a las teorías implícitas, este trabajo halló que los profesores conjugan la teoría implícita reproductiva con la teoría implícita epistémica.

En el ejercicio de escribir científicamente se mueven entre estas dos concepciones de decir conocimiento y transformar conocimiento. Una de las causas posibles es la creencia arraigada que para escribir bien un artículo es suficiente conocer las técnicas y tener las habilidades propias de la escritura científica y se ignora la verdadera función social que esta tiene y el formato tipificado IMRYD.

Con relación a los mecanismos lingüísticos y discursivos aquí analizados, la postura y la actitud del profesor frente a sus enunciados es un recurso estratégico para atenuar el compromiso y disminuir la certeza del decir de su conocimiento. Esta situación podría explicar cómo la objetividad de la

escritura científica estaría sacrificando la postura crítica del escritor frente al conocimiento y por ende la transformación de ese conocimiento. No existe para el docente una escritura que le genere confianza y, por eso, en su escritura no hay enunciados categóricos sino relativos que presentan la información como una opinión subjetiva, una deducción. Este contexto escritural tendría implicaciones en cuanto a la confiabilidad del conocimiento en sí mismo. Además, las estrategias escriturales que utiliza el profesor, es decir, su recursividad retórica, estarían determinadas por el afán de lograr que sea aceptado por los evaluadores, por sus pares y la comunidad académica en general.

En esta línea argumental, este estudio tiene implicaciones didácticas para el ámbito de la producción científica. Con el análisis de las movidas retóricas, la evidencia empírica indica que hay unos patrones prototípicos particulares en cada una de las secciones del artículo que servirían como estrategias para ayudar a mejorar la calidad de la escritura científica. Este podría ser un modelo didáctico útil para la escritura de cualquier texto científico y no solamente de artículos productos de investigación.

La calidad de los artículos científicos se mide por los altos o bajos niveles de impacto de las revistas en donde son publicados. Según Colciencias (2016), las publicaciones científicas colombianas presentan bajos niveles de impacto que se atribuyen, entre otros aspectos, a criterios de formalidad. En consecuencia, para esta investigación es crucial que los profesores puedan mejorar la calidad de las publicaciones y que esta nueva producción de conocimiento tenga reconocimiento social e impacte la producción científica nacional e internacional. La calidad de las publicaciones dependerá no solamente de la técnica utilizada para escribir y mucho menos del formato estandarizado, sino de la conciencia escrituraria que tenga el profesor sobre lo que implica escribir científicamente.

Esta investigación presenta algunas limitaciones: la principal fue la opción metodológica de no abordar las movidas retóricas diferenciando el

fenómeno en cada área de conocimiento. Tal vez la respuesta estaría en que este trabajo partió del supuesto de que las prácticas de escritura científica son particulares a cada área de conocimiento. Para superar esta situación se recomienda que en futuras pesquisas se hagan estudios comparativos entre las diferentes áreas de conocimiento.

Con el objetivo de avanzar en la investigación sobre la escritura científica en los profesores universitarios en Colombia, es importante seguir profundizando en las líneas de investigación propuestas con cada uno de los objetivos que se planteó este estudio: factores institucionales, académicos e individuales asociados a la escritura científica; las teorías implícitas o concepciones sobre la escritura científica en los profesores universitarios, y los mecanismos lingüísticos y discursivos en la escritura científica. Sin duda, este trabajo constituye un primer paso en el estudio de estos temas que son de gran interés para la comunidad científica.

Reconocimientos

El artículo es producto de la investigación titulada “La escritura científica en profesores universitarios colombianos”, que se adelanta desde 2012. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle.

Referencias bibliográficas

- Abramo, G., D'Angelo, C.A. y Capraseca, A. (2009). Gender differences research productivity: A bibliometric analysis of the Italian academic system. *Scientometrics*, 79(3), 517-539.
- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: UNGS.
- Bangert-Drowns, R.L., Hurley, M.M. y Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58.

- Bazerman, Ch., Little, J., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Becher, T. (1987). Disciplinary Discourse. *Studies in Higher Education*, 3(12), 261-274.
- Biggs, J. (1988). Approaches to learning and essay writing. En R. Schmeck (ed.), *Learning strategies and learning styles* (págs. 185-228). Nueva York: Plenum.
- Bland, C., Bruce, A., Finstad, D., Risbey, K y Staples, I. (2005). A Theoretical, Practical, Predictive Model of Faculty and Department Research Productivity. *Academic Medicine*, 80(3), 225-237.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Londres/Nueva York: Pearson.
- Colciencias (2016). *Política para mejorar la calidad de las publicaciones científicas nacionales*. Recuperado de <https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/politica-publindex-colciencias.pdf>
- De Witte, K. y Rogge. (2010). To publish or not to publish? On the aggregation and Drivers of research performance. *Scientometrics*, 85(1), 657-680.
- Donahue, C. (2008). *Écrire á Luniversité analyse comparée en france et aux Etats-Unis*. Villeneuve d'Ascq: Presses univrsitaires du septention.
- Dudley-Evans, T. (2000). Genre analysis: A key to a theory of ESP? *Iberica*, 2, 3-11. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2475568.pdf>
- Dundar, H. y Lewis, D. (1998). Determinants of research productivity in higher education. *Research in Higher Education*, 39(6), 607-631.
- Ellis, R.A., Taylor, C.E. y Drury, H. (2007) Learning science through writing: associations with prior conceptions of writing and perceptions of a writing program. *Higher Education Research and Development*, 26(3), 297-311.
- Errázuriz, M.C. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 36-52.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.
- Fidalgo, R. y García, J.N. (2009). La evaluación de la metacognición en la composición escrita. *Estudios de Psicología*, 30(1), 51-72.
- Fortanet, I. (coord.) (2002). *Cómo escribir un artículo de investigación*. Madrid: Alianza.
- Fortanet, I., Posteguillo, S., Palmer, J. y Coll J. (eds.) (1998). *Genre studies in English for academic purposes*. Castelló: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Gross, A. (1994) The roles of rhetoric in the public understanding of science. *Public Understand. Sci.*, 3, 3-23. Recuperado de <http://www.tc.umn.edu/~a-gross/AlanGross/pdffiles/publicun.pdf>
- Hidi, S. y Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). Nueva York: Guilford Press.
- Hounsell, D. (1984). Learning and essay writing. En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (eds.), *The experience of learning* (pp. 103-123). Edimburgo: Scottish Academic Press.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Hyland, K. (1999). Disciplinary discourses: writer stance in research articles. En C. Candin y K. Hyland (eds.), *Writing: texts, processes and practices* (pp. 99-121). Londres: Longman.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34, 1091-1112.
- Hyland, K. y Tse, P. (2005) *Hooking the reader a corpus study of evaluative that in abstracts*. *English for Specific Purposes* 24, 123-139 Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/223549369_Hooking_the_reader_A_corpus_study_of_evaluative_that_in_abstracts
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D. y Van den Bergh, H. (2007) The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 565-578.

- Kothari, C.R. (1984). *Quantitative Techniques*. 2a. ed. Nueva Delhi: Vikas Publishing House Pvt. Ltd.
- Lars, K. (2007). The Rhetoric of Science in Practice: Experiences from Nordic Research on Subject-Oriented Texts and Text Cultures. En K. Fløttum (ed.), *Language an discipline perspectives on Academic Discourse* (pp. 40-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Latour, B. y Fabbri, P. (1977). La rhétorique de la science. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13(1), 81-95.
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 489-499.
- Lvovskaya Z. (2002). *La estilística textual. Visión tra ductológica del tema*. Málaga: Ediciones Libros ENCASA.
- Lvovskaya Z. (2003). *Convenciones textuales en textos científicos sobre fisioterapia*. Las Palmas, España: Universidad de Las Palmas de GC.
- Machado, A., Jiménez, N. y Villarraga, M. (2016). La producción científica colombiana en SciELO: un análisis bibliométrico. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 39(2), 15-26. DOI: 10.17533/udea.rib.v39n2a03
- Martín, P. (2003). Análisis contrastivo de los componentes estructurales y gramaticales de los resúmenes de los artículos científicos. *Revista Española de Lingüística*, 33(1), 153-183. Recuperado de <http://www.sel.edu.es/pdf/ene-jun-03/Martin%20Martin.pdf>
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. 2a. ed. Londres: Sage Publications.
- Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Echeita, G. y Luna, M. (2011). Reading to write an argumentation: The role of epistemological, reading and writing beliefs. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 281-297.
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R. y Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing*, 21, 675-697. DOI: 10.1007/s11145-007-9086-6
- McCutchen, D. (2011). From Novice to Expert: Implications of Language Skills and Writing Relevant Knowledge for Memory during the Development of Writing Skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.3>
- Méndez, J. y Vera, L. (2015). Salarios, incentivos y producción intelectual docente en la universidad pública en Colombia. *Apuntes del Cenes*, 34(60), 95-130.
- Molano, L. y López, G. (2006). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Revista Lenguaje*, 35, 119-146. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/823concepciones-deprofesores-y-estudiantes-sobre-la-escritura-academica-en-la-universidad-icesipdf-vr1t1-articulo.pdf>
- Morales, O. (2008) *Aproximación discursiva al artículo de investigación (AI) odontológico hispanoamericano: implicaciones para la enseñanza del discurso académico*. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/25963/1/aproximaci%C3%B3n_discursiva.pdf
- Newell, G.E. (2006). Writing to learn. How alternative theories of school writing account for students performance. En Ch.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 200-265). Nueva York: The Guilford Press.
- Ornatowski, C. (2007). Rhetoric of science: Oxymoron or tautology? *The Writing Instructor*, 1-15.
- Ortega, I. y Torres Ramírez, A. (2010). Estudio sobre los abstracts de artículos de investigación informáticos: evidencialidad y modalidad textual. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, 141-153.
- Parodi, G. (2005). *La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?* *Revista Signos*, 38(58), 221-267. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000200005>
- Patiño, L. (2006). La escritura académica en la formación del docente universitario. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 127-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2362546>

- Pérez-Llantada, C. (2004). The epistemic nature of disciplinary discourses: Echoing postmodern literary practices. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 12, 25-41.
- Pertuz, W.P., Perea, N. y Mercado, M. (2011). Características de la escritura en docentes universitarios. *Zona Próxima*, 15, 78-93.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y E. De la Cruz, E., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-188). Graó: Barcelona.
- Prain, V. y Hand, B. (1999). Students Perceptions of Writing for Learning in Secondary School Science. *Science Education*, 83, 151-162.
- Prelli, L. (1989). *A Rethoric of Science: Inventing Scientific Discourse (Studies in Rethoric/Communication)*. Carolina del Sur: University of South Carolina Press.
- Ramos, R., Rayuela, V. y Ruriñach, J. (2007) An analysis of the determinants in Economics and Business publications by Spanish universities between 1994 and 2004. *Scientometrics*, 71(1), 117-144.
- Reuter, P. (2004). Introduction to research articles. *Journal of Policy Analysis and Management*, 23(2), 221-224. DOI: 10.1002/pam.20001
- Sabaj, O. (2012) Uso de movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de Investigación en español. Implicancias para la escritura científica. *Boletín de Filología*, 1, 165-186.
- Sabaj, O., Matsuda, K. y Fuentes, M. (2010). Un modelo para la homogenización de las clases textuales de la Biblioteca Scielo Chile: la variabilidad del Artículo de investigación a través de las disciplinas. *Revista Información Tecnológica*, 21(6), 133-148. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/infotec/v21n6/art15.pdf>
- Sabaj, O., Toro, P. y Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *ONOMAZEIN*, 24, 245-271.
- Sax, L., Hagedorn, L., Arredondo, M. y Dicrisi, F. (2002). Faculty research productivity: Exploring the role of gender and family-relates factors. *Research in Higher Education*, 43(4), 423-446.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Soto, G. (2002). La argumentación en artículos científicos escritos en español. En M. García Negroni (ed.), *Actas del Congreso Internacional La Argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica* (pp. 1262-1269). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Soto, G. (2004). La estructuración jerárquica de la información en el discurso científico escrito: segmento de orientación y núcleo informativo. *Lenguas Modernas*, 30, 7-24.
- Stack, S. (2004). Gender, Children and Research Productivity. *Research in Higher Education*, 45(8), 891-920.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia, M. y Marinkovich, J. (2013). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: Periodismo y Trabajo Social. *RBLA*, 13(1), 145-169.
- Teufel, S., Carletta, J. y Moens, M. (1999). An annotation scheme for discourse-level argumentation in research articles. En *Proceedings of the 9th conference on European chapter of the Association for Computational Linguistics* (pp. 110-117). Universidad de Bergen.
- Torelló, O.M. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 195-211
- Torres Ramírez, A. (2003a). Consideraciones sobre la modalidad objetiva en textos técnicos y científicos dentro del campo de la estilística textual. En P.

- Durán, G. Aguado, I. Álvarez de Mon y M. García (eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento* (pp. 139-146). Madrid: Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la Tecnología (DLACT).
- Torres Ramírez, A. (2003b). Aproximación a la modalidad textual objetiva en los textos de fisioterapia: contribución a la traducción. En Z. Lvovskaya (coord.), *Convenciones textuales en textos científicos sobre fisioterapia: estudio textual orientado a la traducción* (pp. 153-174). Las Palmas, España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Van Dijk, T.A. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Villalón, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*. [Tesis de doctorado]. Doctorado en Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Wander, P. y Jaehne, D. (2000). Prospects for 'a rhetoric of science'. *Social Epistemology*, 14(2, 3), 211-233. San José State University.
- White, M. y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2004.07.00
- Yakhontova, T. (2006). Cultural and disciplinary variation in academic discourse: the issue of influencing factors. *English for Specific Purposes*, 5, 153-167.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Una propuesta para enseñar argumentación desde el modelo de Biggs**A proposal to teach argumentation based on the Biggs model**Diana Carolina Rodríguez Orbea^{*ID}, Martha Cecilia Giraldo Montoya^{**ID}**Resumen**

El presente artículo es el resultado de una intervención pedagógica en la Universidad Autónoma de Occidente, de Cali, con estudiantes de primer semestre de Ingeniería y de Ciencias Administrativas del curso de Expresión Oral y Escrita, impartido por el Departamento de Lenguaje en el primer semestre de 2018. En este trabajo se reflexiona y describe la incidencia de una secuencia didáctica orientada hacia la enseñanza de la argumentación desde el modelo de Toulmin, Morrás y Pineda (2007) y diseñada desde la propuesta pedagógica de Biggs (2005), autor que constituye el referente teórico principal del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la universidad. La metodología empleada fue la sistematización de experiencia, propuesta que data de la década de 1970 y las categorías observadas fueron la problematización, la actuación y la autorregulación en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La experiencia muestra la importancia de proponer pedagogías activas en el aula que posibiliten el desarrollo de la argumentación como una estrategia de razonamiento y aprendizaje. Se concluye que el diseño de experiencias desde estas concepciones puede propiciar un aprendizaje profundo a partir de la construcción de prácticas reflexivas tanto de estudiantes como de docentes.

Palabras clave: aprendizaje activo, práctica de enseñanza, reflexión, didáctica, argumentación.

Abstract

This article is the result of a pedagogical procedure present at the Universidad Autónoma de Occidente in Cali, with first semester students of Engineering and Administrative Sciences attending the Written and Spoken Discourse course, provided by the Language Department in the first semester of 2018. This work considers and describes the impact of a didactic sequence that focuses on teaching argumentation from the perspective of the model developed by Toulmin, Morrás and Pineda (2007), designed on the basis of the pedagogical approach proposed by Biggs (2005), the primary theoretical mentor of the university's Institutional Educational Project. The methodology used was the systematisation of experiences, a proposal that dates back to 1970, while the analysed categories were problematisation, behaviour and self-regulation in the teaching and learning process. This experience shows the importance of proposing active teaching methods in class, facilitating the development of argumentation as a strategy for reasoning and learning. We concluded that the design of experiences from these concepts may foster deep learning based on the construction of reflective practices, both by students and teachers.

Keywords: active learning, teaching practice, reflection, didactics, argumentation.

* Licenciada en Literatura y magíster en Lingüística y Español, Universidad del Valle (Colombia). Docente del Departamento de Lenguaje de la Universidad Autónoma de Occidente de Cali (Colombia). Correo electrónico: dcrdriguez@uao.edu.co

** Licenciada en Español y Comunicación, Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia). Especialista en Planeamiento Educativo, Universidad Católica de Manizales (Colombia) y especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Pensamiento Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia). Magíster en Lingüística y Español, Universidad del Valle (Colombia). Docente del Departamento de Lenguaje de la Universidad Autónoma de Occidente de Cali (Colombia). Correo electrónico: mgiraldo@uao.edu.co

Cómo citar este artículo: Rodríguez Orbea, D.C. y Giraldo Montoya, M.C. (2019), Una propuesta para enseñar argumentación desde el modelo de Biggs. *Enunciación*, 24(2), 199-210. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.14444>

Artículo recibido: 13 de febrero de 2019; aprobado: 24 de mayo de 2019.

Introducción

El desarrollo del pensamiento crítico es un objetivo al que se apunta con mucha fuerza en los procesos formativos de la educación superior. Esto supone un reto para los docentes, sobre todo en relación con las prácticas pedagógicas, pues su planeación y ejecución propenden por ir más allá de lo declarativo para dar prioridad a los procesos cognitivos superiores desde los cuales el estudiante establece hipótesis, evalúa y verifica lo aprendido.

En este artículo se presenta una reflexión sobre la incidencia de la perspectiva del aprendizaje activo en la enseñanza de la argumentación en estudiantes universitarios. Lo anterior se deriva de una investigación de aula en la que el objetivo general fue determinar el impacto de una propuesta pedagógica para la enseñanza de la argumentación, fundamentada en la teoría de Biggs (2005) sobre el aprendizaje profundo. Se llevó a cabo con estudiantes de primer semestre de la asignatura Expresión Oral y Escrita, curso impartido a jóvenes de las Facultades de Ingeniería y Ciencias Administrativas, de la Universidad Autónoma de Occidente, en Cali, Colombia.

En el presente documento se justifica la elección de los referentes teóricos que rodearon esta propuesta, la metodología empleada y los resultados de la experiencia.

Enseñanza y argumentación

La enseñanza desde el modelo de Biggs

Biggs (2005), a partir de la observación de las actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje en el aula de clase, los caracterizó en dos tipos: a) los automotivados, entre los que se encuentran aquellos con intereses intelectuales notorios, con disposición para comparar, contrastar, explicar, relacionar, aplicar, teorizar y generalizar, acciones propias de un enfoque de aprendizaje profundo, y b) los poco motivados, quienes tienen interés en pasar las asignaturas con el menor esfuerzo; por tanto, invierten

poco tiempo en la tarea, se limitan a lo esencial, resuelven el trabajo desde la reproducción o la memoria, aceptan pasivamente las ideas y la información. Estas actitudes son expresión de un enfoque de aprendizaje superficial. Esto condujo a la generación de un método de enseñanza/aprendizaje que reconozca la congruencia entre las motivaciones del estudiante (conocimientos previos, competencias, modos preferentes de aprender, valores y expectativas), el contexto (currículo, modo de enseñanza, ambiente de clase y evaluación) y el proceso metacognitivo (elemento mediador entre la intención, motivación, percepciones de las tareas por parte del estudiante y las estrategias empleadas para estudiar). De manera concreta, entre la motivación, la estrategia y el resultado.

Ante la realidad de encontrar en el aula de clase un número significativo de estudiantes con enfoques de aprendizaje superficial, Biggs (2005) sugiere el diseño de intervenciones pedagógicas orientadas al aprendizaje profundo, es decir, hacia el compromiso con la tarea, la profundidad en los contenidos, el reconocimiento del significado y la relevancia del conocimiento a adquirir. En tal sentido, sugiere que el profesor debe conocer su disciplina, presentar a los estudiantes los objetivos y la estructura de los contenidos, suscitar preguntas y respuestas a partir de la integración entre los conocimientos previos y la nueva información, enfatizar en la profundidad y la trascendencia del aprendizaje.

Para ello propone un modelo constituido por tres fases:

- A. *Presagio*. Implica tener en cuenta variables del estudiante como el reconocimiento de los conocimientos previos, las experiencias, percepciones sobre la tarea, el profesor, el contexto y el aprendizaje. También contemplar variables del contexto de enseñanza, o sea, contenidos, tareas, modos de enseñanza, evaluación y ambiente de clase.
- B. *Proceso*. Se relaciona con la implicación del estudiante, derivada de la fase anterior.

C. *Producto*. A partir de las fases anteriores, se obtiene un determinado rendimiento incluyendo procesos de retroalimentación (Sarozza, 2013).

Biggs sugiere como punto de partida la exploración de los conocimientos previos y acceder a la nueva información a partir de la *observación* de la realidad, es decir, iniciar con una situación preferiblemente genuina, cercana al estudiante, que le permita involucrarse con mayor agilidad y aportar sentido a la actividad.

Como un segundo paso, el autor propone *problematizar* lo observado, es decir, explorar, interrogar y ubicar la situación en diversos contextos, lo cual implica la identificación y la evaluación de factores, el establecimiento de causas y efectos, la descripción de circunstancias, con las cuales se busca una mayor comprensión del fenómeno estudiado a partir del *análisis* de los diferentes factores que lo constituyen. A su vez, esto deriva en procesos de *argumentación*, *generalización* o *síntesis*, acciones del aprendizaje de orden superior o profundo.

Trazar este recorrido le demanda al docente la identificación de objetivos de aprendizaje, la determinación de metas retadoras pero alcanzables (según el currículo previsto), la elección de actividades centradas en los estudiantes (las pedagógicas), el diseño de una evaluación que comunique los resultados esperados y el clima adecuado para la interacción.

Su funcionalidad presupone una *alineación* entre cada uno de los componentes que constituyen el sistema mismo, ya que la máxima consistencia entre cada elemento determina el grado de éxito de la intervención. En este sentido, Biggs retoma a Shuell (1986) como el faro que guía su producción para establecer como elemento detonador de la estrategia pedagógica los efectos esperados: "Para que los estudiantes consigan los resultados de una manera razonablemente eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que los estudiantes lleven a cabo las actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, lleven a

alcanzar esos resultados" (Shuell, 1986, citado por Biggs, 2005, p. 12).

La enseñanza de la argumentación desde Toulmin

La formación universitaria promueve el desarrollo de la argumentación como una estrategia de razonamiento y aprendizaje. Esta finalidad demanda que las actividades asociadas a las disciplinas eviten quedarse en lo declarativo y lo procedimental para avanzar hacia el conocimiento funcional, entendido como el saber hacer con sentido, saber qué, saber cómo, saber cuándo y saber dónde. Se requiere entonces un esquema de argumentación versátil y en diálogo con las diferentes disciplinas, en el que prevalezcan los cuestionamientos, el planteamiento de problemas y la elaboración de explicaciones que sean sustentadas con consistencia.

De acuerdo con los propósitos de la secuencia didáctica (SD) fue necesario revisar algunas investigaciones sobre la enseñanza de la argumentación en la universidad con el fin de aproximarnos al estado de la cuestión y, así, vislumbrar cuáles son las acciones y decisiones pedagógicas privilegiadas para el desarrollo de la argumentación en la educación superior y decidir qué estrategias nos interesa proponer. Al respecto, gran parte de estos estudios manifiestan nacer de problemáticas en las que los docentes de las disciplinas piden con mucha frecuencia tareas a los estudiantes con el objetivo de defender puntos de vista o resolver problemas complejos presuponiendo que ya saben argumentar. Las investigaciones cuestionan estos supuestos, ya que los resultados de esas tareas muestran un bajo desempeño argumentativo, como: la innegable dificultad de los estudiantes para defender con consistencia sus puntos de vista; la falta de rigor en la información que se usa para construir argumentos confiables; la poca conexión entre tesis y argumentos; la dificultad para diferenciar *tema* de *tesis*, y de este modo construir premisas mayores que expresen el punto de vista

que van a defender; la escasa profundidad en su capacidad de evaluar o establecer hipótesis que les permitan defender sus posturas; entre otros.

Otro aspecto destacado en dichas investigaciones es la reflexión sobre cómo enseñan los docentes, ya que la mayoría, a pesar de ser expertos en su disciplina, no son conscientes de la necesidad de propiciar el aprendizaje de la argumentación, razón por la cual la manera como se piden las tareas (las consignas) no proporciona el andamiaje que se requiere para aprender a argumentar. Entre las estrategias más destacadas están el abordaje de la escritura monográfica y ensayística (“Escribir un ensayo sobre...”); la elaboración de esquemas argumentativos; la apropiación de los procedimientos de planeación, textualización y revisión del discurso argumentativo, y la selección de enfoques teóricos sobre la argumentación, como el de Toulmin (2007) para el aprendizaje de las ciencias.

Ibáñez y Zangaro (2007), en su investigación sobre la producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios de diferentes programas académicos, plantean la necesidad de enfatizar en la exposición y la argumentación, razón que conduce a diseñar una estrategia sobre el proceso de escritura de una monografía de carácter argumentativo. En la propuesta, las autoras plantean tres fases: *investigación*, *construcción de argumentos* (para probar sus hipótesis) y *escritura del documento final*. Las investigadoras destacan que estos tres momentos tienen buenos resultados, solo si se garantiza una adecuada retroalimentación de parte del docente para que los estudiantes puedan regular su proceso de aprendizaje.

Otras investigaciones destacan que la argumentación requiere de un proceso intencional, como lo muestran Pava, Ocampo y Bonilla (2008), y Bañales *et al.* (2015) quienes desarrollan estrategias en las que los estudiantes de Fonoaudiología y de Lingüística Aplicada deben argumentar en textos escritos (ensayos) centrándose en el proceso, es decir, la búsqueda de información, la planeación a través del uso de esquemas y la revisión. Los investigadores concluyen estas de acciones pedagógicas

transforman las prácticas de escritura argumentativa de los jóvenes universitarios, al interiorizar la importancia de la planificación como una manera de ser coherentes y eficaces con las intenciones argumentativas expresadas en la escritura.

Existen también producciones de reflexión pedagógica ubicadas en la elección intencional de un marco teórico de la argumentación, consecuente con los propósitos de enseñanza. Tal es el caso de las propuestas basadas en el modelo de Toulmin (Henao y Stipcich, 2008; Guerrero, 2007; Camacho y Cuéllar, 2007; Sánchez, González y García, 2013) las cuales, además de estar situadas en el contexto de la enseñanza de las ciencias, coinciden en la necesidad de enseñar a argumentar para la toma de decisiones informadas y fundamentadas. Los investigadores plantean que este modelo teórico permite articular las operaciones cognitivas de validez de los razonamientos con asuntos del ámbito sociocientífico que demandan la toma de posiciones y, sobre todo, el planteamiento de soluciones. De igual manera, coinciden en reconocer que este modelo compromete a quien argumenta con las premisas, con su encañamiento y su calidad. Las investigaciones mencionadas plantean la necesidad de una enseñanza intencional de la argumentación y la formulación de secuencias didácticas que posibiliten su aprendizaje escalonado para avanzar desde un aprendizaje superficial a uno profundo.

Esta revisión permitió ratificar la decisión curricular de definir como mejor opción para el diseño pedagógico el modelo de Toulmin (2007), por invitar a quien argumenta a poner a prueba sus afirmaciones a través de una estructura que supone una solidez en la demostración, a través de un encañamiento fuerte de las premisas: “Supongamos que hemos hecho una aseveración, comprometiéndonos, como consecuencia, con la afirmación que cualquier aserto necesariamente conlleva. Si se pone en duda la afirmación, debemos ser capaces de apoyarla; esto es, de probarla y demostrar que estaba justificada” (Toulmin, 2007, p. 132). Esto implica una revisión minuciosa del origen de la

información que se requiere, de la relevancia de las premisas elegidas para construir el argumento, y de la relación entre las premisas para consolidar el funcionamiento del modelo sin dejar fisuras para que un argumento refute a otro. De manera que se consolida una relación de dependencia entre todos los elementos y se obtiene un argumento firme y respaldado. Asimismo, el conocer y aplicar esta perspectiva de la argumentación posibilita la evaluación de la validez de los argumentos de los otros.

Metodología

Esta es una investigación cualitativa de tipo descriptivo que fue realizada durante el semestre 2018-1. La muestra estuvo conformada por 50 estudiantes de primer semestre de dos grupos de la asignatura Expresión Oral y Escrita, pertenecientes a las facultades de Ciencias Económicas y Administrativas y de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Occidente, de Cali. La propuesta metodológica corresponde a la *sistematización de experiencias*, la cual consiste en la interpretación crítica de una o varias experiencias a partir de su ordenamiento y reconstrucción (Jara, Messina, Ghiso y Acevedo, 1996). Los datos se obtuvieron durante el desarrollo de una secuencia didáctica (SD) para el aprendizaje de la argumentación que tuvo una duración de 6 semanas. Para ello se siguió el proceso propuesto por Peresson (1997, citado por Jara, 1996): 1) descripción del punto de partida; 2) interrogante y desafíos; 3) contextualización de las experiencias; 4) fundamentos teóricos y metodológicos; 5) práctica: reconstrucción de la intervención; 6) evaluación de la experiencia: análisis e interpretación crítica, logros e impacto, comunicación de la experiencia. Para efectos de la observación y el análisis de la enseñanza se definieron tres categorías: la problematización (punto de partida), la actuación como parte del marco operativo (conocimiento declarativo y procedimental: saber qué, saber cómo, saber cuándo, dónde, por qué y la autorregulación). Los instrumentos

utilizados para la recolección de información fueron los registros de observación, las tareas y los momentos de autoevaluación orales y escritos. La información recolectada se analizó a partir de un proceso de interpretación crítica (análisis, síntesis y reflexión), propia de este marco metodológico, que finalizó con una serie de conclusiones alrededor de la transformación en los roles de estudiantes y docentes. Aunque el foco está puesto en la enseñanza, el impacto se establece mediante el conocimiento, desempeño, actuación, interacción y autoevaluación de los estudiantes.

Secuencia didáctica para el desarrollo de posturas críticas sustentadas en la argumentación

Atendiendo a la revisión de la literatura, las disposiciones del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el microdiseño, se optó por la planeación de una SD conformada por tres actividades que respondieron al objetivo de estructurar discursos en los que se exprese una posición crítica sustentada argumentativamente.

Para la fase de explotación de los conocimientos previos se elaboró en grupos un mentefacto para recuperar la información que sobre el concepto de *argumentación* poseían los integrantes del grupo. Cada grupo socializó su esquema posibilitando una retroalimentación colectiva. Se recomendó la lectura del *Manual de lectura y escritura argumentativas*, de Nora Isabel Muñoz y Mónica Beatriz Mucsi (2013). El mentefacto se continuó nutriendo durante el resto de la secuencia didáctica y se entregó al final para ser calificado.

Se propusieron tres actividades estructuradas por cuatro momentos: actuación, problematización de la actuación, generalización y autorregulación. En la primera, los estudiantes debieron elaborar una carta mediante la cual solicitaron el aplazamiento del primer parcial, lo que implicó un ejercicio de argumentación genuino. Esto demandó conocer los aspectos formales del género, la estructura, el registro y los argumentos. El ejercicio de

deliberación y análisis fue efectuado por el grupo en pleno y consistió en establecer si la producción escrita cumplía con las características del género, si se leyó adecuada la situación de comunicación y si los argumentos eran convincentes. En este caso, la generalización estuvo orientada a reconocer la incidencia de la situación de comunicación y el género en la argumentación.

La segunda actividad consistió en la ejecución de un debate sobre un tema de actualidad y de interés para los estudiantes. El curso se dividió en tres grupos: los que defendían la tesis, los opositores y los observadores. Los grupos a enfrentarse tuvieron diez días para preparar el debate. El tercero registró lo observado a través de una rejilla con criterios como: calidad de la información compartida, aportes a la discusión de una idea, variedad de los argumentos, respeto por el contrincante, fuerza enunciativa del orador, etc. Posteriormente, con la información recabada, los observadores emitieron un juicio valorativo sobre el desempeño argumentativo y la actuación de los participantes. En este caso la problematización se centró en cuáles son los factores que inciden en el desarrollo de la defensa exitosa de un punto de vista.

La tercera actividad consistió en la elaboración de un artículo de opinión a partir de la evaluación efectuada por los observadores en la actividad anterior. En grupos de tres integrantes, los estudiantes formularon la tesis del artículo teniendo en cuenta las problemáticas identificadas en la actividad anterior, definieron en un punto de vista y efectuaron la reflexión que les permitió argumentar su postura. Para ello, necesitaron abordar las características del género, tipos de argumentos, registro, característica de la argumentación. Aquí, la problematización giró en torno a cómo lograr una argumentación consistente y coherente.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación mediante una descripción de lo

encontrado en las tres categorías establecidas para este estudio: problematización, actuación y autorregulación.

Problematización

Para el desarrollo de esta categoría, la planeación partió de la práctica para conducir a los estudiantes a formular preguntas respecto a los diferentes factores a tener en cuenta al momento de argumentar. La reflexión se enfocó en las necesidades que iban emergiendo a medida que se llevaban a cabo las actividades. De esta manera se prescindió de las clases magistrales durante toda la experiencia, sustituyéndolas por conversaciones personalizadas, exposiciones generales asumidas por los estudiantes y trabajos grupales a través de los cuales los estudiantes se escucharon entre sí, se formularon preguntas, se retroalimentaron y elaboraron sus propias conclusiones. Así, el estudiante ganó protagonismo, formuló preguntas, creó hipótesis y explicaciones, y generó una mayor disposición hacia el aprendizaje al otorgársele un sentido genuino a lo aprendido.

Dado que la primera actividad consistió en la producción de una carta en clase sin más información que los conocimientos previos de los diferentes integrantes de los grupos, el ejercicio puso en evidencia cómo algunos participantes debieron consultar las características del género, su estructura y presentación. De esta manera, se fueron articulando los conocimientos previos con la nueva información, condición planteada por Biggs (2005) como un paso para el afianzamiento de los conocimientos:

La enseñanza se construye sobre lo conocido; no debe rechazarse. En el aprendizaje profundo, el nuevo aprendizaje se conecta con el antiguo, de manera que la enseñanza debe explotar las interconexiones: hacer explícitas las conexiones, escoger primero ejemplos conocidos, llevar a los estudiantes a que construyan basándose en sus propias experiencias,

extraer y explicar paralelismos, utilizar referencias cruzadas, diseñar currículos que establezcan conexiones transversales. (p. 101)

Así, se fue construyendo el entramado conceptual entre género, argumentación y situación de comunicación. La actividad posibilitó visibilizar las concepciones erróneas y efectuar retroalimentación oportuna por parte del docente o de uno de los estudiantes, con lo cual se fue ajustando el conocimiento sin esperar a una prueba o trabajo final (evaluación formativa).

Sin embargo, fue necesario generar un ambiente de confianza en el que el estudiante estuviera dispuesto a exponer su trabajo, a preguntar, a equivocarse y a efectuar contribuciones a sus compañeros. El ambiente anterior posibilitó precisar conocimientos y generar nuevas ideas.

En este caso se avanzó en el conocimiento declarativo y procedimental al precisar las características del género y reconocer la importancia de la situación de comunicación para definir el registro con el cual se produce el enunciado y la argumentación que lo constituye. En particular los estudiantes argumentaron el aplazamiento del parcial indicando que requerían un poco de más tiempo para afinar algunos conocimientos que aún no estaban claros, centrando su solicitud en el interés de aprender, relegando a un segundo plano argumentos como la saturación con parciales, miedo a perder la nota o responsabilizar al docente de no haber entendido. Lo anterior implicó la jerarquización y selección de los argumentos teniendo en cuenta el destinatario y lo que él podría valorar como una razón justa y pertinente para la aceptación de la petición. Esto los llevó a ser más conscientes de la importancia de pensar en el auditorio, de deducir criterios, de juzgar interpretaciones, de tomar conciencia de su posición con respecto a su interlocutor.

En la segunda actividad, la problematización partió del rol asumido en el debate. Esta exigió la búsqueda de información, la selección de

argumentos plausibles y la anticipación de los contraargumentos, lo cual condujo a deliberar, compartir impresiones, tomar decisiones y diseñar una estrategia argumentativa que permitiera confrontar y desestabilizar al adversario.

La tercera actividad puso nuevamente al estudiante a pensar el género al tener que escribir un artículo de opinión, documento que no le era cercano y traía consigo nuevas exigencias, como la formulación de una tesis, la exposición de argumentos convincentes, la toma de postura, constituyéndose en una experiencia retadora. Esta serie de actividades le reafirmó al estudiante que la argumentación es una práctica situada en la que debe contemplar una variedad de factores que se vuelven de éxito.

Actuación

El conocimiento funcional equivale al eje de la actuación de las competencias, es decir, enfatiza en las actuaciones de los estudiantes (Biggs, 2005). Por tal motivo, la planeación permitió que estos transformaran su rol, pasando de una actuación pasiva a una interactiva en la que era necesario enfrentarse a escenarios en los que necesitaban reconocer qué sabían y cómo podían aplicarlo frente a las demandas de las tareas.

La SD implementada les exigió una participación activa desde su inicio, para la cual tuvieron que comenzar leyendo sin mediación docente el *Manual de lectura y escritura argumentativas* (Muñoz y Musci, 2013), recurso que les facilitaría acercarse al conocimiento declarativo sobre la argumentación. Lo anterior implicó que los estudiantes pusieran a prueba lo que sabían, lo que necesitaban saber para hacerlo bien, el cómo necesitaban aprenderlo y en qué circunstancias debían utilizarlo, ya que esta lectura se hizo con el fin de desplazar las clases magistrales para así propiciar unas dinámicas en las que los estudiantes, de manera más autónoma, continuaran su camino en el aprendizaje de la argumentación:

Aprendí que la argumentación es un conjunto de proposiciones organizadas de manera lógica, que buscan apoyar una tesis. Hay diversas maneras de argumentar: por justificación, cuando buscamos elementos que nos permitan defender nuestra tesis o punto de vista (podemos emplear definiciones, causas, efectos, etc.); por refutación, cuando buscamos la forma de invalidar o anular la tesis contraria, y por último, por medio de falacias (“desde mi punto de vista se pueden considerar argumentos, aunque sean fácilmente refutables y apoyados en leyes de paso débiles”). (Escrito de estudiante 1).

El estudiante hace explícito lo que construyó como conocimiento declarativo a partir de la experiencia de lectura, destaca que la argumentación demanda una estructura organizativa la cual le da sentido y coherencia, identifica que se dispone de variados recursos (tipos de argumentos) y lugares (experiencias, creencias, emociones, lógica) desde los cuales puede argumentar, pero para ello requiere ampliar las fuentes de conocimiento.

Si bien es cierto que lo declarativo es una condición necesaria que permite conocer qué sabe –para que llegue a desarrollarse un conocimiento funcional–, no puede ser una condición única, ya que lo declarativo debe encontrarse en interacción con el conocimiento procedimental y el condicional, es decir, con el saber cómo y con el saber cuándo y dónde (Biggs, 2005):

No sabía cómo escribir un texto argumentativo, no lo había puesto en práctica, ahora gracias a los ejercicios ya tengo más claro cómo realizarlo. Sé que tengo que usar un título, producir una introducción clara, plantear una tesis, sustentar mediante argumentos y al final escribir una conclusión precisa. (Escrito de estudiante 2)

Esta declaración muestra que lo procedimental requiere de lo declarativo para poder establecer el uso de lo que se sabe. Asimismo, lo condicional emerge cuando los estudiantes determinan las circunstancias que influyen en el desarrollo

pertinente de la argumentación: *“Aprendí que un argumento no sirve en todo momento, es necesario evaluar con quién se habla”* (escrito de estudiante 3). El estudiante reconoce la importancia de la situación de comunicación al argumentar, porque factores como el contexto, quién habla, el tipo de relación entre los interlocutores, determinan la pertinencia de los argumentos. Es decir, para hacer esta afirmación el estudiante debió tener conocimientos sobre qué es argumentar, cómo se hace para poder decidir acerca de cuándo sirve o no un argumento.

En lo propuesto en la SD se pretendió lograr una coherencia entre el qué, el cómo y el cuándo para hacer de dichos conocimientos lo que Biggs denomina *conocimiento funcional*. La planeación de la secuencia recurrió a una diversidad de actividades con diferentes grados de dificultad para poner en evidencia que los estudiantes, para resolver las tareas, necesitaban evaluar qué sabían y qué debían hacer de acuerdo con las condiciones variables que exigió cada experiencia. En la escritura de la carta, se propuso una situación para hacer funcional los saberes sobre el esquema mínimo argumentativo; en el debate debían utilizar diversidad de argumentos a partir de información confiable, y en la columna de opinión debían utilizar los elementos propios de la argumentación desde la estructura que propone Toulmin (2007).

Sobre la actuación de los estudiantes, se presenta a continuación un ejemplo que recoge de manera general las apreciaciones sobre lo que se viene presentando en esta categoría:

A partir de las actividades y trabajos realizados en el primer módulo, tales como el debate, la carta, el texto argumentativo, escenarios donde nos vimos forzados a defender nuestro punto de vista y a buscar información para tener bases firmes para defenderlos, pudimos avanzar en el fortalecimiento de nuestro criterio. Lo anterior nos exigía estar más informados y leer más. Nos retó a seguir participando en situaciones en las que teníamos que defender nuestras ideas. (Escrito de estudiante 4)

Llegados a este punto, es importante destacar que esta forma de organizar la enseñanza propició condiciones para argumentar y tomar conciencia sobre la necesidad de leer y estar informados para así defender los puntos de vista, es decir, dio lugar a reconocer que la argumentación se nutre no solo de las experiencias y creencias personales, sino también de las fuentes que tienen origen en la esfera académico-científica. De igual modo, que el equiparse con esta nueva información les permitió poner en discusión y confrontación sus propias ideas de manera constante.

Autorregulación

La planeación de esta secuencia, al situarse en una perspectiva de aprendizaje activo, procura que el estudiante construya mayor conciencia y sea un participante más diligente y asertivo en su proceso; es decir, estuvo orientada hacia el desarrollo de “una actitud activa por parte del alumno hacia la adquisición de conocimientos, a partir de una serie de habilidades que permitan dicha adquisición” (Vives-Varela, Durán-Cárdenas, Varela-Ruiz y Fortoul van der Goes, 2014, p. 35). En un comienzo, los estudiantes no se concentraron en reconocer los retos que les proponían las actividades de aprendizaje; intentaron resolver las demandas con la información que poseían sin verificar las exigencias, ni integrar la información nueva. Esto condujo a desarrollar diversos momentos orientados a la reflexión para potenciar los aprendizajes. Se hicieron diversas pausas durante las actividades en las que, a través de preguntas reflexivas, se buscaba que los estudiantes pensarán con frecuencia en la actuación durante su proceso. En la medida que avanzaban las clases, los alumnos estaban más dispuestos a revisar su participación y, a su vez, a tomar decisiones relevantes para potenciar su aprendizaje sobre la argumentación.

Un ejemplo de lo dicho está evidenciado en la siguiente declaración de un estudiante, quien reconoce que este aprendizaje ha transformado su mirada sobre los demás: “Aprendí que yo puedo

aprender de las ideas de los otros, y también a ceder si el otro presenta argumentos más razonables y mejor sustentados. La verdad, antes era necia” (escrito de estudiante 5).

Para lograr un aprendizaje profundo, la conciencia sobre lo que se aprende y se hace tiene un papel determinante, ya que es lo que le permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, lo cual los incita a resolver las diversas situaciones que se van presentando en el camino:

Al principio creía que argumentar era pelear con los otros para saber quién lo hacía mejor, eso hizo que mis argumentos no fueran confiables y por eso tuve que empezar a hacer otras cosas como buscar información de universidades para fortalecer mis argumentos. (Escrito de estudiante 6)

Esta declaración muestra un antes y un después sobre la forma de argumentar. Es importante señalar que en la construcción de conciencia el estudiante resuelve la dificultad tomando una decisión que a su modo de ver es favorable para la calidad de su argumentación.

