UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ

SAPIENS

Revista Universitaria de Investigación

Año 14, enero - diciembre 2013 ISSN: 1317-5815

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez
Subdirección de Investigación y Postgrado

SAPIENS

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Caracas, Año 14,
enero-diciembre 2013

SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación / Miranda: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
Año 14, Enero-Diciembre 2013 - Depósito Legal: pp.200002CS966 - ISSN: 1317-5815
141 págs.
Editorial / Artículos / Reseña / Normas para la publicación de los artículos / Normas para los árbitros

SAPIENS
Revista Universitaria de Investigación. Año 14, Enero- Diciembre 2013

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez
Subdirección de Investigación y Postgrado

Depósito Legal: pp.200002CS966
ISSN: 1317-5815

Periodicidad: anual

Traductor al inglés: Ingrid García
Traductor al francés: Jileidy Rodriguez
Revisión de Texto: Nereyda Alvarez- Jenny Fraile – Rosana Bellorín – Erika Campos

Diseño Gráfico e Impreso Digital en CD: L+ N XXI Diseños, CA
Teléfonos y Fax: 0058-212-2410736 / 0058-212-2413484 / 0058-212-2040303
Correo Electrónico: luzmarquez1950@gmail.com / nunciams@gmail.com

Edición que consta de 30 ejemplares (cds)
Caracas, Venezuela.

Consejo Rectoral
Raúl López – *Rector*
Doris Pérez – *Vicerrectora de Docencia*
Moraima Esteves – *Vicerrectora de Investigación y Postgrado*
María Teresa Centeno – *Vicerrectora de Extensión*
Liuval Moreno – *Secretaria*

Autoridades del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez
Manuel Reyes Barcos – *Director - Decano*
Carmen Velásquez de Zapata – *Subdirector de Docencia*
José Peña – *Subdirector de Investigación y Postgrado*
Marina Martus – *Subdirectora de Extensión*
María Esperanza Pérez – *Secretaria*

Consejo Editorial
Manuel Reyes Barcos – *Presidente*
José Peña – *Director*
Ignacio De Sousa – *Representante de los Jefes de Departamento*
América García – *Representante de la Subdirección de Investigación y Postgrado*
Marta De Sousa – *Directora / Editora*

Comité Editorial
Marta De Sousa (IPMJMSM)) – Orientación – *Coordinador de Arbitraje*
Félix Piñerúa (IPMJMSM)) – *Antropología*
Maríagabriela Gracia (IPMJMSM)) – *Educación Matemática*
Yaritza Cova (IPMJMSM) – *Lingüística*
Maximiliano Bezada (IPC) – *Ciencias de la Tierra*
Ana Francia Carpio (IPMJMSM) – *Artes Plásticas*
Antonio Alfonzo (Universidad Nacional Abierta) – *Estrategias de Aprendizaje*
Alí Rondón (IPC) – *Idiomas Modernos*
Francisco Sacristán (Universidad Complutense de Madrid) – *Políticas Laborales y Educación*
Waldo Contreras (IPMJMSM) – *Ciencias Pedagógicas*
Andrés Moya (IPMJMSM) – *Educación Matemática*
Marlene Arteaga (IPMJMSM) – *Literatura*
María de La Paz Bermúdez (Universidad de Granada) – *Psicología*
Renié Dubs de Moya (IPMJMSM) – *Metodología de Investigación*
José Luis Michinell (Universidad Central de Venezuela) – *Física y Educación de la Física*
Xiomara Arrieta (Universidad del Zulia) – *Enseñanza de la Ciencia*
Manuel Carrero (CELARG) – *Historia*
Lisett Camero (IPMJMSM) – *Biología*
Jesús Rodríguez Gómez (Universidad Santa Rosa) – *Gerencia, Física y Recursos Instruccionales*
América García (IPMJMSM) – *Educación Ambiental*
Juan Manuel Santana (Universidad de las Palmas de la Gran Canaria) – *Historia*
Gualberto Buela-Casal (Universidad de Granada) – *Psicología*
Ana Gil García (Northeastern Illinois University) – *Currículo y Liderazgo Educativo*
Zeneida Rodríguez (IPMJMSM) – *Educación Musical*
Betsabeth Acosta (IPMJMSM) – *Educación Inicial*
Asdrubal Silva (IPMJMSM) – *Evaluación*
José Peña (IPMJMSM) – *Políticas Públicas y Formación Docente*
Rafael Key (IPMJMSM) – *Filosofía*
Omar Daniel Pereira (IPMJMSM) – *Educación Física y Deportes*
Christian Guillen (IPMJMSM) – *Informática*
Juan Carlos Moreno (IPMJMSM) – *Educación Industrial*
Ignacio De Sousa (IPMJMSM)) – *Práctica profesional*
Clara Amaya (IPMJMSM)) – *Creatividad*
María Eugenia Carrillo (IPMJMSM)) – *Currículo*
Edgar Contreras (IPMJMSM)) – *Educación Comunitaria*

SAPIENS
REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN
Publicación con una tirada de 30 ejemplares en CD

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación está acreditada y es financiada por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT), tanto en su versión impresa como electrónica. Puede consultarse en las siguientes bases de datos e índices.

- Scientific Electronic Library Online (Scielo): http://www.scielo.org.ve/scielo.php//www2.bvs.org.ve
- Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CREDI) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): http://www.oei.es/bibliotecadigital.htm
- Directorio de Revistas Latindex: (www.latindex.org).
- REVENCYT: Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología: http://revencyt.ula.ve/scielo.php
- DIALNET: Hemeroteca Virtual de Revistas Científicas Hispanoamericanas de la Universidad de La Rioja: http://dialnet.unirioja.es/
- REDALYC: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México: http://redalyc.uaemex.mx/
- ATLAS Cienciométrico, http://atlascrf.redalyc.uaemex.mx/venezuela/

© SAPIENS se reserva todos los derechos sobre su producción intelectual. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio gráfico, audiovisual o computarizado, sin previa autorización escrita de parte del director/editor de Sapiens.

El contenido de los artículos es de la absoluta responsabilidad de los autores. Todo lector puede ejercer su derecho a réplica.

OBJETIVOS DE LA REVISTA SAPIENS (ISSN 1317 – 5815)

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación es una revista anual, publicada por la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

La revista tiene como objetivos:

1. Contribuir con el desarrollo de los docentes, investigadores y estudiantes, mediante la publicación de materiales actualizados en todas las disciplinas del conocimiento: (a) Ciencias Naturales, Tecnología y Matemática, (b) Ciencias Sociales y Humanas (Educación Física, Deporte, Recreación, Antropología, Historia, Geografía, etc.), (c) Arte, Lingüística y Literatura, (d) Ciencias de la Educación (Políticas Educativas, Metodología, Gerencia, Evaluación, Estrategias, entre otras).
2. Divulgar la actividad investigativa tanto en el ámbito nacional como internacional.
3. Dar a conocer las innovaciones en tecnología educativa en todas las áreas del conocimiento.
4. Informar a los miembros de la Universidad sobre los resultados y posturas obtenidas en investigaciones y reflexiones educativas.
5. Divulgar los adelantos significativos en el campo de la investigación educativa y los nuevos materiales referidos a esta actividad.
6. Difundir los aportes de los docentes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en el área de investigación.
7. Confrontar ideas entre los diversos actores del quehacer nacional, en cuanto a la investigación, con la finalidad de conocer los aportes de una gran variedad de sectores y de promover el intercambio con la comunidad científica.

Los trabajos consignados son sometidos a un proceso de arbitraje por el sistema doble-ciego y a una exhaustiva corrección de estilo. Pueden ser presentados como informe de investigación, investigación documental, propuestas didácticas en el campo de la educación y otras áreas afines.

La versión electrónica de Sapiens. Revista Universitaria de Investigación puede consultarse en la siguiente dirección: www.Scielo.org.ve

¿CÓMO SER PARTE DE *SAPIENS*, REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN?

Para **información** puede dirigirse a:

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez
Subdirección de Investigación y Postgrado
Coordinación de Promoción y Difusión
Av. Principal de La Urbina, Edf. Mirage, piso 1. Caracas, Venezuela
Apartado de La Urbina: 1073
Teléfonos: 0058-212-2040137 / 0058-212-2040147
Fax: 0058-212-2435296
Correo Electrónico: sapiensrevista@gmail.com

SAPIENS
REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN
Año 14, enero-diciembre 2013

Depósito Legal: pp.200002CS966 - ISSN: 1317-5815

Editorial
Crisis en la Sociedad Actual: ¿Agoniza la Esperanza? **9**
Cruz María Rodríguez de Contreras

1. Inteligencia espiritual. **13**
Spiritual Intelligence
L'Intelligence spirituelle
Teodosio E. Rodríguez

2 Modelo Pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura **23**
Dialogist and Pedagogical Model and Its Writing Application
Le Modèle pédagogique disposé à dialoguer et son application dans l'écriture
Nour Adoumieh Coconas

3. Tendencias en la formación lingüística del docente de educación inicial y primaria: problemas y perspectivas de solución **41**
Trends in the Process of the Linguistic Training of an Early and Elementary Education Teacher: Problems and Perspective Resolution.
Tendances dans la formation linguistique du professeur d'école maternelle et élémentaire: problèmes et perspectives de solution
María de los Ángeles Martín Hernández

4. Propuesta de un modelo de diseño instruccional para la elaboración e implementación de cursos a distancia en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez **65**
Proposal of an Instructional Design Model for the Development and Implementation of a Distance Course
Proposition d'un modèle d'ingénierie pédagogique pour l'élaboration et l'implémentation des cours à distance
Ronald Feo y Cruz Guerra

5. Enunciacion y Reforma **85**

Enunciation and Reform

L'ènonciation et la Rèforme

Rafael Arturo Chico Quitana

6. El marcador ¿oyó? en el habla coloquial venezolana. Una aproximación pragmadiscursiva **103**

The Mark Did You Listen? In Venezuelan Colloquial Speech. An Approximation to the Pragma-discourse.

Le marqueur avez-vous entendu? dans le langage courant vénézuélien. Une approche pragma-discursive

Alessio A. Chinellato D.

7. Hacia una tipología metapragmática del refrán: su carácter directivo y minimizador **115**

Towards a Metapragmatic Typology of the Saying: Character Management and Minimizador

Vers une typologie méta-pragmatique du proverbe : son caractère directif et minimiser

Rosanna Boadas

RESEÑA **133**

Cómo aprende el cerebro: un interesante recorrido a través de los aportes de la neurociencia cognitiva al área educativa de Uta Frith y Sarah-Jayne Blakemore.

Maira Velásquez y Alejandro Piñango

Normas para la publicación de los artículos **137**

Normas para los árbitros **141**

Editorial

CRISIS EN LA SOCIEDAD ACTUAL:

¿Agoniza la Esperanza?

Iniciamos este editorial con la pregunta "revoloteando" en nuestra mente: ¿Agoniza la Esperanza?... Esa pregunta deriva de la cantidad de conversaciones que sostenemos cotidianamente, de lo que escuchamos y leemos a través de las diversas redes sociales, de lo señalado en la radio, la prensa y la televisión: se trata entonces de una crisis de valores que está afectando a la humanidad o es el síndrome de la desesperanza que se está apoderando de cada uno de nosotros.

Ante una crisis de valores de tipo complejo, se nos plantea un escenario personal en el cual hemos pasado de la sintonía (en la familia, en el trabajo) con nosotros mismos y con los otros a una disonancia extrema entre lo que opinamos y lo que hacemos, lo cual ha ocasionado que caminemos entre sombras y dando pasos inciertos, llevando a algunos a asumir la conformidad como parte del estilo de vida, lo que pudiera prevalecer sobre el impulso natural al cambio, ubicando a individuos y grupos en un estado de desesperanza que inmoviliza.