“La conciencia metacognitiva es un saber de naturaleza intra-individual; se refiere al conocimiento que tienen los estudiantes y las estudiantes de los propósitos de las actividades que desarrollan y de la conciencia que tienen sobre su progreso personal” (Sánchez, Castaño y Tamayo, 2015, p. 1156). Dicho de otro modo, las anteriores reflexiones de los estudiantes evidenciaron las transformaciones derivadas de la autorregulación sobre su proceso, sobre lo que aprendieron, sobre sus dificultades y las exigencias de la argumentación, tanto en la vida cotidiana como en la actividad académica. Esta experiencia propició en ellos mayor conciencia sobre las demandas de las tareas y a estar dispuestos a asumir el control sobre su propio aprendizaje; aprendieron a planear su argumentación, a revisar y a modificar el proceso en función de los resultados que iban obteniendo a lo largo del desarrollo de la SD. Ese ejercicio fue una muestra del hacer de los estudiantes en el marco

de un aprendizaje autónomo, autorregulado, es decir, un aprendizaje intencional, activo y orientado a un objetivo (Argüelles y Nagles, 2007).

Ahora bien, hay que resaltar que estos progresos fueron posibles gracias a la mediación docente en el marco de la planeación de esta propuesta, ya que la autorregulación no es espontánea o natural, esta se aprende de otro que muestra cómo se puede lograr. En este caso, el proceso le significó a quien orientaba la secuencia asumir una actitud flexible, reflexiva sobre la actuación de sus estudiantes que sirviera de punto de partida para la construcción de conciencia en el aula:

Un “enseñante reflexivo” no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. (Perrenoud, 2010, p. 42)

Conclusiones

Considerar la enseñanza como un ejercicio consciente e intencional requiere una lectura aguda de las relaciones y dinámicas emergentes entre los docentes, los estudiantes, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje; se conjuga el accionar reflexivo para producir cambios curriculares, pedagógicos y didácticos (Domingo, 2013). Esto sitúa la comprensión de la práctica de aula “como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 21). Estos planteamientos permiten justificar el camino recorrido, la revisión de la literatura, las decisiones tomadas en el diseño, la ejecución, la evaluación de los resultados y la necesidad de reflexionar sobre la propia experiencia para avanzar en la transformación,

tanto de las maneras de enseñar como de las formas de aprender de los estudiantes.

Desde un comienzo el diseño pedagógico se pensó para estimular el aprendizaje profundo y propiciar la motivación de los estudiantes, así que el reto fue promover dinámicas para la revisión y transformación de las creencias, representaciones y conocimientos previos. Así se produjo una transformación tanto de la enseñanza como de la forma aprender. El docente deja de ser el protagonista en el aula y el estudiante asume su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

El ejercicio de autorregulación se constituye en factor de éxito para lograr avances significativos en la adquisición de nuevo conocimiento. Dicha autorregulación hace posible un balance sobre lo que se aprende, las dificultades y las estrategias empleadas. La experiencia muestra que la construcción de conciencia es exitosa en la medida que el docente haga un adecuado ejercicio de mediación. Un ejemplo de lo anterior es cómo los estudiantes reconocieron en el marco de la reflexión que cada esfera discursiva y situación de comunicación impone unas lógicas de producción argumentativa que les son propias. En otras palabras, alcanzar un nivel de conciencia implica reconocer las condiciones para un adecuado uso de la argumentación.

Recomendaciones finales

Una enseñanza orientada a un aprendizaje profundo implicará necesariamente la relación intrínseca entre el rol activo de los estudiantes y la construcción de prácticas reflexivas tanto de los estudiantes como de los docentes. En el caso de esta SD, es necesario seguir revisando los siguientes aspectos:

1. Hay varios factores que inciden sobre la motivación para aprender, entre ellos la resistencia a asumir unas prácticas de aprendizaje activo, dado que hay percepciones sobre cómo se aprende que son incorporadas desde la escuela. En tal sentido es

necesario insistir en este tipo de prácticas pedagógicas para transformar paulatinamente este modo de ver y acceder al conocimiento.

2. Es conveniente evaluar si es necesario trabajar dos géneros como la carta y el artículo de opinión para alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto para esta SD. Tomar una decisión al respecto implicaría disponer de más tiempo para profundizar en aspectos como falacias y otros tipos de argumentos que terminaron siendo abordados en forma rápida.
3. Producto de la autoevaluación de la SD, es importante continuar madurando esta propuesta y avanzar en la reflexión sobre el aprendizaje en el contexto de la educación universitaria.

Reconocimientos

El presente artículo es producto del seminario “El texto y sus movilizaciones”, llevado a cabo por el Departamento de Lenguaje de la Universidad Autónoma de Occidente de Cali (Colombia), con la asesoría del profesor Fabio de Jesús Jurado Valencia. El seminario se constituyó como un espacio para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad.

Referencias bibliográficas

- Argüelles, D. y Nagles, N. (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Colombia: Alfaomega.
- Bañales Faz, G., Vega López, N.A., Araujo Alvineda, N., Reyna Valladares, A. y Rodríguez Zamarripa, B.S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: una experiencia de intervención con estudiantes de lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14039201009.pdf>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje en el aula*. España: Narcea S.A. de Ediciones. Recuperado de <https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf>
- Camacho, J. y Cuéllar, L. (2007). La tabla periódica analizada desde el modelo de Toulmin. Aportes para la enseñanza de la historia de la química. En M. Quintanilla, *Historia de la ciencia. Propuestas para su divulgación y enseñanza* (pp. 107-124). Santiago: Arriarán Editores.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Guerrero, J.A.C. (2007). Las aportaciones de Toulmin a la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 25(1), 133-146. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/87866/216400>
- Henao, B.L. y Stipcich, M.S. (2008). Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(1), 47-62. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36743811/ART3_Vol7_N1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528346959&Signature=u5yAF0LC8dltUq7lo0S7CUzhRpl%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DART3_Vol7_N1.pdf
- Ibáñez, E. y Zangaro, M. (2007). El proceso de producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios. En *IV Congreso Internacional de Letras* (pp. 1596-1602). Buenos Aires. Recuperado de: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIL/IV-2010/paper/view/2855/1273>
- Jara, O. (1996). Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización.

- En *Sistematización. Recientes búsquedas* (pp. 9-22). Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa. Recuperado de <http://www.dimensioneducativa.com/assets/aportes-44.pdf>
- Jara, O., Messina, G., Ghiso, A. y Acevedo, M. (1996). *La sistematización de experiencias*. San José: Publicaciones Alforja.
- Muñoz, N., y Musci, M. (2013). *Manual de lectura y escritura argumentativas. Aproximaciones teóricas y actividades prácticas*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Pava Ripoll, N.A., Ocampo Gómez, O.L. y Bonilla Marquínez, O.P. (2008). Desarrollo de la argumentación escrita en dos grupos de estudiantes de fonoaudiología de universidades colombianas. *Investigaciones Andina*, 10(16), 67-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239016506006>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Sánchez Castaño, J.A., Castaño Mejía, O.Y. y Tamayo Alzate, O.E. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1153-1168. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2015000200043. DOI: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.13242110214>
- Sánchez Mejía, L., González Abril, J. y García Martínez, Á. (2013). La argumentación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), 11-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129372002.pdf>
- Sarzoza, S. (enero de 2013). Aprendizaje desde la perspectiva del estudiante: Modelo teórico de enseñanza y aprendizaje 3P. *Revista Acción Pedagógica*, 22, 114- 121 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223459>
- Toulmin, S.E. (2007). *Los usos de la argumentación*. (Trad. de María Morrás y Victoria Pineda). Madrid: Península.
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruíz, M. y Fortoul van der Goes, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 34-39.





ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

**Corrección de textos escritos: estrategia didáctica
y fundamento evaluativo para la lingüística****Written text correction: didactic strategy and fundamentals for evaluation in linguistics**José María Gil*^{ID}**Resumen**

Este artículo es el resultado de una investigación teórico-práctica de las técnicas tradicionales de corrección. Se respalda en el análisis cualitativo del proceso de corrección de dos textos escritos por dos alumnos de 9 y 12 años de una escuela primaria pública de Mar del Plata, en Argentina. Los datos analizados y los resultados obtenidos son representativos y valiosos tanto para la didáctica de la lengua como para la lingüística teórica. Por un lado, el análisis cualitativo permite fundamentar un conjunto de criterios gracias a los que se les puede explicar a los estudiantes cómo mejorar sus producciones escritas. Por otro, el análisis de las técnicas de corrección permite dar cuenta de los aspectos que intervienen en la evaluación de un texto: la ortografía, la puntuación, la sintaxis, la conectividad entre oraciones, la coherencia global y aun la pertinencia y la creatividad. Resulta de interés que las pautas de corrección tradicionales contribuyan a dar cuenta de qué es y cómo funciona la evaluación, no solo para la didáctica de la lengua, sino también para la lingüística teórica.

Palabras claves: escritura, escuela, comunicación, descripción, evaluación

Abstract

This article is the result of a theoretical-practical study of traditional correction techniques. It is supported by the qualitative analysis of the correction process of two texts that were written by two students aged 9 and 12, respectively, in a public elementary school in Mar del Plata, Argentina. The data analysed and results obtained are representative and valuable for language pedagogy and theoretical linguistics. On one hand, the qualitative analysis allows us to propose a set of criteria in which students can be taught how to improve their writing. On the other hand, the analysis of correction techniques also allows us to account for the aspects that are part of evaluating a text: spelling, punctuation, syntax, connectivity between sentences, global coherence, even relevance and creativity. It is of special interest that the traditional correction criteria contribute to what an evaluation is and how it is conducted, not only for language pedagogy but also for theoretical linguistics.

Keywords: writing, school, communication, description, evaluation.

* Docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata, investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) (Argentina). Doctor en Filosofía, Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Posdoctorado Fulbright en Neurolingüística, Universidad Rice (EE. UU.). Correo electrónico: josemaria@gilmdq.com

Introducción. La corrección de textos escritos y el caso visible de la ortografía

La *apropiación* del código escrito, tal como la llaman Ferreiro y Teberosky (1991), es uno de los principales objetivos en la educación básica. En efecto, esta apropiación será decisiva para el desarrollo psicosocial de una persona en el contexto de la cultura escrita global. Así, la corrección de los textos escritos de los estudiantes por parte del docente no busca *vigilar* y *castigar* en los conocidos términos de Foucault (1975). Más bien, la corrección es una instancia educativa que, como sugiere Dewey (1916), busca formar personas capaces de vivir la vida con la mayor plenitud posible, capaces también de colaborar con los otros en la construcción de una sociedad más justa.

En un primer nivel muy básico, la corrección de textos escritos se sostiene en el cumplimiento de normas, concretamente, de las reglas ortográficas. Es cierto que muchos estudiantes interpretan que estas normas son arbitrariamente opresivas. No han faltado entonces las propuestas para simplificar o *renovar* la ortografía. Andrés Bello, por ejemplo, sugirió que debían “desterrarse de nuestro alfabeto las letras superfluas” (Bello y García del Río, 1826, p. 41).

Ahora bien, las modestas y a veces arbitrarias normas de la ortografía del castellano contribuyen al entendimiento mutuo. Una imaginaria transformación radical del sistema de escritura que permitiera variaciones individuales libres conllevaría no solo caos o anomia, sino también un esfuerzo enorme a cambio de un beneficio nulo. En otras palabras, los cambios individuales terminarían por obstruir el entendimiento mutuo, lo que precisa y paradójicamente se quería fortalecer.

Por añadidura, la ortografía castellana es bastante transparente en relación con la fonética y la fonología. Esto no implica desde luego que haya una relación de correspondencia absoluta entre grafemas y fonemas. Por ejemplo, no hay fonema alguno para la letra *h*, hay doble fonación de la letra *x* [ks],

el fonema /s/ se representa en Latinoamérica por medio de los grafemas *s*, *z*, *c*, etc. Sin embargo, los sistemas ortográficos por medio de los cuales se representan otras lenguas, como el inglés o el francés, por ejemplo, son mucho más opacos. A causa de estas diferencias de opacidad o transparencia los niños hispanohablantes, después de pocos meses de escolaridad, pueden leer la mayoría de las palabras escritas. Por el contrario, los niños angloparlantes y francoparlantes necesitan entre dos o tres años de escolaridad como mínimo antes de consolidar un procedimiento de lectura eficiente (Seymour, Aro y Erskine, 2003; Dehaene, 2009, 2014).

La situación es todavía más compleja cuando no se utiliza un sistema de escritura alfabética. En China, por ejemplo, las clases de lectura se prolongan hasta la adolescencia a causa de los miles de caracteres que hace falta saber para apenas leer el periódico. Por fortuna, la situación tiende a revertirse gracias a la enseñanza de la notación alfabética *pinyin*, que puede aprenderse en pocos meses, al igual que el sistema ortográfico del castellano (Cheung y Chen, 2004).

En síntesis, a partir del humilde caso de la ortografía puede empezar a entenderse que la corrección de textos busca que los estudiantes mejoren sus producciones para que puedan comunicarse de forma satisfactoria.

El cumplimiento de las reglas ortográficas es la instancia más elemental de la producción y la corrección de textos escritos en el ámbito escolar. Pero más allá de este fenómeno tan visible, los textos escritos forman parte de un contexto de situación el cual integra un contexto de la cultura (Christie y Maton, 2011; Martin y Rose, 2007, 2008; Rose, 2010; Rose y Martin, 2012).

Por ello, las características del contexto inciden tanto en la producción como en la interpretación (Eggs y Martin, 1997; Swales, 2007; Wolff y Marsch, 2007; Leech, Hundt, Mair y Smith, 2009; Biber, 2012; Baaijen, Galbraith y De Glopper, 2014). A estas cuestiones se hace referencia en la sección que sigue.

Marco y metodología: descripción y evaluación de textos escritos en el aula

Un texto no se produce ni se interpreta en una esfera abstracta, sino en un contexto de situación, que a su vez forma parte de un contexto de la cultura. El carácter situado se capta con la idea de *registro*, la variedad funcional del lenguaje definida por los recursos lingüísticos asociados a un tipo de situación. Ciertos recursos lingüísticos configuran un registro, que puede representarse como un conjunto de probabilidades sistémicas (Shore, 2018, p. 54). Por ejemplo, el uso del futuro imperfecto es mucho más probable en los pronósticos del clima que en los cuentos infantiles.

Así, la corrección resulta pertinente en registros formales y escolares, pero no en otros. No sería razonable aplicarla a los mensajes de WhatsApp, porque el contexto de situación de estos mensajes es muy diferente del contexto de situación de los textos escritos para el aula.

La *situación* de un texto se entiende como “un tipo de situación” (Halliday, 1978, p. 145; Halliday y Matthiessen, 2004, p. 27) y la estructura de un tipo de situación se representa como un complejo de tres dimensiones: campo, tenor y modo. El *campo* es la acción social concreta en la que se produce el texto, por ejemplo, la producción de un texto escrito en el aula. El *tenor* es el conjunto de relaciones entre los participantes de la interacción, por ejemplo, las que se dan entre docente y estudiantes. El *modo* es la serie de recursos que se usan para producir un texto apropiado a la situación, por ejemplo, las propias a una narración para ser comunicada en contextos formales.

Campo, tenor y modo configuran el registro, por el cual se define la coherencia situacional del texto. El *registro* es la variedad de lengua determinada por el contexto de situación. Desde luego, los recursos que son apropiados para un registro pueden no serlo para otro. Una expresión vulgar, inadecuada en un aula, puede ser perfectamente adecuada en una charla entre amigos, donde los recursos de expresión giran en torno al cuidado de

la imagen positiva (Masullo, Chen y Abedin, 2014, p. 119).

El potencial del sistema se revela con mayor fuerza en la oralidad, que tiene una naturaleza menos consciente y más espontánea. La escritura, más densa por su contenido léxico, es gramaticalmente más simple (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 654). Entonces, los textos que escriben los alumnos en el contexto de situación del aula forman parte de un tipo de situación bastante estereotipada y convencional, con un nivel de espontaneidad mucho más bajo que el de las conversaciones cotidianas. Con todo, el registro del aula no es una restricción para la creatividad. Por el contrario, se define como un tipo de situación cuyos textos deben acatar ciertas pautas, pero con el fin de poder expresar una vastísima serie de significados, sin ninguna clase de límite impuesto de antemano.

En conclusión, un texto es consistente en registro si es coherente con un tipo de situación. La corrección sirve para que los estudiantes *se apropien* de recursos lingüísticos gracias a los cuales estarán en condiciones de escribir textos que resulten coherentes para comunicar conocimientos científicos, culturales y artísticos. La escuela no debe, ni necesita, enseñarles a los niños y adolescentes cómo comunicarse en contextos informales, por ejemplo, a través de las nuevas redes sociales. Ellos aprenderán a comunicarse en esos tipos de situación a partir de sus interacciones cotidianas.

El compromiso asumido por la escuela, entonces, es el de enseñarles a niños y adolescentes cómo se pueden comunicar en los tipos de situación a los cuales no estarán expuestos en el habla cotidiana. Por ejemplo, es muy difícil que un estudiante lea el *Quijote* o *Cien años de soledad* y que escriba algo acerca de ellos si no pasa por la escuela. Al enseñar a escribir textos consistentes en registros formales, la escuela educa a los niños para que puedan comunicar muchos de los variados y complejos temas de la ciencia y la cultura.

Así, la evaluación y la corrección son dos procesos íntimamente ligados, pero también diferentes. Varios autores han establecido una distinción

sutil pero importante entre ellos dos (Ong, 1982; Haswell, 1983; Graves, 1983; Serafini, 1989; Camps, 1990; Bronckart, 2004; Cassany, 2006; Tapia 2016, 2017).

La *evaluación* de un escrito consiste en una serie de valoraciones sobre su coherencia y su calidad a partir de la consistencia en registro, lo que lleva a juzgar los siguientes aspectos:

- i. la corrección ortográfica;
- ii. la puntuación y la sintaxis;
- iii. la coherencia local, uso de conectores y relaciones entre oraciones;
- iv. la coherencia global, la comprensibilidad del texto como un todo (Van Dijk y Kintsch, 1983; Geiger y Millis, 2004; Van den Broek, Rapp y Kendeou, 2005);
- v. factores como la originalidad, la calidad, el interés, la pertinencia, etc.

La evaluación es un proceso que termina con un juicio que amalgama la valoración de los cinco aspectos arriba mencionados, frecuentemente por medio de una nota.

Ahora bien, así como la corrección no obedece a la necesidad de controlar ni de homogeneizar, el objetivo de la evaluación tampoco es el de controlar ni excluir a los alumnos que no alcancen los objetivos de la asignatura. Ella se piensa para diagnosticar, para calificar y también para distinguir lo que es un buen texto escrito de lo que no lo es. Esto implica que se establecerán diferencias y jerarquías entre las diversas producciones de los alumnos, que se reconocerán los méritos de los buenos trabajos y que no se aprobarán las producciones inconsistentes con el registro del aula.

Sin embargo, la evaluación no busca excluir a aquellos que por las circunstancias que fueren no escriban un buen texto. Una tarea tan compleja como la producción de textos escritos tendrá como resultado tantos textos como alumnos, por lo cual es imposible, innecesario y absurdo pretender

que los textos no exhiban enormes diferencias. Sin embargo, criterios de corrección orientados a mostrar cómo es el registro de un texto resultan imprescindibles para que los estudiantes puedan llegar a entender cuáles son las características de los textos formales.

Precisamente, la *corrección* de textos escritos puede entenderse como el proceso mediante el cual se ponen en foco los errores e imperfecciones (desde la ortografía hasta la coherencia global) con el fin de reformular y mejorar el texto en cuestión. Gracias a ella, el texto puede llegar a ser coherente en términos del registro de la comunicación escolar y, además, el niño o el adolescente cuyo texto se corrige podrá aprender estrategias lingüísticas para utilizar en sus futuras producciones.

En otras palabras, los criterios de corrección también apuntan a que los alumnos desarrollen su potencial como buenos escritores, lo cual constituye uno de los varios y complejos aspectos de una educación de calidad. Si una persona aprende a escribir bien, dispondrá de recursos lingüísticos gracias a los cuales podrá exponer de manera eficaz sus ideas, proyectos y aun emociones en el mundo cada vez más demandante y complejo de la cultura escrita global.

En este sentido, la tarea de evaluar y describir un texto encuentra su respaldo científico en la *lingüística analítica*, la rama de la ciencia del lenguaje que se ocupa del análisis, la clasificación, la descripción y la evaluación de las producciones lingüísticas (Lamb, 1999, p. 29), desde un enunciado muy breve como “¡Gracias!” hasta una novela como *Cien años de soledad*.

En la tradición funcionalista del análisis del discurso se puede encontrar fundamentación científica para los criterios de corrección y evaluación de textos escritos, por ejemplo, por medio de la ya considerada noción de *consistencia en registro*. Para la teoría funcionalista, las necesidades comunicativas que tenemos que satisfacer desde muy pequeños hasta nuestra vida adulta determinan no solo el aprendizaje sino también la estructura

misma del sistema lingüístico, porque “la naturaleza del lenguaje se conecta con las exigencias que le hacemos, con las funciones que él tiene que cumplir” (Halliday, 1970, p. 141).

El enfoque funcionalista distingue dos niveles de análisis textual (Halliday, 1985, p. xv). El primero es la *descripción*, que permite mostrar por qué un texto es un texto. Aquí se reconocen las estructuras oracionales y sus diversos significados y funciones (Martin, 2016), las relaciones de coxexidad y coherencia (De Beaugrande y Dressler, 1981; Givon, 1995; Fetzer, 2018), las relaciones de cohesión (Halliday y Hasan, 1976; Menzel, Laps-hinova-Koltunski y Kunz, 2017) y la construcción de *estructuras globales* (Van Dijk y Kintsch, 1983; Morgan y Sellner, 2018). Si bien es importante, la descripción constituye un nivel de análisis ya sistematizado de temas bien conocidos.

Un nivel más complejo es el de la *evaluación*, que permite empezar a dar cuenta de por qué el texto es eficaz, o no, en términos de sus propósitos comunicativos. Este objetivo es más difícil de alcanzar, porque requiere no solo una interpretación del texto, lo que se da en el nivel de la descripción, sino también una interpretación del contexto, que se define tanto por el contexto de situación como por el contexto de cultura.

Todas las ramas de la lingüística son descriptivas, y por eso no es sorprendente que la lingüística del texto se dedique antes que nada a describir qué es un texto. Hay un principio que afortunadamente se ha mantenido inquebrantable: la lingüística formula enunciados descriptivos, nunca normativos. En efecto, la normativa se reduce a una caracterización de las reglas ortográficas y de algunas pautas de prestigio que tienen valor solo en algunos registros formales.

Ahora bien, una vez que se hubo reconocido fehacientemente que la ciencia del lenguaje es descriptiva pero jamás normativa, también se aceptó que pueden evaluarse las diferentes opciones de gramáticas. De eso se ha tratado en gran parte la lingüística generativa (Hauser, Chomsky y Fitch,

2002; Fitch, Hauser y Chomsky, 2005; Chomsky, 2005, 2016; Berwick y Chomsky, 2016). Sin embargo, como dice el lingüista Malcolm Coulthard (1994, p. 1), no ha habido un consenso tan amplio con respecto a la evaluación de la *eficacia comunicativa* de textos alternativos. Esto resulta curioso porque los lingüistas se preocupan por entender, entre otras cosas, cómo pueden mejorarse las habilidades lingüísticas. En la próxima sección se tratará de mostrar cómo puede empezarse a evaluar y a corregir un texto escrito.

Análisis de ejemplos representativos y sus resultados

Dado que un texto se produce y se interpreta en un contexto de situación (que a su vez está en el contexto de la cultura), los criterios de corrección de textos escritos no pueden darse en abstracto, sino a partir de ejemplos concretos de trabajo en el aula. Partiremos entonces de dos textos escritos por alumnos de diferentes edades de la escuela primaria. Se los ha seleccionado porque se los considera representativos en virtud de los temas que abordan y por los errores comunes que manifiestan.

Podrían haberse elegido muchos otros casos, porque no hace falta dar con un formato de selección de textos para presentar los criterios de corrección. En verdad, dichos criterios deberían poder aplicarse a cualquier texto escrito en el ámbito escolar. Por razones de espacio y de precisión expositiva se han seleccionado dos textos reales, producidos en el contexto del aula, durante el periodo de clases de Lengua para hablantes nativos del español en la variedad rioplatense. El ejemplo 1 es la reseña de un partido de fútbol de 116 palabras escrita por un alumno de nueve años del cuarto año de una escuela primaria pública de Mar del Plata (Argentina).

En una clase de la asignatura Prácticas del Lenguaje, la maestra de cuarto año, cuyo curso estaba integrado por niños de 8 y 9 años, les pidió a sus alumnos que escribieran una redacción a partir

Ejemplo 1. Crónica de un partido de fútbol de un niño de 9 años

El partido de Aldosivi contra Temperley

Aldosivi y Temperley igualaron 1 A 1 en un partido trabado. El gol de Aldosivi fue que desbordó Penco y tiro el centro al medio y Lugüercio mete el gol para Aldosivi. Y el gol de temperley vino de una mala salida y le quedo a Figueroa y mete un golazo para temperley. Y en el segundo tiempo se venía Castro con la pelota y un jugador de temperley cometio el penal. Le pego Gastón Diaz y lo atajó el arquero Crivelli. A y hablando de arqueros Campodonico el arquero de Aldosivi tuvo un muy mal partido como si se hubiera dejado ganar. Vamos a ver contra atl. Tucumán.

Cantidad de palabras: 116. Tiempo de elaboración: 5 minutos

de la consigna: “¡A contar algo lindo del fin de semana!”. Un niño escribió una crónica del partido de fútbol de primera división entre los equipos de Aldosivi y Temperley, que él había ido a ver el

sábado 6 de marzo de 2016 al Estadio José María Minella, de Mar del Plata.

El texto fue redactado en cinco minutos y no fue objeto de revisión alguna. Su estructura global es coherente porque resume de forma comprensible las acciones de una hora y media en un texto de poco más de 100 palabras. El título contribuye a la coherencia global porque “Aldosivi” forma parte del tema del título (“el partido de Aldosivi”), lo que implica que al escritor le interesa más el equipo de Aldosivi que el equipo de Temperley, participante al que se presenta en el rema de la cláusula (“contra Temperley”).

El ejemplo 1 también presenta la información de manera ordenada y no hay errores que obstaculicen la comprensión. Con todo, el texto tiene errores manifiestos que el docente de Lengua se dedicará a corregir.

La tabla 1, a continuación, da cuenta de todos esos errores, los cuales en conjunto hacen que el texto presente algún grado de inconsistencia con el registro

Tabla 1. Correcciones al ejemplo 1

Línea	Texto del estudiante	Comentario de la corrección del docente
1	Aldosivi y Temperley igualaron <u>1 A 1</u> en un	Ortografía, mayúscula por minúscula: “a”. Error de sintaxis. Se corrige si se cambia “El gol de Aldosivi” por “En el gol de Aldosivi” y se quitan “fue que” y, al final, “el gol para Aldosivi” (línea 4). Error ortográfico: tilde en “tiró”. La crónica está en pasado pero “mete” está en presente. Para reconstruir la oración puede cambiarse “mete” por “lo conectó” (al centro).
2	partido trabado. <u>El gol de Aldosivi fue que</u> desbordó	
3	Penco y <u>tiro</u> el centro al medio y Lugüercio <u>mete</u>	
4	el gol para Aldosivi. <u>Y</u> el gol de <u>temperley</u>	
5	vino de una mala salida y le <u>quedo</u> a Figueroa	
6	y <u>mete</u> un golazo para <u>temperley</u> . Y en el	Ortografía: “Temperley”, nombre propio, está varias veces con minúscula inicial.
7	segundo tiempo se venía Castro con la pelota y un	Puntuación: se repite “y”; debería sustituirse por comas o puntos.
8	jugador de <u>temperleycometio</u> el penal. Le <u>pego</u> Gastón	
9	Diaz y lo atajó el arquero Crivelli. <u>A y</u>	La interjección no corresponde y está mal escrita: “ah”.
10	hablando de arqueros <u>Campodonico</u> el arquero de Aldosivi	Errores ortográficos: tildes en “quedó”, “cometió”, “pegó”, “Díaz” y “Campodónico”. Faltan signos de puntuación, en especial comas. La abreviatura “atl.” por “Atlético” no corresponde. Deben evitarse las repeticiones.
11	tuvo un muy mal partido como si se hubiera deja-	
12	do ganar. Vamos a ver contra <u>atl.</u> Tucumán.	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

de un trabajo escolar. Los números a la izquierda corresponden a los renglones del texto original.

Conviene aclarar que la correlación temporal de verbos en pretérito perfecto simple es consistente en términos del registro de un texto escrito en el aula, para el cual se cuidan aspectos estilísticos como, precisamente, la correlación de verbos en pasado. No se sugiere por ello que se pueda predecir el uso de los tiempos verbales en las interacciones orales cotidianas. Cuando el informante de la crónica escribe que "Lugüercio mete el gol", está empleando el presente histórico conversacional (PHC) propio de la oralidad (Wolfson, 1979). Ahora bien, por ser característico de la conversación, el PHC manifiesta algún grado de inconsistencia

en este texto tan solo porque los demás verbos del relato escrito están en pretérito.

Desde luego, fenómenos como la alternancia o la configuración temporal refutan cualquier predicción o correlación absoluta entre los valores semántico-textuales de los tiempos y las tipologías textuales (Bosque, 1990; Morimoto 2001). No se intenta aquí, pues, aplicar un vano reduccionismo pedagógico según el cual hablaríamos en términos de la *línea del tiempo*, lo cual constituye un prejuicio lingüístico (Porto-Dapena, 1989).

Hechas estas aclaraciones, reconózcase que la tabla 1 puede ser útil para el análisis teórico de la corrección. Será más productivo que el niño reciba correcciones como la de la figura 1. Las

El partido de Aldosivi contra Temperley

Aldosivi y Temperley igualaron 1 ^a 1 en un partido trabado. En el gol de Aldosivi fue que ~~debordó~~ lo conectó Penco y tiró el centro al medio y Lugüercio mete el gol para Aldosivi. Y el gol de Temperley vino de una mala salida y le quedó a Figueroa ^Tmetió y mete un golazo para Temperley. Y en el ^(punto)segundo tiempo se venía Castro con la pelota y un jugador de ^TTemperley cometió el penal. Le pegó Gastón Díaz y lo atajó el arquero Crivelli. ~~A y~~ hablando de arqueros Campodónico, el arquero de Aldosivi ^(coma) tuvo un muy mal partido como si se hubiera dejado ^(coma) ganar. Vamos a ver contra Atl. Tucumán. ^(coma) cómo jugamos ^{Atlético}

(En pasado)

(En pasado)

Un conector: "Ya"

Sinónimo para evitar repeticiones: "el Celeste"

La interjección es "ah"

Figura 1. La corrección que recibe el niño de 9 años

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

correcciones podrán parecer intimidatorias pero se sabe que su finalidad es constructiva, porque resaltan lo que no es del todo consistente con el registro de un texto escrito en el aula.

Por su parte, la tabla 2 establece una comparación del texto original con la versión final reescrita a partir de las correcciones.

Consideremos otro caso. En una clase de Lengua de sexto año de la misma escuela primaria se vio un capítulo de la conocida serie *Los Simpson*, "Los Simpson en la Tierra de Tomy y Daly". Está disponible, por ejemplo, en este sitio: <https://www.simpsonizados.org/simpsons-6x4-la-tierra-de-tomy-y-daly.html>. Se trata de la versión latinoamericana del capítulo 107 (2F01), del 2 de octubre de 1994.

La producción de un resumen constituye una tarea fundamental que por lo general les resulta bastante difícil a niños y adolescentes. La maestra les pidió a los alumnos que escribieran un resumen de entre 200 y 250 palabras. El ejemplo 2 reproduce el texto de un alumno de 12 años.

La tabla 3 muestra las correcciones que se le hicieron al texto para que fuera más consistente con el registro de las actividades escritas en el aula.

Tabla 2. Comparación de la versión original y la versión corregida

El partido de Aldosivi contra Temperley	El partido de Aldosivi contra Temperley
<p>Aldosivi y Temperley igualaron 1 A 1 en un partido trabado. El gol de Aldosivi fue que desbordó Penco y tiro el centro al medio y Lugüercio mete el gol para Aldosivi. Y el gol de temperley vino de una mala salida y le quedo a Figueroa y mete un golazo para temperley. Y en el segundo tiempo se venía Castro con la pelota y un jugador de temperley cometio el penal. Le pego Gastón Diaz y lo atajó el arquero Crivelli. A y hablando de arqueros Campodonico el arquero de Aldosivi tuvo un muy mal partido como si se hubiera dejado ganar. Vamos a ver contra atl. tucumán.</p>	<p>Aldosivi y Temperley igualaron 1 a 1 en un partido trabado. En el gol de Aldosivi desbordó Penco y tiró el centro al medio y Lugüercio lo conectó. El gol de Temperley vino de una mala salida, le quedó a Figueroa y metió un golazo para el Celeste. Ya en el segundo tiempo se venía Castro con la pelota y un jugador de Temperley cometió el penal. Le pegó Gastón Díaz y lo atajó el arquero Crivelli. Hablando de arqueros, Campodónico, el arquero de Aldosivi, tuvo un muy mal partido como si se hubiera dejado ganar. Vamos a ver cómo jugamos contra Atlético Tucumán.</p>
<p>Palabras: 115 Tiempo de elaboración: 5 minutos</p>	<p>Palabras: 110 Tiempo de elaboración: 25 minutos</p>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

Ejemplo 2. Resumen de un capítulo de Los Simpson

Los Simpsons en la Tierra de Tommy y Dally

Este capítulo de Los Simpsons se trata de que la familia se va de vacaciones a la tierra de Tomy y Daly. Todo empieza cuando Bart y Lisa están viendo un capítulo de Tomy y Daly, y estos dibujos le comunican a los pequeños Simpson de que ahora estaba en mitad de precio las entradas para ir a la tierra de Tomy y Daly. Van corriendo y le preguntan a Homero, que a su vez les dice que le pregunten a Marge. La madre ya había planeado ir a un criadero de pajaros, y se lo comunica a los chicos que no lo pueden creer.

Pero no se dan por vencidos, y los despiertan temprano les muestran unos folletos y deciden ir.

En la isla hay juegos peligrosos, y, a Bart y a Homero los arrestan por patear a los muñecos humanos de Dally. Había unos robots de Tomy y Dally que se descontrolan y empiezan a matar y perseguir a la gente. Homero descubre por casualidad que el flash de las cámaras de fotos desconecta a los robots y se salvan. Este capítulo deja como enseñanza de que la unidad familiar es muy importante, y de que la violencia con fines ficticios puede ser muy divertida, pero no deja de ser peligrosa para la gente.

Cantidad de palabras: 225. Tiempo de elaboración: 20 minutos.

Tabla 3. Correcciones al ejemplo 2

Línea	Texto del estudiante	Comentario de la corrección del docente
1	Este capitulo de Los Simpsons se trata de que la familia se va de vacaciones	<i>Capitulo</i> : sin tilde. <i>Simpsons</i> : sin morfema “s”. Es preferible comenzar con los hechos: “La familia Simpson...”.
2	a la tierra de Tomy y Daly. Todo empieza cuando Bart y Lisa estan viendo	<i>Estan</i> : sin tilde. <i>Capitulo</i> : sin tilde. <i>Le</i> : debe ser <i>les</i> por concordancia de Ol. Dequeísmo: “de” ante subordinada sustantiva. <i>Estaba</i> : problema de concordancia con <i>las entradas</i> . Sintaxis: “que ahora las entradas para ir a la tierra de Tomy y Daly están a mitad de precio”.
3	un capitulo de Tomy y Daly, y estos dibujos le comunican a los pequeños	Cambio de tiempo verbal: <i>estaba</i> . Esta narración se escribe en presente. Podría usarse “allí” para evitar la repetición. Tiempo: pretérito perfecto (<i>ha planeado</i>) antes que el pluscuamperfecto. <i>Pajaros</i> : le falta la tilde.
4	Simpson de que ahora estaba en mitad de precio las entradas para ir a la	Puntuación: falta la coma después de <i>chicos</i> ; subordinada adjetiva explicativa. Cambio de sujeto: debe usarse sujeto expreso (Pero <i>los chicos</i> no se dan por vencidos).
5	tierra de Tomy y Daly. Van corriendo y le preguntan a Homero, que a su vez	Problema de referencia del pronombre objeto: <i>los despiertan temprano</i> . Puntuación: la coma después de <i>temprano</i> . Cambio de sujeto: sujeto expreso (Los que deciden ir son los padres).
6	les dice que le pregunten a Marge. La madre ya había planeado ir a un	Coma innecesaria después del coordinante “y”. Cambio de tiempo verbal: <i>había</i> .
7	criadero de pajaros, y se lo comunica a los chicos que no lo pueden creer.	Cambio de sujeto: conviene usar sujeto expreso (y <i>los Simpson se salvan</i>).
8	Pero no se dan por vencidos, y los despiertan temprano les muestran	Dequeísmo: <i>de</i> ante subordinada sustantiva.
9	unos folletos y deciden ir.	
10	En la isla hay juegos peligrosos, y, a Bart y a Homero los arrestan por	
11	patear a los muñecos humanos de Dally. Había unos robots de Tomy y Dally	
12	que se descontrolan y empiezan a matar y perseguir a la gente. Homero	
13	descubre por casualidad que el flash de las cámaras de fotos desconecta a los	
14	robots y se salvan.	
15	Este capítulo deja como enseñanza de que la unidad familiar es muy	
16	importante, y de que la violencia con fines ficticios puede ser muy divertida,	
17	pero no deja de ser peligrosa para la gente.	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

La figura 2 presenta las correcciones que recibe el alumno en su hoja de trabajo, mientras que la tabla 4 establece una comparación entre la versión original y el trabajo corregido a partir de las indicaciones de la docente.

Los Simpsons en la Tierra de Tommy y Dally
Tomy Daly

subrayado

Este capítulo de Los Simpsons se trata de que la familia se va de vacaciones a la tierra de Tomy y Daly. Todo empieza cuando Bart y Lisa están viendo un capítulo de Tomy y Daly, y estos dibujos le comunican a los pequeños Simpson de que ahora estaba en mitad de precio las entradas para ir a la tierra de Tomy y Daly. Van corriendo y le preguntan a Homero, que a su vez Repetición evitable: "allí" les dice que le pregunten a Marge. La madre ya había planeado ir a un criadero de pájaros, y se lo comunica a los chicos que no lo pueden creer. Pero no se dan por vencidos, y los despiertan temprano les muestran unos folletos y deciden ir.

En la isla hay juegos peligrosos, y, a Bart y a Homero los arrestan por patear a los muñecos humanos de Dally. Había unos robots de Tomy y Dally que se descontrolan y empiezan a matar y perseguir a la gente. Homero descubre por casualidad que el flash de las cámaras de fotos desconecta a los robots y se salvan.

Este capítulo deja como enseñanza de que la unidad familiar es muy importante, de que la violencia con fines ficticios puede ser muy divertida, pero no deja de ser peligrosa para la gente.

Annotations in the image:

- les → tiempo y concordancia
- están → tiempo y concordancia
- Orden: ahora las entradas están...
- ha planeado → por correlación temporal
- coma → Subordinada especificativa
- Cambio de sujeto: debe usarse sujeto expreso
- Puntuación
- Comas que no deben ir
- Tiempo verbal
- Debe usarse sujeto expreso
- Cambio de sujeto
- Dequeísmo

Figura 2. Corrección que recibe el niño de 12 años

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

Tabla 4. Una comparación de la versión original y la versión corregida

Los Simpsons en la Tierra de Tommy y Dally	Los Simpson en la Tierra de Tomy y Daly
<p>Este capítulo de Los Simpsons se trata de que la familia se va de vacaciones a la tierra de Tomy y Daly. Todo empieza cuando Bart y Lisa están viendo un capítulo de Tomy y Daly, y estos dibujos le comunican a los pequeños Simpson de que ahora estaba en mitad de precio las entradas para ir a la tierra de Tomy y Daly. Van corriendo y le preguntan a Homero, que a su vez les dice que le pregunten a Marge. La madre ya había planeado ir a un criadero de pajaros, y se lo comunica a los chicos que no lo pueden creer. Pero no se dan por vencidos, y los despiertan temprano les muestran unos folletos y deciden ir.</p> <p>En la isla hay juegos peligrosos, y, a Bart y a Homero los arrestan por patear a los muñecos humanos de Dally. Había unos robots de Tomy y Daly que se descontrolan y empiezan a matar y perseguir a la gente. Homero descubre por casualidad que el flash de las cámaras de fotos desconecta a los robots y se salvan.</p> <p>Este capítulo deja como enseñanza de que la unidad familiar es muy importante, y de que la violencia con fines ficticios puede ser muy divertida, pero no deja de ser peligrosa para la gente.</p>	<p>La familia Simpson se va de vacaciones a la tierra de Tomy y Daly. Todo empieza cuando Bart y Lisa están viendo por televisión un capítulo de Tomy y Daly y estos dibujos les comunican que las entradas para ir a la Tierra de Tomy y Daly están a mitad de precio. Van corriendo y le preguntan a Homero, que a su vez les dice que le pregunten a Marge. La madre ya ha planeado ir a un criadero de pájaros y se lo comunica a los chicos, que no lo pueden creer. Pero ellos no se dan por vencidos, despiertan temprano a sus padres y les muestran unos folletos. Entonces Homero y Marge deciden viajar.</p> <p>En la isla hay juegos peligrosos y a Bart y a Homero los arrestan por patear a los muñecos humanos de Daly. También hay unos robots de Tomy y Daly que se descontrolan y empiezan a perseguir y matar personas. Finalmente, Homero descubre por casualidad que el flash de las cámaras de fotos desconecta a los robots y así los Simpson se salvan.</p> <p>Este capítulo deja como enseñanza que la unidad familiar es muy importante, y que la violencia con fines ficticios puede ser muy divertida, pero no deja de ser peligrosa.</p>
Palabras: 225. Tiempo de trabajo: 20 m.	Palabras: 217. Tiempo de trabajo: 1 hora

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

Generalmente, la corrección lleva más tiempo que el trabajo original. El niño de cuarto año tardó alrededor de 5 minutos en escribir su crónica, pero trabajó 25 minutos en la segunda versión. El alumno de sexto año tardó 20 minutos en escribir el resumen, pero necesitó casi una hora para ree laborar el texto.

Estos criterios bastante tradicionales de corrección constituyen un buen punto de partida para dar cuenta de aspectos fundamentales la evaluación, tanto para la lingüística teórica como para la didáctica de la lengua.

Discusión: criterios para la corrección y la evaluación de textos escritos

El objetivo fundamental de la corrección es enseñar a escribir textos coherentes. El contexto de situación de la clase de Lengua se encuadra en el contexto de la comunicación de temas

científicos, artísticos, culturales en el ámbito escolar. Un texto escrito que sea consistente en el registro escolar manifiesta entonces las siguientes características.