Sin embargo, en nosotros está el enorme deseo de esforzarnos, levantarnos, renacer cual Ave Fénix y remontarnos por encima de las circunstancias de una sociedad, saliendo siempre hacia adelante anclados en la esperanza de transformar nuestros proyectos de vida y de país.

Entonces, ¿Qué hacer para evitar ese conformismo, cómo rescatar la esperanza?, ¿Cómo se puede manejar esa disonancia que golpea los oídos y hace que la búsqueda de la sintonía se torne etérea y lejana? Las respuestas a estas preguntas, no son parte de un recetario, ni de un manual personal, dado que están en nosotros mismos, en nuestro poder de transformación, (tanto a nivel individual como a nivel social), por lo que se hace necesario afianzar nuestro autoconocimiento, unir esfuerzos para lograr metas comunes; ésto es, desarrollar una conciencia individual en aras de lograr esa conciencia social, y renovar nuestra cultura rescatando los valores fundamentales de honestidad, respeto por la diversidad, compromiso, fraternidad

y venezolanidad, que nos permita como individuos y como sociedad enfrentar la crisis actual y recomponer la esperanza como una fuerza creativa y generadora de acciones.

Este desarrollo de la conciencia individual tiene como punto de partida a la educación, en todos sus niveles y modalidades de estudio, dado que son los educadores los llamados a liderizar la bandera de la esperanza, promover la construcción colectiva del cambio que posibilite la maximización de las potencialidades ciudadanas y propiciar el desarrollo espiritual del ser humano como persona y como responsable de su destino en los distintos roles que le tocará vivir (como hijo, hermano, amigo, compañero, estudiante, colega, padre, abuelo, ciudadano del mundo).

Por consiguiente, es fundamental vivir la esperanza y asumirla como el poder capaz de infundir nuevos retos no sólo de tipo físico e intelectual, sino emocional y espiritual; apliquemos, parafraseando, lo señalado por José Ortega y Gasset: *que todo lo que hagamos sea con Entusiasmo y no por obligación, pues qué triste sería ubicarse en esta última elección*!

Cruz María Rodríguez de Contreras
Profesora de Lengua, Castellano y Literatura.
Titular a dedicación exclusiva.
Jubilada del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC-UPEL)

Inteligencia espiritual

Teodosio E. Rodríguez S.
UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda
teodosio.rodriguez@gmail.com

¿Por qué lloras?
Un hombre llamó a la puerta del amigo para pedirle un favor:
-Necesito que me prestes cuatro mil bolívares para pagar una deuda que tengo. ¿Podrías hacerlo?
El amigo le pidió a su mujer que reuniese todo lo que tenían, pero ni siquiera con esto fue suficiente. Hubo que salir a la calle, y pedirles dinero a los vecinos, hasta alcanzar la cantidad requerida.
Cuando el hombre se marchó, la mujer se dio cuenta de que su marido estaba llorando.
-¿Por qué estás triste? ¿Por qué tienes miedo de que, ahora que nos hemos endeudado, no consigamos pagar lo que debemos?
No, no es por eso. Lloro porque el que nos acaba de visitar es un amigo al que quiero mucho, y a pesar de eso yo no sabía nada de su situación. Sólo me acordé de él cuando se vio obligado a llamar a mi puerta para pedirme dinero prestado? (Leyendas del desierto (2010).

RESUMEN

En este trabajo se estudia la Inteligencia Espiritual (IE), basado en un estudio de carácter documental. Se convierte en la guía referencial de una investigación cualitativa, en la modalidad de investigación documental en conjunto con una de campo. Por lo tanto, constituye la base de una investigación en proceso, presentándose aquí parte del producto documental. Por consiguiente se analiza, interpreta y evalúa un conjunto de documentos bibliográficos referidos al tema, donde sobresalen autores como Tony Buzan (2003) y Zohar y Marshall (2001), estos últimos como los más reconocidos en el estudio de la IE. A través del desarrollo se plantean las necesidades espirituales del ser humano, una definición de IE, lo que caracteriza a una persona espiritualmente

Recibido: noviembre 2012
Aceptado: febrero 2013

inteligente, cómo lograr el desarrollo de la IE y los beneficios que puede aportar el desarrollo de la IE. Como conclusiones relevantes figuran las siguientes: la IE podría ser una herramienta conceptual para facilitar las relaciones interpersonales a nivel, familiar, social o laboral; la IE no tiene porque estar ligada a una religión en particular; el ser humano no ha sido educados para desarrollar la IE, por lo que estamos de espaldas al mundo espiritual; existen muchos prejuicios hacia la espiritualidad; y en países como Estados Unidos y Canadá se explora la posibilidad de educar a los niños en la IE.
Palabras claves: Inteligencia, Inteligencia Espiritual, Necesidad de Inteligencia Espiritual, Desarrollo de la Inteligencia Espiritual, Beneficios de la Inteligencia Espiritual.

ABSTRACT

This research studies spiritual intelligence (SQ), it is based in a documentary research. It is a reference guide of a qualitative research, on the modalite of documentary research with a field research, it introduces part of the documentary product here. Therefore a set of bibliographic documents relected to the topic are analyzed, interpreted and evaluated, in which authors such as Tony Buzon (2003), Zohar and Marshall (2001) are renowned, and the lasts are the most recognized by their studies of SQ. In this research is set out spiritual needs of human being, a definition of SQ, characteristics of an spiritual and intelligent person, how to develop SQ and the benefits of developing SQ. As a result, SQ could be a conceptual tool to improve interpersonal relationship (familiar, social, labor), SQ is not relected to any particular religion. Human being has not been educated to develop SQ so that's why we are back to spiritual world, there are a lot prejudices around spirituality and countries such as United Stated and Canada are exploring the possibility to educate children in a spiritual intelligence
Key Words: Intelligence, Spiritual Intelligence, Spiritual Intelligence's Needs, Spiritual Intelligence's Development, Benefits of the Spiritual Intelligence.

RÉSUMÉ

Ce travail étudie l'intelligence spirituelle (IS), fondée sur une recherche documentaire. Il est un guide référentiel d'une recherche qualitative, dans la modalité d'une recherche documentaire avec une recherche sur le terrain. En conséquence, ce travail constitue la base d'une recherche en cours, présentant ici une parte du produit documentaire. Par conséquent, l'auteur analyse, interprète et évalue une série de documents bibliographiques sur le thème, parmi lesquels Tony Buzan (2003) et Zohar et Marchall (2001) les derniers sont le plus reconnus pour les études de IS. Cette recherche projette les nécessités spirituelles de l'être humain,

une définition d'IS, caractéristiques d'une personne spirituellement intelligente, comment développement l'IS et les bénéfices qu'il y a à développer l'IS. Pour conclure, l'IS pourrait être un outil conceptuel pour faciliter les relations interpersonnelles, familial, social ou de travail. L'IS ne doit être nécessairement associée à aucune religion en particulier. L'être humain n'a pas été élevé pour développer l'IS, c'est pourquoi nous sommes inconscients de la réalité du monde spirituel. Il y a beaucoup de préjugés vers la spiritualité et dans des pays comme les États-Unis et le Canada explorent la possibilité d'élever les enfants dans IS.
Mots Clés: Intelligence, Intelligence Spirituelle, Nécessité d'Intelligence Spirituelle, Développement de L'intelligence Spirituelle, Bénéfices de L'intelligence Spirituelle.

Introducción

Nuestro sistema educativo, sobre todo desde el inicio de la Escuela Primaria hasta los estudios de Postgrado, ha privilegiado el manejo de la Inteligencia a nivel de lo formal-matemático y en los últimos años se ha ampliado el campo de acción hacia la denominada Inteligencia Emocional que, según Goleman (1996), "es la capacidad para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, siendo hábil para gerenciarlos al trabajar con otros". Estudiosos del área, tal como Gardner (1998), ha extendido la discusión a otros tipos de Inteligencias; entre ellas, las siguientes: Lingüística, Capacidad de pensar en palabras y utilizar el lenguaje para expresar y apreciar significados complejos; Matemática-lógica que posibilita calcular, medir, evaluar proposiciones e hipótesis y efectuar operaciones matemáticas complejas. También psicólogos del Departamento de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) señalan las siguientes: Espacial que permite pensar en tres dimensiones; Corporal-cinestésica que conduce a manipular objetos y perfeccionar las habilidades físicas; Musical cuando se presenta mayor sensibilidad a la melodía, al ritmo, al tono y la armonía; Interpersonal, donde se desarrolla la capacidad para comprender a los demás e interactuar con ellos; Naturalista que es la capacidad de identificar y clasificar objetos y comprender los sistemas naturales; e Intrapersonal que es la capacidad de una persona para construir una percepción precisa respecto de sí misma, y de utilizar dicho conocimiento para organizar y dirigir la propia vida.

La última inteligencia es la que se aproxima más, desde el punto de vista conceptual, a la denominada Inteligencia Espiritual (IE) que es el objeto de discusión en este pequeño ensayo y cuyos estudios más sólidos están representados por Zohar D. y Marshall I (2001).

Cuando desde lo alto de una cima, después de un gran esfuerzo físico, te sientas a contemplar un bello paisaje y te admiras de lo que alcanza tu visión, te maravillas de la belleza que se vislumbra bajo tus pies y experimentas un inmenso gozo estético, un placer interior muy hondo; cuando al regresar del trabajo, en pleno tráfico automovilístico, en medio del caos urbano de cada día, te abstrae, tomas distancia de la realidad que estás viviendo en ese momento, relativizas la situación, no dejas que la circunstancia devore tu paz interior y domina tu fondo emocional y mental; entonces estás manifestando una faceta de tu Inteligencia Espiritual.

Este ensayo está dirigido, en parte, a presentar parte del marco referencial de una investigación de campo en su carácter descriptivo-interpretativo, utilizando como sujetos a estudiantes de matemática del Pedagógico de Miranda, con la finalidad de diseñar un taller que los sujetos administrarían con sus estudiantes de Educación Media; todo con la finalidad de potencial la IE.

Se comienza este ensayo planteando las necesidades espirituales de todo ser humano, luego se hace una aproximación a la definición de IE para luego plantearse lo que caracteriza a una persona espiritualmente inteligente. A continuación se indican algunas maneras de lograr el desarrollo de la IE, para luego indicar los beneficios de tal desarrollo. Una vez expuestas las conclusiones se indican las referencias que se usaron en este trabajo.

Es relevante indicar que este trabajo representa el inicio de una investigación de carácter cualitativa con miras a potenciar la IE en estudiantes de Primaria o Educación Media.

¿Cuáles son las necesidades espirituales del ser humano?

Pese a todos los tipos de inteligencias que se han manejado e incluso diseñado talleres para su desarrollo, el ser humano sigue incompleto, y según Torralba (s/f)) y Weor (1975), el ser humano sigue insatisfecho ante las siguientes preguntas que se pueden considerar de carácter trascendental (a) ¿Quién soy? (b) ¿Qué será de mí? (c) ¿De dónde vengo? (d) (e) ¿Para dónde voy? (f) ¿Cuál es el sentido de la vida? (e) ¿Para qué existe todo? y (f) ¿Por qué existe Dios? Al menos quien escribe ya se planteaba esas preguntas en su etapa de niñez y adolescencia. Como el ser humano es altamente complejo, es bastante probable que otras personas se hubiesen planteado otros tipos de preguntas. Pero aquí nos inclinamos a las personas que se hacen las preguntas anteriormente enumeradas.

Estas preguntas responden a necesidades que vamos a denominar espirituales y donde podríamos enumerar las siguientes: Vivir una vida con

sentido, con significado; buscar la reconciliación consigo mismo, con la vida y con los demás y el universo; búsqueda de la verdad, de la libertad plena y verdadera (muchas veces pensamos que actuamos con libertad y no es cierto); búsqueda de soledad y silencio ocasional; búsqueda de un orden en la vida. El no hallar respuestas o no ver satisfechas estas necesidades podría conducir a lo que se conoce como crisis existencial.

En función de lo anterior, resulta una necesidad adentrarse en el conocimiento de la IE, para poder, entonces, diseñar e implementar acciones que permitan su desarrollo, y pueda contribuir a la autorrealización (desarrollo de la IE) del ser humano, contribuyendo a desarrollar en los estudiantes una mente amplia y libre que impida que en su vida futura puedan ser víctimas de ideas que los conduzcan a asumir actitudes dogmáticas y sectarias, asumiendo conductas fanáticas. Que sea él mismo quien se conduzca; que sea él mismo que viva su vida y no otros la vivan por él. Que pueda salir de esa claridad donde cree estar, pero que en realidad es una oscuridad (recordemos un poco a Platón, cuando habla de las Cavernas).

¿Qué es la Inteligencia Espiritual?

Se presenta una primera aproximación a la definición del concepto de IE.

Es la capacidad de encontrar un sentido profundo de la existencia, situándose uno mismo con respecto al cosmos y así meditar sobre el significado de la vida, la muerte y el destino final del mundo físico y psicológico. Al estar por encima de los demás tipos de inteligencia, tal como los sostiene Covey (2005) y Torralba (2010), es una especie de dinamismo que mueve al ser humano a buscar la plenitud, al perfecto desarrollo de todo nuestro ser, a la profundidad y al sentido de lo que hacemos, padecemos y vivimos.

Visto así, la IE se convierte en el antídoto a todas las formas de fanatismo, sectarismo o dogmatismo. De ahí el interés que tiene su cultivo en la educación de los más jóvenes. Y aquí se presenta una brecha, a través de la cual, se podrían iniciar investigaciones en el campo educativo. Se cree que los estudiantes de Primaria y Educación Media, serían los más indicados para hacerle conocer estas ideas ya que ellos, de por si, en esa edad de adolescencia se hacen muchas preguntas; algunas a veces, desconciertan hasta a sus propios padres, como la de preguntarse: ¿por qué tengo a estos padres y no a otros?

¿Qué caracteriza a una persona espiritualmente inteligente?

Lo que a continuación se va enumerar es importante porque permite pensar en el diseño de actividades que tengan como producto este tipo de actitudes o conductas observables, de alguna manera.

Una persona espiritualmente inteligente se caracteriza, entre otros puntos, por lo siguiente, tal como lo señala Torralba (7-2-2010):

1. Busca la profundidad en las relaciones.
2. Trata de ver aquello que la une a las otras personas.
3. Relativiza las diferencias. Lo importante no es lo que lo separa, lo importante es lo que la une, si realmente queremos fortalecer la relación. Si la queremos romper, entonces haríamos lo contrario, pero ésta no debería ser, por lo general, la idea común.
4. Goza intensamente de la belleza que se revela en el mundo. Un amanecer, un atardecer, el color de los árboles, el color de los ojos de las personas, el color de su piel.
5. Experimenta un bagaje interior muy abundante. Así puede comprender que él no el único ser humano, o que no está solo en la Tierra.
6. Tiene una enorme capacidad de conexión con todo lo que existe porque intuye los elementos que unen, lo que subyace en todas las individualidades.
7. Experimenta el deseo de darse tal como es, sin complejo ni sentimiento de culpa.

¿Cómo lograr el desarrollo de la Inteligencia Espiritual?

Fundamentalmente Torralba (5-10-2010 y 5-03-2010) propone:

1. Practicar la soledad; es decir, una soledad ocasional.
2. Disfrutar o valorar del silencio físico e interior. Esto podría conducir a disfrutar de la contemplación y practicar la meditación.
3. Intentar alcanzar una comprensión más profunda de las cosas; es decir, no quedarse en lo superficial. Preguntarse siempre; ¿qué existe detrás de esto?
4. Gozar de la faceta espiritual en el arte

5. Deleitarse con la música,
6. Ejercer la solidaridad
7. Hablar en profundidad con los demás, en el denominado ¿diálogo socrático?
8. Leer a los grandes maestros espirituales de la Humanidad. Una estrategia que produce resultados significativos es la lectura de cuentos o narraciones tales como la Inteligencia Espiritual de Dan Millman (1999). También del mismo autor la lectura del Guerrero Pacífico, despierta el interés de ideas nuevas. Así como Los Miserables de Víctor Hugo, sensibiliza el alma (inteligencia emocional), la lectura de grandes maestros espirituales sirve para sensibilizar la IE.
9. Practicar ejercicio físico con regularidad, lo cual ayuda a superar los propios límites y canalizar y expresar mejor las emociones.

También Buzan (2003), habla de diez (10) dones, que al combinarse puede potenciar la IE; ellos son los siguientes:

1. Conseguir una visión global de la vida
2. Explorar tus valores
3. Plantearte tu visión y tu propósito ante la vida
4. Ser compasivo. Comprenderte a ti mismo y a los demás
5. Estar dispuesto a dar y recibir. Caridad y gratitud
6. Desarrollar el sentido del humor
7. Volver al patio del recreo
8. Practicar algún ritual
9. Vivir en paz
10. Desarrollar el poder del amor.

Estos puntos, combinados con el aporte de información extraída del campo, pueden servir para el diseño de actividades con la finalidad de potenciar la IE

¿Qué beneficios puede aportar el desarrollo de la Inteligencia Espiritual?

A estas alturas del ensayo, se puede prever, los beneficios que puede aportar la IE. Lo que viene a continuación, podría ser visto como repetitivo,

pero refuerza el concepto. Así Torralba (5-2-2010), en su artículo "A cultivar la inteligencia espiritual", indica que sirve para desarrollar la creatividad, obtener una conciencia crítica y autocrítica, mejorar las relaciones interpersonales, afianzarse en la autodeterminación, obtener sentido de los límites, conocimiento profundo de uno mismo, mantener un equilibrio interior, hacer de nuestras vidas, "Un proyecto de Vida", tener la capacidad de sacrificarse en aras de obtener los ideales a los que ha abrazado, obtener una vivencia plena del aquí y el ahora, gozarse de la sencillez y vivir plenamente el presente, lo que podría ser un buen antídoto para combatir el Stress.

Será difícil de poner en práctica o de desarrollar este tipo de inteligencia. ¿Quién dijo miedo?

Según Torralba (2-5-2010), el no desarrollar la IE nos conduce a seguir, en menor o mayor grado, dentro de un vacío existencial, con gran aburrimiento, inmerso dentro de un fanatismo (Actitud de quien defiende con tenacidad desmedida y apasionamiento creencias u opiniones), muchas veces dentro de una gran nostalgia por el pasado, preocupándose en extremo por el futuro, viviendo fuera de sí (a lo mejor, con miedo de verse en el espejo), prisionero de los apetitos del mundo exterior (no es que sean malos, sino que hay que equilibrarlos); prisionero de la vida inmediata, sin proyecto de vida, sin dominio propio y se convierte en la definición misma de exterioridad y de vulgaridad. Se podría concluir diciendo que El hombre no vive, lo viven (lo bailan).

Se podría pensar que todo lo escrito es algo imposible de alcanzar y más aún cuando se presenta una muestra de quiénes la han alcanzado. Mahatma Gandhi, Martín Luther King, Nelson Mandela, Teresa de Calcuta, Juan Pablo *II, Rigoberta* Menchú (Activista de los derechos humanos de Guatemala), Pere Casaldaliga (Uno de los ideólogos de la teología de la liberación), entre otros.

Se podría hacer la siguiente pregunta, ¿Necesariamente tenemos que estar a la altura de estos personajes para plasmar o manifestar nuestra Inteligencia Espiritual? La Biblia señala, en el Libro de Juan, Capítulo 14, versículo 12, que Jesús dijo: -De cierto, de cierto os digo: El que en mí cree, las obras que yo hago, él las hará también; y aun mayores hará..-. Obviamente Jesús manifestaba una IE, reflejando aquí una de las características de la IE, como lo es la humildad. Por lo menos, como formadores de juventud (al administrar cursos a potenciales docentes, estamos formando indirectamente a los muchachos de las escuelas y liceos), no deberíamos tener duda; hay que hacer este aporte. Seguro que muchos de nosotros no lo veremos, pero el

sistema educativo, sobre todo en cuanto a la pedagogía aplicada se refiere, va a cambiar, más temprano que tarde.

Conclusión

Con la IE se superan barreras y obstáculos que dificultan la comunicación en entornos íntimos, laborales y sociales. Hoy en día cuando aumenta el número de problemas a nivel familiar, laboral y social, se hace necesario pensar en la posibilidad de poner en práctica este nuevo paradigma. No hemos sido educado para desarrollar la IE (Frances Torralba, 18-02-10). Vivimos de espaldas al mundo espiritual.

Hay personas que desarrollan su vida espiritual en el marco de las tradiciones religiosas, pero hay otras que desarrollan su faceta espiritual en otros ámbitos, en contacto con la naturaleza, en la contemplación del arte, en el ejercicio físico, en la meditación (Frances Torralba, 18-02-10). Vivimos de espaldas al mundo espiritual. Es así que podemos concluir que la IE no está casada con alguna religión; es decir, existen personas religiosas que no tienen porque manifestar alguna IE, mientras existen otras personas que no siendo religiosas manifiestan un alto grado de IE. Se podría decir Jesús, estrictamente hablando, no era un ser religioso, sino que simplemente planteaba un cambio de actitud en el modo de vivir, para lo cual invitaba a cambiar la manera de pensar. De allí el dicho: "cambia tu manera de pensar y cambiará tu manera de vivir". La religión, por lo general, no es beneficiosa; por eso, Carl Marx dijo: "la religión es el opio de los pueblos".

En algún momento la educación tendrá que tener en cuenta el cultivo de la IE. Hay todavía muchos prejuicios hacia la espiritualidad. Aún subsisten tópicos negativos, visiones demasiado estrechas de la espiritualidad, pero en algunos países como Canadá y en algunos estados de EEUU, se está explorando la posibilidad de educar la IE en los niños, para conseguir que sean más libres y profundos, capaces de tomar distancia de la realidad, de preguntarse el sentido de sus vidas, y convertirlas en proyectos personales (Torralba, 18-02-10). Por los momentos, vivimos de espaldas al mundo espiritual.

Planteamos llevar estas ideas a los estudiantes universitarios de la docencia y así, ellos puedan aplicar estas ideas en sus respectivos salones de clases. Los resultados estarían por verse, se piensa que a mediano plazo.

Referencias

Buzan Tony (2003). *El Poder de la Inteligencia Espiritual.* Barcelona España. Ediciones Urano, C.A.

Covey Stephen R. (2005). *El 8º Hábito*. España, Barcelona. Paidós Empresa.

Gardner Howard (1998). *Inteligencias Múltiples Teoría en la Práctica*. México. Editorial Paidós.

Goleman Daniel (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona España. Editorial Kairos.