- i. La *presentación* es adecuada. La caligrafía es legible y el trabajo manuscrito está presentado con tinta azul o negra. Su diseño es prolijo. Se distinguen claramente el título y los párrafos.
- ii. Se respeta la *ortografía*.
- iii. El texto tiene *coherencia local*. Las oraciones están bien construidas y se relacionan entre sí. La puntuación se usa de forma correcta y hay un uso apropiado de conectores. Se manejan datos pertinentes y no hay repeticiones innecesarias, ni ambigüedades o imprecisiones que obstruyan la comprensión.
- iv. El texto manifiesta *consistencia léxica*. las palabras elegidas deben ser las apropiadas

para una tarea escolar formal. Se evitan las expresiones vulgares a menos que sirvan a fines precisos, como caracterizar el discurso de una persona o un personaje.

- v. El texto tiene *coherencia global*. Es coherente como un todo. Su estructura general resulta comprensible ya en una primera lectura. Esta estructura global puede ser narrativa, descriptiva, argumentativa o conversacional (diálogo u obra teatral). También puede haber textos con estructuras complejas o combinadas.

En síntesis, si el texto (i) está bien presentado, (ii) respeta la ortografía, (iii) tiene coherencia local, (iv) manifiesta consistencia léxica y (v) es coherente como un todo, entonces *tiene consistencia en el registro escolar*.

En la introducción ya se hizo una defensa de la ortografía. La caligrafía también merece un aval porque un texto manuscrito debe ser legible. Esta determinación, aparentemente antipática como todas las referidas a las correcciones, está pensada para el beneficio del alumno. La caligrafía es un indicador del esfuerzo que hace la persona que escribe para hacerse entender.

Por otra parte, la escritura manuscrita no solo puede coexistir con los teclados, sino que además presenta alguna ventaja. Por ejemplo, James y Engelhardt (2012) muestran que la escritura manuscrita facilita el aprendizaje de la lectoescritura. En términos neurocognitivos no es para nada sorprendente que los movimientos y las percepciones requeridas por la escritura a mano participen en la construcción y el fortalecimiento de los senderos del área de la lectoescritura, que se localiza en la zona occipital-temporal ventral del hemisferio izquierdo (Dehaene, 2009).

La corrección debería, además, valorar el cumplimiento de las pautas, la prolijidad y la buena caligrafía por medio de algún puntaje adicional. Aquí, el docente podrá explicar que quienes no reciban este reconocimiento no están siendo

castigados. Insistamos en que el respeto por la ortografía, la caligrafía y la presentación es en definitivo respeto por el otro.

Por otra parte, corresponden a la coherencia local los errores manifiestos dentro de la oración y los errores en la expresión de conectividad. Estrictamente hablando, los problemas gramaticales no pertenecen al nivel del texto sino a la sintaxis. Pero más allá de esta distinción teórica, un texto está hecho de oraciones y los errores de sintaxis, la mayoría de los cuales se ponen de manifiesto como errores de puntuación, desmerecen su calidad. En los dos ejemplos analizados se advierte que los problemas gramaticales inciden directamente en la coherencia de los textos. De este modo, no solo será importante el estudio de la gramática en sí misma, sino también la contextualización de la gramática cuando se corrijan los errores.

La grilla de la tabla 5 podría servir como una rúbrica general para que el docente administre con sus alumnos en los trabajos de corrección. De esta manera podría fundamentar sus correcciones y compartir sus criterios. Presenta un enfoque *negativo* de la corrección porque está orientada a marcar los errores del texto que deben enmendarse. Se indica allí que por ejemplo al trabajo se le descontarán 20 centésimas sobre una calificación ideal de diez (10) por cada error de ortografía. Estos descuentos podrán parecer intimidatorios pero tienen como finalidad que el alumno tome conciencia del error con el objetivo de perfeccionar sus habilidades de escritor.

Por contrapartida, los nada simpáticos descuentos por errores podrán compensarse con reconocimientos a la coherencia global y a los méritos que tenga el texto. Así, la crónica del partido de fútbol y el resumen del episodio de *Los Simpson* pueden ser objeto no solo de una corrección minuciosa en la que se indican los errores, sino que también pueden dar lugar comentarios elogiosos debido a que son globalmente coherentes y a que se captan ideas fundamentales de aquello de lo que se está hablando: el partido de fútbol y las acciones de la historia.

Tabla 5. Una grilla para la corrección de los textos escritos en el aula

Aspecto	Criterio o penalización
<i>1) Presentación</i>	
La caligrafía es legible.	Excluyente
El trabajo está escrito en una hoja rayada.	Excluyente
Está escrito con tinta azul o negra.	Excluyente
Se distinguen el título y los párrafos.	Excluyente
Se evitan tachones y desprolijidades.	Excluyente
La extensión es la requerida.	Excluyente
<i>2. Ortografía.</i>	-0,20 de descuento por error
<i>3. Coherencia local.</i>	
Problemas gramaticales.	-0,25 por error
Problemas de puntuación.	-0,25 por error
Problemas de manejo de la información y de progresión temática (repeticiones innecesarias, mal uso de sujeto tácito y de sujeto expreso).	-0,20 por error
Falta de relación entre las oraciones.	-0,25 por error
Uso inapropiado de conectores.	-0,20 por error
<i>4. Consistencia léxica:</i> vocabulario en relación con el registro.	-0,25 por error
<i>5. Coherencia global.</i>	Excluyente

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

En definitiva, la corrección no está pensada para *vigilar* y *castigar*, sino para colaborar con los alumnos en el complejo proceso de la escritura.

Otro aspecto a reconocer sería la creatividad, que de un modo u otro se hace visible en los dos ejemplos considerados, al igual que en innumerables trabajos de los alumnos. La creatividad no constituye un requisito que pueda exigírsele a una tarea escolar y, además, resulta muy difícil de evaluar. Sin embargo, es un potencial de niños y adolescentes que debe cuidarse y estimularse. Pero eso ya sería tema de otro trabajo. En este artículo se han caracterizado los aspectos básicos pero fundamentales de la corrección y la evaluación de textos para cumplir con el objetivo de que los estudiantes puedan ir mejorando sus producciones en el aula.

Conclusiones

Los desarrollos de la lingüística han permitido, entre muchas otras cosas, construir una buena base para la corrección y la evaluación de textos.

Se puede admitir que hay textos que son mejores que otros porque expresan de modo eficaz los significados que se quieren comunicar. En nuestros casos, las segundas versiones de los ejemplos analizados son bastante mejores que las primeras.

Los criterios para la corrección y la evaluación de textos se respaldan en la ciencia del lenguaje, concretamente, en la tradición funcionalista de la lingüística analítica. Gracias a estos criterios científicamente fundamentados contamos con los siguientes aportes:

- i. Los docentes contribuyen de forma decisiva para que los alumnos mejoren sus producciones escritas y se capaciten como escritores. De esta forma, los criterios de corrección y evaluación son un aporte valioso para la didáctica de la lengua.
- ii. Los lingüistas justifican el análisis que les permite comparar y ponderar textos alternativos. En otras palabras, evalúan si un texto escrito es suficientemente coherente en términos del contexto de situación o si debe

mejorárselo. Así, los criterios de corrección y evaluación constituyen un aporte valioso para la lingüística teórica.

Reconocimientos

Este artículo expone resultados del proyecto de investigación “De la fundamentación antropológica y filosófica de las prácticas educativas a implementaciones concretas”, aprobado y financiado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina (código 15/1122 SAL127/19, periodo 01/01/2019-31/12/2020). Participaron con buena voluntad y entusiasmo docentes y estudiantes de la Escuela 27 de Mar del Plata. Los participantes prefieren que su identidad no se dé a conocer. Su inestimable colaboración merece reconocimiento y gratitud.

Referencias bibliográficas

- Baaijen, V.M., Galbraith, D. y De Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction*, 33(1), 81-91. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.04.001>
- Bello, A. y García del Río, J. (1826). Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar i uniformar la ortografía en América. *Repertorio Americano*, 1, 27-41.
- Berwick, R. y Chomsky, N. (2016). *Why Only Us: Language and Evolution*. Cambridge: MIT Press.
- Biber, D. (2012). Register as a predictor of linguistic variation. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 8 (1), 9-37. DOI: <https://doi.org/10.1515/cllt-2012-0002>
- Bosque, I. (1990). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 49(1), 3-19.
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Paidós.
- Cheung, H. y Chen, H.C. (2004). Early orthographic experience modifies both phonological awareness and on-line speech processing. *Language and Cognitive Processes* 19, 1-28.
- Chomsky, N. (2005). Three Factors in Language Design. *Linguistic Inquiry*, 36(1), 1-22. Recuperado de http://www.biolinguistics.uqam.ca/Chomsky_05.pdf
- Chomsky, N. (2016). *What Kinds of Creatures Are We?* Nueva York: Columbia University Press.
- Christie, F. y Maton, K. (eds.) (2011). *Disciplinarity: functional linguistic and sociological perspectives*. Londres: Continuum.
- Coulthard, M. (1994). On analysing and evaluating written text. En M. Coulthard (ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 1-11). Londres: Routledge.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W.U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the Brain. The Science and Evolution of a Human Invention*. Nueva York: Viking.
- Dehaene, S. (2014). *Consciousness and the Brain. Deciphering How the brain Codes Our Thoughts*. Nueva York: Viking.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Nueva York: Macmillan.
- Eggs, S. y Martin, J.R. (1997). Genres and registers of discourse. En T. Van Dijk (ed.), *Discourse as Structure and Process* (pp. 230-256). Londres: Sage.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Fetzer, A. (2018). The Linguistic Realization of Contrastive Discourse Relations in Context: Contextualization and discourse common ground. *ISTE OpenScience*, 1-19. Recuperado de https://www.openscience.fr/IMG/pdf/iste_muc18v2n1_4.pdf
- Fitch, W.T., Hauser, M.D. y Chomsky, N. (2005). The evolution of the language faculty: Clarifications and implications. *Cognition*, 97(1), 179-210. Recuperado de <https://dash.harvard.edu/bitstream/>

- handle/1/3117935/Hauser_EvolutionLanguageFaculty.pdf?sequence%3D1
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir: Naissance de la prison*. París: Gallimard.
- Geiger, J.F. y Millis, K.K. (2004). Assessing the impact of reading goals and text structures on comprehension. *Reading Psychology*, 25(1), 93-110.
- Givón, T. (1995). *Functionalism and grammar*. Ámsterdam: Benjamins.
- Graves, D.H. (1983). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Halliday, M.A.K. (1970). Estructura y función del lenguaje. En J. Lyons (comp.), *Nuevos horizontes de la lingüística* (pp. 145-173). Madrid: Alianza.
- Halliday, M.A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. 1a. ed. Londres: Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, T. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Haswell, R. (1983). Minimal marking. *College English*, 45(6), 600-604.
- Hauser, M., Chomsky, N. y Fitch, W.T. (2002). The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 298(1), 1569-1579.
- James, K.H. y Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32-42. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.08.001>
- Lamb, S.M. (1999). *Pathways of the Brain. The neurocognitive basis of language*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Leech, G., Hundt, M., Mair, C. y Smith, N. (2009). *Change in Contemporary English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J.R. (2016). Meaning matters: a short history of systemic functional linguistics. *Word*, 62(1), 35-58. DOI: <https://doi.org/10.1080/00437956.2016.11419>
- Martin, J.R. y Rose, D. (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. Londres: Continuum
- Martin, J.R. y Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. Londres: Equinox.
- Masullo Chen, G. y Abedin, Z. (2014). Exploring differences in how men and women respond to threats to positive face on social media. *Computers in Human Behavior*, 38(1), 118-126. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.029>
- Menzel, K., Lapshinova-Koltunski, E. y Kunz, K. (2017). *New perspectives on cohesion and coherence: Implications for translation*. Berlín: Language Science Press.
- Morgan, J.L. y Sellner, M.B. (2018). Discourse and Linguistic Theory. En R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer, *Theoretical Issues in Reading Comprehension, Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education* (pp. 165-201). Londres: Routledge.
- Morimoto, Y. (2001). *Los verbos de movimiento*. Madrid: Visor.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Porto Dapena, J.A. (1989). *Tiempos y formas no personales del verbo*. Madrid: Arco.
- Rose, D. (2008). Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy. En R. Beard, D. Myhill, J. Riley y M. Nystrand (eds.), *Handbook of Writing Development* (pp. 151-166). Londres: Sage.
- Rose, D. (2010). Meaning beyond the margins: learning to interact with books. En J. Martin, S. Hood y S. Dreyfus (eds.), *Semiotic Margins: Reclaiming Meaning* (pp. 177-208). Londres: Continuum.
- Rose, D. y Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Londres: Equinox.
- Serafini, M.T. (1989). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Seymour, P.H., Aro, M. y Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- Shore, S. (2018). Register in Systemic-Functional Linguistics. En A. Aga (ed.), *Registers of Communication* (pp. 54-76). Helsinki: Finnish Literary Society.

- Swales, J.M. (2007). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia, S.M. (2016). *La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige en Lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tapia, S. (2017). La corrección de textos escritos en un profesorado virtual en Lengua y Literatura como experiencia didáctica para la formación docente. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 15(8), 162-172. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232032>
- Van den Broek, P., Rapp, D.N. y Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist approaches in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39(1), 299-316.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Wolff, D. y Marsh, D. (2007). *Diverse Contexts-Converging Goals*. Fráncfort: Peter Lang.
- Wolfson, N. (1979). The conversational historical present alternation. *Language*, 55, 168-182.





ARTÍCULO CORTO

Reflexiones y percepciones sobre la evaluación automatizada del discurso escrito**Perceptions on the automated assessment of written discourse**Ricardo Alberto Benítez*^{ID}**Resumen**

Este artículo presenta reflexiones y percepciones acerca de un potencial problema en la enseñanza y aprendizaje de la escritura en el ámbito escolar y universitario: su evaluación con instrumentos computarizados. El conflicto entre esta evaluación y la realizada por humanos puede constituir motivo de debate y análisis, como ya lo es en Estados Unidos. Allí, varios experimentos han intentado automatizar las evaluaciones de composiciones escritas. Sin embargo, los resultados han sido insatisfactorios desde el punto de vista tanto de los investigadores como de los estudiantes, a cuyos productos escritos se les ha aplicado dicha evaluación. Este artículo, por tanto, surge de la inquietud por indagar las percepciones de estudiantes universitarios acerca de su disposición a recibir retroalimentación y evaluación de sus composiciones escritas a través de un instrumento automatizado. Para recabar esta información, se les solicitó que contestaran en línea si estarían dispuestos o no a someter la evaluación de sus trabajos escritos a una computadora con la posibilidad de agregar comentarios. Las respuestas y los comentarios fueron categorizados como positivos, negativos e indecisos. Las negativas obtuvieron la mayoría, seguidas de las positivas y las indecisas. Se concluye que faltan estudios de mayor envergadura que exploren las percepciones tanto de estudiantes como de profesores de producción escrita para obtener resultados más consistentes y que las instituciones que decidan utilizar instrumentos automatizados para la evaluación de trabajos escritos deberían justificar sus ventajas y desventajas.

Palabras clave: método de evaluación, lengua escrita, retroalimentación.

Abstract

This article describes the thoughts and perceptions regarding a potential problem when teaching and learning writing skills in school and university environments: assessments of writing using computerised instruments. The conflict between this assessment and the one carried out by humans may be subject to discussion and analysis, as it has been in the United States, where several experiments have attempted to automate written compositions. However, the results have been unsatisfactory according to both the researchers and the students whose written output had been subjected to such assessment. Therefore, the present article aims to enquire into the perceptions of university students with respect to their willingness to receive feedback and evaluations on their written compositions through an automated instrument. To gather this information, students were asked to respond online as to whether they would be willing to subject their work to evaluation by a computer, including the option to add comments. Responses and comments were classified as positive, negative and undecided. Most of them responded negatively, followed by positive and undecided votes. It can be concluded that there is a need for further in-depth studies exploring the perception of both students and professors to obtain more consistent results. In addition, institutions that opt to use automated instruments to assess written assignments should explain its advantages and disadvantages.

Keywords: assessment method, written language, feedback.

* Master of Arts in the Teaching of English as a Second Language (MA in TESL), Arizona State University, Estados Unidos. Profesor adjunto de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Correo electrónico: ricardo.benitez@pucv.cl

Introducción

El presente artículo busca captar la atención tanto de profesores de composición escrita como de diseñadores de programas computacionales acerca de un aspecto de la enseñanza y el aprendizaje de esta habilidad que se mantiene latente en el campo educacional: su evaluación por computadora (EPC). Esta consiste en someter la calidad de un texto escrito a una herramienta automatizada que entrega un valor numérico al final del proceso. Existe escasa literatura en español acerca de esta situación en el contexto escolar y universitario. Sin embargo, como la tecnología avanza a pasos agigantados, la posibilidad de que el discurso escrito sea evaluado a través de instrumentos computarizados es motivo de preocupación, no solo por la práctica cultural de reproducir irreflexivamente lo que está en boga, sino también por las razones que se exponen más adelante.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) sostiene que el 55 % de las actividades humanas serán reemplazadas por robots o máquinas en un futuro cercano y es un hecho que la condición humana, por medio de la robótica y del procesamiento del lenguaje natural como hito temprano de la inteligencia artificial (Carbonell, 1992), ha mejorado en ciertas áreas –hecho que es apoyado por aquellos miembros del movimiento ideológico denominado *transhumanismo* (Rodríguez, 2017a)–. Zoltan Istvan (citado por Rodríguez, 2017b), fundador del Partido Transhumanista de Estados Unidos, piensa que el cuerpo humano debería unirse a las máquinas por medio de un transmisor o de un implante en el cerebro que lo conectaría a internet o a una inteligencia artificial, mejorando de esta manera tanto los cuerpos como los cerebros de las personas. Corbo (2017) cree que estos adelantos tecnológicos pueden originar una cuarta Revolución Industrial y cita el informe del McKinsey Global Institute de 2017 donde se demuestra que la mitad de las actividades humanas pueden automatizarse. Sin embargo,

detractores, como la directora de la Academia Chilena de la Lengua Adriana Valdés (citada por Rodríguez, 2017a) y el filósofo alemán Markus Gabriel (citado por Rodríguez, 2017b), creen que dichos adelantos deben ir acompañados de ética y de moral, lo que significaría tal vez un cambio en las leyes y las políticas. El filósofo Raúl Villarroel (citado por Rodríguez, 2017a, p. E3) sostiene:

Hay fundadas razones para suponer que lo que habría que cautelar es, principalmente, que a partir de la confianza en la expansión futura de la ciencia y la tecnología no se vaya a generar una escena incluso peor de desigualdad y sometimiento humano como la que hasta ahora hemos conocido.

Marco teórico

La oposición entre una evaluación realizada por humanos y una EPC se ha mantenido por bastante tiempo en otras latitudes y no ha llegado todavía a nuestro medio con la fuerza que la caracteriza en esos lugares. Evidentemente, la EPC alivia la carga de leer, interpretar y aplicar una rúbrica, la cual siempre está sujeta a la subjetividad del lector/profesor, aun cuando esta se calibre con otros agentes evaluativos. Una EPC sirve cuando se utiliza a gran escala; por ejemplo, cuando se trata de ubicar a estudiantes de idioma en diferentes niveles (Shermis, Mzumura, Olson y Harrington, 2001), aunque esto significaría un detrimento de la escritura real de un estudiante por las razones que se explican más adelante.

Aquellos que defienden la EPC argumentan que es válida y confiable, y que arroja los mismos resultados con independencia de cuándo y dónde se aplique. Lo anterior es plausible, pues una computadora –programada para operar objetivamente– es insensible a factores externos que podrían influir en los resultados que arroja. Con la intención de eliminar la subjetividad de toda evaluación, un profesor generalmente usará una rúbrica con criterios como contenido, organización, vocabulario, variedad sintáctica y convenciones lingüísticas.

Por otro lado, la defensa de la EPC se basa en la literatura que sostiene que sería mejor que la evaluación humana, pues esta última tendería a sesgar los resultados, si bien involuntariamente. Sin embargo, la EPC no considera –hasta la fecha– aspectos relevantes de un texto escrito como la calidad de las ideas, la voz propia del estudiante escritor, la creatividad en el uso del lenguaje, la situación retórica (Benítez, 2001) o la modificación creativa de la estructura textual que un estudiante haya imprimido a su texto. De acuerdo con Corbo (2018, p. 7), “las máquinas son mejores para ejecutar tareas repetitivas, bien definidas y predecibles, pero no son tan buenas para trabajos que requieren esfuerzos abstractos o no rutinarios. Tampoco para tareas que requieren de juicio o habilidades de interacción con personas”. Precisamente, el trabajo de un profesor no es –o no debe ser– rutinario y necesita de la interacción con sus estudiantes para formar una comunidad discursiva.

Problemas que emanan de la evaluación asistida por sistemas computarizados

A la escritura y a la evaluación siempre se les imprime una cuota de subjetividad, a pesar de contar con estándares establecidos. La pregunta es, entonces, ¿la EPC sería un medio para eliminar la subjetividad, característica de los seres humanos? Entre los instrumentos más usados en Estados Unidos, se encuentran los siguientes (los comentarios que merece cada uno se encuentran en cursiva):

- *Project Essay Grade*. Calcula puntajes para variables representadas en composiciones ya evaluadas por lectores profesionales, pero no entrega información acerca de lo débil de un área de la escritura (contenido, organización, estilo, convenciones, creatividad). *Es difícil encontrar una computadora que dé explicaciones.*
- *e-rater v.2.0*. Usa técnicas de procesamiento de lenguaje natural basado en muestras de escritura que ya han sido evaluadas por humanos. *De todas maneras, se necesita un ser humano que las evalúe antes de ser procesadas por una computadora.*
- *e-rater v.2.0 features*. Evalúa rasgos relacionados con un sistema de retroalimentación, que analiza la escritura. *No clarifica dudas después de la retroalimentación.*
- *IntelliMetric*. Evalúa el contenido con un segmentador de procesamiento de lenguaje natural y un extractor de rasgos que identifica aproximadamente 400 rasgos semánticos, sintácticos y discursivos, con la ayuda de análisis morfológico, reconocimiento de ortografía, colocaciones gramaticales y detección lexical para construir sentido. *Se preocupa de estructuras y de las convenciones, no de lo original que puede ser un texto.*
- *Intelligent Essay Assessor*. Evalúa la calidad de composiciones con un diagnóstico de retroalimentación sobre lo adecuado del conocimiento y la expresión de ese conocimiento; incorpora medidas estadísticas de corpus y utiliza un modelo de aprendizaje automatizado de la comprensión humana: análisis semántico latente, que representa matemáticamente los significados de palabras y pasajes en el dominio del lenguaje, y el conocimiento del texto. *Considera lo que es adecuado dentro de límites estrictamente establecidos.*
- *Panlingua*. Supone que existe una lengua universal que refleja entendimiento y conocimiento, utilizando un *software* que imita el modo en que el cerebro entiende la lengua y las ideas (Whittington y Hunt, 1999). *Considera productos que se ciñen a la norma, no aquellos que se desvían de los cánones establecidos.*
- *Lexical Conceptual Structure* se basa en la idea de que una máquina puede capturar información de la estructura superficial –tales como las relaciones entre sujetos y objetos en las oraciones–, procesando especificidades del lenguaje, como la sintaxis y desviaciones del canon (Whittington y Hunt, 1999). *Solo considera elementos cohesivos.*

Estos instrumentos se han popularizado porque las evaluaciones son más objetivas, son consistentes en el tiempo y en el espacio, y se aplican de forma rápida. Pero también existe la posibilidad de que el evaluador sienta que está siendo reemplazado por una máquina a la cual no podrá objetarle nada. Para que esto no ocurra, tendrían que existir instancias en las que el profesor *conversara* con la máquina.

Un punto crucial en una evaluación más íntegra es la situación retórica, que es fundamental para considerar un texto como texto y con la cual el escritor cuida el tono y el registro lingüístico apropiados a la tarea de escritura; evita que el tópico se desvíe innecesariamente o vuelva a este de manera fluida; adhiera a los cánones de un género textual determinado; y facilita el descubrimiento del propósito de su texto. Una EPC debería evaluar si existen digresiones innecesarias o son pertinentes; debería evaluar si el tono en una carta formal no es adecuado (lo cual conduciría a situaciones embarazosas si la carta tiene un tono sarcástico, arrogante, humorístico o insultante); tendría que *saber* si la longitud de una descripción es apropiada en una narración o si esa descripción es innecesariamente repetitiva. Además, ¿cómo podría una máquina diferenciar entre el propósito de un texto y la intención del autor de ese mismo texto? (Williams, 1998). ¿Se programaría con una evaluación holística, que entrega una impresión del texto como un todo? Pero ¿puede una computadora atribuir *impresiones* a un texto, si se asume que estas son capacidades humanas? ¿Podría arrojar como resultado: “Me impresionó la manera creativa en que el autor organizó su texto” y compartir esa apreciación con otra computadora? Si ese fuera el caso en muchos años más, ¿estaríamos dispuestos a relegar el trabajo de leer y evaluar una composición escrita a una máquina?

Con la EPC se pierde la interacción humana, lo cual representa una objeción a su uso si se concibe la escritura como una actividad esencialmente social (Harris, 1990; Wilson, 1996; Spivey, 1997; Blakeslee, 2001; Jones, 2003; Noël y Robert, 2004; entre otros). Con el uso de una EPC se pierde toda

retórica –el arte de convencer y persuadir–; pero ¿debe un estudiante persuadir a una computadora de que lo que ha escrito es producto de su trabajo intelectual? Y, si la persuasión se concibe como *la* manera de inducir a la acción, ¿qué acción podría tomar una computadora? ¿Cómo podría esta cambiar de opinión una vez leído el texto? O ¿para qué convencer a una máquina de que mi opinión es plausible?

La persona evaluadora es la única que puede posicionarse como audiencia invocada o abordada (Ede y Lunsford, 1988). Si bien existen sistemas que retroalimentan, ¿cuán bien retroalimentan? ¿Qué acción tomaría un estudiante si una computadora no pudiera responder preguntas específicas acerca del texto que ha escrito? O, si puede responder, ¿sería capaz de interactuar con cada pregunta que el estudiante escritor pueda plantearle? ¿Cómo respondería a preguntas específicas acerca del proceso de escribir mismo? Puede que el trabajo de Iván Schuller (citado por Marcano, 2018) sea la respuesta a estos interrogantes, ya que espera que la computación neuromórfica opere como lo haría un cerebro, con sus neuronas y sinapsis.

Condon (2013) sostiene que los problemas más importantes se relacionan con aspectos del constructo de la escritura tal como lo entiende la comunidad discursiva, y añade que la EPC es ineficaz al predecir el éxito de los estudiantes cuando estos deben rendir pruebas para ser admitidos en una institución o para ser ubicados en un nivel de desempeño (básico, intermedio, avanzado).

No obstante, la EPC podría emplearse a gran escala, por ejemplo, en una prueba de selección universitaria, ya que la habilidad de escritura generalmente se percibe disminuida en los estudiantes universitarios de primer año. Serviría para diagnosticar el desarrollo de esta habilidad y, así, tomar medidas remediales en los primeros años de estudio. Lo anterior conduciría a un análisis previo de las condiciones escolares contextuales en las que se ha desarrollado la producción escrita.

Collier (2012) publicó un artículo donde muchos expertos admiten que la EPC sirve para ahorrar

tiempo y dinero. Dichos expertos citan un ejemplo concluyente: se aplicó un puntaje máximo de 6 al discurso de Gettysburg de Abraham Lincoln¹; el resultado fue de 2 y manifiestan cuán errónea puede llegar a ser la aplicación de una EPC. El artículo advierte sobre los peligros que pueden esconderse detrás del uso de la EPC; entre otros, puede disminuir la confianza en los estudiantes pues se identifican errores que no son tales; se pierde la instancia en que el profesor asiste individualmente al estudiante que tiene dudas acerca de su producción escrita; se pierde la oportunidad de que los profesores se desarrollen profesionalmente al no tener que analizar lo que significa una escritura comunicativa; se desvaloriza la lectura y la escritura, pues el texto se dirige a una máquina; se desincentiva la interacción comunicativa cuando el estudiante sabe que está escribiendo para una máquina y no para una persona; y se puede producir una especie de juego entre el estudiante que escribe y la máquina al querer vencerla.

Plagio, retroalimentación e interrogantes derivadas de una EPC

Esta sección presenta otros problemas que merecen reflexión sobre el uso de una EPC y también algunos problemas adicionales que no emanan del estudio de Collier.

La EPC carece de aplicaciones eficaces para detectar discurso plagiado. Si llega a detectarlo, ¿“Sabrán” las computadoras cuánto de lo plagiado es susceptible de ser penalizado y cuánto no? ¿“Sabrán” si la cita de un autor es apropiada para el contexto? ¿“Sabrán” si la longitud de esa misma cita es la correcta u “ofrecerán” sugerencias para acortarla? Si la EPC considera la posibilidad de plagio, ¿“sabría” una computadora que el estudiante escritor plagió su texto, ya sea el texto total o partes de este? La EPC tendría que someter todos los textos al escrutinio de un motor de búsqueda en internet.

Probablemente lo harían con mucha rapidez, pero ¿y si el texto solo tiene partes plagiadas? Y de esas partes, ¿cuántas serían suficientes para penalizar al estudiante? ¿Cómo podría defenderse el estudiante ante una acusación de plagio formulada por una máquina? ¿Estaría el profesor dispuesto a delegar la función de penalizar a una máquina?

Asimismo, surgen los siguientes interrogantes sobre las capacidades de una computadora:

- ¿Retroalimentar con la experticia de un profesor? Estudiante: “¿Por qué este adverbio debe colocarse aquí en la oración y no donde yo lo puse?”. O, “¿No entiendo por qué partes de mi introducción son apropiadas para la conclusión?”.
- ¿Detectar disonancia cognitiva (falta de concordancia entre lo que se escribe y lo que se quiere decir) y dar una respuesta satisfactoria para transformarla en consonancia? Estudiante: “Tengo una idea de lo que quiero decir, pero no sé cómo”.
- ¿Interpretar unívocamente el significado de ciertas expresiones con sus connotaciones y frases idiomáticas? Estudiante escribió: “... pero no nos vayamos por las ramas”.
- ¿Verificar la veracidad o falsedad de hechos? Estudiante escribió: “El gobierno boliviano nunca reclamó soberanía marítima en la Corte Internacional de Justicia”.
- ¿“Reaccionar” ante frases muy cortas terminadas en un punto seguido con el fin de dar suspenso a una trama narrativa? Estudiante escribió: “Llegó. La puerta. Crujió. Subió. El baño. La sangre. El cadáver en la tina...”.
- ¿Detectar y juzgar si la verbosidad es esencial en una narración donde uno de los personajes se caracteriza por ser locuaz?
- ¿“Conversar” con otra computadora tal como lo harían dos expertos en un intercambio profesional con el propósito de interpretar un texto?
- ¿Explicar el bajo puntaje que ha obtenido el texto de un estudiante?

¹ En 1863, Abraham Lincoln, lamentaba la muerte de los soldados durante la Guerra Civil de Estados Unidos con palabras que aludían a que el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo no desaparecerá de la Tierra.

- ¿Otorgar audiencia a un estudiante para que este reciba una respuesta por ese bajo puntaje?
- ¿Contribuir al diseño de una rúbrica, asignando puntajes a los criterios?
- ¿Manejar la multimodalidad (ilustraciones, fotografías, videoclips, gráficos) y la interpretación de esta?
- ¿Evaluar lo (in)apropiado del uso metafórico del lenguaje?
- ¿Verificar si el estudiante progresa en su habilidad?

Informes de los expertos

La plataforma Moodle.org ayuda a diseñar diversos tipos de preguntas –por ejemplo, relacionar columnas, arrastrar y soltar el texto, seleccionar entre alternativas múltiples, arrastrar imágenes, identificar si un enunciado es verdadero o falso–, y todas pueden ser susceptibles de EPC. Esta plataforma también asiste en la elaboración de preguntas tipo ensayo en su enlace https://docs.moodle.org/all/es/Tipo_de_pregunta_de_ensayo. Sin embargo, al abrirlo, el lector se encuentra con lo siguiente:

Las preguntas de Ensayo son creadas de la misma forma en que se crean los otros tipos de preguntas. La diferencia está en que las preguntas de Ensayo deben de ser calificadas manualmente, y el estudiante no tendrá una calificación final hasta que el profesor no haya calificado los ensayos. A la pregunta de ensayo no se le asignará calificación hasta que haya sido revisada por un profesor que la haya calificado manualmente. Hasta que esto suceda, la calificación del estudiante será de 0.

Evaluar –o *calificar*, como dice la cita anterior– la escritura es arduo, a lo cual se añade la carga de trabajo que representa para el profesor. Una computadora aliviaría el proceso evaluativo, pero no sería justo para los estudiantes. La alternativa para ambos es no evaluar las composiciones escritas, como lo sugiere Thomas (2016), quien prefiere

proporcionar retroalimentación y requerir que sus estudiantes revisen la mayoría de sus tareas hasta que ellos estén conformes con su trabajo. Sugiere que los roles del profesor y del estudiante deben ser revisados: el profesor como autoridad, no como persona autoritaria; el profesor como profesor/estudiante; y el estudiante como estudiante/profesor. Thomas sostiene, entre otras cosas, que la retroalimentación más poderosa es aquella en que el profesor incluye la identificación de las fortalezas clave en el trabajo de sus estudiantes, los invita a concertar citas con él durante el semestre para analizar qué evaluación merecerían sus trabajos y estimula a todos los profesores de composición escrita a dejar de lado la urgencia de evaluar con estimaciones numéricas. Sin embargo, es casi imposible pensar en una alternativa como la que plantea Thomas cuando las calificaciones cumplen un papel dominante en la promoción del estudiante al siguiente curso. Thomas sostiene que los profesores deben saber y comprender cómo la tecnología puede mejorar el proceso educativo, el cual se basa en la importante relación entre ellos y sus estudiantes. Y añade que, para educar a nuestras comunidades, es esencial comenzar con la intención de mejorar el tiempo de contacto entre profesor y estudiante, no reemplazarlo. El mismo autor advertía en 2015 que las computadoras son beneficiosas para la enseñanza de la escritura, pero que no pueden sustituir al humano en la evaluación de una composición.

A pesar de los esfuerzos que ha realizado con su *Basic Automatic B.S. Essay Language Generator* (BABEL), Les Perelman (citado por Kolowich, 2014) se opone a la EPC sosteniendo que los instrumentos como el mencionado no miden los constructos reales que tienen que ver con la escritura; no pueden leer significados ni tampoco verificar hechos, y son incapaces de diferenciar entre la verbosidad sin sentido y la escritura lúcida. Kolowich, con la *Enhanced AI Scoring Engine*, intenta hacer más humanas la EpC, haciéndola imitar los estilos evaluativos de profesores para obtener resultados más parecidos a los que podrían arrojar los humanos. El

procedimiento se inicia cuando el profesor otorga puntaje a una serie de ensayos según sus propios criterios. Luego, el *software* escanea los ensayos ya corregidos para obtener patrones y asimilarlos. La idea es crear una versión automatizada de la versión del profesor que retroalimenta una cantidad de trabajos más amplia, mejorando significativamente la evaluación objetiva y la velocidad de la evaluación formativa. Sin embargo, ¿qué hicieron exactamente los profesores cuyos estilos de evaluar fueron imitados? ¿Y si lo único que hicieron fue fijarse en las convenciones del lenguaje?

Según Hesse (2013), la EPC debe considerar la audiencia y el propósito de un texto (dos componentes esenciales de la situación retórica). Las audiencias varían en cuanto a experticia, expectativas, necesidades, circunstancias, creencias y relaciones con el lector. Además, el profesor tiene que juzgar si los textos logran su propósito (explicar, analizar, interpretar, sintetizar, cambiar la opinión de las personas, mover a la acción, hacer que los lectores asimilen ciertos puntos de vista, entretener, demostrar conocimiento, expresar pensamientos, actitudes o creencias, o sostener una relación). Hesse dice que todas estas son razones válidas para escribir y si se tiene éxito en un propósito, en otro puede fallar. Pero ¿están diseñadas las computadoras para juzgar si un texto cumple o no con su propósito?

Haimson (2016) sostiene que la inhabilidad de la EPC puede degenerar la enseñanza, ya que los profesores entrenan a los estudiantes para que escriban con verbosidad a lo cual la computadora le otorgará puntajes altos, engañando así al sistema; así, la EPC estimularía a los estudiantes a que sean comunicadores deficientes. El trabajo de Haimson se basó en las conclusiones de un análisis realizado por el Educational Testing Service (ETS): la actual EPC no puede evaluar aspectos cognitivos exigentes (conciencia de la audiencia, argumentación, pensamiento crítico y creatividad), y que podría manipular pruebas al intentar obtener una ventaja injusta, usando, por ejemplo, palabras complicadas, frases fijas pero incoherentes o aumentando

artificialmente la longitud del texto para mejorar los puntajes.

Collier (2012) constató lo anterior al informar acerca del experimento de Les Perelman con la aplicación de su *e-rater* para el cual creó 17 ensayos estudiantiles, identificando errores que no lo eran, otorgando mayor puntaje cuando copiaba partes inconexas y cuando usaba palabras poco comunes, como “atroz” en vez de “malo” o “plétora” en vez de “muchos”. Collier insiste en que se quiebra la comunicación, se trastoca el concepto de *escritura* y se desmotiva la creatividad cuando el estudiante sabe que su audiencia es una máquina.

El Consejo Nacional de Profesores de Inglés (NCTE, por su sigla en inglés) de Estados Unidos, en su *Position Statement on Machine Scoring* (2013), expresa que la EPC es tentadora para las grandes corporaciones privadas, pero al considerar lo que se pierde a causa de esta, los ahorros se transforman en costos para el estudiante, para las instituciones educacionales y para la sociedad. Dice el NCTE que las computadoras

- No pueden juzgar elementos asociados a la buena escritura: lógica, claridad, exactitud, ideas relevantes, estilo innovador, apelaciones a la audiencia eficientes, diferentes formas de organización, tipos de persuasión, calidad de la evidencia, tonos, y repeticiones apropiadas.
- Usan métodos más rústicos que los que usan lectores humanos: algunas miden la sofisticación del vocabulario por la longitud promedio de palabras y la frecuencia de estas en un corpus de textos; o miden el desarrollo de ideas contando el número de oraciones.
- Se programan para dar puntajes basados en estímulos muy específicos, sin incentivar instancias creativas ni para la escritura ni para la evaluación.
- Reducen las instrucciones para las tareas de escritura, y esto no representa la variedad de tareas más compleja que los estudiantes encuentran en la educación superior.

- Favorecen lo más objetivo y superficial (gramática, ortografía, puntuación), pero los problemas en estas áreas a menudo surgen en las condiciones en que se rinde una prueba y son las que se pueden rectificar más fácilmente cuando hay tiempo para revisar y editar.
- Discriminan a los estudiantes menos familiarizados con la tecnología para rendir pruebas: la EPC pone en desventaja a las escuelas que carecen de fondos para proporcionarla y se adquiere tecnología solo para cumplir con los requisitos que imponen las pruebas.
- Eliminan el propósito de un texto: crear interacciones humanas a través de la construcción de significados complejos con consecuencias sociales.

En la misma declaración, el NCTE ofrece una bibliografía anotada de experimentos científicos que atacan la EPC; entre ellos, Klobucar *et al.* (2012) advierten que la sobredependencia de estos sistemas computarizados podría resultar en una fijación en el error y en rasgos superficiales, como la longitud. Bridgeman, Trapani y Yigal (2012) descubrieron que el texto que se desviaba ligeramente del tópico obtenía un puntaje más alto y explicaron que, para ciertos grupos, los textos tienden a obtener puntajes más altos con el *e-rater* que con los evaluadores humanos. Vojak *et al.* (2011) usaron los programas *Criterion*, *MyAccess! Essayrater*, *MyCompLab*, *Project Essay Grader* y *Calibrated Peer Review*, y encontraron evidencia de enfoques preplaneados, retroalimentación no específica, identificación de errores incorrecta, énfasis en las convenciones y tendencia a valorar longitud por sobre contenido, pero también que dichos programas “asumían” que los estudiantes exitosos reproducían estructuras convencionales. Neal (2011) sostiene que, de alguna manera, los profesionales de composición escrita han perdido la idea de cómo y por qué la gente lee y escribe en situaciones retóricas significativas y hace notar que la EPC es una solución barata a un problema que no se ha definido. Dikli (2010) dividió en dos grupos a

12 aprendices de inglés; seis recibieron retroalimentación desde una computadora y los otros seis de un profesor; los dos tipos de retroalimentación difirieron enormemente en términos de longitud, facilidad de uso, redundancia y consistencia, concluyendo que el programa no satisfacía las necesidades de los hablantes no nativos.

Para comparar los resultados del *eGrader* con jueces humanos, Byrne, Tang, Truduc y Tang (2010) usaron 33 ensayos, pero decidieron no usar este sistema porque no pudo detectar la ironía, la metáfora, los giros lingüísticos, las connotaciones y otros mecanismos retóricos, y penalizaba el pensamiento y la escritura original o diferente. Es decir, no pudieron identificar la pragmática del texto. McCurry (2010) analizó los resultados arrojados tanto por humanos como por aplicaciones automatizadas, y concluyó que estas no pueden dar puntaje a tareas de escritura abiertas y amplias con tanta confiabilidad como lo hacen los evaluadores humanos. Scharber, Dexter y Riedel (2008) usaron un sistema en línea que incluyó una opción de EPC para retroalimentación formativa en un estudio de cuatro casos, pero dicho sistema no fue lo suficientemente sofisticado para saber qué tipo de revisión específica se necesitaba. Chen y Cheng (2008) encontraron que la retroalimentación dada por el sistema *MyAccess!* era más útil durante la producción de borradores y la revisión, pero solo cuando era seguida por la retroalimentación de los pares o de los profesores. Cuando los participantes en su investigación usaron *MyAccess!* por cuenta propia, estos se frustraban, su aprendizaje era limitado, y percibieron el *software* y su retroalimentación de forma negativa.

Sandene *et al.* (2005) informaron sobre los resultados de un estudio de escritura en línea por estudiantes de octavo año, compararon los resultados con aquellos estudiantes que usaron papel y lápiz y demostraron que la EPC no coincidía con los puntajes asignados por evaluadores humanos; la EPC otorgaba puntajes medios significativamente más altos que los asignados por humanos. Pero Whithaus (2005) critica la evaluación de la escritura a gran escala, ya que estimula a los estudiantes

a predeterminar cualquier material frente a ellos más que a pensar en cómo comunicarse con diferentes audiencias para diferentes propósitos y a través de diferentes modalidades; sostiene que las computadoras pueden ser apropiadas si la tarea es reproducir hechos conocidos; y añade que el *análisis semántico latente* puede servir para evaluar conocimiento reproducible o formatos textuales “muertos”, como el ensayo de cinco párrafos, pero no pueden evaluar con justicia la escritura multimodal como los blogs, la mensajería instantánea o los portafolios electrónicos.

Burstein y Marcus (2003) explican cómo una máquina puede evaluar un criterio de buena escritura (organización) que se cree que no puede ser medido empíricamente y sostienen que los sistemas de análisis discursivo pueden identificar en forma confiable tesis y enunciados en las conclusiones. Sin embargo, Herrington y Moran (2001) sostienen que la EPC no trata a la escritura como una interacción retórica entre escritores y lectores; transmite el mensaje de que las lecturas realizadas por personas no son confiables, son irrelevantes y reemplazables; y que los rasgos superficiales de un idioma importan más que el contenido y las interacciones entre el lector y el texto. Por último, Anson (2006) se opone a la EPC diciendo que las máquinas no pueden leer discurso natural con la complejidad que los humanos lo hacen, aunque argumenta a favor de investigar cómo las tecnologías digitales pueden analizar prosa para proporcionar información útil a escritores en desarrollo.

Metodología

Considerando la importancia a futuro que puede tener la decisión de evaluar trabajos escritos con instrumentos automatizados, el método consistió en consultar a estudiantes universitarios la percepción que tienen de una posible EPC. La consulta contenía solo una pregunta escrita en castellano: “¿Estarías dispuesto(a) a someter la evaluación de tus trabajos escritos a una computadora?”. Como se ve, la pregunta requiere una respuesta positiva

o negativa, lo cual no les tomaría mucho tiempo en contestarla; sin embargo, la pregunta también ofrecía la oportunidad de escribir comentarios. Estos sirvieron para clasificar sus percepciones como positivas, negativas o indecisas. Los participantes contestaron la pregunta en forma anónima en un laboratorio de computación y se les dio 10-15 minutos para hacerlo, con el fin de brindarles la oportunidad de añadir sus comentarios. Después de contestar la pregunta, los participantes solo tenían que presionar “Enviar”.

Este estudio de percepciones es eminentemente cualitativo, el cual permitió que emergieran categorías de las respuestas de los estudiantes gracias a los comentarios que generó la pregunta.

Participantes

Los participantes fueron 50 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile. De estos, 45 contestaron la pregunta. Al momento de hacerlo, los estudiantes cursaban la asignatura obligatoria Inglés Escrito con Propósitos Profesionales (IEPP), que se imparte en ocho horas semanales y se ubica en el primer semestre del cuarto año del currículo. Por ende, los estudiantes ya tenían experiencia con la escritura en lengua extranjera, pero sus textos nunca han sido sometidos a algún tipo de EPC.

Como parte del sílabo de IEPP, los estudiantes ya habían escrito cuatro ensayos cortos antes de contestar la pregunta. En estos, ellos manifiestan su reacción a algún tópico que les interesa y deben entregar sus ensayos cada dos semanas. El profesor proporciona retroalimentación manual en una copia impresa, siguiendo un código de corrección previamente subido a la plataforma virtual del curso y que los estudiantes utilizan para corregir sus errores. Los participantes también habían sido entrenados en escritura técnica (cartas comerciales, *curriculum vitae*, cartas de invitación, entre otros contenidos). El sílabo de dicha asignatura también incluye la práctica de escribir resúmenes, síntesis, textos expositivos y argumentativos, y un diario

del escritor, un género textual donde el estudiante expresa sus actitudes hacia su propio proceso de escritura, incluyendo sus debilidades, fortalezas y experiencias de escritura en su vida.

Resultados

De acuerdo con las respuestas a la pregunta “¿Estarías dispuesto(a) a someter la evaluación de tus trabajos escritos a una computadora?”, los resultados fueron clasificados en “sí”, en “no” y en “indeciso(a)”. Se obtuvieron 4 “sí” (8,9 %); 23 “no” (51,1 %); y 18 “indecisos(as)” (40 %). A continuación, las respuestas más representativas que se obtuvieron: las respuestas “sí” son muy concisas; en cambio, atendiendo al espacio de los otros dos tipos de respuestas se presentan aquí extractos de comentarios de los participantes.

Sí

“Sí, estaría dispuesta, pero si es que el computador está menos influenciado que el profesor”.

“Sí, es más práctico y se ahorra papel”.

“Creo que sería una buena instancia para analizar mi trabajo”.

No

“[...] una máquina no evaluará correctamente nuestras respuestas, a menos que sea solo en pruebas estandarizadas”.

“[...] el feedback personal [...] es mucho más efectivo que el de una computadora a la cual no le puedes hacer preguntas respecto a tus dudas que tienes sobre la corrección”.

“[...] se terminará por desprestigiar y debilitar el rol del docente...”.

“[es] una buena alternativa para simplificar el trabajo de los profesores, sin embargo [...] no es un método totalmente confiable para los estudiantes”.

“[...] sería siempre más confiable para nosotros que lo revise un experto en persona”.

“[...] prefiero que el feedback sea directamente desde el profesor porque de esa forma puedo entender mejor mis errores”.

“Una computadora o cualquier tipo de robot no tiene capacidad de pensamiento ni de inferencia [...] no se considerarían elementos importantes como la audiencia”.

“Los textos son leídos por personas, por lo cual sería más lógico que sean revisados por las mismas”.

“[...] en el caso de un ensayo, el profesor tiene muchas más facultades para poder inferir o entender completamente la intención [...]”.

“[...] un profesor puede ser capaz de señalar errores más específicos, como problemas de coherencia, cohesión, shift in person [cambios de elementos referenciales], entre otros”.

“No me gustaría que fuera solo el programa quien evaluara”.

“No sé qué tan práctico sería dejar tal responsabilidad a un computador que en cualquier momento puede fallar”.

“[...] el criterio del evaluador jugará un rol importante al momento de interpretar lo que los alumnos responden, [...]”.

“[...] el profesor dará cuenta de los verdaderos errores y podrá justificarlos. Si bien la tecnología está muy avanzada, creo que no sería capaz de distinguir ciertos patrones que son más humanos”.

“[...] prefiero tener profesores por sobre computadores evaluando mis trabajos escritos, ya que ellos pueden identificar errores que las computadoras no”.

Indecisos

“No debería ser la única técnica de corrección sino más bien algo complementario a lo que el profesor podría corregir”.

“No estaría del todo segura de otorgar todo el trabajo a una computadora, puesto que seguramente no se basará mucho en rúbricas, sino que en errores gramaticales”.

“[...] debe haber una intervención humana, principalmente al momento de otorgar retroalimentación”.

"[...] una computadora quizás no podría analizar, como la intención, el contexto, ironía/sarcasmo, las emociones, [...] Podrá ser capaz de reconocer un argumento bien planteado?".

"Apoyo la asistencia por computadora para las evaluaciones, pero que sea bajo un supervisor".

"Depende de los criterios que sean evaluados".

"[...] prefiero que el feedback me lo entregue un profesor con el cual pueda interactuar".

"Si se está evaluando solamente gramática, tal vez. En cualquier otro caso, me parece poco apropiado".

"Sí y no, ya que, si bien un computador puede fácilmente corregir o identificar errores de la mecánica de la escritura, hasta ahora las inteligencias artificiales no son capaces de comprender la pragmática del lenguaje".

"Solo para trabajos cuyo objetivo es evaluar el uso correcto de estructuras gramaticales [...], debido a que no creo que una computadora pueda evaluar el contenido (la relevancia) de un trabajo escrito".

De los cuatro estudiantes que contestaron con un categórico "sí", solo uno de ellos escribió únicamente esa palabra; los otros tres se refirieron a lo práctico de ese tipo de evaluación, a que el profesor está más influenciado que la computadora y a que esta puede analizar sus trabajos. En todo caso, estas cuatro respuestas "sí" son muy cortas y, en una comparación con los otros dos tipos de respuestas categorizadas, se puede decir que son poco profundas, considerando que se dio la oportunidad de agregar comentarios.

Los "no" (23) fueron decisivos y la mayoría de las percepciones se refiere a la importancia que tiene el profesor en la entrega de retroalimentación, algo que una computadora difícilmente puede suplir. Tal vez al contestar la encuesta, los participantes que respondieron con un "no" se sintieron amenazados por su calidad de futuros profesores de un idioma extranjero, quienes al ejercer como tales deberán enseñar la habilidad de escritura y se proyectaron como reemplazados por una máquina, lo cual minusvaloraría su profesión.

Otras percepciones tienen que ver con la dificultad de diseñar una computadora que detecte errores tan bien como lo haría un profesor, indicando, por ejemplo, la intención del escritor, el contexto, las ironías y las emociones, o la evaluación de un poema, coincidiendo así con partes del contenido de lo que este artículo propone.

Los 18 "indecisos(as)" son aquellos estudiantes que contestaron con un "sí" y un "no", o aquellos que en un principio contestaron con un "sí", pero después añaden "sin embargo" o "no obstante" o iniciaron sus respuestas con "depende". Al parecer, para el 40 % que ellos representan, la pregunta les resultó más sorprendente que al resto, puesto que sus respuestas no contienen argumentos sólidos para rechazar o aceptar la evaluación automatizada de sus escritos. Generalmente, se refieren a la capacidad que tendría una computadora de detectar cierto tipo de errores, pero algunos añaden que no todos los errores serían detectados tan bien como lo haría un profesor, alineándose así con los que contestaron con un categórico "no". La mayoría de estos participantes expresa su disposición a que sus trabajos escritos sean evaluados por una computadora, pero solo como algo complementario a lo que el profesor podría entregarles como enseñanza personalizada; en particular, se refieren a la capacidad del profesor para proporcionar retroalimentación. Esta sería una forma de hacer notar que la computadora puede entregar datos objetivos, pero que se necesita además tanto la subjetividad del profesor como su criterio para evaluar un producto escrito.

Siendo estudiantes de pedagogía en inglés, ninguno de ellos hizo la diferencia entre ser evaluado en primera lengua o en segunda lengua con una computadora; puede que hayan pensado que una diferencia en el código no sería relevante.

Conclusiones

Sin duda este es un artículo que pone en alerta una potencial práctica de la EPC en contextos escolares y universitarios. Definitivamente, aún faltan

estudios de mayor envergadura que exploren las preferencias y percepciones tanto de profesores y estudiantes como también de instituciones educacionales. En esa línea, se podría ampliar el espectro de participantes y los resultados serían más consistentes. Con todo, si las instituciones se deciden a usar EpC, deberían justificar sus ventajas y especificar sus desventajas. También sería necesario triangular los datos para obtener resultados generalizables, lo cual podría realizarse con entrevistas a evaluadores y a evaluados.

Es fuerte la propaganda de herramientas computarizadas para comercializar su uso en establecimientos de enseñanza en Estados Unidos y tal vez en otros países; sin embargo, las falencias basadas en investigaciones y presentadas en este artículo no deberían permitir el uso indiscriminado de ellas. En general, estos instrumentos computarizados son útiles cuando se trata de evaluar las convenciones mecánicas del lenguaje en, por ejemplo, pruebas de selección múltiple, o llenar espacios en blanco en una prueba de gramática, o identificar la ortografía correcta, o completar oraciones descontextualizadas. Evidentemente, las consideraciones inmediatamente anteriores no constituirían producción escrita como tal. Quizá la utilización de estas herramientas serviría para evaluar precisamente esos aspectos del lenguaje en forma masiva –por ejemplo, en una prueba de selección universitaria o en pruebas de certificación internacional para un segundo idioma–, pero esto aumentaría los costos en que se debería incurrir para el mantenimiento del sistema y de los equipos.

Por otro lado, en los sistemas computarizados aludidos se dificulta la posibilidad de incluir la validez del constructo de la escritura en tanto las habilidades que ponen a prueba no coinciden con las habilidades que se necesitan para componer un texto; a este respecto, un caso principalmente conflictivo es la apreciación del pensamiento crítico y del razonamiento que permite realizar tareas cuya ejecución dependerá del desarrollo intelectual de los estudiantes. A esto se debe agregar la evaluación

del lenguaje figurativo (metáfora, ironía, hipérbole) y su efectividad o la pragmática de un texto.

Si aceptamos que todo acto de escritura se inserta en una situación retórica, la posibilidad de que una computadora colabore con el desarrollo de un tópico no es tan lejana, considerando que puede ampliar léxico específico, por ejemplo, o proporcionar ideas para el desarrollo de un tópico; pero en cuanto a la eventualidad que dicha máquina evalúe el propósito de un texto o la intención del autor, esta posibilidad se aleja. Ya más remota es la posibilidad de que la máquina sea una audiencia válida: estaríamos en definitiva aceptando a la vez que esta máquina es también miembro de la misma sociedad en que vivimos. Escribirle a una máquina es completamente antinatural cuando de situaciones retóricas se trata.

Además, la evaluación en todo campo del saber implica explicaciones de cómo, cuándo, dónde, quién y también por qué. Implica en último término explicación de errores y cuando no la provee un ser humano, se tiene la esperanza de que la computadora la proporcione; sin embargo, las máquinas nunca dan explicaciones, en particular cuando se trata de dar razones. También es posible diseñar una computadora que lea y evalúe con rapidez la exactitud con que un texto presenta su inserción dentro de los cánones de un género textual determinado, programándole sistemas que reconozcan ciertos rasgos de dicho género (a saber, frases fijas en un texto expositivo o las que se pueden encontrar en un texto descriptivo). No obstante, se pone en duda que el jurado de un concurso de poesía delegue sus funciones a una máquina para juzgar el mejor poema, pues no existe impacto de la escritura en los sentimientos, emociones y pensamientos de los miembros de ese jurado y, llevando lo anterior un poco más lejos, la máquina no tiene la intención de hacer cambiar de opinión a un lector ni tampoco argumentar en pro o en contra de una posición, porque las computadoras –hasta el momento del estado del arte– no opinan ni argumentan.

Reconocimientos

Este artículo, que no está adscrito a ningún proyecto de investigación en curso ni cuenta con apoyo financiero, surge de la inquietud por indagar las percepciones de estudiantes universitarios acerca de su disposición a recibir retroalimentación y evaluación de sus composiciones escritas a través de un instrumento automatizado.

Referencias bibliográficas

- Anson, C. (2006). Can't touch this: Reflections on the servitude of computers as readers. En P.F. Ericsson y R. Haswell (eds.), *Machine scoring of student essays* (pp. 38-56). Logan, UT: Utah State University Press. Recuperado de https://digitalcommons.usu.edu/cgi/view-content.cgi?article=1138&context=usupress_pubs
- Benítez, R. (2001). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista Signos*, XXXIV(48), 29-48. Universidad Católica de Valparaíso.
- Blakeslee, A. (2001). *Interacting with audiences: Social influences on the production of scientific writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, Inc.
- Bridgeman, B., Trapani, C. y Yigal, A. (2012). Comparison of human and machine scoring of essays: Differences by gender, ethnicity, and country. *Applied Measurement in Education*, 25(1), 27-40.
- Burstein, J. y Marcus, D. (2003). A machine learning approach for identification of thesis and conclusion statements in student essays. *Computers and the Humanities*, 37, 455-467.
- Byrne, R., Tang, M., Truduc, J. y Tang, M. (2010). eGrader, a software application that automatically scores student essays: with a postscript on the ethical complexities. *Journal of Systemics, Cybernetics & Informatics*, 8(6), 30-35.
- Carbonell, J. (1992). El procesamiento del lenguaje natural, tecnología en transición. En *Actas del Congreso de la Lengua Española* (pp. 247-250). Sevilla, 7 al 10 de octubre. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/tecnologias/po-nenc_carbonell.htm
- Chen, E. y Cheng, W. (2008). Beyond the design of automated writing evaluation: Pedagogical practices and perceived learning effectiveness in EFL writing classes. *Language Learning and Technology*, 12(2), 94-112.
- Collier, L. (2012). *Robo-grading of student writing is fueled by new study-But earns "F" from experts*. Recuperado de <http://www.lornacollier.com/robo-gradingCC912.pdf>
- Condon, W. (2013). Large-scale assessment, locally-developed measures, and automated scoring of essays: Fishing for red herrings? *Assessing Writing* 18, 100-108.
- Corbo, V. (julio de 2017). Preparándonos para el siglo XXI: Retos y oportunidades de la automatización. *El Mercurio de Santiago*, B, p. 5.
- Corbo, V. (mayo de 2018). Los retos de las nuevas tecnologías para las políticas públicas. *El Mercurio de Santiago*, B, p. 7.
- Dikli, S. (2010). The nature of automated essay scoring feedback. *CALICO Journal*, 28(1), 99-134.
- Ede, L. y Lunsford, A. (1988). Audience addressed/audience invoked: The role of audience in composition theory and pedagogy. En G. Tate y E. Corbett (eds.), *The writing teacher sourcebook* (pp. 169-184). Oxford: Oxford University Press.
- Haimson, L. (2016). Should you trust a computer to grade your child's writing on Common Core tests? *The Washington Post*. Recuperado de https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2016/05/05/should-you-trust-a-computer-to-grade-your-childs-writing-on-common-core-tests/?utm_term=.b575f2f27950
- Harris, J. (1990). The idea of community in the study of writing. En R. Graves (ed.), *Rhetoric and composition. A sourcebook for teachers and writers* (pp. 267-278). Portsmouth, Boynton: Cook Publishers.
- Herrington, A. y Moran, C. (2001). What happens when machines read our students' writing? *College English*, 63, 480-499.
- Hesse, D. (2013). Interview with Valerie Strauss. Grading writing: The art and science –and why computers can't do it. *The Washington Post*. Recuperado de <https://www.washingtonpost.com/news/>

- answer-sheet/wp/2013/05/02/grading-writing-the-art-and-science-and-why-computers-cant-do-it/
- Jones, I. (2003). Collaborative writing and children's use of literate language: A sequential analysis of social interaction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(2), 165-178.
- Klobucar, A., Deane, P., Elliot, N., Raminie, C., Deess, P. y Rudniy, A. (2012). Automated essay scoring and the search for valid writing assessment. En C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (eds.), *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures* (pp. 103-119). Fort Collins, CO: WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Kolowich, S. (2014). Writing instructor, skeptical of automated grading, pits machine vs. machine. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado de <https://www.chronicle.com/article/Writing-Instructor-Skeptical/146211>
- Marcano, J. (diciembre de 2018). En 25 años más existirán máquinas capaces de imitar la inteligencia humana. *El Mercurio de Santiago*, A, p. 14.
- McCurry, D. (2010). Can machine scoring deal with broad and open writing tests as well as human readers? *Assessing Writing*, 15(2), 118-129.
- National Council of Teachers of English (NCTE) (2013). *NCTE position statement on machine scoring*. Recuperado de http://www2.ncte.org/statement/machine_scoring/
- Neal, M. (2011). *Writing assessment and the revolution in digital texts and technologies*. Nueva York: Teachers College Press.
- Noël, S. y Robert, M.J. (2004). Empirical study on collaborative writing: What do co-authors do, use, and like? *Computer-Supported Cooperative Work*, 13, 63-89.
- Rodríguez, J. (julio de 2017a). Tecnologías y biociencias: El futuro que ya llegó. *El Mercurio de Santiago*, E, p. 3.
- Rodríguez, J. (diciembre de 2017b). La utopía del hombre-máquina: ¿El futuro será transhumanista? *El Mercurio de Santiago*, E, 2-3.
- Sandene, B., Horkay, N., Bennet, R., Elliot, R., Allen, N., Braswell, J., Kaplan, B. y Oranje, A. (2005). Part II: *Online writing assessment. Online assessment in mathematics and writing: Reports from the NAEP Technology-Based Assessment Project, Research and Development Series. NCES 2005-457*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing.
- Scharber, C., Dexter, S. y Riedel, E. (2008). Students' experiences with an automated essay scorer. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 7(1), 1-45. Recuperado de <http://www.jtla.org>
- Shermis, M., Mzumara, H., Olson, J. y Harrington, S. (2001). On-line grading of student essays: PEG goes on the world wide web. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(3), 247-260.
- Spivey, N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.
- Thomas, P. (2016). *Not How to Enjoy Grading but Why to Stop Grading*. Recuperado de <https://radicalsolarship.wordpress.com/2016/05/06/not-how-to-enjoy-grading-but-why-to-stop-grading>
- Vojak, C., Kline, S., Cope, B., McCarthey, S. y Kalantzis, M. (2011). New spaces and old places: An analysis of writing assessment software. *Computers and Composition*, 28, 97-111.
- Whithaus, C. (2005). *Teaching and evaluating writing in the age of computers and high-stakes testing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Whittington, D. y Hunt, H. (1999). Approaches to the computerized assessment of free text responses. En *Proceedings of the Third Annual Computer Assisted Assessment Conference*. Loughborough, Inglaterra: Loughborough University.
- Williams, J. (1998). *Preparing to teach writing. Research, theory, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wilson, B. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instrumental designs*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.





ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**El dispositivo pedagogía de proyectos:
intervención/inserción y grupos grandes*****Project-based learning tools: intervention/inclusion and large groups**

Assane Diakhate**

Resumen

En este artículo se describe una experiencia con estudiantes de una escuela primaria en Senegal, en el marco de una investigación sobre los dispositivos pedagógicos adaptados a grupos grandes. Para ello hicimos allí la transposición del dispositivo de pedagogía de proyectos, iniciado e implementado por más de treinta años por Annie Couëdel en la Universidad Paris 8, con el fin de responder a las grandes preocupaciones de la escuela en los países de África subsahariana, en general, y de Senegal, en particular. Se trata de asumir los efectos, que no cesan de aumentar, de la problemática del aprendizaje del francés como segunda lengua y de la adaptación de los contenidos de la enseñanza a las realidades de la vida cotidiana. Para tal efecto, hemos propuesto y demostrado la pertinencia de nuestro dispositivo como solución a este difícil asunto de los grupos grandes, por cuanto ha demostrado ser eficaz al proponer no solamente una pedagogía activa, sino también un proceso que le confiere valor a las lenguas nacionales. Finalmente, hemos aportado respuestas a la articulación entre el interior y el exterior, dado que nuestro dispositivo integra aprendizaje y necesidades sociales, culturales, políticas y económicas. Alineados con los principios del dispositivo, conjuntamente con los estudiantes, lo implementamos durante seis meses y logramos poner en funcionamiento proyectos que, en cierta media, han impulsado la transformación real de las actitudes de los estudiantes, de los docentes y de su entorno en muchos niveles.

Palabras clave: dispositivo, pedagogía de proyectos, grandes grupos.

Abstract

This article describes the experience of students from a Senegalese elementary school within the framework of a research study on learning tools adapted to large groups. To this effect, project-based learning tools, launched and implemented for over 30 years by Annie Couëdel at Paris University 8, was transposed in this institution to address major academic concerns in sub-Saharan African countries in general and Senegal in particular. This entails addressing the constantly growing effects of the difficulties of learning French as a second language and adapting teaching content to the realities of everyday life. For this purpose, the relevance of our tool as the solution to this difficult issue among large groups has been proposed and shown, as its efficiency has been proven by proposing not only an active learning method but also a process that adds value to national languages. Finally, this study has provided answers for the interaction between the inside and the outside, as our tool incorporates learning as well as social, cultural, political and economic needs. This has been implemented for six months with students in accordance with the tool's principles and achieved the implementation of projects that have led to an actual transformation of attitudes from students, teachers and their environment to a certain extent at many levels.

Keywords: tool, project-based learning, large groups.

* Artículo traducido del francés. Traductora: María Elvira Rodríguez Luna, Doctora en Ciencias Pedagógicas, docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Correo electrónico: mariae.rodriguezlhuna@gmail.com

** Doctor en Ciencias de la Educación, docente-investigador de la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis (Senegal). Correo electrónico: assane.diakhate@ugb.edu.sn

Introducción

El asunto de los grupos grandes se convirtió en una preocupación en el campo de la investigación pedagógica hacia finales del siglo XX en África. En 1980 los docentes agrupados en la Asociación de Profesores de Francés de los Países Francófonos introdujeron en sus trabajos la noción de grupos grandes ya que, efectivamente, la sección africana lo requería debido a los múltiples problemas relacionados con el gran tamaño de los grupos. Sin embargo, si se observa de cerca, este problema no es una especificidad africana, sino que está presente en todas partes, aunque en proporciones y circunstancias diferentes. Lo que sí se destaca es la acción emprendida por los docentes africanos en el marco de una investigación aplicada, dirigida a asumir la pedagogía de los grupos grandes. Hasta ese momento lo esencial de los trabajos de investigación en educación se centraba en la pregunta por el tamaño y su impacto en las enseñanzas, como lo demuestra una rápida mirada a trabajos entre los cuales se destacan los de la Unesco en 1965, así como los de Coleman (1966), Yate (1979), Cherkaoui y Lindsey (1974) o, más recientemente, Piketty (2004) o como el Informe de Meuret (2001) que siguen siendo las únicas referencias relativas al tamaño de las clases.

En consecuencia, gracias a los africanos francófonos y a sus colegas franceses se inició y se llevó a cabo una investigación aplicada al problema de los grupos grandes en diferentes países. Paralelamente a estos trabajos, gobiernos como el de Senegal pusieron en marcha políticas dirigidas a la reducción y al manejo de personal en las clases, aunque es necesario reconocer los límites de estas acciones. Además, pese a publicaciones como la interesante obra de Nomaye (2006), se ha observado una especie de estancamiento en los trabajos de investigación sobre la pedagogía de los grupos grandes.

Por consiguiente, el problema es de gran actualidad y se puede afirmar que lo será también en el futuro, mucho más en nuestros países, que

en los últimos años han logrado el desafío del acceso a la escuela sin que se haya acompañado de la infraestructura suficiente y el personal necesario en cantidad y calidad. El caso de Senegal es una clara demostración ya que vemos los numerosos colegios, las escuelas elementales y los liceos con un personal más que pletórico, lo que trajo como consecuencia millares de bachilleres (13.000 en 2012), sin acceso a las universidades públicas.

Por las anteriores y otras razones, consideramos necesario asumir este problema, lo cual nos condujo en 2006 a iniciar una investigación-acción. En consecuencia, experimentamos el dispositivo de pedagogía de proyectos intervención/inserción en una escuela elemental de una zona suburbana de Dakar, la escuela Unidad 26, ubicada en Parcelles de Assainies. A partir de esa experiencia hemos aportado respuestas a tres grandes cuestiones asociadas a la enseñanza de grupos grandes en Senegal.

La primera de ellas es la concerniente al problema del método, ya que nuestro objetivo es proponer, a través de una investigación concebida y experimentada, una solución aplicable y original. En efecto, a la fecha tenemos soluciones en diferentes niveles. En el político, relacionado con la toma de decisiones administradas por el Ministerio de Educación, se decidió aplicar las clases de doble flujo: una clase, un maestro, dos grupos de estudiantes repartidos para cada grupo entre 45 y 50 alumnos. Los grupos se relevan, uno en la mañana y otro en la tarde. Esto equivale a un centenar de estudiantes para cada maestro que los divide en dos grandes subgrupos. Esta solución era insuficiente y el Estado inició el reclutamiento de voluntarios en educación. El proyecto de los voluntarios en educación también suscitó enormes problemas que dejamos consignados en nuestra Memoria de Maestría (Diakhate, 2003). Se ensayaron otras soluciones en el tercer nivel, constituido por docentes encargados de ejecutar y de realizar las diferentes tareas ligadas a la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, en Sudán, los docentes se enfrentaron al problema de los grupos

grandes desde 1985, con el doble objetivo de restarle dramatismo a la situación y encontrar estrategias didácticas apropiadas. Entonces, pusieron en marcha experimentaciones en sus clases que les permitieron recomendar especialmente dos técnicas: “el Phillips 6x6 y la investigación colectiva de ideas”¹. En cuanto a Madagascar, se pusieron en marcha las técnicas del “juego de roles” y de la “investigación colectiva de ideas”.

El objetivo consistía en hacer las clases de manera conveniente y nuestro método fue el del Proyecto. En ese momento la cuestión era ver cómo el dispositivo de pedagogía de proyectos podía constituir una solución pedagógica frente a un problema que, en muchos sentidos, es de orden económico.

Otro problema, no menos importante, era el relativo a la lengua. Se trataba aquí de ver el lugar que ocupan las lenguas nacionales, que no son las lenguas de la enseñanza y que estaban hasta ese momento excluidas de la escuela como se demostró sin ningún equívoco, en el plano simbólico. Muchas dificultades se pusieron de relieve en relación con las prácticas lingüísticas de los estudiantes, ya que se advierten muchos problemas de expresión oral y escrita, y si el problema de base relacionado con el nivel de francés no se resuelve, se puede al menos constatar con Fall (2003) que existe una debilidad de nivel que se debe corregir empleando otros métodos que integren todos los componentes del triángulo pedagógico de J. Houssaye². En cuanto a nuestras lenguas nacionales, se constató no solamente un débil manejo de ellas, sino también y sobre todo una cierta desvalorización. Estamos confrontados a una suerte de situación híbrida donde ninguna de las dos lenguas se domina. La cuestión es ver cómo articular

el uso de las lenguas nacionales y el de la lengua de enseñanza en un dispositivo pedagógico de los grupos grandes. Desde este punto de vista es importante volver sobre la pregunta del aprendizaje del francés como segunda lengua y el de la valorización de las lenguas nacionales.

A menudo, la escuela es un lugar encerrado en sí mismo. Los niños permanecen entre cuatro paredes por lo cual se hace referencia a ella como *la escuela cuartel*, porque reproduce cierta disciplina. Antes se hablaba de la educación para

[...] cultivar la inteligencia y la memoria, viendo los dominios particulares de la personalidad: educación física y moral para tener un caballero, el hombre honesto del siglo XVII no debía desconocer ciertos valores morales y sociales. Actualmente se habla de la educación integral del individuo en sus múltiples facetas y, por tal razón, debemos integrar en nuestros dispositivos métodos que articulen el interior y el exterior. (Mialaret, 2006, p. 15)

En síntesis, nos proponemos demostrar, a través de una transposición del dispositivo de pedagogía de proyectos, en qué sentido este método se adapta a los grupos grandes. Para hacerlo, volveremos en la primera parte a la noción de *grupo grande* con un breve estado de la investigación sobre el fenómeno. En una segunda parte presentaremos la metodología y el dispositivo tal como lo transpusimos en Senegal. En último lugar, haremos una revisión crítica de los principales resultados obtenidos.

Hablar de “grupos grandes” para evitar el empleo de la noción de “clases atiborradas”

El uso de la noción de *grupos grandes* en la investigación educativa y, particularmente en la pedagogía de los grandes grupos, es reciente. Esta apareció hacia los años 1980 y ha prosperado gracias a los trabajos de la Federación Internacional de Profesores de Francés que comenzó a preocuparse por el problema de los grupos grandes para responder a las inquietudes de los docentes de

1 Esta técnica, concebida por un americano llamado Phillips, consiste en dividir la clase en subgrupos de seis que trabajan secuencialmente.

2 En toda situación pedagógica Jean Houssaye (1988) explica la relación existente entre tres elementos: el profesor, el conocimiento y el alumno. Así, en las escogencias pedagógicas, uno está llamado a omitir o a descuidar cualquiera de ellos. En consecuencia, al dar prioridad al eje alumno-maestro, se descuida el conocimiento; si el acento se coloca en el eje conocimiento-del-alumno, nos olvidamos del maestro; mientras que la primacía en el eje del conocimiento trae como consecuencia el olvido del estudiante.

los países del sur y, en particular, de los del África subsahariana.

En efecto, habitualmente el problema de los profesores siempre se resuelve por las administraciones gracias al reclutamiento de docentes y a la construcción de nuevas clases. Pero frente a la persistencia de la pregunta y al pesimismo que acompañaba la improbabilidad de ver un mejor mañana, los profesores del sur, más específicamente los del África francófona del sur del Sahara, plantearon valerosamente el problema a partir del segundo congreso de la APFA³.

A partir de esta fecha ha tenido lugar una cierta toma de conciencia y han comenzado a vislumbrarse soluciones pedagógicas provenientes de los profesores. Hasta ese momento era tabú considerar los grupos grandes como una situación que debía ser tomada en consideración. Para muchos de los docentes, sobre todo para los sindicalistas, solamente deberían considerarse las clases con grupos limitados.

Entre tanto, los países del sur iban a ser confrontados por innumerables problemas que harían difícil el manejo de las clases con gran número de estudiantes. Constatamos en estos países, donde el objetivo principal de la educación es la escolarización universal de los niños, un rápido y elevado crecimiento demográfico, conjugado con un débil presupuesto destinado a la educación. De esta forma era casi imposible erradicar los grupos grandes en un corto plazo.

Por tales razones la Federación Internacional de Profesores de Francés (FIPF) se puso a trabajar para sentar las bases de una reflexión sobre la pedagogía de grupos grandes con el fin de hacer seguimiento a las preocupaciones de los miembros de APFA.

Se asumió, entonces, un amplio trabajo de teorización y de orientaciones pedagógicas. Este problema de los grupos grandes por ser de gran actualidad, tanto en los países del Sur como del mismo Norte, a nuestro juicio ameritaba tratarse

con rigor y, a partir de ese momento, se afirmó como necesario volver sobre la noción de los grupos grandes.

Los trabajos de conceptualización son muy escasos lo que significa que proceder a su definición nos parece realmente una prueba difícil. Entre tanto, nos contentamos con los trabajos existentes para tratar de llegar a una comprensión general del concepto.

No se puede definir un grupo grande sin hacer alusión al número. Subrayemos que este término de grupo grande se utiliza aquí de manera indebida. Con el término *grupo grande* se describe lo que en otras partes se denomina de manera más pertinente *clases grandes o con gran número de estudiantes*. Pero la utilización clásica de la expresión *grupo de clase* ha hecho que esta denominación se haya vuelto dominante. En efecto, la clase es mucho más que la colección de individuos, o mejor, un colectivo es más que un grupo.

Si este término es pertinente lo es más aún para designar los *grupos-de-proyectos*, donde efectivamente las interacciones son múltiples. Pero, entonces, se trata de *grupos centrados en una tarea* cuya regulación está ampliamente determinada por situaciones externas al grupo en sí mismo y no solo por su dinámica propia.

El criterio cuantitativo es indispensable para definir el grupo grande del que venimos hablando. En efecto, el origen del problema está ligado a este planteamiento. Para darnos cuenta de ello, basta evocar las expresiones empleadas para calificar las clases en las que se puede hablar de grupos grandes. Los docentes hablan con frecuencia de números atiborrados, de clases sobrecargadas y, algunas veces, de multitudes, para determinar la masa de estudiantes a la cual deben dispensar sus cursos. Para evitar este lenguaje y como preocupación por la solidaridad entre los profesores del Norte y del Sur, se emplea entonces la noción de *grupo grande*. Esta responde al objetivo declarado por la FIPF de hacer de su congreso, en julio de 1988, un evento desencadenante de esta preocupación y de organizar el coloquio de Sèvres (1986).

3 Segundo congreso de la Asociación de Profesores de Francés del África, llevado a cabo en Khartoum en marzo de 1984.

Aquí, por tanto, la palabra está en un principio utilizada para destacar ciertas complejidades relativas a las clases numerosas. Se trata de quitar, en gran parte, los tabúes y permitir a los diferentes actores tomar en cuenta el hecho de los grupos numerosos. Ahora no hay vergüenza en hablar de ello, pues hemos llegado a convertirlo en un campo de investigación.

Volviendo a nuestro intento de definición, nos preguntamos si no sería más preciso el cambio de nombre apoyándose en las cifras. Fue entonces cuando se consideró que el umbral de 45 a 50 alumnos era el límite superior de una clase normal en un país en desarrollo. Este umbral, que puede variar de un país a otro, hace que el solo criterio de número para definir la noción de gran grupo sea insuficiente. Sin duda, este hecho condujo a Didier Anzieu y a Jacques-Yves Martin a establecer una brecha comprendida entre 25 y 50 para determinar el número en un *grupo grande*:

Entre 25 y 50 personas nos encontramos en presencia de grupos grandes, orientados por lo general a la transmisión de conocimientos (clases escolares), la negociación social (convenciones colectivas, acuerdos empresariales) y la información recíproca; allí se puede institucionalizar la tendencia a la subdivisión mediante técnicas, como Phillips 6x6 o el panel modificado. (1968, p. 45)

Además, también era necesario tomar en cuenta el límite superior del grupo grande, lo cual planteará problemas en cuanto a las cifras que se puedan emplear para determinarlo.

Por las anteriores razones es importante tomar en cuenta otros criterios para definir el grupo grande. Estos criterios son: edad, nivel de los estudiantes, materia a enseñar, condiciones de la enseñanza, etc. Para tal propósito, Aliou Dioum plantea esta definición de grupo grande: "Se hablará de grupo grande a partir del momento en que, en una determinada situación de enseñanza/aprendizaje, el número de aprendientes sea tal

que pueda convertirse en un obstáculo para la comunicación y los intercambios" (1995, p. 39).

El grupo grande atrae a algunos maestros cuando se enfrentan a un cierto número de alumnos. Este puede simplemente definirse como una situación de enseñanza/aprendizaje en la cual, frente a un gran número de aprendices, el docente experimenta dificultades para la conducción de las actividades. En este sentido, tratamos de encontrar una definición más dinámica, porque la percepción que tenemos del número y la dificultad que suponemos experimentar en las enseñanzas varían según el contexto. Un docente del VIII Distrito de París vivirá una situación diferente a la del docente de los suburbios de Dakar.

El dispositivo y su transposición

Hemos hecho una transposición del dispositivo pedagógico de pedagogía de proyectos inserción/intervención, al reproducirlo en otro contexto, una escuela primaria en Senegal, diferente a la Universidad París 8 donde Annie Coüedel diseñó e implementó dicho dispositivo.

Se trata del recorrido de un enfoque de investigación-acción sobre el aprendizaje del francés como segunda lengua que marca, en este dispositivo, nuestra forma de concebir y de actuar en situaciones educativas. Comprende una amplia gama de prácticas pedagógicas innovadoras que no se pueden reproducir totalmente aquí. Basta con recordar los fundamentos políticos y teóricos de nuestro dispositivo y mostrar cómo procedimos a transponerlo de manera concreta en Senegal.

Los fundamentos políticos del dispositivo

Como en todo enfoque pedagógico, nuestro dispositivo de pedagogía de proyectos tiene sus fundamentos políticos. Y, ante todo, tiene un *anclaje histórico*, ya que está fuertemente vinculado a la Universidad de París 8 Vincennes que, bajo Edgar Fauré, es experimental y sigue siendo dependiente

de las consecuencias de los eventos de mayo de 1968. Visto de esta manera, la iluminación de Guy Berger y de Maurice Courtois (1992), en relación con la creación de la Universidad de París 8, es un testimonio bastante edificante:

[...] el proyecto fundador de Vincennes fue político y las formas tomadas por la enseñanza se deducían en gran parte de las opciones políticas iniciales. Reflexionar hoy sobre las formas actuales de la práctica pedagógica implica necesariamente un retorno a la política. (p. 8)

Desde esta óptica, Annie Couëdel hizo propia la pregunta “¿Qué universidad, para qué sociedad?”.

La Universidad de Vincennes es la manifestación de un rechazo y de una aspiración. Es el rechazo de la opresión de quien aprende frente a quien le enseña. Pero es también la reivindicación de una nueva relación pedagógica. Asistimos a rupturas que cuestionan los acercamientos verticales y el uso de los cursos magistrales.

El enfoque concebido por Annie Couëdel sitúa a los estudiantes en el centro del dispositivo y los compromete en un proceso que los lleva a ser autores/actores de sus proyectos y a desarrollar un espíritu crítico a través de las acciones y debates que este provoca:

Como ya hemos dicho, la pedagogía del proyecto, tal como se concibe aquí, se inscribe en una historia y una lucha política que involucra el compromiso y las decisiones frente a la concepción de la enseñanza. En los talleres, se hacen explícitos tanto el anclaje histórico, como los fundamentos filosóficos y pedagógicos del dispositivo. Esta aclaración rompe con la ilusión de que existen conocimientos intrínsecamente válidos, es decir, liberados del contexto social en el que se construyen y transmiten. El hecho de plantear que no existe una enseñanza neutral, ni docentes neutrales da a los estudiantes la oportunidad de posicionarse y no es raro que las elecciones mostradas sean objeto muchas veces de críticas acervas. (Couëdel y Blondeau, 2007)

Nuestro enfoque se opone a cualquier forma de dominación y a la educación *bancaria* como la que denunciaba Paulo Freire (1977).

El dispositivo es político en la medida en que permite situar una educación para la ciudadanía. Tanto el que aprende como el que enseña hacen suyos los problemas a los cuales se enfrenta la sociedad y, a través de la acción educativa guiada aquí por el proyecto, se involucran y tratan de aportar soluciones adecuadas.

Al implicarnos en una tarea que tiene un impacto en el medio social, actuamos en nuestro entorno y nos convertimos en actores conscientes del significado de las responsabilidades. Ya no estamos en competencia, sino en un compromiso solidario:

En resumen, cuando dejamos de ubicar a los estudiantes en situaciones aisladas de cualquier realidad social, sin ningún tipo de participación, sin disfrute intelectual, descubriremos otras situaciones. Simplemente basta con no darles la sensación de que “carecen de capacidad debido a una lobotomía”, para ofrecerles la oportunidad de ser, de pensar con los demás y por sí mismos. Lo que congrega a los estudiantes es su compromiso colectivo en acciones que tienen un significado para ellos, que tienen repercusiones, un impacto en el medio ambiente y en ellos mismos por el efecto, la posibilidad de existir y de ser actores⁴.

El dispositivo es político puesto que, al lado de este anclaje histórico en el movimiento contestatario del momento, se traduce un compromiso político y una fuerte influencia nacida de un encuentro: la escuela de Paulo Freire, quien en su voluntad de concientización se propone combatir toda forma de dominación al ponerse del lado de los oprimidos. El dispositivo se inspira ampliamente en la vía trazada por Freire que es la de la humanización, tanto del dominado como de quien ejerce la dominación.

4 Entrevista de Annie Couëdel con Sabrina Ben Karich, estudiante de Máster I de Ciencias de la Educación (junio de 2007) sobre el dispositivo de pedagogía de proyecto: intervención/inserción (DPP:i/i) www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/pdf/entretien_AC.pdf 69

Los fundamentos teóricos del dispositivo

Si se admite que el dispositivo es político, es preciso considerar que existen raíces profundas en las diferentes teorías de la educación. Este articula teorías sociocognitivas y teorías sociales, en la medida en que nuestro enfoque no se limita a la única dimensión social de los aprendizajes demostrada por los sociocognitivistas, sino que también extrae sus principios del espíritu de transformación de la sociedad propugnado por las teorías sociales.

En nuestro dispositivo insistimos en la dimensión social de los aprendizajes. Nos referimos en este marco a la teoría socioconstructivista de Vygotski que pone el énfasis en el rol de la cultura y del ambiente social del niño, razón por la cual la cooperación social constituye un elemento importante en el desarrollo de la inteligencia. En este sentido, introduce la noción de *zona de desarrollo próximo* (ZDP). Esta, según Vygotski (1997), es

[...] la distancia entre el nivel de desarrollo actual tal y como está determinado por la capacidad de resolver por sí solo un problema dado y el nivel de desarrollo potencial tal como se puede determinar por la resolución de un problema bajo la guía del adulto o la cooperación de los pares más capaces. (p. 187).

De esta forma, el desarrollo del niño no puede darse de forma autónoma, sino que es dependiente del medio. Para él, las interacciones cumplen un rol fundamental en este proceso. Desde este punto de vista, pasamos de un modelo *binario* a un modelo *ternario*. Esto nos obliga a pasar de una psicología que pone su énfasis en el individuo a la tarea de una psicología que reagrupa al individuo, a la tarea y al otro. El desarrollo no puede considerarse como independiente del aprendizaje, y el aprendizaje no puede ser solamente una relación *privada* entre el niño y un objeto. En este tipo de enfoque, se considera que las variables sociales son consustanciales a los procesos de aprendizaje en sí mismos y que todo desarrollo es el resultado de los aprendizajes, gracias al efecto de los

mecanismos interindividuales sobre los mecanismos intraindividuales.

A estos distintos fundamentos psicológicos de nuestro dispositivo podemos asociarle también la teoría del *aprendizaje social* de Albert Bandura (1997), quien propugna por una extensión del espacio escolar y de las situaciones de enseñanza/aprendizaje, teniendo en cuenta que la acción educativa debe ir más allá del espacio escolar y extenderse a las diferentes situaciones de la vida cotidiana. En esta óptica, el aprendizaje opera según una regla que responde a un procedimiento que podemos resumir en tres elementos. Por una parte, el aprendizaje es con frecuencia imitativo o vicario dado que el niño reproduce los comportamientos que ha observado en un congénere. Un segundo elemento tomado en consideración es el de la *facilitación social* (Fournier, 2011, p. 104), que designa el mejoramiento de la actuación individual bajo el efecto de la presencia de uno o de múltiples observadores. Y, finalmente, la anticipación, que consiste en integrar las respuestas a las situaciones semejantes.