Leyendas del desierto (2010). [Documento en línea] http://job354.lacoctelera.net/post/2010/07/12/leyendas-del-desierto/ [Consulta: 2011, Febrero 19]

Millman Dan (1999). *Inteligencia Espiritual*. EEUU. Editorial Swammi.

Psicólogos del Departamento de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) (s/f). España.

Torralba Francesc R (7-2-2010). *Espiritualidad no es huída, es fluidez* (Entrevista) [Documento en línea] http://www.avesgams.org/foro/index.php?topic=214.0. [Consulta: 2011, Febrero 16]

Torralba Francesc R. (18-02-2010). *Vivimos de espaldas al mundo espiritual*. [Documento en línea] http://www.catalunyapress.cat/es/viewer.php?IDN = 21876. [Consulta: 2011, Enero 15]

Torralba Francesc R. (2010). *Cultivar la Inteligencia Espiritual*. Revista Mente Sana, Nº 59, España.

Torralba Francesc R. (2-5-2010). *La felicidad se logra con Inteligencia emocional, social y espiritual.* [Documento en línea] http://www.eldia.es/2010-05-02/sociedad/17-felicidad-logra-inteligencia-emocional-social-espiritual.htm [Consulta: 2011, Febrero 16]

Torralba Francesc R. (5-10-2010) *¡A cultivar la inteligencia espiritual!* [Documento en línea] http://www.venyve.com/vvidayestilo/2010/10/5/a-cultivar-la-inteligencia-espiritual.aspx. [Consulta: 2011, Febrero 16]

Torralba Francesc R. (5-3-2010). *Cultiva tu Inteligencia Espiritual.* [Documento en línea] http://plataformaeditorial.com/blog/wp-content/uploads/platinteligencia-psicologiapractica.pdf/ [Consulta: 2011, Febrero 18]

Torralba Francesc R. (s/f). *Las preguntas trascendentes.* [Documento en línea] http://www.terra.com/mujer/noticias/a_cultivar_la_inteligencia_espiritual/hof199204/2. [Consulta: 2011, Febrero 16]

Weor Samuel Aun (1975). *Psicología Revolucionari*a. Colombia. Primera edición.

Zohar Danah y Marshall Ian (2001). *Inteligencia Espiritual*. Barcelona España. Plaza & Janés Editores. S.A.

EL AUTOR

Dr. Teodosio Enrique Rodríguez Sosa
teodosio.rodriguez@gmail.com
0412 312 0041

Profesor De Física Y Matemática. Instituto Pedagógico de Caracas. Magister en Educación, Mención Enseñanza de la Ciencias. Instituto Pedagógico de Caracas. Doctor. en Ciencias de La Educación. Universidad Santa María.Profesor Asociado del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Ponente en Eventos Nacionales e Internacionales. Forista en Eventos Nacionales e Internacionales. Participación en la Organización de Eventos Nacionales e Internacionales. Publicaciones en Revistas de Investigación. Integrante de La Línea de Investigación de Creatividad del Instituto Pedagógico de Caracas. Integrante de Línea de Investigación "Juan Manuel Carvajal", del Instituto Pedagógico de Miranda. Integrante del Núcleo de Investigación de La Creatividad del Instituto Pedagógico de Miranda. Investigación del área temática inteligencia espiritual.

Modelo Pedagógico Dialogante y su Aplicación en la Escritura[1]

Nour Adoumieh Coconas
Instituto Pedagógico de Maracay-UPEL
nouradoumieh@hotmail.com

RESUMEN

La práctica pedagógica es continuamente cambiante. A través de su evolución van surgiendo modelos que explican el proceso de enseñanza y de aprendizaje desde diversas perspectivas. El presente artículo tiene como objetivo central analizar las implicaciones didácticas presentes en el modelo pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura. Se apoya en las orientaciones teóricas de De Zubiría (2002), Martínez (2004), Cassany (1999), Moore (1998), entre otros. Metodológicamente, se ajusta al diseño documental. Los hallazgos de esta investigación pretenden aplicarse para introducir cambios paradigmáticos en la concepción, enseñanza y aprendizaje de la escritura como proceso cognitivo y no como acto memorístico de reglas y normas.

Palabras clave: modelo, dialogante, escritura.

ABSTRACT

The pedagogical practice constantly change. Whit the evolution of the pedagogical model emerged different models which explain the teaching and learning process from different perspectives. The present article has as main objective to analyze the implications of the dialogist pedagogical model and its writing's application. They are supported in the didactics guidelines of De Zubiría (2002), Martinez (2004), Cassany (1999), Moore (1998) and other. In the methodology, it has a documental design. The findings of this research should be used to introduce paradigmatic changes in the process of understanding, teaching and learning writing as a cognitive process and not as a memoiristic act of rules.

Key Word: Model, Dialogist, Writing

Recibido: febrero 2013
Aceptado: mayo 2013

1. Este estudio fue desarrollado a través de la Unidad Curricular *Teorías y Modelos Pedagógicos* del Doctorado en Pedagogía del Discurso adscrito al Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo la tutoría de la Dra. Betsi Fernández.

RÉSUMÉ

La pratique pédagogique change continuellement. Avec son évolution il apparaisse des modèles qui expliquent le processus d'enseignement et d'apprentissage depuis différentes perspectives. Cet article a l'objectif principal d'analyser les implications didactiques du modèle pédagogique disposé à dialoguer et son application dans l'écriture. Cette recherche s'appuie sur les guides théoriques de De Zubiría (2002), Martinez (2004), Cassany (1999) Moore (1996) parmi d'autres auteurs. Dans la méthodologie, ce travail est documentaire. Les découvertes de cette recherche prétendent s'appliquer pour introduire un changement paradigmatique dans la conception, le processus d'apprentissage et l'éducation dans l'écriture comme processus cognitif et pas comme un acte mémoire des règles.

Mots-Clés : Modèle, Disposé à Dialoguer, Écriture.

Introducción

El proceso de enseñanza ha sido siempre un tema polémico en el mundo académico. Son numerosas las teorías y los modelos que se han presentado y debatido a lo largo de la historia. Los cambios paradigmáticos se han presentado por las necesidades emergentes de cada sociedad, pues las prácticas sociales son cambiantes y exigen nuevas tendencias en estos menesteres.

Entre esa reconceptualización, se encuentran las teorías de enseñanza y las orientadas a la adquisición y el desarrollo del aprendizaje, es decir, a la construcción del conocimiento en desmedro de una teoría que privilegia la acción mecanicista y memorística. Desde esta panorámica nos hemos propuesto analizar las implicaciones didácticas presentes en el modelo pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura.

En este estudio, de carácter documental, el sustento teórico se basa principalmente en De Zubiría (2002) quien nos presenta el citado modelo dialogante. Además, autores como Martínez (2004), Cassany (1999) y Moore (1998) nos han suministrado el basamento en torno a la concepción escritural. Es importante destacar que a la luz de estos planteamientos realizamos la transferencia de los principios propuestos por De Zubiría al campo de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

El presente artículo se estructura en tres partes. En la primera se explica el modelo pedagógico dialogante y se hace un recorrido sobre la evolución de las teorías existentes centrando las mismas en dos grandes grupos: el

heteroestructurante y autoestructurante. Seguidamente, se expone la noción de escritura y las concepciones actuales, en la que se hace un recorrido por los modelos y enfoques didácticos. Por último, presentamos las implicaciones didácticas. Allí iniciamos con la noción de modelos para después presentar las implicaciones en torno a los siguientes aspectos: desarrollo de la capacidad escritural vs. adquisición del código escrito, dialogicidad, dimensiones humanas para abordar la escritura.

Modelo Pedagógico Dialogante

A lo largo de la historia de la humanidad, los modos de enseñanza han evolucionado. Desde la Antigua Grecia, vemos como la enseñanza tradicional comienza a excavar profundamente sus cimientos hasta alcanzar un gran auge. Precisamente, esto se debe a la intencionalidad de formar a los individuos a través de la obediencia, la disciplina y la repetición. La enseñanza era concebida, desde esa perspectiva, como un proceso educativo externo al niño y a la escuela, cuyo único responsable era el maestro, el conocedor, es decir, una educación magistrocentrista.

Con el paso del tiempo y con las bases psicológicas de las teorías constructivistas, vemos como se va quedando a un lado la lógica lineal y unidireccional que se inicia con el docente y se dirige al estudiante exclusivamente en este sentido. Por supuesto que desde esta óptica, no hay un proceso de interacción entre los participantes del hecho educativo, más bien es un proceso de información, no de formación. Al respecto, Moore (1998) expone que se trata de una situación de entrenamiento o adoctrinamiento del estudiante. En este sentido, nos estamos refiriendo al traslado de un modelo heteroestructurante a uno autoestructurante.

Según De Zubiría (2002) es Not (1983, 1992) quien plantea que, a lo largo del trayecto evolutivo de la educación, sólo se han dado estos dos modelos pedagógicos. A decir de Moore (1998) estos dos modelos son equivalentes a un modelo mecanicista y el otro a uno organicista. El primero es aquel en los que se presenta el desarrollo del conocimiento de manera externa al salón de clases, es decir, similar a una máquina que puede ser moldeada desde afuera. Mientras que dentro del segundo modelo, el estudiante es un ente capaz de intervenir en su propio proceso de formación, es activo y productivo, no repetitivo. Es un ser capaz de construir el conocimiento y de participar con los mediadores para lograr el propósito pautado. A esta organización académica se le denomina la Escuela Activa.

En este orden de ideas, la Escuela Activa tiene como norma inalterable el respeto a la personalidad del niño. La educación debe ser identificada con la actividad, la productividad, el trabajo. El estudiante construye su propio currículo según sus necesidades de aprendizaje, lo cual permite un avance. De este modo se humaniza la acción de enseñar. Los currículos abiertos favorecen al activismo del estudiante según sus focos de intereses promoviendo de esta forma el talento.

Con este marco conceptual, se da paso al llamado Modelo Pedagógico Dialogante o interestructurante. Este modelo tiene como propósito principal el desarrollo y no sólo el aprendizaje. Reconoce el papel activo del estudiante en el aprendizaje y además le otorga valor al rol de mediador ocupado por el docente, quien asume que el conocimiento puede ser construido dentro o fuera de la escuela. En este sentido y de manera activa e interesctructurada entre estudiante, saber y docente, el conocimiento es construido por el estudiante a partir de un discurso pedagógico mediador. De Zubiría (2002) nos habla de una serie de principios conceptuales y pedagógicos que inciden en la formación del sujeto.

El primer principio conceptual al que se hace referencia es la inteligencia. Entendemos como inteligencia a esa capacidad de asimilar y elaborar información y utilizarla adecuadamente. Por consiguiente, es considerable pensar que esa capacidad de procesar y comprender el mundo es diversa. El segundo principio es que todo proceso humano es social, contextual e histórico; esta consideración nos lleva a situar la formación dentro de este plano y por consiguiente debe respetar esos parámetros. El tercer principio expuesto en este modelo es la modificabilidad. El ser humano, por excelencia, es un ser modificable, cambiante, no permanente, pues constantemente está evolucionando, experimentando e interactuando con su contexto. Esa relación está estrechamente ligada al segundo principio, pues si se considera que el ser es social y eso hace que tenga un contexto físico – mental e histórico, entonces estamos aceptando que es cambiante y sus experiencias van a influir en esos cambios de vida.

Además de lo anteriormente mencionado, tenemos los principios pedagógicos, los cuales orientan el quehacer educativo. En primer lugar, tenemos que el fin de la educación no debería ser el aprendizaje sino la educación, pues el interés debe canalizarse hacia la orientación en el desarrollo del niño.