Metodología y experimentación del dispositivo

La experimentación es la puesta en funcionamiento del dispositivo, para lo cual determinamos los diferentes actores, los tiempos y la organización de las actividades. De esta forma, sin buscarlo, logramos pares:

- Se seleccionaron dos (2) clases: CM1B (Curso Medio, primer año) bajo la dirección del señor Lô y CE2A (Curso Elemental, segundo año) bajo la dirección del señor Ndour (docentes de la escuela elemental Unidad 26), lo cual implicó el trabajo con dos (2) maestros.
- Se acordaron dos (2) días para el desarrollo de las actividades: los martes y los jueves, después del mediodía.
- Se planearon dos (2) horas por cada sesión como duración de las actividades.

Para lograr la configuración de nuestro dispositivo sostuvimos reuniones con los dos (2) maestros para ver conjuntamente el tipo de organización y planear las clases, así como establecer las restricciones que deberían eliminarse. Así adoptamos una disposición de mesas-bancos en forma de U. También fue necesario revisar las diferentes divisiones de tareas entre alumnos y profesores.

En calidad de observadores participantes periféricos, acordamos llevar un diario de investigación que diligenciábamos después de las secuencias. Este fue elaborado con las notas que íbamos tomando. Estuvimos atentos a las actitudes de profesores y alumnos. Intentamos poner en el papel todos los detalles que notamos. Sin embargo, se debe tener en cuenta que fue difícil monitorear de cerca lo que estaba sucediendo en los grupos de proyectos debido a su número y al diseño en el espacio. Por consiguiente, tuvimos que apoyarnos en muchos elementos:

- Los anteproyectos de los grupos de proyectos. Fueron los elementos más reveladores del trabajo de los alumnos en cuanto a la concepción de su proyecto en las actividades a realizar.
- Los diarios de campo de los alumnos también recogieron mucha información. Hay que recordar que era imposible para nosotros tener alguno de los diarios de los maestros, aunque también se les había pedido que los llevaran. Esta carencia influyó en nuestro trabajo de análisis. Los diarios de campo de los docentes habrían dado indicaciones muy precisas sobre su interiorización del dispositivo y también habrían permitido analizar en profundidad sus aportes y la experimentación que requiere cierta formación previa. En resumen, nos habrían permitido emitir, o al menos deducir, ciertas hipótesis sobre su función y su apropiación del dispositivo.
- Los diferentes momentos del grupo grande, plenarias y síntesis de gran grupo, también nos permitieron recolectar informaciones muy útiles en nuestro trabajo de terreno.

La experimentación también nos permitió ver cómo nuestro dispositivo resultó eficaz para la solución de los problemas ligados a los grupos grandes en cuanto a los aspectos relativos a la lengua y la apertura de la escuela a su medio. ¿En qué consistió exactamente?

El dispositivo y su ritual se desarrolló así: grupo grande/grupos de proyecto/grupo grande, eliminación de varias restricciones encontradas en los grupos.

El número de estudiantes y sus características, como la heterogeneidad fueron considerados situaciones favorables para la adquisición de conocimientos. Esta heterogeneidad puede conjugarse con la interdependencia, como lo afirma Alain Baudrit (2005):

Dos dimensiones también son importantes a fin de dinamizar los intercambios: la interdependencia y la heterogeneidad. La primera hace que los estudiantes se necesiten unos a otros, inclinándose a coordinar sus respectivas actividades. El segundo contribuye a la reunión de diferentes puntos de vista, de diferentes niveles de conocimiento y, por tanto, alienta la búsqueda de acuerdos a través de discusiones o debates. (p. 8)

Resultados y discusiones

Nuestro dispositivo difiere de la *pretensión de estar juntos*, de la pedagogía tradicional, caracterizada por los aprendizajes individuales, reglados, estandarizados y por el espíritu competitivo. Nuestro enfoque pone en el centro el proyecto colectivo porque suscita la creatividad, la iniciativa, el desarrollo de un espíritu crítico y conduce a la inserción social del sujeto, condición *sine qua non* para su éxito escolar. El docente cumple allí un papel de *facilitador* y de persona-fuente que acompaña a los participantes en la realización de los proyectos de los cuales los estudiantes son autores y actores.

En tal sentido, notamos, en repetidas ocasiones, que no solo la participación de los estudiantes era una realidad, sino también, y especialmente, que se habían llevado a cabo las actividades de aprendizaje. Efectivamente, a lo largo de nuestro estudio experimental, fuimos testigos en varias ocasiones, en el marco de los proyectos como el de la reforestación, de diversos aprendizajes relacionados con áreas asociadas a programas escolares. Citemos, a manera de ejemplo, el caso de la educación cívica. En los programas escolares desarrollados en esta escuela, como lo vimos en las distribuciones mensuales de los docentes, figura el tema de la reforestación. De esta forma, la tarea del maestro consiste en sensibilizar sobre la importancia de la reforestación y las actitudes que se requiere adoptar frente a esta necesidad y para beneficio exclusivo de su país. Con su proyecto de reforestación estamos en condiciones de afirmar que los estudiantes tienen ya actitudes reales. Entre tanto, nos interrogamos sobre la relevancia de los conocimientos y la necesidad de actuar. Antes de volver sobre esto más ampliamente, tratemos de ver, en el plano de los conocimientos y de la relación entre los contenidos de los programas y los horarios, aquello que los estudiantes realmente aprendieron con su proyecto de reforestación.

En cuanto a la reforestación, pudimos ver muchos subtemas que debían ser objeto de aprendizaje en educación cívica. Se trata de plantar árboles, de protegerlos, de luchar contra su destrucción, de embellecer el medio ambiente con vegetación, etc. Con este proyecto tuvimos, pues, momentos que los maestros pudieron aprovechar para poner a prueba su enseñanza y, en esta ocasión, para profundizar y cultivar el civismo en nuestros sujetos, aún niños.

De esta forma nos situamos en esta situación de práctica real de civismo y no en momentos en los que el estudiante es llamado a recitar fórmulas hechas. En efecto, en las enseñanzas actuales, los maestros siguen el denominado *método afirmativo*. Este se practica bajo la forma de preguntas y respuestas que concluyen en un resumen que los

estudiantes deben aprender y recitar de memoria, lo cual queda como un simple ejercicio que no puede traducirse en una verdadera educación cívica porque, de hecho, no hay ninguna realización o ningún cambio notable en el niño, que pueda derivarse de la práctica. Por el contrario, a través de nuestro dispositivo de pedagogía de proyectos el estudiante asume lo que él mismo ha escogido y lo que se espera de él, de manera que en su educación se consolidan los comportamientos y las acciones ciudadanas.

Pero los aprendizajes no se limitan únicamente a la cuestión de la ciudadanía. No debemos olvidar que el principal objetivo de este dispositivo era, desde el comienzo, la adquisición del francés como segunda lengua. Por tanto, el objetivo era que los estudiantes tuvieran la palabra y desempeñaran un papel en la universidad y más allá de ella. A través de sus intervenciones en este contexto, los estudiantes, mediante enfoques sucesivos, adquieren los códigos, porque cuanto mejor se ajusten al entorno, más fácilmente pueden intervenir en él.

Desde esta óptica, en el marco de nuestra transposición no solamente pudimos ubicar a nuestros alumnos en situaciones de aprendizaje activo de la lengua francesa, sino que también logramos su coexistencia con las lenguas nacionales gracias a los diversos momentos de realización de los proyectos. No se trataba de dar recetas o de hacer un curso específico de gramática o de expresión, sino de poner a los estudiantes en situaciones de comunicación, tanto en lo oral como en lo escrito y en contextos diferentes. Bien pudo ser entre ellos, como a través de una carta, una solicitud dirigida al alcalde o a una persona notable del barrio.

Los proyectos están en contacto con la realidad de los sujetos y con su entorno social en el que desean hacer su contribución, para que se convierta en un espacio más sólido en beneficio de todos. En este proceso, los participantes se están dando cuenta gradualmente de que, para tener éxito en su proyecto, necesitan saber más sobre su entorno, sus actores y las reglas que deberán cumplir. Por

consiguiente, es gracias a esta no ruptura, a esta interacción permanente entre lo interno (aula) y lo externo (ambiente), que los participantes se abren a la vida social y a las prácticas sociales en las que sus proyectos los involucran.

Todos los proyectos realizados en el marco de nuestra experimentación revelaron este importante aspecto del dispositivo, porque favoreció una apertura hacia el medio y la posibilidad de acceder a las personas que administran los recursos. En este sentido, logramos que las empresas encargadas de proveer servicios, como Aguas y Bosques, e Higiene, intervinieran.

Sin embargo, no se puede decir exactamente que todo sea perfecto en esta experiencia porque se observaron dificultades en diferentes niveles ya que el dispositivo enfrenta ciertas restricciones. El método del proyecto plantea la eterna cuestión de la articulación entre el proyecto-programa y el proyecto objetivo. Al respecto podemos hacer referencia a la interesante aclaración de Jacques Ardoino. El proyecto-programa es el proyecto en el cual nos confrontamos a sus exigencias, sus realidades, su arquitectura real. En el programa, se está obligado a respetar las normas, a seguir una planeación para lograr el objetivo esperado. Es la traducción de la dimensión técnica del proyecto. Según este autor, “el proyecto se define ante todo por su rigor, su exactitud, su consistencia lógica y, en cada caso, por su referencia, que permite la posibilidad de la viabilidad” (Ardoino, 2000, p. 138).

El proyecto como objetivo difiere del proyecto-programa en la medida en que se lo considera como el significado, la idea, la intención o el sueño que el iniciador le atribuye. Refleja otra dimensión política del proyecto. Nuestro dispositivo nos llevó a vivir esta tensión entre los dos tipos de proyectos. A menudo es difícil lograr el equilibrio necesario para que uno no prevalezca sobre el otro. La tendencia suele ser la oscilación hacia la pendiente del proyecto como objetivo. La experiencia de Dakar y de París 8 han demostrado que los alumnos a menudo vienen con sus proyectos y también les ayuda cierta ideología del curso cuyo

lema se mantiene: “Seamos realistas, hagamos lo imposible”.

La pedagogía del proyecto es también una pedagogía grupal. Visto desde este ángulo, no se pueden ignorar los problemas de grupo. Por tanto, para una pedagogía exitosa del proyecto, es necesario tener cuidado de no ceder a ciertas desviaciones. La mayoría de las veces hay problemas en la composición del grupo, su conducta y la dedicación de sus diferentes miembros.

Los conflictos: líderes y jefes

En el funcionamiento de los grupos, en general, y de los grupos de proyectos, en particular, nos vimos enfrentados a problemas de liderazgo que se reflejan en cómo se conducen las actividades. Así, en nuestra experimentación, como bajo muchas otras circunstancias, pueden surgir dos tipos de dirigentes.

El primero es aquel que dirige el grupo tratando de tener cierta autoridad. Él conduce los debates, divide las tareas y controla las diferentes actividades del grupo. Es del tipo de animador que Annie Coüedel⁵ denomina *jefe*. En su rol como animador, muestra cierto acaparamiento del proyecto, hecho que no deja de tener consecuencias ya que, con frecuencia, está en el origen de los conflictos grupales, lo cual constituye algún impedimento en la realización del proyecto y la buena marcha del grupo.

Cuando nos vimos enfrentados a estas situaciones, todo el proyecto descansaba sobre este jefe y los resultados de las acciones emprendidas dependían enteramente de su compromiso y su determinación. También recordaremos casos en los que estábamos frente a un líder que originaba la iniciación de los proyectos.

El segundo tipo de animador, denominado líder, también de acuerdo con Coüedel, es totalmente diferente del otro por su forma de gestionar las actividades del subgrupo. Efectivamente, él es

⁵ Profesora titular en la Universidad París 8, iniciadora del dispositivo de pedagogía del proyecto durante los años 1968/1979 en París 8, Vincennes.

el dirigente natural del proyecto y conduce las actividades en asocio con los diferentes miembros del grupo. Él no toma decisiones aisladamente y, en consecuencia, también responsabiliza a los demás miembros del subgrupo, en lo concerniente a la animación. Su enfoque, participativo y no autoritario, contribuye a la participación de otros a través de la consulta. Ciertamente este tipo de enfoque no está exento de inconvenientes y tememos que cierto abandono y un dejar-hacer puedan llevar al fracaso del proyecto. De hecho, existe un temor a la sobrecarga de tareas entre algunos miembros del subgrupo.

La dedicación de los miembros del grupo

En nuestra observación pudimos constatar que el trabajo de los subgrupos podría efectuarse de dos formas. Algunos dedicaron gran parte al enfoque individual mientras que otros privilegiaron el trabajo colectivo.

Constatamos este trabajo colectivo en varios grupos, como en el caso del subgrupo de reforestación. La mayoría de sus actividades se realizaron en subgrupos y colectivamente. Lo mismo ocurrió con los subgrupos que se ocuparon del saneamiento y los niños de la calle, etc. De hecho, los vimos trabajando en los viveros, enviando cartas y especialmente en el transcurso del día en la toma de conciencia. La consulta y cierto movimiento general hicieron que las actividades fueran realmente visibles. Esto nos permitió afirmar que se está revirtiendo la tendencia en la que predominaba el trabajo individual, ya que ha sido superada por el trabajo colectivo.

Sin embargo, hemos visto lugares donde las cosas se desarrollaron esencialmente en un espíritu individual, lo cual nos llevó a cuestionar el significado colectivo con el que debería llevarse a cabo el proyecto. Sin embargo, esta situación encuentra su explicación en el éxito de cualquier proyecto colectivo que se base en una dedicación personal. El trabajo personal se puede justificar cuando

responde a una preocupación por la eficiencia y la velocidad de los resultados.

Los grupos: número de integrantes

Cabe señalar que el número de integrantes, por lo general, comienza en tres. Probablemente sea consistente con la lógica y el diseño de algunos psicólogos que han trabajado en grupos. Este es el caso de Didier Anzieu y Jacques-Yves Martin:

Se necesitan dos personas para formar una pareja y quizás tres para componer un grupo. De hecho, no existe una personalidad normal que permanezca psicológicamente aislada de los demás, y el estudio de las relaciones con los demás es un capítulo necesario de la psicología individual. El grupo comienza con la presencia de un tercero, aparejado con los fenómenos consecutivos de coalición, rechazo, mayoría, minoría. (p. 28)

Pero lo más interesante aquí es ver si el número tiene alguna influencia en el funcionamiento de los subgrupos. Luego, se deben verificar las contradicciones entre los subgrupos grandes y los subgrupos restringidos.

En nuestra experiencia nos dimos cuenta de que, desde el punto de vista de la productividad, el número de estudiantes no tiene influencias negativas sobre el resultado. Esto lo demostró el subgrupo de reforestación efectivamente conformado por doce estudiantes y fue uno de los pocos subgrupos que pudieron completar su proyecto.

En otra experiencia más reciente realizada con el dispositivo de pedagogía de proyectos de la Universidad París 8, con el curso de Annie Coüedel, experimentamos también este problema del número de los subgrupos. No podemos posicionarnos categóricamente en este debate relacionado con el número de estudiantes y, por el contrario, estamos en capacidad de presentar ciertas ventajas e inconvenientes constatados respecto al funcionamiento de los subgrupos conformados numerosamente.

Articulación entre actividades del proyecto y actividades de aprendizaje

Tenemos estudiantes que están acostumbrados al tutelaje. Esta se ejerce desde la familia, la unidad básica de la sociedad, hasta el área de aprendizaje específica. De hecho, desde la mañana hasta la noche, los estudiantes deben obedecer las órdenes de los padres de la familia o de los maestros de la escuela. La iniciativa personal está aquí casi que ausente ya que todo está planeado y decretado por el maestro. Por tanto, con nuestro dispositivo, cuyo principio rector es la libertad de los estudiantes y su autonomía, surgen dificultades reales.

Cuando tuvieron que actuar por su cuenta, nos encontramos con alguna inercia. Al comienzo del experimento, se notó especialmente entre los estudiantes un gran asombro. No dejaron de hacer preguntas: “¿Qué hacemos? ¿Dónde nos sentamos? ¿Podemos elegir este o aquel proyecto? ¿Puedo unirme a este o aquel grupo?”. A estas se agregaron otras que muestran, en más de un aspecto, las dificultades que los estudiantes tienen para liberarse.

Aquí tenemos un espacio adecuado para que los maestros logren que los estudiantes se apropien de esta libertad, indispensable para que el dispositivo funcione de manera efectiva, al situarlos en el centro de la enseñanza. Este es precisamente su interés, porque un día u otro el niño tendrá que renunciar a la tutela y el dispositivo denota un verdadero aprendizaje para la vida. Pero, para llegar allí, nuestro dispositivo debe haberse comprendido plenamente.

Conclusión

Después de nuestra experiencia, podemos afirmar que el dispositivo de pedagogía del proyecto: la intervención/inserción es susceptible de transposición y se adapta a grupos grandes.

Este enfoque constituye una respuesta al problema de la coexistencia entre los idiomas nacionales y el francés, el idioma oficial y la educación en

Senegal. Los alumnos trabajan en grupos grandes y en francés. Sin embargo, las situaciones reales de comunicación en los idiomas nacionales permanecen a través de la implementación del dispositivo que, además, ha favorecido la apertura de la escuela hacia su contexto.

El vínculo entre el interior (el aula) y el exterior (el entorno) es efectivo con la configuración de este dispositivo que, si bien presenta ventajas y constituye una verdadera pedagogía de los grupos grandes, también tiene ciertos límites sobre los que deberíamos estar atentos.

Referencias bibliográficas

- Anzieu, D. y Martin, J-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. París: Presses Universitaires de France.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation: problématiques et notions en devenir*. París: Presses Universitaires de France.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif*. Bruxelles: De Boeck.
- Berger, G. y Courtois, M. (1992). *La lettre de Paris*. Pédagogie et politique. Université Paris 8.
- Blondeau, N. y Couëdel, A. (2000). Pédagogie de projet diversité culturelle. *Dialogues des cultures*, 44. Paris.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. París : Editions Fayard.
- Bruner, J. (1966). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*. París: PUF.
- Cherkaoui, M, y Lindsey, J. (1974). Le poids du nombre dans la réussite scolaire. *Revue française de sociologie*, XV(2), 201-215.
- Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Couëdel, A. (2007). Un dispositif de dynamique de projet et de transformation sociales. Le langage comme enjeu social. *Pratiques de formation/analyses*, 53. Université de Paris 8.

- Coüedel, A. y Blondeau, N. (2007). *Une pédagogie critique à l'université. Pratique de formation/Analyse*. París.
- De Peretti, A. (1993). *Controverses en éducation*. París : Hachette Éducation.
- Diakhate, A. (2003). *La contribution des volontaires de l'éducation à l'enseignement élémentaire au Sénégal*. [Tesis de maestría]. Universidad de París 8. París.
- Dioum, A. (1995). *Enseigner dans une classe à large effectif*. Veilleux
- Fall, M. (2003). La baisse de niveau des élèves en français : Mythe ou réalité (Le cas du Sénégal). *Sud-Langues*, 3, 150-161.
- Freire, P. (1971). *Education, Pratique de la liberté*. París : Cerf.
- Freire, P. (1977). *Pédagogie des opprimés*. París : Maspero.
- Freire, P. (1978). *Lettre à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation : une expérience en cours de réalisation*. Préface De Chaponay H. París : Maspero.
- Freire, P. (1991). *L'éducation dans la ville*. París : Païda.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Traduit et commenté par Jean-Claude Régnier. Erès .
- Fournier, M. (dir.) (2011). *Eduquer et Former Auxerre* : Sciences humaines éditions.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berna: Peter Lang
- Meuret, D. (2001). Les recherches sur la réduction de la taille des clases. *Avis du HCcéé*, 1. París.
- Mialaret, G. (2006). *Les sciences de l'éducation*. 10a. ed. París: PUF, Que sais-je?
- Nomaye, M. (1998). *L'éducation de base au Tchad: situation, enjeux et perspectives*. París-Montreal: L'Harmattan.
- Nomaye, M. (2006). *Pédagogie des grands groupes et éducation primaire universelle : Afrique subsaharienne*. París: L'Harmattan.
- Piketty, T. (2004). *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997*. París: École des hautes études en sciences sociales (EHESS).
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et Langage*. París: La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1998). *Théorie des émotions. Etudes historico psychologique*. (Traduit du Russe par Nicolas Zavialoff et Christian Saunier). París : L'Harmattan.
- Yate, A. (1979). *Le groupement des élèves en éducation*. París/Bruselas: Nathan-Labor.



Lenguaje,
sociedad y escuela



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La argumentación en la política pública de la Cátedra de la Paz**Argumentation in the Chair for Peace public policy**Yulia Katherine Cediél Gómez^{*ID}, Giovanny Olave Arias^{**ID},
Mireya Cisneros Estupiñán^{***ID}**Resumen**

El presente artículo tiene como objetivo evaluar el rol de la argumentación en tres documentos que forman parte de la política pública que reglamenta la implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas colombianas. La evaluación tiene como base los planteamientos de la filosofía para la paz y de la retórica argumentativa contemporánea. La metodología que se utiliza es la *teoría fundamentada*. El estudio muestra que se privilegia una mirada normativa de la argumentación, la cual instrumentaliza este tópico como un elemento para la resolución de los conflictos. Se concluye que es necesario posicionar la enseñanza de la argumentación desde la retórica con el fin de brindar herramientas para la profundización lingüística de los conflictos y la valoración de la diferencia en las democracias multiculturales actuales.

Palabras clave: argumentación, Colombia, paz, política pública, retórica.

Abstract

This abstract aims to assess the role of argumentation in three documents that are a part of the regulatory public policy on the implementation of the Chair for Peace in Colombian educational institutions. This evaluation is based on philosophical approaches to peace and modern rhetorical argumentation, using the Grounded Theory methodology. The study shows that a regulatory approach to argumentation is preferred, which instrumentalises this topic as an element for conflict resolution. Finally, we concluded that teaching argumentation from a rhetorical perspective is essential in providing tools for the linguistic strengthening of conflicts and the assessment of differences in current multicultural democracies.

Keywords: argumentation, Colombia, peace, public policy, rhetoric.

* Estudiante de la Maestría en Lingüística, Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia). Filóloga Hispanista, Universidad de Antioquia (Colombia). Correo electrónico: yulia.cediel@utp.edu.co

** Doctor en Letras, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Docente tiempo completo de la Universidad Industrial de Santander (Colombia). Correo electrónico: olavearias@gmail.com

*** Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Cauca (Colombia). Directora de la Maestría en Lingüística y Docente de planta de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia). Correo electrónico: mireyace@utp.edu.co

Introducción

La Cátedra de la Paz es una asignatura obligatoria para las instituciones educativas de Colombia. Fue creada por la Ley 1732 de 2014 (Congreso de la República de Colombia) y reglamentada por el Decreto 1038 de 2015 (Presidencia de la República de Colombia). El Ministerio de Educación Nacional expidió tres documentos con el fin de apoyar la implementación de la asignatura en las instituciones: *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia* (Chaux y Velásquez, 2016); *Secuencias didácticas de educación para la paz (1° a 11° grado)* (Chaux et al., 2016a) y *Desempeños de educación para la paz* (Chaux et al., 2016b). El primero de los documentos corresponde a una propuesta global sobre la Cátedra de la Paz, el cual muestra las bases teóricas y los principios que rigen la asignatura. El segundo se centra en propuestas didácticas para el desarrollo de la materia en las aulas. El tercer texto da cuenta de los desempeños que deben alcanzarse en cada uno de los niveles educativos.

En este artículo en particular se busca evaluar el papel de la argumentación en la política pública de la Cátedra de la Paz, por tanto, se analiza la Ley 1732 de 2014 (Congreso de la República de Colombia), el Decreto 1038 de 2015 (Presidencia de la República de Colombia) y, con especial énfasis, las *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016) entendidas como la base generada por el Gobierno para la implementación de la asignatura en las aulas.

Debido a la relativa novedad de la Cátedra de la Paz, los estudios que se han realizado en torno a esta asignatura no son numerosos. En la bibliografía revisada resaltan las investigaciones de Carrillo (2017) y de Fernández y Pungo (2017). El primero realiza un trabajo con el objetivo de integrar el pensamiento de Camilo Torres Restrepo a los lineamientos de la Cátedra de la Paz; sin embargo, no se muestra una propuesta concreta, sino un acercamiento a la inclusión de principios como

la dignidad humana y la solidaridad a la asignatura. El segundo estudio se enmarca en la investigación-acción y tuvo como objetivo articular la Cátedra de la Paz con la convivencia escolar y las competencias ciudadanas a través de un proyecto transversal de formación sociopersonal y solución de conflictos. No obstante, no se encuentran proyectos sobre el rol de la argumentación en esta asignatura, por lo que con esta investigación se busca llenar un vacío en torno a la enseñanza de la argumentación en relación con los lineamientos y currículos de la Cátedra de la Paz.

La preocupación por el currículo surge por la necesidad de analizar la óptica institucional sobre esta nueva asignatura. En la presente investigación se concibe el currículo como un producto de la historia humana y social que constituye “un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizá controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes” (Kemmis, 1998, p. 42). En esta misma línea, Gil (2009, p. 2) afirma que el currículum refleja una “opción histórica sedimentada dentro de un entramado cultural, político, social y escolar determinado, cargado de ciertos valores y supuestos que es preciso desentrañar”. Al seguir esta idea del autor, se entiende que estudiar el currículum implica, a su vez, analizar el conflicto de intereses que existen en las sociedades y visualizar cuáles son los valores que predominan al momento de direccionar el proceso educativo.

En esta investigación, se entiende que las *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016) forman parte de los lineamientos y currículos propuestos para la Cátedra de la Paz por parte del Ministerio de Educación y, por tanto, la evaluación de la argumentación dentro de este documento permite conocer cómo se da la reproducción social de la práctica argumentativa y cuál es el sistema de valores que predomina en la propuesta de esta asignatura. Este análisis permite, a su vez, comprender la idea de *paz* que se plantea desde

el Gobierno nacional como alternativa al conflicto armado colombiano.

Este análisis se enmarca en el posacuerdo colombiano, periodo que inicia después de la firma de los Acuerdos de Paz entre el Estado colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia–Ejército del Pueblo (Farc-Ep). Dichos Acuerdos se consideran un hito en la historia reciente del país, dado que marcan la desaparición de una de las fuerzas insurgentes más antiguas y abre las posibilidades para su integración a la vida civil. Los Diálogos de Paz que dieron origen a este pacto Estado/guerrilla se desarrollaron entre 2012 y 2016, y se convirtieron en un elemento que fomentó la apertura política y la aparición de nuevas propuestas en torno a la construcción de paz y la convivencia de diferentes posturas en el país. De hecho, en este contexto, desde el Congreso de la República, se propone la Cátedra de Paz como asignatura obligatoria en todas las instituciones educativas de Colombia, con el fin de aportar a la transición hacia la paz de un país sumido en la guerra durante más de medio siglo.

En este artículo, la evaluación del papel de la argumentación se hace desde dos líneas principales: la filosofía para la paz y la retórica argumentativa contemporánea. De esta manera, se hace un abordaje interdisciplinario del objeto de estudio con el fin de entender el fenómeno de una forma más completa.

La filosofía para la paz

Las disertaciones en torno al concepto de paz han sido fundamentales en la filosofía moderna (Benjamin, 1991; Cruz, 1991; Cotta, 1989; Kant, 2003). En esta investigación se retoman algunos planteamientos en torno a la filosofía para la paz (Comins y París, 2010), específicamente desde lo fenomenológico, dado que en esta corriente se plantea que la teoría filosófica no debe ser indiferente a las prácticas que se desarrollan, porque teoría y práctica se encuentran ligadas (San Martín, 2010, p. 31).

Desde esta propuesta filosófica se plantea que “la transformación pacífica de los conflictos es una metodología alternativa para su regulación positiva que favorece el hecho de percibirlos en sentido positivo y la posibilidad de no tener miedo a convivir con ellos” (París, 2010, p. 97). En ese sentido, se visibiliza la presencia de los conflictos en la sociedad como una situación normal, dado que esta aparición de desacuerdos surge de la alteridad. Así, si se entiende la vida en comunidad como una experiencia intersubjetiva, entonces se puede comprender el conflicto como un elemento constitutivo de las relaciones interpersonales.

Martínez (2010) explica que la filosofía para la paz busca la “transformación pacífica de los conflictos y la cooperación al desarrollo como forma de afrontar la pobreza, la miseria, la marginación y la exclusión” (p. 12). Así, reclama a la filosofía una participación en las reflexiones sobre la paz positiva, es decir, una superación de la concepción de la paz como ausencia de violencia (p. 15). De acuerdo con esta propuesta, se busca el compromiso práctico de la promoción de culturas para hacer las paces (p. 17).

No obstante, la visión de la paz positiva considera una naturaleza humana rousseauiana donde se tiende a la cooperación y la solidaridad. Algunos autores se han opuesto a esta perspectiva y, en respuesta, han planteado el concepto de paz imperfecta, el cual pretende abarcar la complejidad antropológica del ser humano. En este constructo, según Vera (2016, p. 143), “están presentes y conviven en una relación conflictiva, agónica y contradictoria” los elementos contradictorios que componen al ser humano. Así, en la paz imperfecta el conflicto es ineludible, dado que es “parte consustancial de la naturaleza humana en tanto que el ser humano es capaz de formular proyectos diferentes ante los cuales tiene que optar. Las distintas opciones significan la existencia del conflicto” (p. 143).

La problemática central de la filosofía para la paz no es, entonces, la desaparición de los conflictos, dado que se entienden como elementos propios

de la sociedad; sino que las reflexiones se centran en la transformación pacífica de estos conflictos. En ese sentido, se entienden los postulados filosóficos como una metodología alternativa para la regulación positiva de los conflictos, lo cual favorece el hecho de percibirlos en sentido positivo y la posibilidad de no tener miedo a convivir con ellos (París, 2010, p. 97). Por consiguiente, en este estudio se utiliza este enfoque sobre el conflicto con el fin de comprender su abordaje desde la política pública de la Cátedra de la Paz.

La retórica argumentativa contemporánea

Los planteamientos de la retórica argumentativa contemporánea (Amossy, 2000, 2008; Danblon, 2002; Meyer, 2004, 2013; Plantin, 2003, 2011) centran sus reflexiones en la construcción de posicionamientos sociales divergentes en torno a situaciones que generan desacuerdos en el espacio social, a partir del análisis de los recursos retóricos utilizados por los actores en sus intercambios. Así, la evaluación del papel de la argumentación en las *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016) está guiada por los postulados de esta corriente en la que no se entienden el diálogo y el debate como espacios reservados para la lógica, sino que se les da cabida a otros elementos, como las emociones, que están presentes durante la gestión de un conflicto.

En la retórica argumentativa contemporánea, se entiende que la coexistencia de opiniones contrarias representa un estado normal, ya sea en el dominio sociopolítico o en el de las ideas (Plantin, 2011, p. 81). Por tanto, desde esta perspectiva, se supera la idea de la necesidad de convencer al otro y se le da prioridad al concepto de democracia como espacio en el que conviven opiniones diversas.

Amossy (2015) profundiza este planteamiento teórico al proponer una superación de la perspectiva dual y, de esta manera, modificar las formas tradicionales de comprensión de los intercambios comunicativos (Jakobson, 1984). En ese sentido, la autora propone un esquema triádico, cuyos

componentes son el *proponente*, el *oponente* y el *tercero*. A pesar de estas posiciones actanciales que equivalen a tres roles abstractos inmodificables, la polémica continúa siendo profundamente dialógica, por cuanto se basa en el intercambio de discursos y contradiscursos (Amossy, 2015). A esta idea se suma la concepción de la naturaleza argumentativa de todo intercambio discursivo (Amossy, 2008). Así, bajo este esquema es posible analizar la aparición de respuestas contradictorias sobre cuestiones en disputa en los espacios públicos. De esta manera, el análisis consiste en comprender cómo se desarrollan y confrontan de manera lingüística dichas visiones (Plantin, 2016, p. 60).

El estudio de las relaciones que se entretienen en el espacio público resulta, entonces, de particular interés para los analistas del discurso, dado que el funcionamiento discursivo da cuenta de los sistemas de valores que subyacen a las emisiones que se intercambian, es decir, constituye un reflejo de las visiones de mundo existentes. Por ende, su puesta en escena corresponde a una forma de gestionar los diferendos que son propios de las sociedades democráticas basadas en la diversidad (Plantin, 2016).

En ese sentido, Amossy (2015) explica que existe una necesidad de redefinir la retórica para entender que su función no se centra en la explicación de los acuerdos racionales, sino en la comprensión de la existencia de conflictos y desacuerdos en las esferas públicas. Así, Amossy (2015) llama a la inclusión del discurso polémico dentro de los estudios y, en esta misma línea, resalta la necesidad de abordar de manera lingüística dichos desacuerdos para evitar caer en la violencia física y lograr gestionar y profundizar los conflictos solo de forma discursiva.

Esta perspectiva polémica permite conceptualizar un fenómeno social desde la comprensión de la complejidad de los debates públicos y, asimismo, hace un llamado a la necesidad que existe de formar a las nuevas generaciones en estos aspectos. Por tanto, es fundamental que este tipo de concepciones sean integradas en las escuelas con el

propósito de que, a partir de la exacerbación de las diferencias y la radicalización del debate, sea posible construir un espacio público basado en la deliberación entre los ciudadanos y la convivencia en la diferencia (Amossy, 2014).

En ese sentido, la visión de la argumentación desde la perspectiva de la polémica pública empieza por la comprensión de la democracia no como un espacio de consensos utópicos, sino como un régimen basado en el disenso (Amossy, 2015). La comprensión de la existencia de la polémica y, por tanto, la integración de esta visión en las aulas escolares permite, entonces, la generación de una concepción muy diferente no solo de las dinámicas comunicativas, sino del desarrollo de los sujetos en las sociedades actuales. Por lo anterior, esta investigación explora la concepción de *argumentación* presente en el currículum de la Cátedra de la Paz, con el objetivo de posicionar esta asignatura como un espacio para la construcción de la democracia y la superación del conflicto social y armado que se ha extendido por más de cinco décadas en Colombia.

Metodología

El corpus está compuesto por la Ley 1732 de 2014 (Congreso de la República de Colombia), el Decreto 1038 de 2015 (Presidencia de la República de Colombia) y, especialmente, por el texto *Orientaciones generales*, el cual es elaborado por Chau y Velásquez en el año 2016 con el aval del Ministerio de Educación Nacional. Tiene una extensión de 67 páginas, divididas en siete capítulos. El texto corresponde a uno de los tres documentos expedidos para apoyar la implementación de la Cátedra de la Paz en el nivel de primaria, secundaria y media. Sin embargo, a diferencia de los otros dos materiales, las *Orientaciones generales* (Chau y Velásquez, 2016) no se centran en las especificidades de los grados, sino que abordan los conceptos y las bases de la asignatura.

Inicialmente, se busca hacer un rastreo de la presencia de la argumentación como temática en

el interior del documento. Para este fin se hace una lexicometría de las lexías *argument-* y *conflict-*. Este proceso se entiende como “un trabajo de cuantificación de voces y sintagmas que permita descubrir esas tendencias, reflejadas en el uso preferente de ciertas voces, y en la explicación de los factores que determinan y, en ocasiones, alteran tales tendencias” (Fernández y Fuentes, 2000, p. 226). Los resultados de esta medición permiten ver de forma cualitativa el volumen que tiene este tópico en el interior de la política curricular de la Cátedra de la Paz. De esta manera, se puede obtener un primer indicio sobre si el enfoque de la política pública está o no en la argumentación como un posible elemento constructor de paz. Adicionalmente, el rastreo de la segunda lexía permite indicar la información relativa al conflicto dentro de este planteamiento curricular.

Posteriormente, a partir de la filosofía para la paz, se hace una lectura crítica del tratamiento que se le da a la argumentación y al conflicto en el documento. Esta lectura retoma los conceptos de *paz imperfecta* y la idea del *conflicto* como elemento consustancial al ser humano. Este análisis se complementa con una reflexión desde la retórica argumentativa contemporánea acerca de la visión que hay en el texto sobre el enfrentamiento de posturas en los espacios públicos.

El estudio se hace a partir de la categorización de las visiones de conflicto y argumentación extraídas a través de la codificación en el *software* de análisis cualitativo *Atlas Ti 8.0*. El tratamiento de los datos extraídos del corpus expuesto anteriormente se hizo a partir de la *teoría fundamentada*, la cual permite extraer categorías emergentes que den cuenta de la naturaleza específica de los documentos analizados (Strauss y Corbin, 2002).

Resultados

En esta investigación se recurre a la lexicometría para realizar un primer acercamiento al documento que permita, a partir del volumen de datos, identificar la relevancia que se le da a dos temáticas

–argumentación y conflicto– en el interior de la política curricular de la Cátedra de la Paz.

En la búsqueda de la lexía *argument-* se encontró que no existen palabras con esta lexía en la Ley 1732 (Congreso de la República de Colombia, 2014) ni en el Decreto 1038 (Presidencia de la República de Colombia, 2015). En el documento de *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016) se encontraron nueve palabras: *argumentando*, *argumentación*, *argumento* y *argumentos* (6). Desde este punto, llama la atención la escasez de términos encontrados, dado que muestra que la temática de la argumentación no tiene un papel primordial en el documento.

De los nueve lexemas con raíz *argument-* se deja de lado el gerundio y se toman solo los sustantivos, los cuales “refieren a entes de la realidad externa natural o construida colectivamente” (García, 2013, p. 8). Inicialmente, se encontró que la única mención de la argumentación en el documento se hace al relacionar este tópico con la importancia del aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica en las aulas de clase. Luego, se identificó que una de las apariciones de “argumentos” se ubica en la sección de “Participación democrática y crítica”, dentro de la propuesta de “Clima de aula pacífico, democrático e incluyente” que forma parte del capítulo 6, “Asignaturas y otros espacios escolares”. Finalmente, se encontró que la mayor concentración léxica, representada por el 66,6 % de las palabras identificadas en torno a la argumentación, se encuentra en la propuesta de los dilemas morales como estrategias pedagógicas, la cual se ubica en el capítulo 7 titulado “Enfoque pedagógico y su relación con las competencias ciudadanas”. En este punto se debe resaltar que la categoría de *dilemas morales* se incluye en el contenido propuesto en el Decreto 1038 de 2015.

Estos resultados lexicométricos muestran que las *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016) no tienen un énfasis en la argumentación y, por el contrario, esta temática tiene poca presencia en el documento orientador. Este hecho permite plantear que no se le ha dado un lugar central

a la argumentación al momento de hablar de la construcción de paz desde las aulas, lo cual ratifica la necesidad de estudiar este tópico como una alternativa para fortalecer el tratamiento de los conflictos.

Una segunda lexicometría toma la lexía *conflict-*. Esta búsqueda no tiene resultados en la Ley 1732 de 2014 (Congreso de la República de Colombia). En el Decreto 1038 de 2015 (Presidencia de la República) aparece en un 100 % como parte del sintagma “resolución pacífica de conflictos”. En el documento *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016) hay un volumen de aparición de 64 lexías, de las cuales el 6,25 % hacen parte del sintagma “resolución pacífica de conflictos”, 3,12 % tienen como cotexto “pacíficamente” o “pacífica”, 3,12 % pertenecen a variantes de “resolución de conflictos” y 31,25 % se presentan en un cotexto donde se encuentran variantes del verbo “manejar”, el cual puede aparecer nominalizado como “el manejo”, en gerundio como “manejando” o de otras formas. Un 17,19 % de las ocurrencias son parte de “conflicto armado” y un 1,56 % de “posconflicto”. Las lexías restantes no se consolidan en categorías específicas, dado que sus cotextos son diversos y corresponden, en su mayoría, a formas de sustantivo y no hay existencia de la forma adjetivada “conflictivo-a”.

Estos resultados lexicométricos dan cuenta de un enfoque sobre el conflicto desde donde es comprendido como fenómeno con una naturaleza característica, lo cual se extrae de su aparición como sustantivo. Además, resalta que en el 43,74 % de las apariciones exista una intención de que el conflicto sea manejado o resuelto por los sujetos. Asimismo, no se encuentra la idea de profundización de los conflictos como un posible tratamiento hacia este hecho. Por último, se encuentra que la referencia al conflicto armado es mucho mayor a la referencia al estado actual denominado “postconflicto”, por lo que se puede inferir que hay una intención que privilegia la superación de un estado anterior de las cosas sobre la construcción de un nuevo panorama para el país.

Luego de este primer acercamiento, se aborda el documento desde la mirada filosófica de la investigación para la paz (Comins y París, 2010). En ese sentido, París (2010) explica que el abordaje de los conflictos ha tenido varias miradas en las últimas décadas, así, en los años cincuenta y sesenta se privilegió la resolución de conflictos. Esta postura “enfaticó la interpretación negativa de los conflictos al destacar las consecuencias destructivas que producen y la necesidad de finalizar con ellos ‘a toda costa’” (París, 2010, p. 98). Posteriormente, en las décadas del setenta y ochenta, surgió la gestión de conflictos como una mirada más positiva que buscó regular los conflictos mediante modelos y leyes, lo cual fue criticado por entender de forma parcial el fenómeno de los conflictos y darle un tratamiento empresarial (p. 98). Finalmente, la autora muestra que, en la década del noventa, surgió la transformación pacífica de conflictos como una forma de superar las dos visiones anteriores y entender el conflicto como parte de las relaciones interpersonales (p. 99).

De acuerdo con la postura planteada anteriormente, se evidencia que en el documento analizado se privilegia el tratamiento de los conflictos desde la idea de la resolución. En ese sentido, por ejemplo, se encuentra la siguiente afirmación: “Así mismo, en situaciones de conflicto interpersonal o intergrupar, es más probable que se logren acuerdos que favorezcan a todas las partes involucradas, si las partes son capaces de imaginarse muchas posibles opciones de resolución” (Chaux y Velásquez, 2016, p. 53). En este texto no se entiende la situación de conflicto como algo positivo, sino que se privilegia su resolución inmediata a través de acuerdos entre las partes involucradas. De esta manera, en el documento orientador, existe una visión del conflicto como obstáculo que debe ser superado a como dé lugar y, por ende, se enfatiza en la necesidad de tener múltiples opciones para su resolución. En ese sentido, el documento no tiene un enfoque que le posibilite a las partes entender el conflicto en sí mismo como una posibilidad de aprendizaje. Igualmente, no hay un

posicionamiento de la argumentación como una forma de mostrar diversas posturas sobre un objeto común, sino que hay un énfasis en la necesidad de solución, es decir, en la eliminación del conflicto mismo.

En este orden de ideas, en el documento de Chaux y Velásquez (2016, pp. 58-59) se propone como estrategia pedagógica el juego de roles en el cual los estudiantes representan dos lados sobre una problemática, los cuales se asignan previamente mediante unas instrucciones. Posteriormente, estos estudiantes deben intentar resolver el conflicto a través de diversas opciones. En esta propuesta didáctica no hay elementos que aludan a la argumentación como una temática que debe estudiarse antes de realizar actividades que tengan que ver con los conflictos, es decir, no hay una valoración sobre la necesidad de la enseñanza de la argumentación en la escuela. Además, se encuentra que el establecimiento de instrucciones para cada una de las partes limita el desarrollo del conflicto e idealiza su aparición, dado que se entiende la argumentación como una acción guiada por la lógica y por la razón, lo cual excluye otros elementos que intervienen en los debates públicos. Así, las actitudes que cada parte toma frente a la problemática están establecidas por el docente, lo cual impide que los estudiantes interpreten la temática en sí misma. De la misma manera, se privilegia la elaboración en torno a la resolución del conflicto y no frente a su planteamiento, lo cual evidencia una predilección hacia las soluciones.