En cuanto al segundo principio, nos plantea tres dimensiones humanas para abordar el desarrollo: el cognitivo, el valorativo y el praxiológico. El cognitivo gira en torno al desarrollo de competencias académicas, a las

ideas, al pensar…; el valorativo privilegia el desarrollo afectivo y axiológico; mientras que el praxiológico está destinado al quehacer, a la pragmática, es la parte actuante del ser humano. Estas tres dimensiones son equiparables a decir que todo desarrollo debe abarcar lo conceptual, lo actitudinal y lo procedimental, respectivamente.

Otro principio pedagógico importante en el marco del modelo dialogante es la llamada interestructuración o interacción entre sujeto y medio. Esta relación orienta el proceso de formación a mantener el engranaje del estudiante con el contexto en el que se desempeña, necesitamos que el individuo desarrolle su talento en función de su mundo real circundante. Además, aquí entra en juego otro principio, el cual apunta a que la escuela debe trabajar la zona de desarrollo próximo y de esta manera promover el aprendizaje cooperativo entre pares, especialmente las habilidades comunicativas dirigidas a la comprensión y producción son altamente consolidadas a través de la integración.

Desde esta perspectiva, existe un presupuesto sobre la dialogicidad en el proceso lector. La lectura es un proceso dialogante, cuyo objetivo primordial se centra en un trabajo dialogante en el que se garanticen mayores niveles de pensamiento, afecto y acción.

En fin, podemos decir que el modelo dialogante posee tres dimensiones: la primera dimensión está ligada con el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última con la praxis y la acción, en función del sujeto que siente, actúa y piensa. En un lenguaje cotidiano se puede expresar que la escuela está obligada a enseñar al ser humano a pensar, a amar y a actuar. Nuestra interrogante gira en torno a cómo hacer que el proceso de expresión escrita abarque estos principios y deje a un lado la noción escrituraria basada en el producto y en la mera transcripción. Para estudiar las implicaciones didácticas de este modelo en el ámbito escritural, se hace necesario hacer un recorrido por la escritura y sus concepciones desde los modelos explicativos y los enfoques didácticos.

Escritura y Concepciones

Desde la década de los ochenta se ha reconceptualizado la noción de escribir, pues se deja a un lado la falsa creencia de considerar que la escritura depende de habilidades motoras, puntuación, concordancia, conocimiento estricto de reglas sintácticas y gramaticales, las cuales otorgan privilegio al texto acabado y pulcro como producto o resultado final de una práctica,

es decir, hablar de lengua era sinónimo de gramática, sintaxis, morfología, fonología… Este cambio paradigmático se debe a la aparición de investigaciones que brindaron un marco teórico - conceptual para valorar la expresión escrita como proceso cognitivo de producción y no como un mero acto de transcripción (Bereiter y Scardamalia, 1992 y Flower y Hayes, 1981). Esta tendencia se vio favorecida con la aparición de enfoques funcionales y pragmáticos que le dieron el valor comunicativo al leguaje en diversos contextos.

La producción escrita, en la actualidad, es considerada como medio social que le permite al ser humano plasmar sus ideas, expresar información o plantear simplemente los resultados de una investigación. Aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir textos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario, el tema tratado y el tipo de texto. Muchos son los autores que coinciden en que la escritura es un proceso complejo que realiza el individuo, tanto para comunicarse, como para organizar su pensamiento; sin embargo, escribir es una de las cuatro habilidades lingüísticas menos usadas. Además "la habilidad de escribir no es un don innato…sino un proceso de aprendizaje planificado y sistemático que se desarrolla paralelamente al de la lectura" (Prado, 2004, p. 193).

Esta actividad estratégica y autoregulada es planificada por el escritor y requiere de esfuerzo intelectual superior, especialmente por considerar que el escritor trabaja sin la presencia de los interlocutores. La situación descrita es explicada por Alonso Tapia (1991), como una acción que se da en el contexto de un guión cerrado, diferente al de una conversación, por ejemplo. La traslación de un código a otro amerita una doble descontextualización por parte del escritor, la cual denota una desde la parte sonora y otra desde la relación directa con los destinatarios. Por estas razones, quien escribe debe presentar su exposición de manera sistemática y ordenada para guiar a sus lectores en la comprensión del texto y por consiguiente en la construcción de significados, para lo cual el manejo de los aspectos funcionales y estructurales es una necesidad.

Los aspectos funcionales se refieren a aquellos dirigidos hacia la determinación del tema a escribir, el propósito que se desea lograr, la audiencia a la que se dirige el texto, características prototípicas del texto a escribir y la finalidad que persigue según el contexto en el que se circunscriba la producción textual. En cuanto a las características prototípicas, y siguiendo a Carlino (2006), es posible que una de las causas por la que les cuesta escribir a los estudiantes es que no tienen claras las características del género en el que van a escribir, es decir, no conocen "las expectativas de los lectores, cuáles son las convenciones esperadas…y no se guían según

las especificidades de cada género" (p. 18). Al desconocer o al aplicar esos lineamientos se dificulta la tarea de escribir. Mientras que los aspectos estructurales se orientan hacia el proceso de producción.

El Modelo explicativo de escritura oportuno con esta tendencia es el de proceso. Éste pone el énfasis en el proceso de composición y no en el producto acabado. Según esta visión, lo más importante es enseñarles a los alumnos que un buen texto no se logra desde el primer borrador. Los autores competentes elaboran listas de ideas, esquemas, grafican y posteriormente escriben un primer borrador, el cual monitorean con frecuencia, lo corrigen y lo rehacen tantas veces como lo consideren necesario (Cassany, 1990). Por ello que se enfatiza en "enseñar al alumno a pensar, a hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de la frase, a revisar el escrito, etc." (Cassany, 1990, p. 13). Este modelo se presenta en tres subprocesos ampliamente recursivos y no lineales: planificación, textualización y revisión.

La primera, la planificación, es una etapa de representación abstracta en la que el escritor se formula interrogantes con respecto a los aspectos funcionales descritos para así dar inicio a su plan de escritura, el cual se rediseña constantemente conforme se hace la investigación y se enriquece gracias a la búsqueda de información, bien sea en la memoria de largo plazo del escritor o en fuentes externas a través de la indagación.

La siguiente fase es la textualización; en este proceso, el escritor convierte sus ideas en "lenguaje visible" (González, 1999, p. 222), siguiendo el plan de trabajo anteriormente diseñado. En este espacio es conveniente plasmar todas las ideas, el escritor realiza operaciones de traducción a paquetes semánticos alojados en la memoria a largo plazo en torno a información lingüística y de contenido. También, vela por la adecuación, coherencia, cohesión, entre otras propiedades textuales. De esta manera, se aplican habilidades cognitivas del área conceptual y de la procedimental, el saber hacer (Arnáez, 1998).

La revisión se entiende "como una operación que consiste en modificar el texto que se está elaborando en los aspectos que el escritor percibe algún desajuste" (García Sánchez y Marbán, 2002, p. 114). En este complejo subproceso, de manera recursiva, el escritor constantemente contrasta los objetivos planificados con la composición realizada a fin de retocar y mejorar el escrito.

Es preciso señalar que a la par de los modelos explicativos y acordes con las tendencias de los mismos, se encuentran los enfoques didácticos, los cuales se combinan con los mismos según los postulados que cada uno

expone. Es así como los modelos de enseñanza centrados en el producto escrito ponen el acento en el desarrollo de la competencia textual del alumno, desde una perspectiva eminentemente lingüística. Dicha competencia textual es entendida en dos niveles: (a) micro-estructural, que supone el dominio de los aspectos más formales del texto, y por tanto, de un conjunto de reglas gramaticales que progresivamente se van interiorizando, y (b) macro-estructural, que implica el aprendizaje y utilización de las distintas tipologías textuales, es decir, aprender a expresar un mensaje en el soporte textual que mejor se adecúe a los objetivos comunicativos del escritor y a las expectativas del lector.

Esta distinción ha dado lugar al desarrollo de los enfoques didácticos de la expresión escrita. Dentro de los cuales se distinguen básicamente dos perspectivas por el énfasis que ponen en uno u otro nivel durante el proceso de instrucción: el enfoque de enseñanza de la gramática, o modelo oracional, basado en los estudios de gramática tradicional, y el enfoque basado en las funciones, o modelo textual-discursivo, fundamentado en la lingüística del texto (Hernández y Quintero, 2001). Cassany (1990) amplía el abanico de posibilidades al incluir el enfoque basado en el proceso de composición de textos escritos e, igualmente, el basado en el contenido que trata de "aprovechar el potencial creativo y de aprendizaje de la expresión escrita" (p. 63).

Además, esta última tendencia, suele reconocerse en la actualidad como la escritura a través del currículum (*writing across the curriculum*), la cual se origina dada la creencia de que el tipo de escritura que los estudiantes realizan en las instituciones educativas tiene una influencia directa en la calidad del pensamiento que se pretende que ellos conozcan y apliquen (Langer y Applebee, 2007). Esta tendencia también es abordada por Carlino (2005), quien la denomina "escribir en las disciplinas" (p.23).

En cuanto al enfoque basado en la gramática, considera que el dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología o la ortografía es lo único que requiere el escritor para componer un texto, las propuestas más modernas de este enfoque incluyen el estudio de otros aspectos que contribuyan a mejorar el producto escrito (cohesión y coherencia interna de los textos) y una estructuración más global de los contenidos gramaticales, facilitando así el aprendizaje integral de la lengua (Hernández y Quintero, 2001). Desde este enfoque, la lengua se presenta como homogénea y prescriptiva; no considera expresiones dialectales, ni la carga sociolingüística de las palabras, es altamente normativa y se enfatiza en el uso correcto de las estructuras (Cassany, 1990).

Por su parte, el enfoque basado en las funciones, también llamado modelo textual discursivo, implica organizar el currículum en torno a las diversas tipologías textuales, apoyándose en una concepción funcionalista del lenguaje, según la cual éste es considerado como herramienta útil de comunicación y no sólo como conjunto cerrado de conocimientos gramaticales (Hernández y Quintero, 2001). Este enfoque en particular nació dentro del marco de la enseñanza de una segunda lengua y en el seno de la metodología comunicativa, con marcada influencia de la filosofía del lenguaje y la sociolingüística (Cassany, 1990). El énfasis desde esta perspectiva se pone en la comunicación o en los diferentes usos de la lengua, a diferencia del enfoque gramatical, donde el acento se coloca en el grado de corrección con el que se emplean una serie de reglas gramaticales.

El enfoque basado en el proceso pretende lograr que el alumno aprenda a pensar, generar ideas, organizarlas, esquematizarlas, textualizar, revisar, etc. (Cassany, 1990). Su génesis se encuentra en las investigaciones realizadas, en los años sesenta, en el ámbito de la escritura y los procesos cognitivos involucrados en ella. Su principal hallazgo significó un viraje en cuanto a la manera de concebir la enseñanza de la composición: los alumnos competentes en la escritura manejan una serie de estrategias y habilidades cognitivas que pueden ser aprendidas. La didáctica de la lengua escrita se enfiló entonces, ya no al producto terminado, sino en el proceso en sí. Este enfoque de la didáctica de la expresión escrita se alimenta de "la psicología cognitiva, así como de otras ramas del saber como los estudios y las técnicas de creatividad y los métodos de solución de problemas y la heurística" (Cassany, 1990, p. 12).