Estas ideas corresponden a las miradas negativas que predominaban en las décadas del cincuenta y sesenta (París, 2010, p. 97), pero no se ajustan a las dinámicas actuales en las que se debería privilegiar un estudio positivo de los conflictos, lo que implica una enseñanza desde su aparición, planteamiento y transformación en el espacio público en el que intervienen los diversos actores. Adicionalmente, se evidencia una visión parcializada sobre una naturaleza humana que tiende al acuerdo funcional para todos, lo cual desconoce la complejidad de los sujetos del aula. En respuesta a esta

simplificación, se indica que un enfoque hacia la paz imperfecta (Vera, 2016) podría abarcar más elementos en los debates y permitir una comprensión del conflicto como elemento natural en la sociedad y no como un obstáculo para el desarrollo de esta.

En esta investigación se entiende que las propuestas sobre el currículo tienen una relación directa con la concepción de sociedad que se tiene desde lo institucional. En ese sentido, se retoma la propuesta de Malagón (2008, p. 138) quien afirma que “cuando la escuela se pregunta qué tipo de hombre o mujer necesita la sociedad, se pregunta a su vez cómo formarlo y entonces surge el concepto de currículo como plan de formación”. De esta forma, estos proyectos curriculares deben corresponder a las comunidades en los que se implementan. Al ver en el currículo la representación del sistema de valores que se quiere perpetuar se identifica su papel fundamental dentro de la sociedad y, por tanto, se justifica el análisis de cada uno de los elementos que lo componen.

Si bien en el artículo 3 de la Ley 1732 de 2014 (Congreso de la República de Colombia) se afirma que la Cátedra de la Paz tendrá un p^{en}s^um académico flexible que puede ser adaptado según las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes, los planteamientos que se hacen en el documento de *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016) corresponden a miradas normativas e idealistas sobre los conflictos y su resolución. Dichas posturas no tienen en cuenta la sociedad en la que se desarrollan, es decir, desconocen que, en Colombia, se ha privilegiado la resolución violenta de los conflictos durante más de diez lustros y no se han seguido modelos para dirimirlos. Así, se plantea la necesidad que, desde la construcción curricular, se privilegie “la interpelación de la realidad, su crítica y la búsqueda de modos alternativos de proyectar una formación más acorde con la naturaleza conflictiva de las sociedades latinoamericanas” (Malagón, 2008, p. 141). En esta línea, los conflictos, en el contexto colombiano, constituyen una realidad

que no puede negarse desde la escuela. Por ende, se debe aceptar que

[...] si habitualmente hemos regulado nuestros conflictos con violencia es porque se nos ha educado de esta forma; porque hemos estado acostumbrados a verlo de esta forma y, entonces, así lo hemos hecho siguiendo unos mismos patrones de conducta. *Todo es una construcción social.* (París, 2010, p. 95)

En ese sentido, el tratamiento del conflicto en la escuela debe corresponder no a una negación de este, sino a una transformación pacífica que permita comprender la pluralidad como condición de toda acción humana y tanto la igualdad como la diversidad como dos caras de la misma moneda (Martínez, 2010, p. 18). De esta forma, se puede valorar el conflicto como elemento constitutivo de la sociedad y entender su presencia como algo natural en la comunidad. Así, se puede privilegiar un abordaje que permita comprender el conflicto en sí mismo antes de resolverlo, es decir, estudiar la argumentación que aparece en estas situaciones de disenso para valorar la diversidad existente en los espacios públicos, incluso cuando no se logra resolver la diferencia.

Se propone, entonces, un abordaje argumentativo de los conflictos desde el cual se pueda comprender la “interacción efectiva entre personas, en la que intervienen procesos y recursos de muy distinto tipo: discursivos, emotivos, gestuales” (Vega y Olmos, 2011, p. 60). Esta visión permite la comprensión de los conflictos desde los posicionamientos sociales divergentes en torno a desacuerdos en el espacio público, por lo que se busca identificar “los recursos y estrategias eficaces para inducir creencias, disposiciones o acciones” (Vega y Olmos, 2011, p. 61). Desde este planteamiento se privilegia, entonces, la argumentación en torno al conflicto y no su resolución, dado que se entiende la coexistencia de opiniones contrarias como un estado normal (Plantín, 2011, p. 81). Desde la lexicometría y, luego, mediante la codificación realizada, se identificó que existen dos categorías

fundamentales en el documento *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016): la primera, el manejo o la resolución de conflictos y, la segunda, el conflicto armado. Desde la perspectiva de la retórica, se critica la tendencia del documento de Chaux y Velásquez (2016) a privilegiar el abordaje negativo de los conflictos y, por ende, su resolución, dado que este enfoque no permite comprender las causas del fenómeno, sino que lo simplifica con el fin de desaparecerlo de los espacios públicos donde, según los autores, debe primar el acuerdo que beneficie a todos. Esta lectura permite entender, entonces, la existencia de la segunda categoría extraída, dado que se privilegia la visión de la necesidad de superación de un conflicto armado y no se hace énfasis en la construcción de una ciudadanía que permita mantener y desarrollar el periodo del posconflicto. De esta manera, se encuentra la relación entre la visión sobre el conflicto y el sistema de valores que se refleja en esta política curricular.

En ese sentido, al evaluar el papel de la argumentación en este texto se encuentra que hay una mirada normativa, en la que se le da prioridad a la instrucción como estrategia para abordar los conflictos, es decir, se plantea que al seguir un conjunto de normas se logra la resolución de las diferencias, lo cual se aleja de la realidad e idealiza los conflictos que aparecen en la sociedad. Este enfoque, evidenciado en la primera categoría, da cuenta de una postura consensualista que comprende la democracia como la consecución de acuerdos y, por tanto, se aleja de la visión de este sistema como un espacio para la diversidad y la diferencia.

En las *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016, p. 54) se propone el desarrollo de las competencias comunicativas como habilidades para establecer diálogos constructivos. En ese sentido, coincide con la idea de Amossy (2008), quien adopta una perspectiva dialógica para comprender la argumentación el discurso. Sin embargo, Amossy (2008) no habla de un enfoque por

competencias, sino que aborda la argumentación como una interacción entre *ethos*, *pathos* y *logos*. Desde este punto de vista, se habla de la construcción del orador a través de la enunciación (*ethos*), de la generación de un efecto emocional en el auditorio (*pathos*) y de la existencia del *logos* como elemento discursivo en la interacción.

De esta manera, se incluyen elementos que van más allá de lo racional y se reconoce su papel en la transformación de los conflictos; lo que no sucede en el planteamiento por competencias que se realiza en el documento del Ministerio de Educación. Así, se plantea que “deberíamos ser más cautos y no ensalzar tan de forma general y tan ingenua nuestra capacidad de raciocinio, como si todo en ella fuera positivo y el medio idóneo para conseguir la paz” (Pintos, 2010, p. 70). En este sentido, la aceptación de la presencia de elementos no racionales en los diálogos y debates constituye una necesidad para el abordaje de los conflictos.

En contraste con los planteamientos de la retórica argumentativa, Chaux y Velásquez (2016, pp. 16-17) proponen:

La convivencia pacífica no implica que no existan desacuerdos o conflictos, pero sí que esos desacuerdos y conflictos sean manejados por medio del diálogo, la negociación entre las partes o la mediación facilitada por un tercero neutral, en vez de la fuerza o la agresión o violencia para imponer las distintas posiciones. Los conflictos son comunes y normales en cualquier interacción social y sin son manejados de manera constructiva, las relaciones pueden incluso fortalecerse. En cambio, las relaciones pueden terminar afectándose si por lo menos una de las partes: 1) cede constantemente en sus intereses, necesidades o derechos con tal de no afectar la relación; 2) evade el conflicto; o 3) buscan imponer sus posiciones por la fuerza o con agresión (agresión entendida como comportamientos que tienen la intención de hacer daño, por ejemplo, con golpes, insultos, apodosos ofensivos, exclusiones, ofensas en redes virtuales, etc.).

En esta propuesta, especialmente en la parte final, se encuentra una visión normativa y racional de la argumentación, dado que se desvirtúan elementos como el insulto. En ese sentido, se cree que es necesario recuperar una visión retórica de los debates y, así, reconocer la importancia del género epidíctico en las interacciones discursivas. Este género, desde la visión aristotélica (Aristóteles, 2009, p. 194), es el encargado del elogio y la censura y, desde la reformulación que hizo la retórica contemporánea, se entiende el uso de este modo como una estrategia para fomentar la adhesión y generar un efecto de validez en los espectadores (Danblon, 2002). Así, el objetivo de este género es crear nuevos valores para lograr una cohesión de la *polis* en torno a estas nuevas postulaciones (Cassin, 2008).

Como alternativa a la visión normativa, se propone la regulación positiva de los conflictos, la cual “favorece el hecho de percibirlos en sentido positivo y la posibilidad de no tener miedo a convivir con ellos” (París, 2010, p. 97). Por ende, un abordaje argumentativo de estas cuestiones permite comprender que los discursos buscan no solo la adhesión a una tesis, sino a un punto de vista, a una forma de pensar y de sentir (Amossy, 2008). De esta manera, la aparición de elementos no racionales en el discurso no debe ser descalificada, sino que deben proponerse estrategias para su comprensión. En esta línea, se busca que, para la construcción de la cultura de paz, se tenga en cuenta el papel de las pasiones en la argumentación, dado que la convicción no es lo más importante al momento de desencadenar una acción del auditorio (Amossy, 2000).

Conclusiones

En el corpus analizado se encuentra que la argumentación no es tomada como un tópico principal en la Cátedra de la Paz. Los contenidos de esta asignatura son planteados en el artículo 4 del Decreto 1038 de 2015 y no se explicita un enfoque de enseñanza hacia la argumentación. En ese sentido, desde la lexicometría se encuentra que no

hay un posicionamiento de la argumentación en el documento de las *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016), el cual expone las bases de la política pública que reglamenta la Cátedra de la Paz. Este hecho demuestra que la temática no ha sido muy difundida, por lo que no es incluida dentro de los lineamientos y currículum como un elemento que permite la construcción de paz y la comprensión de la vida democrática.

De acuerdo con lo anterior, se encuentra que en el documento se privilegia la mirada de la resolución de conflictos, lo cual corresponde a un abordaje propio de las décadas del cincuenta y sesenta, y trae consigo una mirada negativa de estas situaciones. En ese sentido, se cree que al privilegiar la resolución y el consenso se desconoce el conflicto como un elemento corriente dentro de los espacios públicos. Asimismo, esta perspectiva resolutoria no permite abordar el conflicto como una materia en sí misma, es decir, limita la comprensión de la situación conflictiva. Contrario a este planteamiento, desde esta investigación se propone un abordaje amplio de la paz positiva, lo cual implica el reconocimiento de la diversidad y del conflicto, y la transformación de esta situación sin recurrir a la violencia. Para cumplir este propósito se cree necesario superar la perspectiva resolutoria en las aulas de clase y profundizar en la necesidad de comprender la intersubjetividad.

En la misma línea de llevar a las aulas nuevas visiones sobre el conflicto, se plantea que la retórica tiene un papel fundamental, dado que permite comprender la argumentación como un tópico en sí mismo. Esta visión permite superar una idea instrumental de la argumentación como herramienta y pasar a enseñar la argumentación como una materia importante para consolidar la democracia desde las aulas, dado que se fomenta la profundización lingüística de los diferendos y no una profundización violenta. En ese sentido, aprender a gestionar los conflictos desde un punto de vista lingüístico requiere de una formación que puede llevarse a las instituciones a través de la Cátedra de la Paz.

Reconocimientos

Este artículo forma parte de la investigación “Argumentación para la paz. Bases teóricas y metodológicas para la enseñanza de la argumentación en el posacuerdo”, la cual es realizada por el Grupo de Estudios del Lenguaje y la Educación, adscrito a la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), y es financiada por Colciencias mediante la Convocatoria 775 de 2017.

Referencias bibliográficas

- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours*. París: Nathan.
- Amossy, R. (2008). Argumentation et Analyse du discours: perspectives théoriques et découpages disciplinaires. *Argumentation et Analyse du discours*, 1. [En línea] DOI: 10.4000/aad.200
- Amossy, R. (2014). *Apologie de la polémique*. París: Presses Universitaires de France.
- Amossy, R. (2015). Por una retórica del dissensus: las funciones de la polémica. En: Montero, A. (comp.) *El discurso polémico: disputas, querellas y controversias* (pp. 25-36). Buenos Aires: Prometeo.
- Aristóteles. (2009). *Retórica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Benjamin, W. (1991). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Bogotá: Taurus.
- Carrillo, R. (2017). Lineamientos para la Cátedra de la Paz en el Instituto Cristiano de Promoción Campesina (ICPROC). A partir del pensamiento de Camilo Torres Restrepo. *La Tercera Orilla*, 19, 58-69. DOI: 10.29375/21457190.2890
- Cassin, B. (2008). *El efecto sofístico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Chaux, E., Mejía, J., Lleras, J., Guáqueta, D., Bustamante, A., Rodríguez, G., Pineda, P., Ruíz-Silva, A., Valencia, C., Greniez, C., García, D., Alvarado, S. y Velásquez, A. (2016a). *Secuencias didácticas de educación para la paz (1° a 11° grado)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E., Mejía, J., Lleras, J., Guáqueta, D., Bustamante, A., Rodríguez, G., Pineda, P., Ruíz-Silva, A., Valencia, C., Greniez, C., García, D., Alvarado, S. y Velásquez, A. (2016b). *Desempeños de educación para la paz*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Comins, I. y París, S. (coords.) (2010). *Investigación para la paz. Estudios filosóficos*. Barcelona: Icaria.
- Congreso de la República de Colombia (1 de septiembre de 2014). *Ley 1732. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Bogotá.
- Cotta, S. (1989). *Dalla guerra alla pace*. Milán: Rusconi.
- Cruz, A. (1991). Para un concepto de ‘guerra’ de una filosofía de la ‘paz’. Actualidad del pensamiento de Vitoria. *Anuario de Filosofía del Derecho*, 8, 103-139.
- Danblon, E. (2002). *Rhétorique et Racionalité*. Bruselas: Editions de L’Université de Bruxelles.
- Fernández, M. y Fuentes, J. (2000). Análisis lexicométrico de *El Socialista* (1886-1912): un vocabulario de clase. *Historia Contemporánea*, 20, 225-243. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/HC/article/viewFile/16028/14078>
- Fernández, D. y Pungo, J. (2017). *Implementación de la Cátedra de la Paz como una estrategia gerencial para la convivencia escolar en la Institución Educativa Liborio Mejía, sede principal El Tambo, Cauca*. [Trabajo de grado de Especialización en Gerencia Educativa]. Universidad Católica de Manizales, Manizales.
- García, C. (2013). Las categorías gramaticales y la realidad. *Sincronía*, 64, 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/5138/513851570016.pdf>
- Gil, R. (2009). *La dimensión social del currículum: una visión desde Nicaragua*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/collect/ar/ar-033/index/assoc/D333.dir/8.pdf>
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.

- Kant, I. (2003). *La paz perpetua*. Buenos Aires: El Cardo. Recuperado de <https://www.biblioteca.org.ar/libros/89929.pdf>
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Malagón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 136-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105215278013.pdf>
- Martínez, V. (2010). Filosofía para hacer las paces: fuentes filosófico-biográficas de la investigación para la paz. En I. Comins y S. París (eds.), *Investigaciones para la paz. Estudios filosóficos* (pp. 11-24). Barcelona: Icaria.
- Meyer, M. (2004). *La rhétorique*. París: Que sais-je?
- Meyer, M. (2013). *Principia Rhetorica. Una teoría general de la argumentación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- París, S. (2010). Filosofía, transformación de conflictos y paz. En I. Comins y S. París (eds.), *Investigaciones para la paz. Estudios filosóficos* (pp. 89-104). Barcelona: Icaria.
- Pintos, L. (2010). Fenomenología, género y paz. En I. Comins y S. París (eds.), *Investigaciones para la paz. Estudios filosóficos* (pp. 51-71). Barcelona: Icaria.
- Plantin, C. (2003). Des polémistes aux polémiqueurs. En G. Declercq; M. Urat y J. Dangel (eds.), *La parole polémique* (pp. 377-408). París: Champion.
- Plantin, C. (2011). "No se trata de convencer, sino de convivir". *L'Ère post-persuasion. Rétor*, 1(1), 59-83.
- Plantin, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation*. Lyon: ENS Éditions
- Presidencia de la República de Colombia (25 de mayo de 2015). *Decreto 1038. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Bogotá.
- San Martín, J. (2010). La fenomenología y el pensamiento no étnico como cultura de paz. En I. Comins y S. París (eds.), *Investigaciones para la paz. Estudios filosóficos* (pp. 25-50). Barcelona: Icaria.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Vega, L. y Olmos, P. (eds.). (2011). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Madrid: Trotta.
- Vera, F.H. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 119-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832796.pdf>





ARTÍCULO CORTO

Categorías culturales en la instrumentalización del proceso lector y escritor**Cultural categories in the instrumentalisation of the reading and writing process**Doris Vanegas Vanegas*^{ID}, Aura Alexandra Ramón Vanegas**^{ID}**Resumen**

La forma como organizamos el conocimiento del mundo en categorías y lo expresamos a través del lenguaje influye en la calidad del proceso lector y escritor. No obstante, se da por obvio el reconocimiento y uso de las categorías, sin detenerse en ellas durante la mediación de la lectura y la escritura; hecho que afecta su instrumentalización cognitiva. Concebir categorías culturales como nociones de un sistema, un factor, una clasificación, una función, por ejemplo, no siempre se da por sí mismo. Motivo por el cual, en la fundamentación teórica y metodológica de las categorías propuestas, se ha tenido en cuenta el reconocimiento del imaginario cultural, el pensamiento categorial, y la delimitación de funciones cognitivas de entrada, de elaboración y de salida, propuestas por Feuerstein (1993) como vía para la instrumentalización cognitiva que se evidencia en la lectura y la escritura. Una heurística de la realidad y del lenguaje como metodología ha facilitado la precisión y el estudio de las categorías culturales. Ya es conocida la utilidad de las herramientas cognitivas como mapas conceptuales y mentefactos; pero, sin duda, las categorías culturales también ayudan en la instrumentalización cognitiva de la lectura y la escritura, esenciales en la formación investigativa y profesional. Los resultados se evidencian en el inventario de categorías culturales, en su clasificación y en cómo favorecen la instrumentalización de las funciones cognitivas presentes en la lectura y la escritura. Las categorías culturales también viabilizan la instrumentalización del lenguaje y de la cultura.

Palabras claves: categorías, cultura, imaginario, lectura, escritura.

Abstract

How we organise the world's knowledge into a hierarchy and express it through language influences the quality of the reading and writing process. Nonetheless, identifying and using the categories are processes that are unnoticed and not paid attention to while reading and writing, which affects cognitive instrumentalisation. Understanding cultural categories as the notions of a system, a factor, a classification or of a function, for example, does not always occur by itself. Thus, the theoretical and methodological foundations of the proposed categories have considered identifying the cultural imaginary, the categorial thinking and the delimitation of cognitive functions at the input, development and output levels, proposed by Feuerstein (1993) as a method for cognitive instrumentalisation that becomes evident in reading and writing. Heuristics of reality and language as a methodology has facilitated the precision and study of cultural categories. The usefulness of the cognitive tools as concept maps and mentifacts is already known. However, cultural categories are also clearly an aid in the cognitive instrumentalisation of reading and writing, which are essential for research and professional training. The results are evident in cultural categories' inventory and classification and how they favour the instrumentalisation of the cognitive functions present in reading and writing. In addition, cultural categories make language and culture instrumentalisation viable.

Keywords: categories, culture, imaginary, reading, writing.

* Doctora en Didáctica de las Lenguas y sus Culturas, Universidad de Murcia (España). Docente de la Universidad de Pamplona (Colombia). Correo electrónico: dvanegas@unipamplona.edu.co

** Ingeniera Química, Universidad Industrial de Santander (Colombia). Docente de la Universidad de Pamplona (Colombia). Correo electrónico: auralexa@hotmail.com

Cómo citar este artículo: Vanegas, D. y Ramón, A.A. (2019). Categorías culturales en la instrumentalización del proceso lector y escritor. *Enunciación*, 24(2), 267-275.

DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.14137>

Artículo recibido: 23 de noviembre de 2018; aprobado: 24 de abril de 2019.

Introducción

La forma como se desarrolla el pensamiento, el lenguaje y la cultura desde una concepción categorial y gramatical, y el modo como se materializan en las funciones cognitivas del individuo influyen en la conformación del imaginario cultural evidente en códigos cada vez más elaborados (Feuerstein, 1993; Feuerstein, citado por Martínez, 1988) con los que se abordan procesos complejos como la lectura y la escritura que considera de lo literal e inferencial a lo crítico intertextual, y de la coherencia y cohesión a lo pragmático (MEN, 1998). Por consiguiente, contribuir a la *instrumentalización* del pensamiento categorial, como uno de los retos de las funciones cognitivas, puede coadyuvar, así mismo, a la *instrumentalización* cognitiva, lingüística y cultural de dichos procesos. Término que implica abstraer, representar, relacionar, inferir, cuestionar, generalizar, conceptos (Feuerstein, 1993; Feuerstein, citado por Martínez, 1988). En este sentido, surge la pregunta problema: ¿Cómo instrumentalizar el proceso lector y escritor en relación con el desarrollo del pensamiento y la apropiación del conocimiento?

Para esta labor, como se explicará en la metodología, se proyectó la elaboración de un inventario y una propuesta de clasificación de un conjunto de elementos textuales frecuentes que se precisó bajo la denominación de *categorías culturales*.

Respecto a la fundamentación teórica y metodológica de las categorías propuestas, se hace referencia al reconocimiento del imaginario cultural (Vanegas y Ramón, 2017), al pensamiento categorial, la delimitación de funciones cognitivas de entrada, de elaboración y de salida propuestas por Feuerstein (1993 citado por Martínez, 1988) que se refieren respectivamente a cantidad y calidad de los datos acumulados por el individuo antes de enfrentarse a la solución de un problema o de una situación; la organización y estructuración de la información en la solución de problemas; y, la comunicación exacta y precisa de la respuesta o

solución del problema. También se relaciona con la labor hermenéutica que toma como base el trabajo con categorías. No obstante, se es consciente del origen de tratamiento categorial desde Aristóteles (s.f.) y el reconocimiento de categorías de la realidad en relación con categorías gramaticales. Aspecto esencial, porque las categorías se organizan y logran generar gramáticas específicas.

Puede decirse que se echa una red específica de gramáticas textuales que responden en el caso de las categorías culturales a una gramática cultural general: ¿Qué dice? ¿Esto a qué corresponde? ¿A qué se está refiriendo?, elementos que buscan dar claridad sobre un concepto o definir o teorizar, y son categorías de carácter transdisciplinar, inferencial y coadyuvante de otras categorías y gramáticas. Se toma un texto base, a modo de ejemplo, para mostrar en este la coexistencia de diversas gramáticas.

La aplicación de las categorías culturales se evidencia en el desarrollo de mentefactos, organigramas temáticos y diagramas de flujo, entre otros. Se presenta un mentefacto, precisamente, de las categorías culturales para dar cuenta de su comportamiento.

Por último, se presenta este estudio como forma de instrumentalización de la lectura y la escritura, por cuanto favorece una lectura más consciente que a su vez permite la apropiación e instrumentalización del conocimiento, el análisis hermenéutico, la implementación de planes de escritura favorecedores del desarrollo textolingüístico, la metacognición, la construcción de un código elaborado y el empoderamiento lectoescritor que se busca en la academia.

Conceptualización y aplicación

Categorías culturales

Desde un método heurístico (Vanegas y López, 2015a) se puede llegar a explicar ¿qué son las categorías culturales?, ¿cuál es su sustento teórico-filosófico?, ¿cómo se presentan y qué

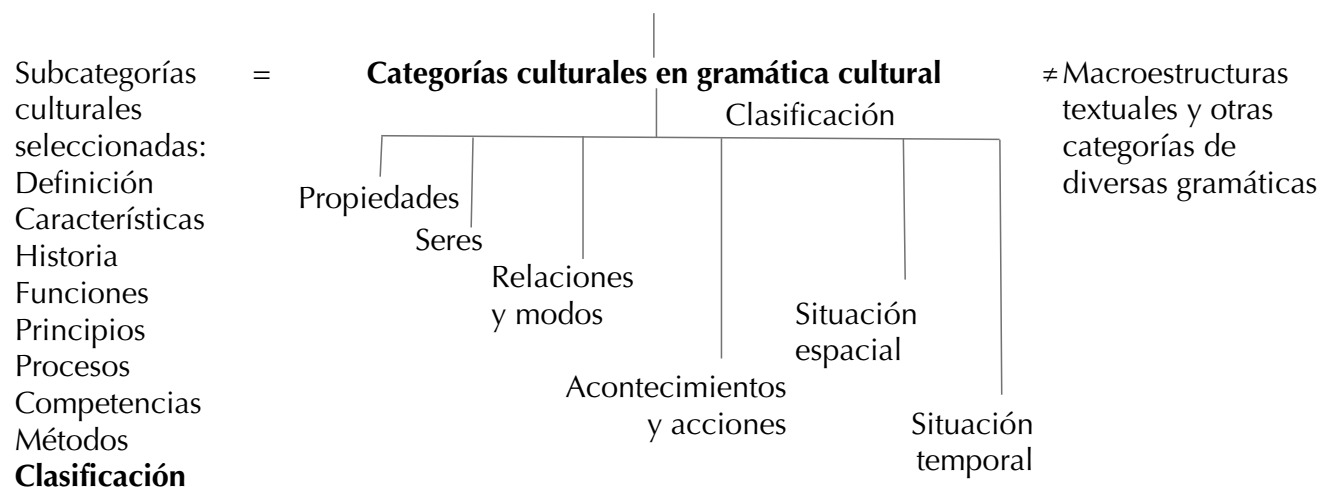
procesos favorecen?, ¿cómo se clasifican?, ¿para qué sirven?, ¿cuál es su papel en la lectura y la escritura? Estrategia a través de preguntas que permiten profundizar en un objeto de estudio. Sin embargo, dicho cuestionamiento requiere de puntos de partida, como las categorías si se quiere instrumentalizar verdaderamente el proceso lector y escritor.

Paralelamente, desde una metodología interdisciplinar (Vanegas, Celis y Becerra, 2016) se concibe el objeto de estudio de forma compleja y, desde la metodología cultural (Vanegas, Ramón y Valencia, 2015), el proceso de instrumentalización de

dicho objeto a partir de la activación de funciones como la representativa, la codificadora, la identitaria, la contextualizadora, la entronizadora, la patrimonial y, obviamente, la instrumentalizadora. Interdisciplinariedad y cultura que están presentes en las funciones cognitivas estudiadas por Feuerstein y se pueden materializar en estructuras mentefactuales.

Al respecto, es posible presentar la concepción de unas categorías culturales dispuestas a modo de mentefacto con el fin de facilitar su reconocimiento, su relación e implicación (figura 1).

Imaginario cultural e instrumentalización cognitiva lectora



Desarrollo de subcategorías seleccionadas:

Definición y características. Las categorías culturales son nociones que forman parte del pensamiento humano; logran configurar una gramática cultural general (qué se dice); y, se caracterizan por su poder representacional, inferencial, transdisciplinar y coadyuvante.

Historia. Aristóteles fue quien propuso las categorías y se ocupó de clasificarlas:

Cada una de las palabras o expresiones independientes o sin combinar con otras significan de suyo una de las siguientes cosas: el qué (la sustancia), la magnitud (cantidad), qué clase de cosa es (cualidad), con qué se relaciona (relación), dónde está (lugar), cuándo (tiempo), en qué actitud está (posición, hábito), cuáles son sus circunstancias (estado, hábito, condición), su actividad (acción), su pasividad (pasión). Del libro de las Categorías, capítulo 4.

Se siguió con una orientación lingüística en la que se correlacionaron categorías gramaticales con categorías de la realidad; en un momento, con una concepción saussureana binaria del signo, y trípode, para el caso de Peirce: “el signo se une con su objeto por un acto mental, acto ya habitualizado por alguna convención. De esta manera, el símbolo, como portero más apropiado de la terceridad, pasa de signo arbitrario a signo necesario dentro de un contexto cultural determinado” (estudiado por Merrell, s.f.). La Psicología y la Filosofía, cada una por su parte, también prosperaron investigaciones y teorías como las categorías de Kant (Montero, 1976) y el interaccionismo simbólico de Blumer resumido por Carabaña y Lamo (1978): “el universo de símbolos internalizados que surge de la interacción sirve de mediación”; en consecuencia, “lo que signifiquen las cosas para el sujeto va a depender de su interacción social con otros actores de su entorno y, en definitiva, de los significados aprendidos en su experiencia social interactiva” (Blumer, 1937, citado por Pons, 2010); otros trabajos como las figuras de lo pensable, por Cornelius Castoriadis (2002), analizan contenidos culturales e incertidumbres sociales relacionados con el imaginario. “la historia de la humanidad es la historia del imaginario humano y de sus obras. Historia y obras del imaginario radical, que aparece apenas existe una colectividad humana”. Por consiguiente, la concepción de categorías culturales que configuran una gramática en un imaginario cultural se ha mantenido a lo largo del tiempo y se ha ido complejizando.

Funciones. Las categorías culturales (qué se dice) inciden en la configuración de un imaginario cultural e instrumentalización cognitiva, consecuente con un contexto cultural, llámese primario o secundario en términos de Bajtín (2011), categorías relacionadas con una gramática lingüística y/o textual (en qué lo dice) y con una gramática cognitiva (con qué lo dice).

En resumen, las categorías culturales favorecen las funciones culturales que se precisan en representativa, instrumentalizadora, codificadora, identitaria, contextualizadora, entronizadora y patrimonial.

Principios. Las categorías culturales pueden estar orientadas por la inferencialidad, la invariabilidad, con margen de sinonimia, y la generalización. Esto, por cuanto su comportamiento suele estar presente en contenidos implícitos; admite la puntualización de categorías con significado similar como localización respecto a ubicación o situación geográfica; acepciones que coinciden en un concepto general que desambigua el texto en cuestión.

Procesos y competencias. Tradicionalmente relacionadas la lectura y la escritura, y su instrumentalización, con el aprendizaje del estudiante, quien, si se deja a libre albedrío, no logra apropiarse de los contenidos curriculares culturales de forma fácilmente recuperable. El desarrollo de una competencia textolingüística (López, Vanegas y López, 2007), el uso de una función heurística (Halliday, 2013) y el desarrollo cognitivo (De Zubiría, 1988), están íntimamente relacionados con el reconocimiento y uso de las categorías culturales.

Métodos. Las categorías culturales pueden ser material importante para la aplicación de métodos como el heurístico (Vanegas y López, 2015a; 2015b), el hermenéutico (Martínez, 2002), el interdisciplinar (Vanegas, Celis y Becerra, 2016) y el cultural (Vanegas, Ramón y Valencia, 2015).

Clasificación. Acoge categorías aristotélicas y kantianas y propone incluir la categoría de acontecimientos. Esta clasificación y su desglose se presenta en un organigrama temático que permite tomar conciencia de las categorías como un constructo esencial para el abordaje de la lectura y la escritura de forma más puntual y con posibilidad de una mejor instrumentalización de estas.

Figura 1. Mentefacto sobre categorías culturales

Fuente: elaboración propia.

Una propuesta de clasificación de las categorías culturales la encontramos en la figura 2.

La precisión de estas categorías, sin duda, favorecen la instrumentalización cognitiva de la lectura y la escritura por cuanto resuelven situaciones como el qué leer y escribir, cómo leer y escribir,

para qué leer y escribir, con qué leer y escribir. Estos elementos trascienden la gramática lingüística hacia una gramática textual (Van Dijk, 1980) y cultural de carácter más general: qué dice/digo, cómo dice/digo, para qué dice/digo, con base en qué dice/digo...

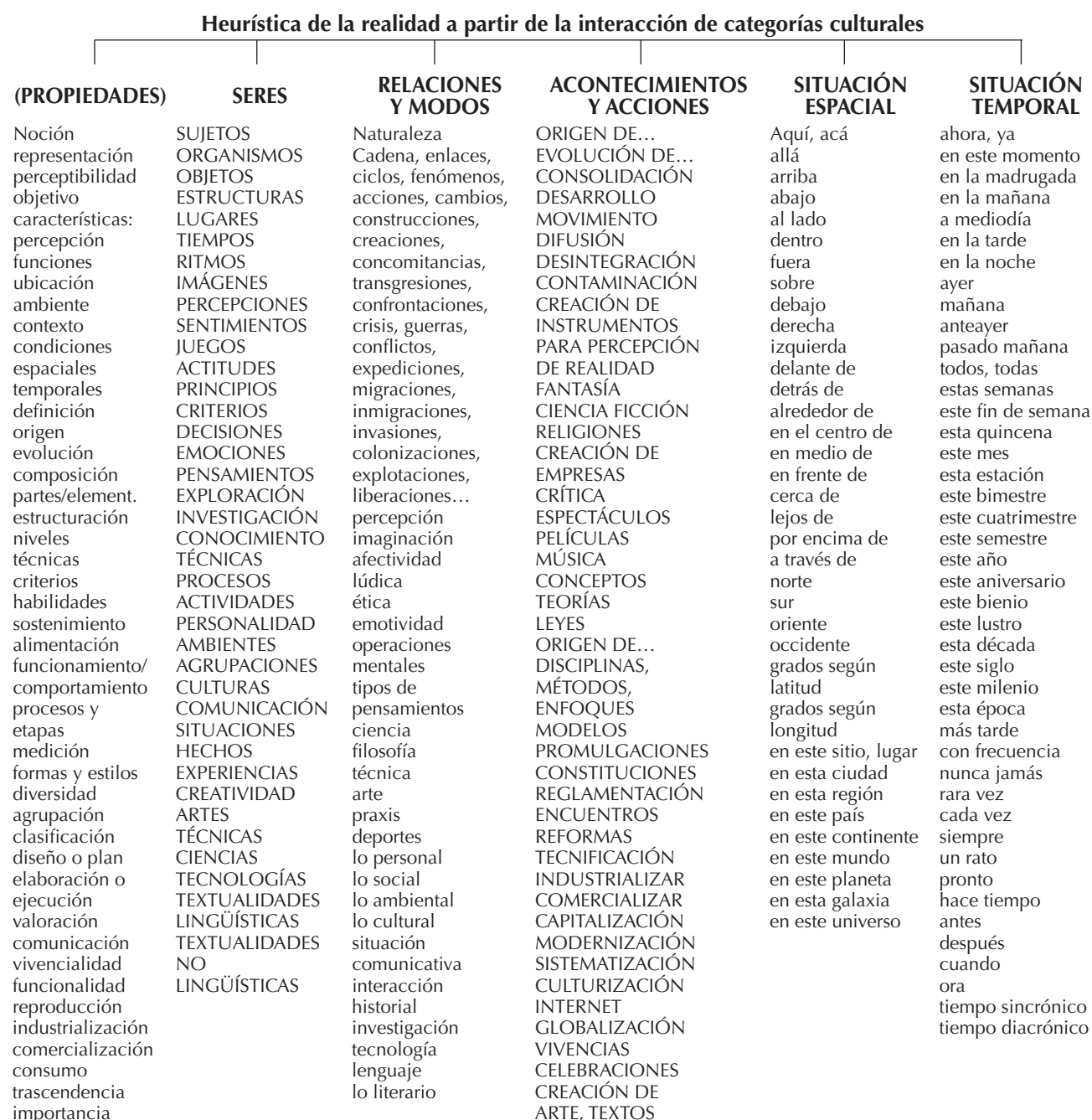


Figura 2. Organigrama temático sobre categorías culturales en una heurística de la realidad

Fuente: elaboración propia

Un caso de aplicación de las categorías culturales

El proceso lector con mira al descubrimiento del texto, a su plan de escritura y a su desarrollo, se ve favorecido por el reconocimiento y uso de

categorías culturales; razón por la cual, se instrumentaliza dicho proceso. El análisis textolingüístico desde la exploración del comportamiento gramatical (categorías culturales explícitas/implícitas resaltadas y/o precisadas, lo evidencian (figura 3).

Texto base:							
El poder de la población de las grandes urbes (Temas: 1poder; 2población; y 3urbes)							
Durante siglos, las ciudades han sido descritas como aglomeraciones antinaturales, violentas y con elevados costos de vida. ¿A qué se debe entonces la migración en todo el mundo del campo a la ciudad? Investigaciones recientes muestran que las ciudades producen una cantidad mayor de inventos y de oportunidades de desarrollo económico pues los aumentos de población promueven interacciones sociales más frecuentes e intensas. Estas interacciones se correlacionan con tasas más elevadas de innovación y productividad, y suscitan presiones económicas que limpian las ineficiencias: la población se ve forzada a buscar nuevas formas de organización, así como productos y servicios más rentables. (Adaptado de Bettencourt y West, 2011).							
Categorías culturales en gramática cultural. ¿Qué dice el texto?							
Introdutorios y cohesivos	Sujeto textual	Núcleo del predicado textual	Nexos	Complementos directos	Nexos	Otros complementos	Más complementos
Durante siglos,	las ciudades (Tema3)	han sido descritas (Afirmac.1)	como	aglomeraciones antinaturales, violentas y con elevados costos de vida. (Caracterís.-)			
¿A qué		se debe (pregunta problema1)	entonces	la migración (Tema1a) (Fenómeno)	en	todo el mundo	del campo a la ciudad?
Investigaciones recientes		muestran (Sustento1)					
que	las ciudades (Tema3)	producen		una cantidad mayor de inventos (Caracterís.+) (Causa1)	y	de oportunidades de desarrollo económico (Caracterís.+) (Causa2)	
pues	los aumentos de población (Tema2) (Caracterís.+) (Causa3)	promueven		interacciones sociales más frecuentes e intensas. (Tema1b) (Fenómeno2)			
	Éstas interacciones (Tema1b) (Fenómeno2)	se correlacionan	con	tasas más elevadas de innovación y productividad, (Fenómeno3)			
y		suscitan		presiones económicas			
que	La población (Tema2)	limpian		las ineficiencias:			
		se ve forzada a buscar		nuevas formas de organización (Fenómeno3)			
			así como	productos y servicios más rentables. (Fenómeno4)			
Conclusión. Según el título, se exige un reconocimiento del poder de las poblaciones que a su vez forma parte de las grandes urbes o ciudades. Cuando se precisan las categorías culturales presentes en el texto, el reconocimiento de cómo funciona el mismo, se hace más eficaz. Se puede deducir que el poder de las poblaciones se evidencia en diversos fenómenos como las migraciones, las interacciones, las tasas más elevadas de innovación y productividad, las nuevas formas de organización y, los productos y servicios más rentables que buscan ellas mismas. Las causas de la pregunta problema también se logran concretar. Si no hacemos uso de categorías culturales durante la lectura, la instrumentalización de la información no se concreta fácilmente. La concepción de tema y de característica como categorías culturales se subordina a las exigencias del texto.							

Figura 3. Texto y rejilla con aplicación de las categorías culturales

Fuente: elaboración propia.

La estructura temática tripartita entre poder/población/urbe hace que el lector busque qué relaciones se presentan entre los tres temas. Se identifica la naturaleza del texto que en este caso es de carácter argumentativo y se precisa la organización textolingüística del texto. Para esta tipología textual, es importante considerar la fuerza argumentativa del texto con la consideración de aspectos como el (los) tema(s) que se aborda(n), la inquietud o el problema que se percibe y el desarrollo de diversas gramáticas presentes en el texto.

Metodología empleada

El presente estudio de carácter cualitativo imbrica la metodología heurística, la interdisciplinar y la cultural como ya se ha mencionado. Desde la metodología heurística, se optó por reconocer los aspectos reiterativos en el abordaje de objetos de estudio, en cuanto a aquellos que el lector puede representar en su mente, inferir, cuestionar, criticar y aún dialogar. Al documentarlos de forma interdisciplinar, se logró detallar que se trataba de categorías de diversa naturaleza; sin embargo, sí había coincidencia en cuanto a su origen cultural. Por este motivo se generalizó su concepción como categorías culturales.

Por otra parte, en el análisis del texto escrito, desde los aportes de la gramática del texto (López y Vanegas, 2005), se logró observar el comportamiento de dichas categorías culturales en relación con una gramática cultural. Por consiguiente, uno de los aportes de este estudio tiene que ver con el modo como se lee y se escribe desde las categorías culturales y su contribución con la instrumentalización del pensamiento. Las aplicaciones se evidencian en la elaboración de representaciones cognitivas como mentefacto y análisis textolingüístico.

Resultados

El constructo teórico sobre las categorías culturales representado mediante un mentefacto evidencia

cómo se instrumentaliza el proceso escritor de forma organizada, relacionada con un plan de escritura fácilmente ampliable y con dominio autónomo a la hora de profundizar. Categorías que permiten desarrollar el texto escrito sobre un objeto de estudio como es el caso de las mismas categorías culturales.

La explicitación de la aplicación de las categorías culturales en la instrumentalización del proceso lector también se evidencia en la rejilla de análisis de carácter textolingüístico. Su precisión permite generar una lectura más consciente, inferencial, crítica y aún dialógica, como se explicita en la conclusión del análisis.

Cognitiva, cultural y lingüísticamente, las categorías culturales instrumentalizan el pensamiento categorial y las funciones cognitivas de entrada, de elaboración y de salida propuestas por Feuerstein que acontecen en la lectura y la escritura. A continuación se enlistan algunos aspectos del pensamiento y de las funciones cognitivas que se impactan con base en los ejemplos explicitados de mentefacto y análisis textolingüístico que usan las categorías culturales:

- Focaliza la atención hacia temas específicos y sus subtemas (categorías y subcategorías; sujetos y predicados textuales).
- Permite planificar el qué leer y con qué alcance referencial, inferencial o crítico.
- Contextualiza lo que se lee (fuente, autor, contexto espacio-temporal y contexto sociocultural, entre otros).
- Facilita reconocer los casos de cohesión para una mejor comprensión del objeto de estudio y de una gramática textual.
- Ayuda a: organizar la información, seleccionarla, representarla, relacionarla, compararla, inferirla, evidenciarla, clasificarla, comunicarla, filtrarla, resumirla, generalizarla, concebirla y representarla en su complejidad como un constructo (visible en el mentefacto y el análisis textolingüístico).

Como resultado relevante, la inclusión de la categoría cultural de acontecimiento y acción complementa la propuesta aristotélica y kantiana. Su funcionalidad se hace evidente en el análisis textolingüístico que trasciende la gramática lingüística.

Conclusiones

El reconocimiento de las categorías culturales en relación con su origen primigenio desde Aristóteles y Kant, y el modo en que han sido aludidas por diversos estudios como productos de la interacción y de la convención, las constituyen en elementos del imaginario cultural y un campo de estudio prolífico y aplicable a diversas disciplinas.

Las categorías culturales, que en realidad constituyen una gramática especial, se presentan en la interacción texto/lector y escritor/texto; se trata, entonces, de evidenciarlas desde el pensamiento inferencial y reconocer su valor en la instrumentalización del pensamiento formal/categorial; y ver su aplicabilidad, a su vez, en la instrumentalización del proceso lector y escritor. Una lectura y escritura más conscientes a la luz de la cultura.