Como último, se encuentra el enfoque basado en el contenido, desarrollado paralelamente, en Estados Unidos, en los cursos de escritura de las universidades y de los institutos politécnicos y con un movimiento llamado "enseñanza a través del vitae" en las escuelas primarias y liceos (Cassany, 1990). Su tesis fundamental es que el contenido de un escrito debe privar sobre otras consideraciones como la gramática, la función o el tipo de texto. Sus seguidores alegan que los estudiantes se ven en la necesidad de producir textos académicos, los cuales comportan ciertas características que los distinguen de otros tipos de textos, y que esto, a su vez, supone una adecuación de las estrategias didácticas a utilizar para que en los escritos de los participantes quede plasmada su capacidad de analizar, sintetizar y transformar el conocimiento. Hacen énfasis, por lo tanto, en la claridad, adecuación, organización, solidez de los argumentos, creatividad, etc., de los alumnos a la hora de escribir.

Ahora bien, una vez que hemos dejado claro cómo ha evolucionado la escritura, presentaremos las implicaciones didácticas del Modelo Dialogante a luz de los modelos y enfoques didácticos propios de la expresión escrita.

Implicaciones Didácticas

Antes de iniciar con implicaciones, abarcaremos aspectos relacionados con modelo. Desde el punto de vista epistemológico, la noción de modelo ha sido empleada con el propósito de explicar la realidad. En los modelos, prevalece siempre una teoría que le proporciona el sustento y una acción que se materializa con una realidad verificable. Cabe destacar que el modelo es un ideal abstracto, pero su operatividad pertenece al plano de lo concreto mientras se hace funcionar los elementos del conjunto que lo conforman. En este orden de ideas, un modelo pedagógico viene siendo una construcción teórica y metodológica del proceso de enseñanza y del aprendizaje, distinto al caso de los modelos didácticos, pues estos últimos centran el interés en la enseñanza únicamente.

Los modelos didácticos son estrategias prescriptivas diseñadas para cumplir metas de enseñanza específicas. Al respecto, Eggen y Kauchak (2001) plantean que la terminología prescriptiva se les atribuye porque "las responsabilidades del docente durante las etapas de planificación, implementación y evaluación de la enseñanza están claramente definidas" (p. 24). Los modelos se diseñan para alcanzar objetivos específicos y su empleo requiere de una capacidad para especificar los resultados precisos del alumno, es por ello que se escoge un modelo en particular para alcanzar un determinado fin. Para estos autores, los modelos de enseñanza son una especie de proyectos para enseñar que se convierten en herramientas para ayudar a los docentes a enseñar eficazmente, haciéndolo de forma más sistemática y efectiva. Los modelos aportan flexibilidad suficiente para dar lugar a que los docentes usen su propia creatividad, así como los alumnos sean constructores de la suya.

Continuando con Eggen y Kauchak (2001), se sabe que los dominios de los objetivos educacionales de los modelos son: el afectivo, el psicomotriz y el cognitivo. El dominio afectivo considera el autoconcepto que posee el alumno, el crecimiento personal y el desarrollo emocional. En cambio, el dominio psicomotriz se relaciona con las habilidades musculares y la coordinación. El cognitivo, por su parte, es el que se centra en el crecimiento intelectual del individuo. "El crecimiento de esta esfera incluye la adquisición de

habilidades básicas como la lectura, la escritura y las matemáticas, así como también el aprendizaje de hechos conceptos y generalizaciones" (p. 26).

Dentro del dominio cognitivo hay unos objetivos denominados procesamiento de información, lo cual consiste en que las personas unan y organicen la información del medio con el propósito de formar patrones útiles que puedan emplearse para explicar hechos y conocimiento del entorno (Eggen y Kauchak, 2001).

Por una parte, Gervilla (2000) expone que un modelo es "una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma" (p. 198), en donde se focaliza la atención en lo que se considera importante. Un modelo se identifica con una especie de esquema que selecciona datos de la realidad, los estructura, decidiendo qué aspectos son importantes para conocer la realidad a la que hace referencia.

Por otra parte, Álvarez Angulo (2005) destaca las funciones que poseen los modelos de producción de textos, entre las cuales se presentan las dirigidas a analizar la complejidad del proceso de la actividad escrita y atender a las posibles dificultades que se pueden presentar en el momento de redactar; otras funciones radican en analizar las dimensiones de la práctica de la enseñanza desde los ámbitos de la planificación y la revisión; diseñar instrumentos para guiar el proceso escriturario, los cuales pueden ser fichas de apoyo, listas de criterios para guiar el proceso; y regular las actividades escriturarias en los contextos académicos. Después de este abordaje sobre modelos, presentaremos algunas implicaciones que creemos convenientes dentro del modelo dialogante aplicado a la escritura.

Desarrollo de la capacidad escritural vs. Adquisición del código escrito

El primer principio del modelo dialogante se enfatiza en el desarrollo y no en la adquisición memorística de los conocimientos, lo cual es transferible al desarrollo de la capacidad escritural en contraposición de la mera adquisición del código. Esto se de debe a que todos los Niveles del Sistema Educativo, en cualquiera de las áreas de las Ciencias Sociales y Naturales, exigen cada vez más que los estudiantes y los profesionales demuestren conocimiento a través de la lengua escrita. Se ha dejado a un lado la noción de escribir como una traducción que va desde la oralidad hacia la escritura para convertirse en un proceso activo y cognitivo en el

que el escritor desarrolla su intelecto. Esta reconceptualización supone una visión basada en el proceso escritural más que en el dominio gramatical, es escribir para aprender, es hacer uso de la escritura epistémica. Sin lugar a duda, las instituciones educativas privilegian la lengua escrita y la asumen como medio para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

En este sentido, la década de los ochenta del siglo pasado marcó el cambio de foco en la didáctica de la lengua, por lo menos conceptualmente, desde la competencia lingüística hacia la competencia comunicativa y desde lo comunicativo funcional hacia el proceso de generación de ideas, problema retórico, tareas específicas, memoria a largo plazo, planificaciones, monitoreo y la necesidad de pensar en una audiencia. Así mismo, la atención del dominio de la lengua se centra en situaciones productivas, en el papel de los interlocutores y en los diversos tipos de textos según los ámbitos en los que se produzcan (Flower y Hayes, 1981). Aunado a ello se tiene la necesidad de compartir experiencias de aprendizaje entre pares para realizar cambios de roles (locutor - interlocutor e interlocutor - locutor) y así estudiar en equipo.

El desarrollo de la capacidad escritural se amplía cuando hay un compartir de experiencias con pares académicos. Escribir, generalmente, resulta más productivo en soledad por su carácter reflexivo, la lentitud del proceso y el aislamiento del escritor, sin embargo, la interacción entre pares ha tomado auge en los últimos tiempos, en especial para desarrollar el nivel epistémico. Este nivel consiste en que al escribir se transforma el conocimiento desde una experiencia personal y se crean ideas, opiniones o puntos de vista que se desconocían previamente (Wells, 1987, citado en Cassany, 1999). La interacción propicia que los escritores dialoguen con el texto a fin de realizar cambios de roles locutor - interlocutor y viceversa. Además, la actualidad demanda realizar prácticas escriturarias a través del currículo en equipo, lo cual se valora como una estrategia de aprendizaje y de evaluación.

Desde el punto de vista psicológico, Brunner (1988) presenta una serie de postulados relacionados con la forma en que una cultura o sociedad organiza su sistema de educación. Entre ellos se destaca el postulado interaccional, el cual se fundamenta en que el conocimiento requiere de una subcomunidad en interacción para negociar significados. En este sentido, la interacción facilita el aprendizaje de cada uno de los participantes, pues cada uno de ellos, según sus habilidades, ayudará a facilitar el conocimiento entre sus pares. También, Vigotsky (1993) plantea la necesidad del trabajo entre iguales, en el que se determina la relevancia de la interacción en el ámbito de la escritura.

Lerner (1994) expone que escribir en pequeños grupos ofrece posibilidades didácticas interesantes, pues cada sujeto interviniente debe presentar su propuesta con fundamentos a fin de ser avalada por el resto del grupo. Al mismo tiempo, cada uno se compromete en actuar simultánea o alternamente como escritor y lector. Para una adecuada aplicación de esta técnica es preciso tener una organización según las tareas asignadas.

Dialogicidad

El segundo principio trata sobre la noción interaccionista. Ésta se aborda desde dos perspectivas: una de ellas es la interacción, vista desde las relaciones sociales entre el enunciador (YO), el enunciatario (TÚ) y lo referido (LO), es decir, desde una dimensión dialógica del lenguaje (Martínez, 2004); la otra se refiere a la cooperación que se establece entre docente – alumno y alumno – alumno, en otras palabras, desde la perspectiva didáctica (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002).

La primera, según Martínez (2004), se refiere al proceso de construcción de la comunicación discursiva como práctica social y a partir de éste se construyen las diferentes imágenes del escritor y del lector. La producción escrita es una construcción reelaborada de una realidad social, "en cuya producción se ponen en escena roles discursivos tanto de autor como de lector" (Martínez, 2004, p. 24). Trabajar la expresión escrita desde esta dimensión implica preparar a los estudiantes a comprender lo que otros escriben y a saber transmitir para que otros entiendan.

Para lograr la construcción discursiva se deben manejar ciertos elementos, tales como: a) el género discursivo, el propósito y el léxico; b) la organización pertinente; c) el tono expresivo y el registro de lengua; d) las formas de manifestación de la relación con el lector; e) lo dicho, el empleo del discurso referido; f) los modos de organización o secuencias textuales convenientes; g) las formas de organización retórica más pertinentes. Tales elementos sólo se pueden considerar si el escritor/locutor está consciente de la situación discursiva que pretende construir (Martínez, 2004).

La segunda, la interacción educativa, se concibe como la experiencia significativa entre los integrantes de un grupo que actúan simultánea y recíprocamente en un determinado contexto en torno a una situación de aprendizaje con la finalidad de lograr unos objetivos. "De esta manera, los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones docente – alumno y alumno – alumno se convierten en

elementos básicos, que permiten entender los procesos de un conocimiento que es compartido" (Díaz- Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 103).

Para Medina Rivilla (1995) la interacción es el conjunto de relaciones y procesos comunicativos que se construyen entre profesor – alumno y alumnos entre sí en situaciones educativas formales y no formales. La interacción es la relación global que se establece para optimizar la situación de aprendizaje y dependerá de la presentación motivadora de los contenidos realizada por el docente. Este mismo autor afirma que la interacción debe propiciar situaciones de aprendizaje para facilitar la toma de decisiones de los participantes y así proyectar las potencialidades de cada uno de ellos a fin de satisfacer sus expectativas.

En la interacción educativa, el rol del docente es servir de mediador "entre los contenidos de aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos" (Díaz- Barriga y Hernández Rojas, 2002. p. 103). Esto ha llegado a plantear que los aprendizajes ocurren a nivel interpsicológico primero (con la ayuda de otras personas) y después a nivel intrapsicológico una vez que hayan sido interiorizados debido al andamiaje; es decir, el educando construye significados gracias a la interacción que mantiene con el docente y con sus compañeros.

Stenhouse, citado en Elliot (1997), expresa que la actividad central del ambiente de aprendizaje debe ser el diálogo a diferencia de la instrucción, puesto que esto le dará a los participantes la oportunidad de aprender mientras se expresan, al tiempo que hay una negociación de saberes. De este modo, se nota como se deja a un lado la postura a arbitrariedad del docente y pasa a ser el mediador entre el contenido y las acciones. Esto lleva a la auto y correvisión y permite que los participantes reflexionen metacognitivamente sobre sus producciones en función de mejorarlas.