Reconocimientos

Este artículo presenta resultados del Proyecto de Investigación Institucional "Lineamientos de investigación para la educación superior", financiado por la Universidad de Pamplona (Colombia) y con ejecución de 2018 a 2019.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (s.f.). *Las categorías*. Recuperado de http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/384_322,_Aristoteles,_Libro_de_las_Categorias,_ES.pdf
- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Bettencourt, L. y West, G. (2011). Grandes urbes: conseguir más con menos. *Revista Investigación y Ciencia*, 422, 28-32.
- Carabaña, J. y Lamo, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Reis*, 1(78), 159-203. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/666889.pdf>.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Zubiría, M. y De Zubiría, J. (1998). *Biografía del pensamiento. Estrategias para el desarrollo de la inteligencia*. Bogotá: Magisterio.
- Feuerstein, R. (1993). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Madrid: Instituto Superior Pío X.
- Halliday, M.A.K. (2013). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, A. y Vanegas, D. (2005). El conocimiento del texto lingüístico y su trascendencia en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Bordón*, 57(3), 397-405.
- López, A., Vanegas, D. y López, M. (2007). Una competencia textolingüística en permanente desarrollo. *El Guiniguada*, 15-16, 31-42. Recuperado de <https://docplayer.es/20175311-Una-competencia-texto-linguistica-en-permanente-desarrollo.html>
- Martínez, J. (1988). *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental. Esquemas para la comprensión y práctica del modelo de Reuven Feuerstein*. Madrid: Instituto Superior S. Pío X.
- Martínez, M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. En *Paradigma*, 23, 1-13.
- Merrell, F. (s.f.). Charles Peirce y sus signos. *Signos en Rotación*, III(181). Recuperado de <http://www.unav.es/gep/Articulos/SRotacion3.html>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos curriculares para Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Montero, F. (1976) La deducción de las categorías kantianas. *Teorema: Revista internacional de Filosofía*, 1(2), 249-275. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2046501.pdf>.
- Pons, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo. *Revista eduPsykhé*, 9, 23-41.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

- Vanegas, D. y López, A. (2015a). Experiencia didáctica en el desarrollo de la competencia textolingüística como orientadora de la lectura y la escritura (estudio experimental). *Diexpe Experimenta Pedagógicamente*, 1, 21-27. Recuperado de https://issuu.com/diexpe/docs/diexpe_2015_1
- Vanegas, D. y López, A. (2015b). Heurística de una Didáctica General. *Diexpe Experimenta Pedagógicamente*, 1, 6-11. Recuperado de https://issuu.com/diexpe/docs/diexpe_2015_1
- Vanegas, D. y Ramón, A.A. (2017). Comunidad y cultura ambiental. *Revista Agua, Aire y Suelo*, 8(1), 36-43.
- Vanegas, D., Celis, R.A. y Becerra, J.S. (2016). Modelo interdisciplinar de intervención pedagógico-didáctica propulsor de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 151-158. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus21116.pdf>.
- Vanegas, D., Ramón, J.A. y Valencia, J.D. (2015). Aplicación del modelo heurístico significativo en la interpretación de la cultura ambiental. *Revista Face*, 15(2), 107-116. Recuperado de http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/FACE/article/view/1913. DOI: <https://doi.org/10.24054/01204211.v2.n2.2015.1913>



Lenguaje,
medios audiovisuales
y tecnología



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

**Contrato e identidad de sujetos infieles en *Deseando amar*,
de Wong Kar-Wai****Agreement and identity of unfaithful characters from *In the Mood for Love*
by Wong Kar-Wai**Jhon Alexander Monsalve Flórez* **Resumen**

El presente artículo estudia, a partir de métodos y teorías de la semiótica, los contratos que los actores principales del filme *Deseando amar*, de Wong Kar-Wai, estipulan en pro de la identidad de sus cónyuges (personajes que mantienen entre sí una relación pasional clandestina). A partir del momento catastrófico, el objetivo de los acuerdos tiende a la comprensión del origen de la infidelidad; en otras palabras, los sujetos protagonistas emprenden un programa narrativo con un fin semiótico y, para ello, simulan *ser* y *hacer* como los sujetos infieles. El análisis figurativo, narrativo y axiológico, que surge del método de la Escuela Semiótica de París, da cuenta de cómo los objetivos de la relación contractual se logran más por *sentir* que por *ser* y *hacer* como los otros. De esta manera, se concluye, en primera instancia, que la interpretación identitaria del *alter* conlleva la comprensión identitaria del *ego*, y, en segundo lugar, que el ocultamiento de la infidelidad se configura como la salida a la sanción social negativa.

Palabras clave: contrato, identidad, semiótica.

Abstract

This article studies the agreements made by the main characters in the movie *In the Mood for Love* by Wong Kar-Wai in favour of their spouses' identities (who have a secret love affair), based on semiotic methods and theories. After the catastrophic events of the film, the agreements try to understand the origin of infidelity. In other words, the leading characters undertake a narrative programme with a semiotic objective, and to that end, they pretend to be and act like their unfaithful spouses. The figurative, narrative and axiological analysis that arises from the Paris School of Semiotics method explains how the objectives of the contractual relationship are better achieved for what they feel rather than by what the others are and do. It can therefore be concluded that, first, the identity interpretation of the alter gives rise to the identity understanding of the ego. Second, concealing infidelity takes the form of a way out of negative social sanctions.

Keywords: agreement, identity, semiotics.

* Magíster en Semiótica y Licenciado en Español y Literatura. Profesor Cátedra Asociado de la Universidad Industrial de Santander (Colombia). Miembro activo del grupo de investigación Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco). Correo electrónico: monsalve-jhon@hotmail.com

Introducción

El concepto de *identidad*, a partir de Greimas y Courtés (1990), se comprende de tres maneras: por un lado, como un término definible por su interdependencia con la alteridad; por otro, como las permanencias que caracterizan a un *actor* –entiéndase esta denominación desde la teoría semiótica– dentro de un discurso y que lo hacen ser siempre el mismo a pesar de las transformaciones; y por último, como “el conjunto de rasgos que tienen en común dos o más objetos” (p. 212), que se diferencian por otros factores. En las tres acepciones del concepto, se hace evidente la presencia del *alter* como partícipe en la configuración identitaria de un actor particular, que, a su vez, es *alter* para otros. La primera definición deja explícita la presencia *sine qua non* de la alteridad. En la segunda se hace referencia a las transformaciones que puede sufrir un actor en el desarrollo de un programa narrativo, que conlleva constantes relaciones intersubjetivas. En la tercera acepción, de nuevo, se hace notoria la participación del otro; esta vez como ente necesario para la identificación de los actores u objetos que intervienen en un mismo discurso.

La presencia de la alteridad es indispensable para llevar a buen término el programa narrativo de búsqueda de los actores primarios de la película *Deseando amar*, de Wong Kar-Wai. En primer lugar, por la estipulación del contrato, que solo se logra por medio de la intersubjetividad: “[...] se puede entender por contrato el hecho de establecer, de ‘contraer’ una relación intersubjetiva que tiene por efecto modificar el estatuto (el ser y/o el parecer) de cada uno de los sujetos participantes” (Greimas y Courtés, 1990, p. 88). En segunda instancia, por la apropiación de los roles ajenos (alteridad), adoptados por la Sra. Chan y el Sr. Chow. Estos personajes fundamentan su relación cuando se enteran de que sus cónyuges son amantes y, a través de un contrato, la Sra. Chan y el Sr. Chow crean un simulacro identitario con el fin de comprender las razones por las cuales sus parejas optaron por ser infieles. Por otra parte, el contrato lleva a los personajes primarios

a la representación de simulacros en los que, por un lado, se *ensaya* la confrontación de la Sra. Chan con su marido, y por otro, se prueba la ruptura de un sentir pasional no premeditado.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo presenta, desde una postura semiótica, el estudio del contrato entre la Sra. Chan y el Sr. Chow, que induce a estos actores no solo a la simulación y comprensión identitaria de sus cónyuges, sino también al reconocimiento de sus propias identidades. Para ello, se tiene en cuenta el estudio de las estructuras superficiales, transformacionales y fundamentales que permiten la comprensión de la configuración contractual de los sujetos en el filme analizado.

Sobre la semiótica narrativa en relación con el texto fílmico

Paolo Bertetti (2015) ha teorizado sobre las relaciones entre cine y semiótica. Para desarrollar los argumentos, el autor parte de la semiótica narrativa de Greimas, desde la cual plantea, para el análisis fílmico, dos grandes niveles¹: el discursivo, que se relaciona con el ámbito figurativo o estructural de la composición textual, y el semionarrativo, que se divide, a su vez, en dos ámbitos: el superficial, que hace alusión al análisis actancial y narrativo, y el profundo, que se refiere a las axiologías o ideas fundamentales. La semiótica textual, en consecuencia, permite el reconocimiento de la formación del sentido, mediante un proceso sistemático de tres momentos analíticos: las figuras, las narraciones y las axiologías.

Dentro del nivel figurativo, se encuentran nociones generales de composición textual, las cuales se comprenden como elementos constitutivos de primer orden en la construcción del sentido. En otras palabras, las figuras en un texto hacen alusión a “[...] todo lo que puede estar directamente relacionado con uno de los cinco sentidos tradicionales: la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto; en pocas palabras, todo lo que depende de

¹ Estos niveles son utilizados por Greimas en diversos estudios (1983) y han sido desarrollados por Courtés (1997) y Fontanille (1999).

la percepción del mundo exterior” (Courtés, 1997, p. 238). Así, por medio del nivel figurativo, se logra el reconocimiento de aspectos textuales formales cargados de sentido que permiten la tematización del discurso: “Las figuras se reúnen bajo un tema; la tematización es el mecanismo que reconoce qué líneas temáticas desarrolla el discurso, y cada tema organiza un conjunto de figuras que juntas reiteran la línea temática” (García, 2011, p. 26).

El nivel semionarrativo superficial se refiere a procesos de configuración de sentido relacionados con las funciones y los roles de los actores durante el emprendimiento de programas narrativos de diversa índole (Greimas, 1983; Courtés, 1997). En este nivel, se analizan las relaciones contractuales de los sujetos en sí mismas, y en ellas se configuran manipulaciones, judicaciones y pasiones de los sujetos actuantes.

Por último, el nivel axiológico hace referencia a “un nivel profundo, también llamado lógico-semántico, que corresponde a las estructuras de significado más abstracto y elemental, valores y axiologías fundamentales (es decir, los sistemas de valores) que son la base del contenido de los textos” (Bertetti, 2015, p. 50). Aquí, se reconocen los sistemas de valores inmersos en los textos y que hacen alusión a las formas de vida del mundo que representan.

Uno de los aspectos de la semiótica narrativa que merece un lugar predominante es la isotopía. Los discursos cobran sentido, en cualquiera de los niveles, gracias a las relaciones semánticas entre los elementos constitutivos de los textos. Se entiende por *isotopía* “la redondance d’une catégorie sémantique dans un discours” (Fontanille, 1999, p. 16); es decir, la recurrencia de figuras, semas o sememas, que dan cuenta, entre otras cosas, de un objeto, un actor o una situación a lo largo de un discurso. En este sentido, la iteratividad permite la lectura uniforme del enunciado.

En *Deseando amar*, existen recurrencias escénicas y discursivas en torno al acuerdo común de la Sra. Chan y el Sr. Chow. Aunque no se hace explícito el momento en que se propone el contrato,

bien puede considerarse que el rol de víctimas los lleva a instaurar una relación de complicidad en pro de la comprensión de las causas que indujeron a sus cónyuges a establecer, por su parte, una relación pasional y clandestina. De este modo, la propuesta contractual queda tácita y los sujetos actuantes aceptan y estipulan el emprendimiento de un programa narrativo, tal como se expone más adelante. Por tanto, interesa estudiar las recurrencias en la película con el fin de determinar los elementos discursivos que dan sentido al hecho contractual.

Precisiones metodológicas

Este artículo de reflexión surge de la investigación titulada “Configuración de la identidad de la familia Roa en *El crimen del siglo*, de Miguel Torres” (Monsalve, 2016), adscrita al grupo de investigación Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco), de la Universidad Industrial de Santander. En este proceso de continuidad de la pesquisa, se propone como objetivo analizar la relación contractual que determina la identidad de los actores infieles en la película *Deseando amar*, de Wong Kar-Wai, mediante un análisis inmanente que reconozca las figuras, las narraciones y las axiologías de los sujetos ficcionales. Por tanto, esta investigación –en el mismo sentido de aquella de la cual deviene– se sigue enmarcando en el paradigma hermenéutico-interpretativo de la ciencia y continúa basándose en el diseño cualitativo de los procesos científicos sociales.

El estudio de la identidad de actores ficcionales se configura como un interés actual por recuperar el análisis inmanente de los personajes (Tornero, 2011). En la búsqueda científica de la identidad de actores literarios y cinematográficos, se vislumbran la performance, la manipulación y la sanción, propias de cualquier relación semiótica entre sujetos. En función de esta necesidad teórica, la semiótica ofrece una metodología sistemática y rigurosa para la comprensión identitaria de los sujetos ficcionales, desde el recorrido generativo de la construcción

del sentido: 1) análisis de las figuras o elementos superficiales que componen el texto, 2) análisis de las transformaciones y actuaciones de los sujetos y 3) análisis de las axiologías o ideas fundamentales que determinan, dentro del mundo posible de los actores, el ser, el conocer y el saber cultural.

Análisis figurativo

Según Gómez Tarín, a pesar de que las producciones de Wong Kar-Wai se caracterizan por la transgresión al guion cinematográfico, llama la atención que los tiempos del planteamiento, de la confrontación y de la resolución en *Deseando amar* son muy similares a los de la estructura clásica: “[...]

cada una de sus partes (13 + 61 + 23 minutos) responden con mucha similitud a los procedimientos estandarizados de las teorías de guion” (Gómez, 2013, pp. 18-19). En el *planteamiento*, entendido como el momento en que se exponen la situación y los personajes, la Sra. Chan y el Sr. Chow mantienen una relación de vecinos, recién conocidos, con varias cosas en común; entre otras: vecindad, matrimonio y soledad. Las primeras escenas dan cuenta del alquiler y de la mudanza de estos personajes, quienes, aunque comprometidos conyugalmente, permanecen en una soledad, entre parcial y total, antes, durante y después de la mudanza.

En el transcurso de las primeras escenas, se vuelven recurrentes los encuentros entre la Sra. Chan y

Tabla 1. Figuras en común de los sujetos protagonistas

	Características comunes	Figuras de la soledad	Figuras espaciales y temporales
Sra. Chan y Sr. Chow	Casados, solos, viven en un inquilinato en Hong Kong, compran tallarines.	La Sra. Chan y el Sr. Chow aparecen solos en escenas como: la solicitud de alquiler, la mudanza y gran parte de la estadía. Cuando sus cónyuges están presentes, el rostro de estos es imperceptible para el espectador.	Viven en un inquilinato. Cada uno paga el alquiler de una habitación dentro de una casa, en Hong Kong. Corre el año 1962.

Fuente: elaboración propia.

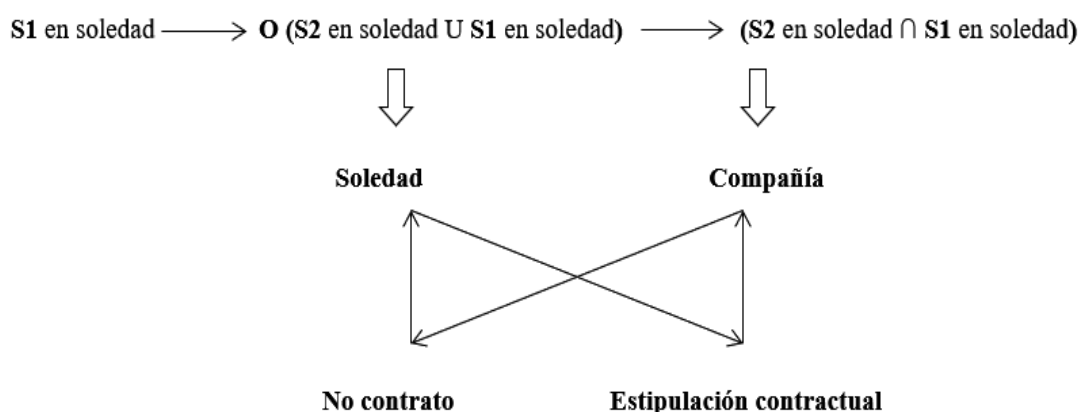


Figura 1. Acto contractual de compañía por parte de los sujetos protagonistas

Fuente: elaboración propia.

el Sr. Chow: la compra de tallarines, los saludos, la pregunta sobre el periódico del día, la compra de una olla para el arroz, etc. En uno de estos cruces, interrogan por la ausencia de los cónyuges: “–Por cierto, llevo tiempo sin ver a su marido. –Está en el extranjero, viaje de trabajo. Tampoco yo he visto a su mujer. –Su madre está enferma, está con ella” (Kar-Wai, 2000, minutos 27-28). En un próximo encuentro, el Sr. Chow invita a salir a la Sra. Chan, y ocurre el hecho catastrófico. Hasta el momento, las figuras que dan cuenta de las características comunes entre los sujetos protagonistas se detallan en la tabla 1.

Antes de entrar de lleno en el nudo de la trama, es importante precisar que el hecho de que la Sra. Chan acepte la invitación del Sr. Chow hace suponer un acto contractual cuyo objeto de valor es la compañía (figura 1).

En el esquema anterior, el programa narrativo representa la conjunción intersubjetiva de la cual deviene la compañía como objeto valor. Un *sujeto 1* que, para el caso, es el Sr. Chow, se orienta, cuando propone la invitación, a la conjunción con el *sujeto 2*, la Sra. Chan: hay un paso evidente de la soledad a la compañía, mediado por una estipulación del contrato desde el momento en que la Sra. Chan acepta la invitación. El cuadrado semiótico da cuenta del proceso de los sujetos actantes en cuanto al paso de un estado al otro (de la soledad a la compañía), a través de la mediación contractual.

Ahora bien, Syd Field (2002), en *El libro del guion*, denomina *nudo de la trama* al hecho catastrófico, es decir, a la acción que parte en dos el discurso cinematográfico: “[...] un *nudo de la trama* es un incidente, un acontecimiento que se engancha a la historia y le hace tomar otra dirección” (p. 14). La conversación que la Sra. Chan y el Sr. Chow sostienen configura el nudo de la trama: los personajes se dan cuenta de que sus cónyuges mantienen entre sí una relación pasional y, por tanto, el contrato de compañía que forjan en esta escena se consolida tras otros propósitos. Durante la conversación, el Sr. Chow interroga a la Sra.

Chan por el bolso que lucía aquella noche, y ella, de igual manera, pregunta por la corbata que lleva puesta su interlocutor: “–Me lo compró [el bolso] él [el marido] en el extranjero. Aquí no los hay. [...] –No sé de dónde viene [la corbata]. Me las compra mi mujer. Me compró esta en el extranjero” (Kar-Wai, 2000, minutos 30-31). La conclusión se hace evidente: los protagonistas sufren la infidelidad de sus cónyuges y emprenden, en compañía y mediante un contrato en torno a la identidad de los otros, una nueva búsqueda: la comprensión de cómo y por qué surge la infidelidad.

Análisis de las narraciones y actuaciones de los sujetos infieles

A partir de la estipulación del nuevo contrato, empieza la *confrontación*, es decir, el conflicto de los personajes frente a los obstáculos que impiden satisfacer alguna necesidad (Field, 2002, p. 15). El objetivo de su alianza no es otro que la respuesta a la pregunta de la Sra. Chan sobre “cómo empezó todo” (Kar-Wai, 2000, minuto 32). Los protagonistas crean simulacros en torno al origen de la relación de infidelidad y, para ello, el Sr. Chow adopta el rol del esposo de la Sra. Chan, mientras esta actúa como si fuera la esposa del primero:

–¿Y si no volvemos esta noche? –Mi marido nunca diría eso. –¿Qué diría? –No sé, pero no diría eso. –Uno de los dos debió dar el primer paso. O fue él, o fue ella. [...].

–No lo puedo decir [la Sra. Chan se refiere a la pregunta: ¿Y si no volvemos esta noche?]. –Lo entiendo. Al fin y al cabo, ya ha ocurrido. No importa quién dio el primer paso. –¿Conoce realmente a su mujer? (Kar-Wai, 2000, minuto 32)

La afirmación de la Sra. Chan sobre lo que diría o no su marido y la pregunta que dirige al Sr. Chow sobre si conoce en realidad a su mujer evidencian la preocupación en torno al *no-saber-sobre-el-ser* de sus parejas. Al respecto, Erving Goffman (2001) en *La presentación de la persona en la vida*

cotidiana, hace un especial énfasis en el concepto de *máscara*, como una suerte de multirrepresentación identitaria de los sujetos sociales:

Probablemente no sea un accidente histórico que el significado original de la palabra persona sea máscara. Es más bien un reconocimiento del hecho de que, más o menos conscientemente, siempre y por doquier, cada uno de nosotros desempeña un rol. (p. 31)

La modalidad del *no-saber-sobre-el-ser* que caracteriza a los protagonistas en la primera parte del filme evidencia la variedad de máscaras de los sujetos infieles, quienes, conscientemente, desempeñan el rol de amantes fuera de casa y el rol de esposos dentro de ella. Los cónyuges, en el hogar, forjan, por tanto, un *hacer-parecer-verdad* en torno a la fidelidad; por su parte, cuando la Sra. Chan y el Sr. Chow estipulan el contrato sobre la identidad de los otros, quedan modalizados por y en pro del *saber-sobre-el-ser* de sus respectivas parejas. El cuadrado semiótico que se expone en la figura 2

representa el paso de una modalidad a la otra, mediado por la relación contractual de la Sra. Chan y el Sr. Chow; los términos superiores determinan su dimensión cognoscitiva; los términos inferiores, la competencia de los cónyuges para *hacer-crear* a sus parejas en la máscara que presentan.

Saber-sobre-el-ser implica, a su vez, un conocimiento sobre el *hacer* de los sujetos. Cuando los personajes principales de *Deseando amar* saben que sus cónyuges son infieles, reconocen, al mismo tiempo, el *hacer* de los infieles. Por este motivo, la comprensión de cómo surge la infidelidad de los otros parte de un *hacer-como-los-otros-hacen* y de *ser-como-los-otros-son*. De ahí derivan los simulacros, las representaciones, en últimas: la estipulación contractual en torno a la identidad del *alter*.

En una cena, en medio del acuerdo, la Sra. Chan interroga al Sr. Chow sobre el plato que su mujer pediría en una situación similar; el Sr. Chow hace lo mismo: “–Pida por mí. –¿Por qué? –No sé lo que le gusta a su mujer. –¿Qué hay de su marido?” (Kar-Wai, 2000, minuto 34). Con esto se evidencia la voluntad de los sujetos para representar, en lo posible,

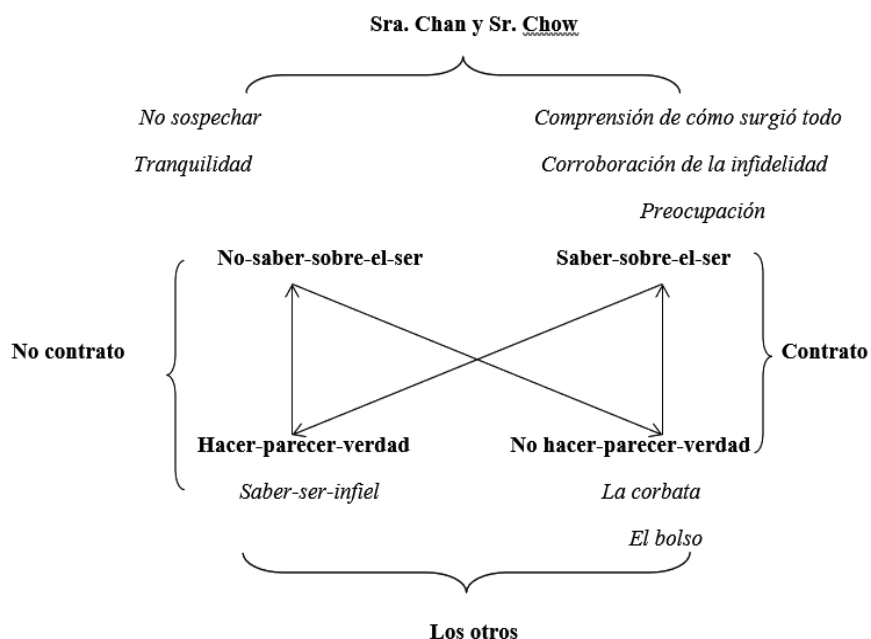


Figura 2. Cuadrado semiótico sobre el cambio de modalidad de los sujetos protagonistas

Fuente: elaboración propia.

al cónyuge del otro: la comprensión del hacer y del ser de los infieles parte, entonces, del *hacer-y-ser-como-los-otros-hacen-y-son*. La identidad del *alter* empieza a percibirse, por tanto, cuando la Sra. Chan y el Sr. Chow disponen simulacros del ser y del hacer de los otros. No basta solo con responder “¿quién ha hecho esta acción?, ¿quién es su agente, su autor?” (Ricoeur, 1999, p. 999), preguntas ricoeurianas en torno a la identidad; es necesario, además, comprender cómo surge la idea de tal *performance*. De esta manera, el contrato sobre la identidad de los otros no se sujeta al reconocimiento de la infidelidad, sino a la competencia semiósica de la Sra. Chan y el Sr. Chow para hallar el origen de la falta y al método utilizado para lograrlo.

Es claro que la identidad es interdependiente con la alteridad. En *Deseando amar* se corrobora esta concepción greimasiana y courtesiana. Por un lado, la identidad de los cónyuges es comprensible en la relación intersubjetiva que instauran entre sí, fuera de sus respectivos compromisos matrimoniales. Por tal motivo, no sería pertinente aseverar que la identidad deviene de la individualidad; en medio de las relaciones sociales se construyen, permanecen y se transforman identitariamente los sujetos: “Por ser una construcción social, la identidad no es estática sino dinámica, cambia con el tiempo, y en la medida en que los sujetos van formando parte de distintos grupos” (Mercado y Hernández, 2010, p. 248). Los cónyuges forman un grupo entre sí, diferente de la alianza matrimonial; del mismo modo que la Sra. Chan y el Sr. Chow cuando estipulan su contrato. En últimas, estos y los otros actores configuran su identidad en relación con la alteridad. Por otra parte, la identidad de dos objetos o sujetos depende de los rasgos comunes que los caractericen, tal como sucede en la simulación identitaria de la Sra. Chan y el Sr. Chow, no porque compartan rasgos con los cónyuges, sino porque buscan compartirlos: “¿Le gusta el picante? –A su mujer le gusta. –¿Por qué me llamaste hoy a la oficina? –Quería oír tu voz. –Lo ha dicho usted enclavado. Mi marido sabe engatusar” (Kar-Wai, 2000, minutos 35-36).

El contrato en pro de la identidad de los otros no cuenta, en un principio, con una relación pasional que pueda virtualmente instaurarse entre los sujetos del acuerdo. La búsqueda del origen de la infidelidad implica, con el pasar del tiempo y con la cercanía de los protagonistas, no solo el *ser* y el *hacer* de los cónyuges, sino también el *sentir*.

Mientras representan el rol de los infieles, la Sra. Chan y el Sr. Chow se encuentran furtivamente para llevar a cabo un proyecto paralelo: la escritura de un libro sobre artes marciales. Los encuentros se hacen frecuentes, pero la pasión amorosa no tiene, hasta el momento, un discurso que la revele: “No hay nada entre nosotros, pero no quiero chismorreos” (Kar-Wai, 2000, minuto 52). Además, la Sra. Chan demuestra en uno de los simulacros contractuales el amor que parece sentir hacia su cónyuge. La escena se desarrolla en un restaurante y simula el momento en que la Sra. Chan cuestiona a su marido. En el primer intento, cuando la protagonista interroga, el Sr. Chow, en representación de su esposo, acepta la infidelidad. Luego, la Sra. Chan lo bofetea suavemente: “–Así no. Si lo reconoce, dele un buen bofetón. –No esperaba que lo admitiese tan fácilmente. No sabía cómo reaccionar. –Una vez más, ¿vale?” (Kar-Wai, 2000, minutos 58-59). En el segundo intento, la Sra. Chan no soporta la confesión simulada de su marido y rompe en lágrimas: “–¿Está ud. bien? –No pensaba que fuera tan doloroso. [Llora]. –Solo es un ensayo” (Kar-Wai, 2000, minutos 59-60).

Se evidencia, de este modo, una comprensión identitaria ya no del *alter*, sino del *ego*. La Sra. Chan, en medio del contrato, reconoce su vulnerabilidad ante la situación, mientras el Sr. Chow interpreta tal actitud como una señal del amor que ella siente hacia su marido. Por eso, el Sr. Chow decide partir a Singapur por cuestiones de trabajo y, de paso, dejar todo atrás: “Ud. no va a dejar a su marido. Así que prefiero irme” (Kar-Wai, 2000, minuto 108). El *ser* y el *hacer* trascienden, paulatinamente, al *sentir* como los otros, y solo en este ámbito se halla respuesta al cómo surgió la infidelidad de los cónyuges: “–No pensaba que

se enamoraría de mí. –Yo tampoco. –Solo quería saber cómo empezó. Ahora lo sé. *Los sentimientos surgen sin que uno se percate*. Pensaba que los controlaba. Pero odio la idea de que su marido vuelva”. (Kar-Wai, 2000, minuto 68).

La comprensión de la identidad de los otros configura el reconocimiento identitario de los protagonistas. La identidad de dos sujetos radica, según una de las acepciones del *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, en los rasgos que tengan en común o en aquello que, durante los recorridos narrativos –en las acciones del filme analizado–, se construya de manera similar: en este caso, el porqué del surgimiento de la infidelidad de los amantes es también experimentado por los personajes principales, y, por tanto, son idénticos: la búsqueda de la identidad de los otros se comprende, en este sentido, como la búsqueda no premeditada de sí mismos. Así las cosas, el *sentir* como los otros determina, fuera del contrato, la comprensión del origen de la infidelidad, tal como se expone en la tabla 2.

Tabla 2. Comprensión del origen de la infidelidad fuera del contrato

Dentro del contrato	Fuera del contrato
Hacer y ser como los otros	Sentir como los otros
Razón	Pasión
Camino virtualizado para la comprensión del surgimiento de la infidelidad	Camino actualizado para la comprensión del surgimiento de la infidelidad

Fuente: elaboración propia.

Luego de comprender el surgimiento de la infidelidad, el Sr. Chow *quiere estar* preparado para el adiós; por tal motivo, le pide ayuda a la Sra. Chan, y como sujetos contractuales, forjan el último simulacro:

- Es preferible que no nos veamos más.
- ¿Ha vuelto su marido?
- No tengo esperanzas.
- No diría eso.

–No volveré a verla. Vigile más a su marido.
[La Sra. Chan llora].

–Por favor... Tranquila. Solo es un ensayo. No llore. (Kar-Wai, 2000, minuto 70).

El simulacro de la despedida da inicio a la resolución del filme: “¿Cómo acaba? ¿Qué le pasa al personaje principal? ¿Vive o muere? ¿Tiene éxito o fracasa?” (Field, 2002, p. 15). Después de que la Sra. Chan no acepta la propuesta del Sr. Chow de irse junto a él a Singapur, pasan los años entre recuerdos, lejanías y llamadas sin voz. En 1966 la Sra. Chan llega junto a su pequeño hijo al vecindario en el que conoció al Sr. Chow. Alquila, ya no una habitación, sino todo el lugar de estancia. Por su parte, el Sr. Chow visita, por esos mismos días, a los antiguos arrendadores de la habitación en que vivió. Todo ha cambiado. Todos se han ido: “Esos tiempos pasaron. Todo lo que había entonces desapareció” (Kar-Wai, 2000, minuto 85). En Camboya, luego del cubrimiento periodístico de la llegada del general De Gaulle al país asiático, el Sr. Chow guarda en un muro de algún templo el secreto de los contratos y del sentimiento amoroso que, desde el mismo discurso –la *intentio operis*, según Eco (1981)–, no parece haber trascendido: “Quizás, quizás, quizás” (canción interpretada por Nat King Cole), “–Estoy harto de habladurías. –Sabemos que no son verdad” (Kar-Wai, 2000, minuto 68), “No hay nada entre nosotros, pero no quiero chismorreos” (Kar-Wai, 2000, minuto 52)².

Análisis axiológico: valoraciones en torno a la infidelidad

En los años en que sucede la trama del filme (1962-1966), Hong Kong es el encuentro de dos culturas: la occidental y la oriental. Bajo el Gobierno británico y en tierras orientales, Hong Kong es ideológicamente una colonia capitalista en medio del gobierno de Mao Zedong. Estas referencias

² No obstante, desde la *intentio lectoris* y dentro de los límites de la interpretación, pueden surgir otros acercamientos, que, para los objetivos de este trabajo, son poco pertinentes (cf. Salazar, 2010).

aparecen indirectamente en la película. Para comprenderlas, es importante conocer otros hechos históricos: en 1997 el Reino Unido transfiere su colonia al gobierno Chino y, desde entonces, en el ámbito político, Hong Kong comienza un proceso de transición del capitalismo al comunismo. La habitación 2046, en la que la Sra. Chan y el Sr. Chow se encontraban para escribir, en apariencia, el libro sobre artes marciales, indica el último año de tal transición ideológica. De esta manera, Hong Kong es “un personaje más, del que no puede desvincularse ninguna imagen; un lugar en el que parecen sonar los ecos de músicas del pasado y del presente” (Gómez, s.f., p. 4).

Aunque la contextualización anterior da cuenta de procesos sociales que aportan en la comprensión cultural del espacio fílmico, la trascendencia de tal información radica, a propósito del tema desarrollado a lo largo de este trabajo, en la universalidad (Oriente-Occidente) de los sentimientos y las pasiones humanas. La infidelidad es, por tanto, una isotopía cultural, cuya base son los hechos contractuales, mediados por emociones. La competencia semiótica, por su parte, rige los programas narrativos de la cotidianidad: la búsqueda del sentido es un tópico de las relaciones intersubjetivas; por tal motivo, también se considera universal. Hong Kong, de Occidente y de Oriente a la vez, es el lugar propicio para representar las acciones y pasiones humanas más universales.

El hecho de que los personajes sientan una suerte de juicio social (aun sabiendo que no eran como *los otros*), los llamados de atención por parte de los arrendadores y el correlato de infidelidad que se evidencia claramente en la *performance* del jefe de la Sra. Chan y en cómo ella ayuda en los vericuetos amorosos, son elementos suficientes para determinar no solo el *ser-infiel* como *motivo* de la cultura representada, sino también para comprender los juicios sociales que sancionan negativamente la infidelidad.

La base de la dimensión axiológica, para Joseph Courtés (1997), no es otra que la marca positiva o negativa de algún valor: “Una vez planteados los

valores del nivel temático, se los puede entonces axiologizar, es decir, marcarlos, sea positivamente, sea negativamente, sobredeterminándolos con la categoría tímica *euforia vs. disforia*” (p. 252). Así, a partir de las valoraciones sobre los hechos del mundo natural o sobre las *performances* o las pasiones de los actores sociales, se pueden determinar los sistemas de valores de la cultura representada en algún producto semiótico. En *Deseando amar*, hay elementos de este tipo.

Los protagonistas se sienten sancionados cognoscitivamente por los actores de su entorno, a pesar de que insisten en que la base de su relación es diferente a la mantenida por sus cónyuges. El contrato estipulado por la Sra. Chan y el Sr. Chow es clandestino: quieren hallar el origen de la infidelidad sin que nadie sospeche; para ello, surgen invitaciones, salidas, proyectos, que son tan recurrentes que se vuelven figuras para una sanción cognoscitiva, tomada así más por ellos que por los otros: “–Sale Ud. mucho últimamente. –Sí. –Está bien divertirse cuando se es joven. Pero no hay que pasarse. –¿Cuándo vuelve su marido? –Pronto. –En el futuro, no lo deje viajar tanto. Marido y mujer tienen que estar juntos” (Kar-Wai, 2000, minutos 60-61).

Esta interrogación de la Sra. Suen (arrendadora) fue tomada por la Sra. Chan como un sermón (Kar-Wai, 2000, minuto 61). A partir de este momento los sujetos contractuales dejan de verse tan seguido: se sienten juzgados por sus salidas furtivas, por las interpretaciones de los otros. Existe una valoración cognoscitiva sobre las constantes salidas de una mujer casada, que podría tender hacia la sanción pragmática de la separación afectiva: “[...] la sanción pragmática corresponde a la retribución: esta, en cuanto resultado, es la contrapartida requerida para la *performance* que el sujeto realiza de acuerdo con sus obligaciones contractuales. Puede ser de tipo positivo (recompensa) o negativo (castigo)” (Greimas y Courtés, 1990, p. 346). Mientras la separación no se lleve a cabo, queda virtualizada y las sanciones se reducen a lo cognoscitivo, es decir, al juicio epistémico. Desde la

perspectiva de la Sra. Suen, el pacto matrimonial conlleva comportamientos que no encajan en el actuar de la Sra. Chan. Desde la mirada de la Sra. Chan, las sanciones de los demás son sospechas de una relación pasional inexistente entre ella y el Sr. Chow. En cualquiera de los casos, está presente, directa o indirectamente, la infidelidad, y su sanción, como se evidencia (tabla 3), es negativa.

El correlato de infidelidad más notorio es el del jefe de la Sra. Chan. El Sr. Ho mantiene una relación amorosa fuera del matrimonio con la Srta. Yu. Para que las cosas marchen bien, la Sra. Chan intermedia, al parecer, sin estar modalizada por el *saber*:

- ¿Señorita Yu?
- Soy yo.
- El Sr. Ho sigue reunido. Dice que no puede ir a cenar.
- Sí, tenemos mucho trabajo.
- Lo haré. Le diré al Sr. Ho que la llame.
- ¿Ha llamado la Srta. Yu?
- Sí.
- ¿Qué ha dicho?
- Quiere que la llame. Y la Sra. Ho está lista para cortar el pastel de cumpleaños. Quiere que vaya ya. (Kar-Wai, 2000, minuto 20-21).

El hecho de mentir y de evadir compromisos demuestra la sanción social a la cual está expuesto el sujeto infiel; su identidad se configura en las máscaras, en los escondites, en los engaños, en todo lo posible para evitar las valoraciones axiológicas de este comportamiento pasional con repercusiones sociales. La infidelidad supone, de esta manera, un saber sobre las consecuencias, que son, en últimas, producto de valoraciones sociales

que pueden finiquitar en sanciones pragmáticas. He aquí otra figura que complementa las valoraciones cognoscitivas de la sociedad representada en *Deseando amar*: la infidelidad se comprende como una práctica social, mediada por pasiones, que tiende a la mentira, al escondite y al engaño, por ser blanco de críticas y sanciones negativas: “En ese sentido es como puede leerse el melodrama de la película, como un vaivén entre la discreción y la indiscreción, entre el encubrimiento y la hipocresía, entre la apariencias y el engaño” (Salazar, 2010, p. 91).

Conclusiones

Los fundamentos teóricos y metodológicos de la teoría greimasiana ofrecen un camino riguroso para el estudio actual de la identidad de sujetos ficcionales (Torner, 2011) en discursos fílmicos. El análisis semiótico inmanente permite el reconocimiento de las figuras o elementos superficiales que componen el sentido de la película y desentraña los constructos sintácticos y semánticos del hacer narrativo y de las ideas fundamentales que subyacen al texto.

Con respecto al objetivo propuesto en esta pesquisa, la relación contractual de la Sra. Chan y el Sr. Chow persigue un fin semiótico: la comprensión del surgimiento de la infidelidad de sus cónyuges. Además del engaño, comparten la soledad y, por tanto, buscan entre ellos la compañía que no hallan en sus parejas. Los acuerdos parten de la instauración de simulacros para *ser* y *hacer* como los sujetos infieles. No obstante, solo cuando median las pasiones –el *sentir* como *los otros*– logran el objetivo. Por otro lado, la identidad del *ego* se comprende por medio de la alteridad. En la

Tabla 3. Sanciones negativas sobre la *performance* de la Sra. Chan

Performance sancionada	Sanción cognoscitiva actualizada	Sanción pragmática virtualizada
Salidas de la Sra. Chan.	Valoración negativa. Connotación: infidelidad.	Separación afectiva

Fuente: elaboración propia.

medida en que la Sra. Chan y el Sr. Chow actúan como sus cónyuges –o sea, simulan la identidad de los infieles– con el fin de comprender dónde inicia todo, se reconocen a sí mismos, y, por ende, conciben también su propia identidad. En últimas, y siguiendo a Greimas, son sujetos con competencia semiótica en pro del “sentido de la vida” (Landowski, 2012, p. 129).

Las valoraciones sociales en torno a la infidelidad son convencionales: según lo expuesto en el último apartado de este trabajo, la infidelidad, como práctica universal (Oriente-Occidente), es sancionada negativamente por los actores sociales del filme. Esta es la razón por la cual surge el interés por el origen, se presentan objeciones, se hacen evidentes correlatos en los cuales el ocultamiento es la salida al laberinto de la sanción social. El concierto de la Sra. Chan y el Sr. Chow cumple sus objetivos, pero no a partir del método propuesto desde el principio. El objetivo del contrato en pro de la identidad de los sujetos infieles se logra no cuando *hacen y son* como los otros, sino cuando *sienten* como los otros y son señalados por los demás actores, e incluso por ellos mismos, como sujetos que tienden a la práctica de la infidelidad.

Reconocimientos

Este artículo se deriva del trabajo de investigación: “Configuración de la identidad de la familia Roa en *El crimen del siglo*, de Miguel Torres”, proyecto de grado de la Maestría en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander, adscrito al grupo de Investigación Cuynaco (Cultura y Narración en Colombia).

Referencias bibliográficas

Bertetti, P. (2015). *La historia audiovisual. La teorías y herramientas semióticas*. Barcelona: Editorial UOC.

- Courtés, J. (1997). *Análisis semiótico del discurso: Del enunciado a la enunciación*. Madrid: Gredos.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. España: Editorial Lumen.
- Field, S. (2002). *El libro del guion*. Madrid: Plot Ediciones S.A.
- Fontanille, J. (1999). *Sémiotique et littérature*. Limoges: Presses Universitaires de France.
- García, J. (2011). *Manual de semiótica*. Lima: Instituto de Investigación Científica Universidad de Lima.
- Goffman, E. (2001). *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gómez, F.J. (s.f.). *De la pasión íntima (In The Mood for Love) a las pasiones cotidianas (Yi-Yi): dos ejemplos de transmutación discursiva en las nuevas cinematografías de Extremo Oriente*. Recuperado de <http://apolo.uji.es/fjgt/Yi-Yi%20Shangri-la.pdf>.
- Gómez, F.J. (2013). *Deseando amar*. Serie “Guías para ver y analizar”. Valencia: Nau Libres.
- Greimas, A. (1983). *Semiótica del texto. Ejercicios prácticos. Análisis de un cuento de Maupassant*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Greimas, A. y Courtés, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Kar-Wai, W. (2000). *Deseando amar* [película]. Producida, escrita y dirigida por Wong Kar-Wai. (98 minutos). Son., col.
- Landowski, E. (2012). ¿Habría que rehacer la semiótica? *Contratexto*, 20, 127-155.
- Mercado, A. y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 17(53), 229-251.
- Monsalve, J. (2016). *Configuración de la identidad de la familia Roa en El crimen del siglo, de Miguel Torres*. [Tesis de maestría]. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.
- Ricoeur, P. (1999). *Tiempo y narración III*. México: Siglo XXI Editores.
- Salazar, J. (2010). Wong Kar-Wai y la poética del secreto. *Metapolítica*, 68, 88-92.
- Tornero, A. (2011). *El personaje literario: historia y borradura*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.



Autor invitado



AUTOR INVITADO

Enseñanza de la lengua: una mirada ampliada y transversal

Language Teaching: An Enlarged and Transverse View

Gustavo Bombini*

En 1997 la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) llevó adelante un estudio denominado proyecto Interlingua, cuyo propósito era hacer un relevamiento de planes de estudio y programas de lengua y literatura en la escuela secundaria en Iberoamérica. Participaron en esta iniciativa especialistas de varios países del Cono Sur y de España, quienes observaron el lugar de la lengua y la literatura como disciplinas de enseñanza. Como el propio documento señala, los países del área iberoamericana se hallaban a mediados de la década de 1990 en pleno proceso de reforma curricular y esta situación enriqueció el contenido de documento producido.

De la lectura de este documento surge una orientación predominante que es el llamado *enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Este se presenta como superador de las gramáticas escolares (sean de corte estructuralista o preestructuralista) que habían constituido el saber de referencia dominante de la enseñanza a lo largo de siglos.

Para el caso de la enseñanza literaria, existe una preocupación común vinculada a las decisiones acerca del canon literario a ser leído en la escuela, pero no se explaya sino de manera muy genérica sobre las discusiones referidas al conocimiento escolar sobre la literatura, más allá de alguna referencia a la retórica, los géneros o a la historia literaria.

Todo el documento asume una escritura eminentemente descriptiva y poco avance en análisis o críticas sobre el estado de la cuestión. Sin embargo, constituye una base desde donde será posible abrir un abanico de preguntas que son las que nos permitirían avanzar en la construcción de una más compleja sobre la cuestión curricular en lengua y literatura.

En principio podríamos afirmar que el documento no se extiende en referencias al contexto político en que se producen las reformas y cómo esto influye de manera específica en decisiones estratégicas respecto de la selección de contenidos y enfoques. Posiblemente, esta perspectiva no forma parte del propósito de la investigación; quizá la contemporaneidad de su producción en relación con los propios procesos de reforma no da lugar a la distancia crítica necesaria que permita abordar la cuestión.

Generar las condiciones para la producción de un discurso crítico implica realizar una doble contextualización de los procesos de producción curricular, una de corte político-pedagógico y otra focalizada en la dimensión teórico-académica. Para este trabajo de doble contextualización quizá resulte

* Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesor e investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Es coordinador general del Postítulo de Literatura Infantil del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Correo electrónico: gbombini@gmail.com

difícil generalizar y sea necesario detenerse en las inflexiones particulares que este proceso de reforma ha reconocido en la Argentina, pero en la presunción de que otros países reconocerán procesos similares en similares contextos. Creo que el desarrollo de estudios del currículum de tipo comparativo propone desafíos interesantes desde el punto de vista metodológico, pero es necesario evitar en estos estudios un mero descriptivismo que incurra en aquello que la historiadora Adriana Puiggrós advertía como la *trampa de lo evidente* a la hora de hacer la historia de la educación que son los planes de estudio y los programas de las disciplinas. Avanzar en un proyecto de estudios de currículum comparados supone abordar dimensiones más complejas, como el análisis crítico desde una perspectiva epistemológica y didáctica de las propuestas curriculares, a la vez que el análisis de los libros de texto y otras publicaciones para la enseñanza y la formación docente que se producen en el contexto de las reformas educativas. También se trata de acercarse a las prácticas de enseñanza, en cuanto escenarios concretos de aplicación y puesta en práctica de la reforma. En este sentido, una mirada etnográfica permitirá comprender los modos de apropiación de las propuestas curriculares que se desarrollan en las aulas. Otro aspecto sobre el cual es necesario realizar un rastreo de fuentes para incorporar a una mirada compleja sobre el campo curricular es la consideración de las polémicas entre apologetas y detractores de las reformas. Estas fuentes serían periódicos, revistas pedagógicas y didácticas, conferencias, paneles donde se halla discutido la marcha y el sentido de las reformas.

Reconstruir los contextos de las reformas permitirá, en última instancia, realizar una revisión de aquellos paradigmas de los campos lingüístico y literario que se naturalizan de la mano de la legitimidad académica como saberes de referencia y del poder de intervención en el sistema de los propios ministerios para propagar sus propias reformas educativas. La tarea no es fácil, pues obliga a polemizar con aquello que está ampliamente

difundido en el ambiente escolar y que además tiene valor prescriptivo. La producción crítica en didáctica parece estar condenada a transitar un espacio por fuera de la ley que es el lugar donde se dan las condiciones de libertad académica necesaria para sostener el ejercicio de la crítica.

En función de lo antedicho y posicionándome ejerciendo la actividad crítica, voy a profundizar ahora en algunos aspectos específicos referidos a los enfoques dominantes en el currículum en la región tomando principalmente como referencia el caso argentino, para después darle a mi exposición un sesgo más propositivo en función de líneas posibles sobre las que seguir indagando; pues esta es también una expectativa que se genera frente a la didáctica que es su innegable función propositiva.

Me interesa compartir aquí cierta perspectiva que yo llamo *ampliada y transversal* de lo que la lengua supone como preocupación dentro de la vida cotidiana de la escuela. Estas reflexiones surgen de transitar desde distintos roles múltiples experiencias de formación de docentes (residencia y prácticas) y diversas acciones de capacitación en servicio en escuelas del nivel primario y secundario de la ciudad de Buenos Aires y en distintas ciudades de la provincia de Buenos Aires.

Cuando digo “perspectiva *ampliada*” me propongo traer a la discusión ciertos tópicos del campo lingüístico-literario-pedagógico, seguramente conocidos por ciertos especialistas, pero que quizá sean poco transitados en las reflexiones sobre el microuniverso de la cotidianeidad escolar. Se trata de ampliar la mirada hacia zonas poco visibles, aunque no poco relevantes de la relación entre lengua, literatura y escuela, en la hipótesis de que es en esas zonas donde se pueden focalizar aspectos problemáticos y complejos de la vida escolar actual, en general, y de la enseñanza de la lengua y la literatura, en particular. Cuando digo *transversal* estoy tratando de sostener que la consideración de la relación del lenguaje y de sus manifestaciones estéticas con la escuela excede el hecho de que lengua y literatura se presenten como un contenido curricular a ser enseñado en el

aula, cualquiera sea la tendencia teórica lingüístico-literaria y didáctica dominante. El lenguaje en la escuela excede a la clase de lengua y literatura, y en la contundencia de su obviedad esta frase nos dice todavía poco sobre aquellos aspectos de la cultura escolar, de las tradiciones curriculares y de los *habitus* concretos sobre los que cabe una mirada crítica.

Una mirada ampliada y transversal sobre el lenguaje en la escuela nos permitirá entonces avanzar en la posibilidad de problematizar y reflexionar teóricamente sobre las cada vez más complejas situaciones escolares y de enseñanza a las que nos enfrentamos cotidianamente, así como también poner en discusión las concepciones del *lenguaje* que operan en el microuniverso escolar y que inciden directamente en las representaciones y prácticas que se llevan adelante en las escuelas.

Si nos propusiéramos historizar brevemente estas relaciones entre escuela y lenguaje, podríamos decir que la escuela siempre ha demandado del lenguaje que sea algo así como la cara visible o más precisamente *la voz audible* y la *letra legible* de un determinado uso prestigioso de la lengua que habría de distinguir a partir de su apropiación a aquellos que han pasado por la escuela de aquellos que no lo han hecho (Bourdieu, 1986). De este modo, el paso por la escuela dejaría en el sujeto como huella y marca el dominio de la *lengua culta* (antagónica a la lengua vulgar) o de manera más moderna y explícita, el dominio de la *lengua escolarizada* como superadora de la llamada *lengua no escolarizada* (Bratosevich y Cazenave, 1975). De este paso por la escuela también les quedan como marcas a los sujetos el conocimiento más o menos referido, o más o menos directo de autores y obras literarias. Para que este rito de pasaje (muy connotado socialmente) de una lengua a la otra se produzca, la escuela ha ido recurriendo a determinadas teorías sobre el lenguaje, la literatura y la didáctica; ha echado mano a diferentes tipos y cánones de textos y ha desplegado diversos dispositivos que se van reajustando periódicamente, según las teorías lingüístico-literarias y las didácticas

especiales de turno, para ganar en eficacia en la inculcación. De este modo, por ejemplo, los textos literarios de tradición española han ido ofreciendo a la escuela secundaria argentina desde fines del siglo XIX ciertos modelos de escritura, cierta concepción estética de las *bellas letras* asociada al *buen decir*, en un sostenido debate en torno al hispanismo durante el siglo XX (Bombini, 2003), e inculcada a partir de ciertas bases retóricas y gramaticales eficazmente transmitidas mediante diversas recetas didácticas para la lectura y la composición.

En el mismo sentido, es posible interpretar la impronta normalizadora del estructuralismo que mientras mantiene sus intereses en los aspectos normativos de mayor arraigo como la ortografía, postula a la sintaxis, entendida como la sintaxis correcta, como una herramienta propiciatoria del pensamiento y normalizadora de los usos *de la lengua de la disertación*, tal como expresan los textos de la época y que es lo que hoy llamaríamos *texto explicativo*.

En torno a esta evolución, uno podría preguntarse si los enfoques posteriores al estructuralismo, que se introducen en la escuela a partir de las reformas de la década de 1990, constituyen el horizonte teórico propicio en el cual se recortarán las nuevas preguntas, se le pondrá nombre a los nuevos problemas que plantean la enseñanza y el aprendizaje y se encontrarán las respuestas y las orientaciones esperadas y urgentes.

Aunque acaso parezca que se trata de una posición ya transitada, desde el clásico libro de Michael Stubbs, *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la escuela* (1984), que apoyado en las teorías de Basil Bernstein, de las que toma cierta distancia y en las investigaciones de William Labov y desde la incorporación de ciertas temáticas sociolingüísticas que se registran en textos de la última década, es necesario recordar que existe una brecha notable entre ciertos avances de la investigación en campo de la sociolingüística y la efectiva circulación, y el posible impacto de esas teorizaciones y problematizaciones en el ámbito de la práctica escolar.

Se podría decir en una primera mirada sobre el campo de la enseñanza de la lengua y de los desarrollos en la investigación en didáctica específica así como en el terreno de la prescripción curricular que los aportes teóricos provenientes de la lingüística de orientación textualista, de la pragmática de Oxford, de la teoría de la enunciación francesa, entre otros, estarían proponiendo la constitución de un nuevo objeto de enseñanza, *la lengua en uso*, entendida ahora no como un sistema apoyado en una base sintáctica cuya unidad de análisis es la oración, sino como el producto de complejos mecanismos de significación observables en la producción de textos sobre los que se ofrecen principios clasificatorios y de análisis interno. Esta nueva mirada sobre el lenguaje en su abordaje como disciplina escolar ha significado un giro copernicano desde el punto de vista de los contenidos escolares y de su compleja epistemología y procesos de génesis. Sin embargo, la posición que aquí venimos llamando ampliada y transversal nos obliga hacernos algunos cuestionamientos tanto en relación con las teorías citadas como marco para una propuesta didáctica específica, así como también respecto del sentido de esta nueva perspectiva teórica en la didáctica y en el currículo. Se trata efectivamente de preguntarnos si se ha propiciado o no un cambio, un giro copernicano también en las concepciones del lenguaje en la escuela y principalmente en las prácticas efectivas de enseñanza.

Nuestra hipótesis es que la posibilidad de que se produzcan cambios en las ideas, representaciones y en las prácticas acerca de la lengua y la literatura en la escuela excede a los cambios teóricos entendidos como prescripción; por el contrario, el potencial poder transformador de las teorías se vincula con modos más complejos por los que se modifican estas ideas, representaciones y prácticas acerca de la lengua y la literatura y que involucran aspectos relacionados con la formación docente, con las trayectorias profesionales, con las propias ideologías personales, así como

con las representaciones y valoraciones acerca de los sujetos que participan de las prácticas y con las posibilidades y límites que la propia tradición de las prácticas ofrece en cuanto condiciones de unos modos de hacer que son parte del oficio del docente. Podemos afirmar que una visión sobre la lengua arrastra consigo una visión sobre el mundo, sobre la sociedad y sobre los modos que tienen los sujetos de operar en ellas.

Una de las concepciones más difundidas en las últimas décadas, como decíamos, es la que define a la lengua como comunicación. Las prescripciones y los desarrollos curriculares y la propia producción didáctica han centrado su atención en las dimensiones de uso del lenguaje, en el afán de superar las tendencias máximamente formalistas propiciadas principalmente por la versión escolar del estructuralismo gramatical. De esta manera, el predominio de lo que se ha denominado *enfoque comunicativo* en la enseñanza de la lengua, ha intentado dar cuenta de la lengua como una práctica comunicativa (Lomas y Osorio, 1993).

Estos desarrollos, apoyados en diversos aportes teóricos (principalmente de la gramática y la lingüística textual, de la teoría de la enunciación francesa, de la pragmática anglosajona), plantean la presencia de nuevos saberes acerca de la lengua que vendrían a intervenir de manera específica en los procesos de lectura y escritura en la escuela.

Sin embargo, y como ya lo han señalado algunos especialistas, la incorporación de estos aportes teóricos no termina de precisar los contornos del nuevo objeto de enseñanza. En primer lugar, por la complejidad que supone resolver las articulaciones entre lo viejo y lo nuevo en el plano teórico. En este sentido las críticas apuntan a señalar una amalgama dificultosa entre gramática estructural y nuevos saberes lingüísticos incorporados donde o se plantea una pseudopolémica enunciada mediante la disyuntiva *¿enseñar o no enseñar gramática?*, o se despliega una intrincada superposición de paradigmas que se van presentando a la manera de eras geológicas en cuanto saberes históricamente

acumulados que no encuentran un sentido teórico o didáctico en su puesta en relación. Precisamente es la falta de resolución de la dimensión didáctica o el hecho de entender la práctica de enseñanza como mero aplicacionismo lo que da como resultado una propuesta cuestionable en la formulación de contenidos.

Por otra parte, y como un aporte a una crítica del enfoque comunicativo, podemos preguntarnos si esta diversidad de teorías incorporadas estaría dando cuenta o no del marco general y de la direccionalidad que se enuncian como objetivos de la enseñanza. En este sentido, cabría una revisión de las decisiones curriculares que han venido a innovar en el campo de la enseñanza a partir de la década de 1990 en la enseñanza del español. En términos generales, podríamos afirmar, coincidiendo con otros investigadores, que la posición teórica sustentada desde el enfoque comunicativo estaría suponiendo cierta transparencia en los usos e intenciones que los hablantes tienen cuando hacen uso del lenguaje. Al referirse a la línea anglosajona del estudio de los actos de habla dice la sociolingüista Beatriz Bixio (2000):

Descreo de que esta línea de análisis y reflexión sobre el lenguaje –sobre el uso, como se dice– pueda ser fructífera para el análisis de las emisiones efectivamente producidas [...]. En general, y a pesar de la insistencia en tener en cuenta el contexto en la interpretación del acto de habla, desde sus orígenes la teoría ha trabajado con oraciones propuestas por el lingüista, con oraciones fuera de contexto o en aberrantes contextos.

Asimismo, en los usos de estas teorías que tratan de dar cuenta del lenguaje en uso se observa, a la manera de una direccionalidad residual, la posición normativista con la que se leen, por ejemplo, las *máximas de Grice*, que se presentan en enunciados curriculares y en libros de texto convertidas en explícitas reglas capaces de regular las conversaciones y no en una teoría que permite

comprender los complejos procesos de producción de implicaturas conversacionales (Bombini y Krickeberg, 2017).

Avanzando un poco, pero sin agotar el problema, podríamos decir que la tendencia a decidir por perspectivas textualistas más que discursivas en relación con el trabajo con la lengua en el aula, se explica en la función normativa que viene a cumplir la descripción inmanente y universal de los distintos formatos textuales que se presentan a la manera de *esquemas a aplicar* para escribir *correctamente* variedad de textos en la escuela.

En polémica con estas posturas, a las que podríamos llamar *academicistas*, caracterizadas por un exceso de confianza en los poderes de la teoría para resolver los problemas de la práctica, algunas tendencias en el campo de lo didáctico plantean que ciertos dilemas de la enseñanza de la lengua se resuelven en el desarrollo de prácticas sociales de lectura y escritura que ingresen como prácticas efectivas en la escuela. En relación con estas posturas quisiera presentar algunas dudas respecto de cuáles son las posibilidades que tiene la escuela para recuperar efectivamente esas prácticas concretas entendidas como *quehaceres del lector* y *quehaceres del escritor* (Lerner, 2001). Se trata de propuestas curriculares referenciadas en la psicogénesis y el constructivismo que retoman algunos elementos de la lingüística textual con alguna presencia en el currículo de la Ciudad de Buenos Aires y a nivel nacional en México. El riesgo de estas posturas apoyadas en la práctica es doble pues, por un lado, la dificultad de definir nítidamente cuáles son los contenidos que se juegan en esas prácticas en tanto para esta posición las prácticas son en sí mismas contenidos.

Frente a esta ambigüedad, es necesario recordar, que las teorías lingüísticas y literarias, como teorías de los objetos y como contenidos en el sentido más tradicional, se presentan como marcos de referencia indispensables para reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura. Por otro lado, la necesidad de remitirse a esas prácticas sociales de

lectura y escritura exteriores a la escuela que opera en estas propuestas como una fuerte decisión didáctica, corre el riesgo de forzar las reconstrucciones de situaciones de enunciación al extremo de entender que no habría forma de llevar adelante la tarea de enseñanza de la lengua sino es en el marco de proyectos que señalan unos propósitos *reales*. Parece desvirtuarse aquí la relevancia de la propia escuela como espacio social en el que se leen y se escriben determinados géneros que tienen sentido en sí mismos, en tanto la escuela propone su propio universo discursivo. El imperativo de los proyectos (de aula, institucionales) se presenta como reductor en su afán didactizante y parece dar cuenta de una tendencia meramente practicista que en su peor versión en el aula puede llegar a excluir la reflexión metalingüística y metaliteraria del horizonte de prácticas posibles por la que no habría saberes posibles a enseñar, sean estos gramaticales o más textualistas o teórico-literarios, donde el saber sobre la lengua y la literatura como objeto de enseñanza generador de curiosidad y afán de conocimiento puede quedar *justificadamente* relegado (Jolivet, 1988, 1991).

Podríamos afirmar entonces que la concepción de la lengua como comunicación, tal como ha sido divulgada en el campo de la enseñanza, ha propuesto un horizonte por cierto estrecho para las consideraciones sobre las relaciones lenguaje/uso, lenguaje/contexto y lenguaje/escuela, pues han creado una ilusión de conocimiento acerca del uso de la lengua como transparencia que no muestra la riqueza y complejidad de la comunicación y han sesgado la consideración de esta dimensión a una perspectiva meramente descriptiva en la que es notable la ausencia de una perspectiva social y cultural que tenga en cuenta las prácticas habituales de los sujetos en su medio social y, específicamente, en el interior de la escuela. Asimismo, estas propuestas prácticas desdibujan el grado de conflictividad y ocultan las relaciones de poder que el uso del lenguaje conlleva y omiten dimensiones constitutivas del lenguaje en sus relaciones con el pensamiento, con la

construcción del conocimiento y como vínculo y escenario para la construcción de subjetividades.

Si estamos de acuerdo en que la agenda educativa de la región latinoamericana debe poner en el centro la problemática del fracaso escolar y la exclusión educativa, será necesario postular una enseñanza de la lengua y la literatura que se muestre permeable a la particularidad de los contextos, entendidos desde el marco teórico que construye la práctica y desde la práctica misma.

Sabemos, por ejemplo, que existen trayectos de la escolarización particularmente sensibles a la producción de situaciones de fracaso. Una primera observación diría que son los momentos de pasaje de un nivel a otro (de inicial a primaria/de primaria a media), las zonas críticas en las que la escuela puede o no construir y favorecer el fracaso en la escolarización. Sin duda, el lenguaje como práctica social en el interior de la escuela y como disciplina escolar específica (aspectos que deben estar en todos los casos relacionados) cumple un rol determinante en estos procesos. La pregunta sería: ¿En qué sentido los saberes y los usos de la lengua en la escuela (especialmente en los trayectos más conflictivos de la escolarización) favorecen o evitan la construcción del fracaso escolar?

Más allá de la oportunidad de los aportes de la lingüística y, en escasa proporción, de la teoría literaria, que vinieron a renovar la agenda teórica de la disciplina escolar Lengua y Literatura, quedan pendientes algunas discusiones y algunas respuestas en torno a la dimensión didáctica, a las estrategias y prácticas posibles que estas teorías alientan y al impacto que tienen en el desarrollo de las competencias específicas como de las experiencias culturales de niños y jóvenes. Y son precisamente las discusiones en torno al fracaso escolar las que actualizan el debate en relación con los contenidos y enfoques en lengua y literatura, las que de alguna manera tensan ese debate en torno al conocimiento escolar y nos obligan a revisar decisiones, recortes y prácticas posibles.

En este sentido, una nueva agenda de la didáctica de la lengua y la literatura, que atraviese

prácticas tanto de enseñanza como de formación y capacitación, deberá proponer como prioritarias las siguientes líneas de reflexión teórica y de implementación práctica:

- Una nueva discusión acerca de los aportes teóricos que las disciplinas lingüísticas y literarias llamando la atención sobre la ausencia de marcos que den cuenta de la lectura y la escritura como prácticas sociales compartidas que, por adentro y por afuera de la escuela, atraviesan el conjunto de la enseñanza. De esta forma conviene subrayar la necesidad de enriquecer las consideraciones sobre los objetos lengua y literatura (y sus relaciones) y volver a discutir su construcción como objetos de enseñanza considerando diversos aportes.
- Entre ellos, interesan los desarrollos de la sociolingüística como marco de referencia que permitirá poner en discusión aspectos centrales de una pedagogía de la lengua: las nociones de lengua estándar, de diversidad lingüística, de cambio, de norma lingüística, de interacción, de registro, entre otras. Estas nociones ofrecen un marco apropiado para la reflexión del docente acerca de las prácticas lingüísticas a la vez que deben convertirse en conceptos productivos para el desarrollo de prácticas de enseñanza concretas. Otro ejemplo posible es el de las teorías sociológicas de la literatura, de los estudios culturales, de la etnografía como referencias teóricas ricas a la hora de dar cuenta de procesos sociales de lectura entendidos no como meras *competencias, habilidades o procedimientos* concebidos desde cierta representación homogeneizante de raíz cognitivista de lo que son las tareas del lector y del escritor, sino como marcos que expliquen los complejos procesos de apropiación que distintos sujetos y grupos sociales desarrollan en instituciones determinadas y en sociedades históricamente configuradas (Rockwell, 2000).
- En relación con lo anterior, se tratará de evitar cierto formalismo o retoricismo imperante tanto en las propuestas meramente descriptivas (por ejemplo, la superestructura narrativa como saber que daría cuenta de los textos narrativos concretos y de los procesos de su lectura), como en aquellos desarrollos de base cognitiva que intentan formalizar y dar cuenta de los procesos de lectura y escritura (por ejemplo, la secuencia “prelectura/lectura/poslectura”), desatendiendo las particularidades que asumen estas prácticas en la diversidad de escenarios escolares donde maestros y profesores dan clases de lengua y literatura (Solé, 1992).
- Interesa también recuperar para la reflexión y la toma de decisiones cierta discusión reconocible en el interior de la escuela en relación con la diversidad de espacios y escenas en los que se producen prácticas de lectura y escritura. Leer en la escuela no es solo leer en la clase de lengua; no es solo leer literatura, y no es solo leer libros de texto en el aula. Supone una diversificación de tareas que desde el aula se eyectan hacia un afuera que puede ser la biblioteca escolar, la biblioteca pública o barrial y otros espacios de insumos significativos. El clásico pedido de “Hagan una investigación” supone una complejidad didáctica y metodológica que debe reconocerse y trabajarse en consecuencia. A la consigna amplia y ambigua se debe contestar con estrategias específicas que, más allá de las denominadas *técnicas de estudio*, interpelan al conjunto de las competencias lingüísticas, cognitivas y culturales. Estudiar es leer y es escribir y en este sentido estas prácticas exceden las fronteras del campo disciplinario específico interrogando acerca de las prácticas de lectura y escritura en todas las disciplinas escolares (Gobierno de la

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1999). Asimismo, las prácticas culturales en la biblioteca, las relaciones entre las prácticas de aula y las posibles en la biblioteca se constituyen como un eje a indagar en el resto de las áreas curriculares de la escuela.

- Por fin, una mirada ampliada acerca de la relación entre lenguaje y escuela necesitará complejizarse a partir de la introducción de un tercer término para esta relación que es la categoría *sujeto*. Los sujetos que son definidos como pedagógicos (Puiggrós, 1990), en cuanto son constituidos históricamente a partir de las condiciones sociales de producción, son a la vez sujetos de lenguaje, pues a través de él nombran la experiencia y actúan en consecuencia (Giroux y McLaren, 1998); además, es en el lenguaje donde esta experiencia cobra sentido y construye subjetividad. Diferentes experiencias pedagógicas en torno a la lectura (Petit, 1999, Flecha, 1997) demuestran los modos particulares de crear significado de los sujetos. En este sentido, una mirada cultural sobre las prácticas de lectura y escritura nos orienta a descreer de las homogeneidades y reduccionismos producidos por los paradigmas psicológicos evolutivos y cognitivos a la hora de tratar de explicar esos quehaceres del lector y del escritor.
- De manera complementaria, hay que enfatizar el hecho de que interrogar las prácticas de lectura y escritura en la escuela supone interrogar la relación de maestros y profesores con esas prácticas. En relación con la propia práctica docente interesa recuperar las preguntas que realiza Elise Rockwell en el excelente artículo “Los usos magisteriales de la lengua escrita” (1992), en el que se pregunta por el lugar de las prácticas de lectura en el desempeño de la tarea docente. Por fuera de las urgencias de la tarea cotidiana, es una línea de interesante desarrollo en la formación y capacitación la interpelación hacia el docente en relación con sus propias

experiencias: ¿lee?; ¿escribe, más allá de las necesidades profesionales?; ¿cómo lo hace?; ¿cómo lo hace en relación con las prácticas de enseñanza?; ¿qué lee?; ¿cómo lee? Desde estas preguntas, se impone una necesaria apertura del horizonte de las experiencias culturales de los docentes que afecten el conjunto de sus prácticas y experiencias. Se trata de interpelar a los docentes como sujetos que participan de una cultura que va más allá de la cultura escolar.

- Relacionado con esta ampliación del horizonte de las experiencias culturales de los docentes, es necesario priorizar una línea de trabajo que jerarquice al discurso literario como un poderoso dispositivo para el procesamiento de la experiencia humana a la vez que el lugar para nuevos desafíos cognitivos. Leer un texto literario supone una experiencia relacionada con la formación de subjetividades a la vez que un modo de comprensión textual específico. Propiciar el desarrollo de una didáctica de la lectura supone reconocer el carácter complejo de la lectura de textos literarios y en este sentido el énfasis que la enseñanza de la lengua de fuerte matriz lingüística puso en la lectura de otro tipo de discursos ha dejado un área vacante sobre la que es necesario volver en la investigación didáctica y en las experiencias de formación y capacitación. Asimismo, los desarrollos de los campos de las literaturas comparadas y de los estudios culturales nos advierten sobre viejas deudas pedagógicas para la relación entre literatura y otras prácticas estéticas y culturales (cine, música, plástica, teatro, danza, etc.). En este sentido, merecen una consideración aparte los estudios en torno a las llamadas *culturas juveniles* y especialmente aquellas consideraciones que trabajan con objetos específicos como las diversas tendencias en el campo de la música (*rock, pop, punk, heavy, hip hop, techno, cumbia villera*), de

la experiencia visual (historietas, fanzines, videoclips), de las estéticas personales (modas en la indumentaria, tatuajes, perforaciones en el cuerpo con aros y otros objetos).

Una mirada ampliada y transversal sobre la relación entre lenguaje y escuela permitirá abrir un debate teórico, reflexionar desde una dimensión práctica y enriquecer las respuestas posibles en relación el lenguaje, la literatura y su enseñanza. Permitirá asimismo incluir en las preocupaciones de la agenda de la didáctica específica los desafíos, dificultades, alternativas de la enseñanza en los más diversos contextos.

Referencias bibliográficas

- Bixio, B. (2000). Grietas entre el hablar y el hacer. En *Lengua y Literatura. Temas de Enseñanza e investigación*. Universidad Nacional de Córdoba. (pp. 43-52). Córdoba: Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Bombini, G. (2003). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bombini, G. y Krickeberg, G. (2017). Divulgación, transposición y textos para la enseñanza secundaria. En G. Bombini, *Textos retocados. Lengua, literatura, enseñanza*. Buenos Aires: Editorial El Hacedor.
- Bourdieu, P. (1986). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Buenos Aires. Akal.
- Bratosevich, N. y De Rodríguez, S. (1975). *Expresión oral y escrita*. Buenos Aires. Guadalupe.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). Desde los márgenes: geografías de la identidad, la pedagogía y el poder. En P. McLaren, *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1999). *Prediseño Curricular para la Educación General Básica*. Argentina.
- Jolivet, J. (1988). *Formar niños productores de textos*. Chile: Hachette.
- Jolivet, J. (1991). *Formar niños lectores de textos*. Chile: Hachette.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. y Osorio, L. (eds.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos entre la cultura y los jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (Historia de la educación argentina I)*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Nueva Antropología*, 12(42), 43-55.
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*. V. Recuperado de <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.



enunciación

GUÍA PARA AUTORES

La revista *Enunciación* tiene como objetivo la socialización de productos de investigación en el campo de las ciencias del lenguaje, con el fin de contribuir a su consolidación y posicionamiento en la comunidad académica y de difundir los resultados a docentes, investigadores, estudiantes de ciencias del lenguaje, literatura y pedagogía. La convocatoria para la publicación de artículos es permanente y está dirigida a investigadores de postgrado y miembros de grupos de investigación. La revista se publica semestralmente y acepta contribuciones en inglés.

Para publicar en *Enunciación* se deben cumplir los lineamientos que se describirán a continuación, y el Comité Editorial, basado en los conceptos de los pares evaluadores y en el cumplimiento de dichos lineamientos, decide la publicación del documento.

Los artículos aceptados corresponden a los tipos de artículos avalados por Publindex. Estos deben exhibir coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento del problema, estar escritos en un estilo claro, ágil y estructurado según la naturaleza del texto. Los artículos presentados deben ser originales y estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

1. Tipos de artículos derivados de investigación

- *Artículos de investigación científica y de desarrollo tecnológico*: presentan de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica y/o desarrollo tecnológico. Los procesos de los que se derivan están explícitamente señalados en el documento, así como el (los) nombre(s) y apellidos de su (s) autores, y su filiación institucional. La estructura generalmente

utilizada consta de introducción, metodología, resultados, conclusiones, reconocimientos y referencias bibliográficas.

- *Artículos de reflexión*: que corresponden a resultados de estudios realizados por (los) autor(es) sobre un problema teórico o práctico. Presentan resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, sobre el cual recurre a fuentes originales.
- *Artículos de revisión*: estudios hechos por el (los) autor(es) con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, en los que se señalan las perspectivas de su desarrollo y de evolución futura. Estos artículos los realizan quienes han logrado tener una mirada de conjunto del dominio y están caracterizados por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
- *Artículos cortos*: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- *Reportes de caso*: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas, consideradas en un caso específico. Incluyen una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

Los siguientes tipos documentales forman parte de la revista, serán convocados y evaluados por el Comité Editorial.

- *Autor invitado*: documentos ya publicados por autores de reconocida trayectoria y producción.

- *Traducción*: documento de interés temático de la revista que se encuentra en otro idioma.
- *Reseña*: documentos sobre reseñas de libros o de eventos.

2. Líneas temáticas

Se reciben contribuciones académicas e investigativas en los siguientes campos temáticos:

- Literatura y otros lenguajes.
- Lenguaje, sociedad y escuela.
- Pedagogías de la lengua.
- Lenguaje y conflicto.
- Lenguaje, medios audiovisuales y tecnologías.

3. Aspectos formales para la presentación de artículos

- La postulación de contribuciones debe hacerse mediante la plataforma en línea, en la cual se cargará el manuscrito anónimo (formato .doc o .docx), se diligenciarán los datos de los autores y se cargará como “archivo complementario” el *Formato de autorización y garantía de primera publicación*.
- El documento debe enviarse en formato Word, sin embargo, para aquellos que utilicen editores de texto libres, se aceptan los formatos de libre office y open office.
- La extensión máxima de los artículos debe ser de 8000 palabras y la mínima de 4000 para artículos de investigación, reflexión y revisión, y de 3000 a 3500 palabras para artículos cortos y reportes de caso; fuente *Times New Roman* de 12 puntos; interlineado 1,5 (excluyendo figuras y tablas); márgenes de 3 cm; archivo en formato Word únicamente. Identificar el tipo de artículo (revisión, reflexión, investigación, cortos o de caso) y la línea temática a la que aplica (ver numeral 2).
- El título debe ser breve, claro y reflejar el contenido del artículo, y no debe exceder las 12 palabras. Se presenta en español e inglés.
- Enviar el artículo sin ninguna información del autor para garantizar la evaluación ciega. Dicha información debe estar debidamente diligenciada en el OJS (filiación institucional del autor, último título académico, vinculación a grupos de investigación y correo electrónico, preferiblemente institucional, de contacto).
- El resumen debe tener una extensión máxima de 250 palabras tanto en español como en inglés y debe señalar claramente el problema de investigación, la metodología empleada y los resultados obtenidos.
- Las palabras clave deben ser entre tres y siete en español e inglés. Dichas palabras se deben encontrar en los siguientes tesauros: Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>, e ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.asp?term=Literatura>
- Los artículos deben contener:
 - Introducción: se expone el problema, el objetivo y el estado actual de la cuestión.
 - Metodología: presenta los materiales y métodos utilizados en la investigación.
 - Resultados y discusión de resultados: deben orientarse hacia una discusión donde se examinan e interpretan.
 - Conclusiones: se relaciona y analiza lo expuesto en la introducción y resultados.
 - Reconocimientos: presenta información relacionada con el proyecto de investigación de la que se deriva el artículo y la entidad financiadora.
 - Referencias bibliográficas: conjunto de referencias bibliográficas utilizadas en el documento, ordenada alfabéticamente.
 - Anexos: en caso de que corresponda.

- Las imágenes en color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 400 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.
- La estructura del documento debe seguir las normas APA, sexta edición.
- Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo de los artículos y únicamente se debe recurrir a ellas en caso de que sea pertinente.
- En las referencias bibliográficas solo deben aparecer las que fueron citadas en el texto, en las tablas, figuras o en las notas. Es decir, en la lista no deben aparecer otras referencias, aunque hayan sido consultadas por los autores para la preparación del trabajo. Sugerimos utilizar herramientas como: *citas y bibliografía* de Microsoft Word (para APA sexta edición versión 2013 o superior), *Zotero*, *Mendeley*, entre otras. La lista bibliográfica debe elaborarse en orden alfabético.

4. Proceso de evaluación de artículos

Todos los artículos recibidos serán sometidos a un primer análisis de originalidad por medio del software Turnitin. El resultado de este análisis será revisado por el Comité Editorial de la revista, quien decidirá si el artículo es aprobado para iniciar el proceso de evaluación por pares.

Es importante señalar que los manuscritos no comenzarán dicho proceso, o serán devueltos a sus autores para modificaciones, si:

- El tema no corresponde al campo temático de la revista.
- No cumple con las directrices para los autores.
- El (los) autor(es) ya ha(n) publicado en algún número del volumen al que aplica en la revista *Enunciación*.
- No envía el formato de autorización y garantía de primera publicación.

- El artículo no se deriva de un proceso de investigación.

Si el documento cumple con los criterios anteriores y es aprobado por parte del Comité Editorial, se enviará a evaluación de pares académicos mediante el procedimiento de doble ciego, en el cual se conservará la confidencialidad tanto del (de los) autor(es) como de los evaluadores. Los criterios a evaluar son:

- Forma y contenido.
- Pertinencia de la temática.
- Problema de investigación adecuado con el eje temático seleccionado.
- Solidez y suficiencia en los referentes teóricos.
- Claridad y pertinencia en la elección de la metodología utilizada.
- Consistencia interna entre la perspectiva teórica, los objetivos, la metodología, las interpretaciones, los resultados y las conclusiones.

A partir de la aceptación de la invitación, los evaluadores cuentan con veinte (20) días calendario para emitir su concepto. El par académico puede sugerir publicar sin ninguna modificación o publicar después de modificaciones, solicitar reevaluar el artículo luego de las modificaciones o rechazarlo (no publicar). En caso de diferencias en los dictámenes, el Comité Editorial designará un tercer evaluador para dirimir el conflicto de la evaluación.

El asistente editorial se encargará de informar al autor o autores el dictamen y las sugerencias de los evaluadores. El (los) autor(es) deberá(n), en un tiempo establecido por el equipo editorial, ajustar el manuscrito. Por último, una vez los evaluadores verifican los cambios, emiten una decisión final sobre el artículo, que será comunicada al Comité Editorial y al (a los) autor(es) del texto.

AUTHORS GUIDELINES

The journal's aim is to socialize research products in the field of language sciences, in order to contribute to its consolidation and positioning in the academic community, and to disseminate the results to teachers, researchers, students of language sciences, literature and pedagogy. Call for papers are PERMANENT, and are aimed at postgraduate researchers and members of research groups. The journal is published twice a year. Articles in English are accepted.

To publish in *Enunciación* you must comply with the guidelines which are described below, and the Editorial Committee, based on the concepts of peer reviewers and in compliance with the guidelines, decides if the document gets published or not.

The articles accepted by *Enunciación* correspond to the types of articles endorsed by Publindex. They must show conceptual consistency, depth in the treatment of the problem, and must be written in a clear and structured style according to the nature of the text. Articles submitted must be original and be associated with ongoing or completed researches.

1. Types of articles

- *Research Articles*: A document that details the original results of research projects. The processes from which they are derived are explicitly indicated in the document, as well as the name of their authors and their institutional affiliation. The structure generally used consists of introduction, methodology, results, conclusions, acknowledgements and bibliographical references.
- *Reflections on Praxis*: A document that corresponds to the results of studies carried out by the author(s) on a theoretical or practical problem. They present research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a specific topic, using original sources.

- *Theoretical Discussion Papers*: Studies carried out by the author(s) in order to give an overview of the state of a specific domain of science and technology, indicating the prospects for its development and future evolution. These articles are carried out by those who have managed to have an overall view of the domain and are characterized by an extensive bibliographic review of at least 50 references.
- *Short Articles*: A brief document that preliminarily or partially presents original results of a scientific research study and generally requires prompt dissemination.
- *Case Reports*: A document that presents the results of a study on a particular situation in order to disseminate the methodological and technical experiences used in a specific case. The report includes a systematic and commented literature review of similar cases.

The following types of documents are part of the magazine, they will be invited and evaluated by the editorial board of the journal.

- *Guest Author*: A document already published by renowned authors.
- *Translation*: A document of thematic interest of the magazine which is available in another language.
- *Review*: Documents about book reviews or events.

2. Themes

Enunciación receives articles under the following subjects:

- Literature and other languages.
- Language, society and school.
- Language pedagogies.
- Language and Conflict.
- Language, media and technology.

3. Formal aspects for the presentation of articles

- The submission of contributions must be made through the online platform, in which the anonymous manuscript (.doc or .docx format) will be uploaded, the authors' data will be filled in and the *Format for authorisation and guarantee of first publication* will be uploaded as a "complementary file".
 - Sending the document in Word format is recommended, however, for those using free text editors, free office formats and Open Office are accepted.
 - The maximum length of articles must be 8000 words and a minimum of 4000 (for research articles, reflection and review; and 3000-3500 words for short articles); letter format; Times New Roman 12 point; 1.5 spacing (excluding figures and tables); margins of 3 cm. Word format only. Identify the type of article (review, reflection, research, short or case) and the thematic line to which it applies (# 2).
 - The title must be short, clear and must reflect the macrostructure of the article. It must have a maximum of 12 words. Authors must provide the title in Spanish and English as well.
 - Submit the article without any information from the author to ensure blind evaluation. This information must be duly filled in the OJS [institutional affiliation of the author, last academic title, link to research groups and e-mail, preferably institutional].
 - The abstract should be no longer than 250 words in both, Spanish and English, and it must indicate the research problem, the methodology used and the results obtained.
 - The keywords should be between three and seven in Spanish and English; Enunciación recommends, in order to make the selection, Thesaurus Unesco, <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/> and ITESO, <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/tesauro/thes.aspx?term=Literatura>.
- The articles must contain:
 - Introduction: the problem is exposed, the goal and the current state of the chosen theme.
 - Methodology: presents the materials and methods used in research,.
 - Results and discussion of results: should be geared towards a discussion where examine and interpret.
 - Conclusions: relates and analyzes set forth in the introduction and results.
 - Acknowledgements: presents information related to the research project of the article and the funding entity.
 - Bibliography: set of references used in the document, ordered alphabetically.
 - Images should be sent in high quality files (not less than 400 dpi). The drawings or diagrams must be the originals.
 - The document must follow the APA format, Sixth Edition.
 - The notes must be footnotes, registering its number in the body of the articles.
 - Bibliographic references should only include those cited in the text, tables, figures or notes. That is to say, no other references should appear in the list, even if they have been consulted by the authors for the preparation of the work. We suggest using tools such as: Microsoft Word citations and bibliography (for APA sixth edition version 2013 or higher), Zotero, Mendeley, among others. The bibliographic list must appear in alphabetical order.

4. Peer Review

All the articles will be subjected to a first analysis of originality through the software Turnitin. The result of this analysis will be reviewed by the journal's Editorial Committee, which will decide if the article is approved to start the peer review process.

It is important to note that manuscripts will not begin the peer review process, or will be returned to their authors for modification, if:

- The topic does not correspond to the thematic field of the journal.
- It does not follow the guidelines for authors.
- The author(s) has already published in some issue of the volume to which it applies in the journal.
- The *Format for authorisation and guarantee of first publication* is not sent to the journal.
- The article is not derived from a research process.

If the document meets the above criteria and is approved by the Editorial Committee, it will be sent for academic peer review through the double-blind procedure, in which the confidentiality of both the author(s) and the reviewers will be preserved. The criteria to be evaluated are:

- Form and content.
- Relevance of the topic.
- Adequate research problem with the selected thematic subject.
- Solidity and sufficiency in the theoretical references.
- Clarity and pertinence in the choice of the methodology used.
- Internal consistency between the theoretical perspective, objectives, methodology, interpretations, results and conclusions.

From the acceptance of the invitation, the peer review has twenty (20) calendar days to issue their concept. The academic peer may suggest publishing without any modification or publishing after modifications, requesting to reevaluate the article after modifications or rejecting it (not publishing). In case of differences in opinions, the Editorial Committee will designate a third evaluator to solve the conflict.

The editorial assistant will be in charge of informing the author(s) of the opinion and the suggestions of the evaluators. The authors will have to adjust the manuscript within a time established by the editorial team. Finally, once the reviewers verify the changes, they issue a final decision on the article, which will be communicated to the Editorial Committee and the authors of the text.