Todo ello nos lleva a situar que la escritura ha de estar en consonancia con el enfoque funcional y de proceso, ya que el proceso es influyente en la optimización de la expresión escrita, puesto que los escritores que cumplen los subprocesos cognitivos demuestran un desempeño más exitoso. La escritura planificada y basada en el proceso permite desarrollar el nivel epistémico del lenguaje. Además, en la medida que el escritor sienta que está escribiendo para alguien, es decir, que posee un destinatario real y que a su vez necesita transmitir algo específico, valorará la escritura por encontrarle funcionalidad y por no basarse netamente en el código.

Por todo lo presentado, queda explícito que bajo estos principios el tipo de evaluación adecuada a este modelo es la formativa. Las tres

modalidades que se presentan para su efectiva aplicación son la regulación interactiva, regulación retroactiva y regulación proactiva (Jorbas y Casellas, 1997). Se deduce que la evaluación formativa permite mayores logros de productividad y rendimiento; en términos de aprendizaje se asocia, hoy en día, más a la cooperación y al trabajo en equipo que al esfuerzo individual, solitario y competitivo. Son muchos las investigaciones realizadas que han demostrado experimentalmente que los seres humanos podemos aprender mucho más y desarrollar nuestras zonas de desarrollo próximo, si lo hacemos con el apoyo y en cooperación de otros, que si lo intentamos hacer solos o sintiendo que los otros son nuestros rivales y competidores.

Dimensiones humanas para abordar la escritura

De Zubiría nos habla de tres dimensiones humanas para abordar el desarrollo: el cognitivo, el valorativo y el praxiológico. A través de este estudio creemos posible el poder transferir los mismos al campo de la escritura. Además, creemos firmemente que esta transferencia sería positiva, pues escribir va más allá de sólo reconocer el código, como ya se dijo anteriormente.

En cuanto a la parte cognitiva, la escritura se concibe como proceso cognitivo de orden mayor que se desarrolla paralelamente con el de la lectura. Al conocer la relevancia del manejo de las habilidades que se deben poner en acción para activar los conocimientos previos y dar inicio a la planificación del escrito, se estará contribuyendo a que los participantes se den cuenta de los mecanismos que requieren para poder escribir para que otros entiendan. Para eso, es fundamental considerar que el conocimiento debe girar en torno al manejo de la temática, así como en el de las estructuras prototípicas acordadas por la comunidad científica en la que se desea transmitir la información.

La parte valorativa también juega un papel determinante en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Debemos incorporar estrategias dirigidas a crear un cambio actitudinal sobre los procesos involucrados en la producción escrita. Incluso, podemos observar esta dimensión desde dos perspectivas. La primera es en cuanto a la valoración de la lengua en sí, como instrumento de comunicación e interacción social. La segunda, la situamos en el orden del cambio de la actitud hacia el proceso de producción y así mantener un postura positiva frente a los posibles miedos que surgen en un escritor novato cuando se enfrenta a una hoja en blanco. Lo ideal es hacerles notar que los escritores maduros, también presentan dificultades

para materializar completamente sus ideas. Vale mencionar en este caso, el prólogo de Doce Cuentos Peregrinos de Gabriel García Márquez, quien después de muchos años de producción logra terminar esos doce cuentos, y nos narra por qué son doce, por qué cuentos y por qué peregrinos.

En relación a lo praxiológico, es necesario hacer que nuestros estudiantes descubran la utilidad de la producción escrita y reconozcan que escribir es producir conocimiento adecuándolo al contexto. Todo ello con la intención de hacer de nuestras ideas algo exterior que pueda ser mostrado a una audiencia de pares en la comunidad en la que nos estemos formando.

En fin, podemos decir que las tres dimensiones humanas planteadas por de Zubiría (2002) tienen implicaciones directas en el campo de la escritura, pues al concebir el proceso escritural como un acto cognitivo, una acción valorativa y por supuesto funcional, estaríamos enfatizando en el uso real de la lengua escrita. Al tiempo que el desarrollo de esta competencia cobra un papel determinante pues los sujetos le encontrarían sentido contextual y se abandonaría la visión mecanicista implementada por tanto tiempo en nuestra sociedad. En palabras de Moore (1998), estaríamos abordando la práctica escrituraria desde una teoría organicista, pues la capacidad escritural depende del desarrollo cognitivo, axiológico y praxiológico.

Consideraciones finales

La labor docente debe consistir, primordialmente, en enseñarle al participante a desarrollar sus habilidades y destrezas, es decir, en enseñarles a aprender. Muchas de las investigaciones desarrolladas tanto en contextos nacionales como internacionales le otorgan una sesgada relevancia al aprendizaje y por consiguiente nos encontramos con una serie de propuestas metodológicas encaminadas hacia la enseñanza, la parte didáctica.

Dentro de los fundamentos teóricos del modelo pedagógico dialogante, encontramos principios orientadores tanto del proceso de enseñanza como para el aprendizaje. Específicamente, la inserción de la dialogicidad, característica principal del modelo, ha permito revalorar la práctica pedagógica, puesto que este principio proveniente del método socrático hace que los actores sean partícipes activos de su propio proceso de formación. En este sentido, el rol del maestro es servir de guía, de mediador.

En el campo de la expresión escrita, se hace imperioso proponer actividades y estrategias en la que los participantes sean capaces de producir

textos coherentes y comprender la relevancia del proceso que llevan a cabo, pues no tendría sentido seguir enseñando desde el código. En estos tiempos constructivistas, el énfasis debe radicar en el aprendizaje del tipo significativo y no memorístico basado sólo en reglas y normas gramaticales.

La reconceptualización de la escritura nos lleva a verla como proceso cognitivo complejo que todo ser humano es capaz de alcanzar a través de la práctica y el desarrollo de competencias lingüísticas y discursivas, por tanto es una concepción basada en el discurso y no en la lengua como código. Los aportes de la gramática textual y la pragmática son valiosos para incorporar la dialogicidad en el campo de la escritura.

Referencias

Álvarez Angulo, Teodoro. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis.

Arnáez, Pablo. (1998). La cognición y el proceso de escribir. *Paradigma*, *9*(2), 7-21.

Bereiter, Carl. y Scardamalia, Marlene. (1992). Two models of classroom learning using a communal database. In S. Dijkstra (Ed.), *Instructional models in computer-based learning environments*. Berlin: Springer-Verlag.

Bruner, Jerome. (1988): Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.

Carlino, Paula. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, Paula.. (2006). *La escritura en la investigación*. [Documento en línea]. Conferencia presentada en el Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UNESA, Buenos Aires. Disponible: http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF

Cassany, Daniel. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, Lenguaje y Comunicación, 6, 63-80

Cassany, Daniel. (1999). Cómo construir la escritura. Barcelona: Paidós:

De Zubiría, Julián. (2002). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Madrid: Aula Abierta Magisterio

Díaz-Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.

Eggen, Paul y Kauchak, Donald. (2001). Estrategias Docentes. México: Fondo de Cultura Económica.

Elliot, John. (1997). La investigación acción en educación. Madrid: Ediciones Morata.

Flower, Linda y Hayes, John . (1981). A cognitive process theory of writing. College and communication. 32, (365-387).

Jorbas, Jaime y Casellas, Ester. (1997). La Regulación y la Auoregulación de los Aprendizajes. Madrid: Síntesis.

Gervilla, Ángeles. (2000). *Didáctica y Formación del Profesorado. ¿Hacia un Nuevo Paradigma?*. Madrid: Editorial Dykinson, S.L.

González, S. (1999). Escritura y segunda alfabetización. En: González, S. e Ize de Marenco, L. (Comps). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Barcelona: Paidós Educador.

Hernández, Azucena. y Quintero, Anunciación. (2001). *Comprensión y Composición Escrita. Estrategias de Apendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.

Lerner, Delia. (1994). Capacitación en servicio y cambio de la propuesta didáctica Vigente. *Lectura y Vida,* **15,** *(3),* 33-54.

Martínez, Ma. Cristina (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres.* Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle.

Medina Rivilla, Antonio. (1995). La interacción didáctica base para la estrategia y el sistema metodológico del profesorado. En: Sevillano García, A. (Coord). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología* (pp. 131-162). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

Moore, T. W. (1998). Introducción a la Filosofía de la Educación. Falta la ciudad: Editorial Trillas.

Prado, Josefina. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI.* Madrid: Editorial La Muralla.

Vigotsky, Lev. (1993). Pensamiento y Lenguaje. En Vigotsky, L.S. Obras escogidas (vol II) Madrid: Visor.

LA AUTORA

Nour Adoumieh Coconas

Profesora de la UPEL-Maracay. Magíster en Lingüística. Pertenece al Consejo Técnico Asesor del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Hugo Obregón Muñoz".

Tendencias en la formación lingüística del docente de educación inicial y primaria: problemas y perspectivas de solución

María de los Ángeles Martín Hernández
Universidad Nacional Abierta
mariamartinh@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo fue analizar problemas y propuestas relacionadas con la formación lingüística del docente de Educación Inicial y Primaria en países de Iberoamérica. El marco, para el análisis de artículos realizados en los últimos 15 años, se constituyó a partir de los trabajos de Domínguez, (2006), Dubois, (1993), Serrón (2001), Sira de Guédez y Baptista de Boscán, (1999), Smith (1996). Se seleccionaron dos como elementos: (1) la problematización de la formación docente en el área de lengua; (2) visión prospectiva de la formación lingüística del docente. Se sintetizan, como necesidades, la realización de un gran esfuerzo y una renovación profunda de la formación si se quiere que el nuevo conocimiento sobre los procesos de adquisición de la lengua y del lenguaje, en general, formen parte del saber del docente, y se traduzcan en relaciones y prácticas renovadas de enseñanza y en aprendizaje por parte de los alumnos y de los educadores, sujetos de formación y superación permanente.

Palabras Clave: formación lingüística, docente de Educación Inicial y Primaria

ABSTRACT

The objective was to analyze the problems and perspectives related to linguistic training of an early and elementary education teacher in Ibero-American countries. To analyze the articles which were made in the lastes 15 years, it was based on the works of Dominguez (2006), Dubas (1993), Serrón (2001), Siro de Guedez and Batista de Boscón (1999), Smith (1996). They were selected two elements: 1) Teacher training problematization in the language's area 2) Forward-looking view of the teacher's linguistic training. As a result, it was established that it is necessary to make an effort and a deep renovation of the process of formation in order to train

Recibido: julio 2013
Aceptado: octubre 2013

a teacher with the new knowledge of language acquisition and language processes. The purpose is to renovate relationships and practices of teaching and learning used by students and teachers.
Key word: Linguistic Training, Early and Elementary Education Teacher

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est analyser les problèmes et les perspectives liées à la formation linguistique du Professeur d'école maternelle et élémentaire des pays d'Ibéro-Amérique. Le cadre, pour l'analyse des articles réalisé pendant les dernières 15 années est fondé sur les recherche de Domingue (2006), Dubois (1993), Serrón (2001), Sira de Guédez et Baptista de Boscán (1999), Smith (1996). Cette recherche a choisi deux méthodes: 1) La problématisation dans la formation du professeur dans le domaine de la langue 2) la vision prospective de la formation linguistique du professeur. Il est nécessaire faire un grand effort et une profonde rénovation du processus de formation dans le but d'entraîner le professeur avec la nouvelle connaissance du processus d'acquisition de la langue et du langage. L'Object est renouveler la relation et pratique d'enseignement et d'apprentissage des étudiantes et des professeurs sujets de formation et de dépassement permanent.
Mots-Clés: Formation Linguistique, Professeur d'école maternelle et élémentaire.

Introducción

Desde la última década del siglo XX, se ha suscitado un creciente interés por la profesión y la formación de los docentes como efecto paralelo al recrudecimiento de las críticas a la escuela, en cuanto institución social que se ve afectada por la crisis económica, cultural y de valores o el proceso de legitimación política. En atención a tal preocupación, este tema cada vez es analizado y problematizado por investigadores y publicaciones especializadas y no especializadas (Imbernón, 1996).

Sin embargo, sobre el interés del presente trabajo -formación lingüística del docente en educación inicial y primaria- son escasas las investigaciones y publicaciones. Fueron pocos los resultados que arrojó la búsqueda en los índices consultados Scielo, Latindex, Redalyc y Revencyt, a partir de los descriptores: formación lingüística de docentes y formación en lengua de maestros; en contraposición, los buscadores sí cuentan con trabajos en formación de maestros en lectura y escritura, maestros como lectores y escritores, didáctica de la gramática y de la lengua castellana en bachillerato.

A partir de los hallazgos, se estructuró un corpus de fragmentos de artículos provenientes de Iberoamérica (ver cuadro Nº 1), sobre cuestiones relativas a la formación lingüística del docente (problematización de la formación docente en el área de lengua, alternativas de solución). En la selección, se hizo énfasis en las investigaciones realizadas a partir del año 2000, con la intención de analizar los problemas que presenta la formación lingüística del docente de educación inicial y primaria; y delimitar –con visión prospectiva- algunos elementos que sugieran directrices para dicha formación.

Cuadro 1
Trabajos seleccionados[1]

	Autor/ Revista	Año	País	Título de la investigación
1.	Urbano Marchi, González Las/ Porta Linguarum	2013	España	La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria
2.	Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latino-americana	2011	Chile	La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?
3.	Flores Chávez, y López Guerra/ Odiseo Revista electrónica de pedagogía	2011	México	Formación de docentes para la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo
4.	Mejía, Pineda, Briceño, Ospina y Calderón/ Revista Lingüística y literatura	2008	Colombia	Impacto de la formación de maestros en competencias en el área de lenguaje
5.	Murillo Rojas/ Revista electrónica Actualidades investigativas en educación	2007	Costa Rica	Formación docente en el área de lengua en las universidades estatales de Costa Rica

1. En esta selección no se consideraron trabajos realizados en Venezuela en virtud de que la autora dedicó otro artículo exclusivamente al análisis sobre la formación lingüística del docente en este país.

Marco de análisis

Formación lingüística del docente

De acuerdo con Dubois, (1993), el docente con formación lingüística va más allá de enseñar lengua; pues educado en tal sentido, en el saber científico y profesional y en el ser como persona, se desempeña como usuario de la lengua oral y escrita, que escucha, habla, lee y escribe.

Educar al futuro docente en el saber, en lo que a esta área se refiere, significa guiarlo en el conocimiento y reflexión de dos procesos fundamentales, el que tiene que ver con el lenguaje en todas sus manifestaciones y el que tiene que ver con la pedagogía. Es necesario que el docente comprenda cómo se desarrolla el lenguaje, pues el niño está inmerso desde que nace en un proceso de comunicación a través del lenguaje; desde el principio escucha lo que se habla a su alrededor, y después trata de generar lenguaje. Sin necesidad de que le enseñen a escuchar ni a hablar, él es capaz de "desplegar" su lenguaje en la integración con los otros significados que le rodean.

Cuando el docente está en conocimiento de cómo se realiza este despliegue, en situaciones plenas de significado, cuando entiende que el lenguaje es eminentemente social, puede, entonces, comprender que los procesos de leer y escribir son tan activos como el hablar y escuchar.

Para Serrón (2001), el trabajo del docente –formado lingüísticamente- se centra en fomentar en la escuela culturas comunicativa y democrática como hábito y ejercicio, de manera tal que la escuela forme ciudadanos integrales. El maestro debe formarse en el conocimiento de los procesos del lenguaje, así como de las diversas concepciones teóricas que intentan explicarlos, pues la formación en la teoría es la que proporciona al docente la posibilidad de cuestionar, controlar y regular su intervención pedagógica.

Es imperativo que el docente cuente con un amplio conocimiento del currículo, de las teorías de desarrollo del niño, de las teorías de aprendizaje, de las áreas académicas y de las estrategias instruccionales adecuadas a la teoría, que le permitan atender a las características y necesidades de los educandos (Sira de Guédez y Baptista de Boscán, 1999).

Sin embargo, no basta con que el docente comprenda en qué consisten los procesos del lenguaje, es necesario experimentarlos para comprender cómo se desarrollan y poder así contribuir a que otros los desarrollen. Se puede conocer mucho sobre estos procesos y no saber lo suficiente sobre aquello que despliega el lenguaje y que va más allá de la teoría, esto es, la

experiencia, la vivencia, pues sólo conociendo los propios procesos lingüísticos se puede ayudar a otros a desarrollarlos.

Un maestro con formación lingüística se autodiagnostica en forma permanente a través de múltiples preguntas que le permiten analizar la efectividad de su práctica docente. Esta reflexión le permite analizar no sólo las estrategias instruccionales que utiliza, sino las estrategias que utiliza para desarrollar su propio aprendizaje (Domínguez, 2006).

La posibilidad de alcanzar un alto grado de excelencia como usuario de la lengua es importante para el docente desde el punto de vista profesional y como vía para el enriquecimiento intelectual y personal del maestro.

Smith (1996) contribuye a configurar la definición de la noción *formación lingüística del docente* con una visión que él llama "función crítica". Propone que el docente fortalezca la intuición, la comprensión y el conocimiento que se requiere para propiciar que los niños desarrollen su lenguaje. Esta visión de la labor del docente implica que éste ejerza funciones, más allá del desempeño, como un promotor de habilidades escolares o un dispensador de rutinas instruccionales.

Para este autor, los materiales y programas prediseñados no merecen mucha confianza, antes bien, propone que el docente desarrolle una conciencia simpatizante de los niños de quienes es responsable y una sensibilidad para detectar sus sentimientos, intereses y habilidades individuales en cualquier momento particular, todo lo cual es más difícil que la instrucción programada; establece que mientras más formal y estructurado sea el programa, más importante se hace la actuación de un maestro para asegurar que será relevante y adecuado para las necesidades de un niño.

Esta idea de Smith se corresponde con lo que propone Serrón (2001), quien sostiene que el docente es el centro motor del proceso educativo, un buen docente hace bueno cualquier método, ningún método hace bueno a un docente que no lo quiera ser. Además, argumenta que la motivación intrínseca del educador dinamiza el proceso educativo, y enfatiza que esa es la función de las universidades: graduar docentes motivados intrínsecamente.

En función de lo antes expuesto, en el desarrollo de la presente investigación se opta por el término *formación lingüística* en contraposición de *formación en lengua* o de *formación para la enseñanza de la lengua,* en virtud de que estas dos últimas denominaciones aluden a la formación que recibe el docente con fines exclusivamente didácticos, y muy pocas de las investigaciones que utilizan estas dos últimas denominaciones hacen alusión a la atención de formación del docente como un ser social que se comunica.

En adelante, se entenderá como formación lingüística, la formación que recibe el docente en dos vertientes; una dirigida a adquirir el conocimiento necesario para propiciar el desarrollo del lenguaje de niños, y la otra tiene que ver con la formación que recibe el docente para desenvolverse como un comunicador en el uso de la lengua oral y escrita.

Elementos metodológicos

La investigación se orientó en función del procedimiento propio de la técnica de análisis de contenido. Según Krippendorff (1990) esta "…es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto" (p.28).

Su propósito fundamental es identificar qué dice el texto; en este tipo de análisis se intenta identificar un contenido que está en el texto, independientemente del analista y de los medios para el análisis. Permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificar sus diferentes partes, conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje (Michinel, 2006; Ander-Egg, 1982).

Para el análisis de contenido, es necesario configurar un *corpus*, de acuerdo con López Casanova y Fernández (2010), este se concibe como un recorte de un conjunto mayor de textos, posible a partir del establecimiento de ejes para el análisis textual. Por lo tanto, su diseño implica, en sí mismo, la decisión de rastrear determinados elementos en los textos.

Como punto de partida para observar la realidad –los trabajos seleccionados para el estudio- dos elementos sirvieron de guía: problematización de la formación docente en el área de lengua y visión prospectiva de la formación lingüística de docentes. La problematización de la formación docente en el área de lengua, específicamente, se extrajo del planteamiento del problema de los trabajos, de la introducción y justificación.

Procedimiento de la investigación

De acuerdo con Piñuel Raigada (2002), un análisis de contenido incluye necesariamente los siguientes pasos:

Selección de la comunicación que será estudiada: el universo de análisis procede de procesos regulares de comunicación previamente registrados (Piñuel Raigada, 2002; Hernández et al, 1998).

Selección de las categorías que se utilizarán: se requiere la elaboración previa de un repertorio estructurado de categorías derivadas de un marco metodológico en que se fija como objeto de estudio la comunicación (para el presente trabajo se denominarán elementos de análisis) (Piñuel Raigada, 2002).

Selección de unidades de análisis: De acuerdo con Hernández et al (1998), "las unidades de análisis son segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados para ubicarlos dentro de categorías" (p.304).

Selección del sistema de recuento o de medida: para iniciar el análisis es necesario definir previamente un repertorio de ítemes provistos por el marco teórico, el planteamiento del problema y los objetivos del estudio aplicados a un objeto, siempre construido *a priori*. Como producto del análisis de contenido, se obtiene un metatexto, resultado de la aplicación de unas reglas de procedimiento, de análisis y de refutación confiables y válidas, justificadas metodológicamente. Específicamente, se consideraron fragmentos de los trabajos que proporcionan información para el análisis de cada uno de los elementos previamente establecidos. En la selección de los fragmentos para el *corpus*, se hizo énfasis en las apreciaciones que tienen que ver con los problemas derivados de la formación, actitud o actuación del docente propiamente dicha. (Ver cuadro 2)

Análisis del corpus

En esta sección, se definen los elementos propuestos para el análisis de contenido, estos sirvieron de guía para la selección de fragmentos de texto (corpus de la investigación); posteriormente, se realiza el análisis de dichos elementos con miras a determinar cuáles son los problemas y las alternativas de solución en la formación lingüística del docente de Educación Inicial y Primaria.

Como punto de partida, en función de los objetivos de la presente investigación, se preestablecieron como elementos de análisis: (a) la problematización de la formación docente en el área de lengua y (b) la visión prospectiva de la formación lingüística del docente.

Sin embargo, debido a que se detectaron múltiples factores que los artículos seleccionados refieren como problemas en la formación docente en el área de lengua, se organizaron los hallazgos en tres dimensiones: a.1. La estructura de los programas de formación de maestros; a.2. La formación

Cuadro 2
Pasos que se adoptan de la técnica de análisis de contenido

Pasos del procedimiento	Aplicación en la investigación
Selección de la comunicación que será estudiada.	Corpus: cinco artículos de autores iberoamericanos.
Selección de los elementos que se utilizarán.	Se dividen en función de los objetivos del presente trabajo: 1. Problematización de la formación docente en el área de lengua. 1.1 La estructura de los programas de formación de maestros. 1.2 La formación de base con la que ingresan los estudiantes a las carreras docentes. 1.3 El seguimiento y la evaluación de los docentes en servicio. 2. Visión prospectiva de la formación lingüística del docente. 1.1 .Qué deben hacer las carreras de formación de docentes/ para qué. 2.2. Políticas públicas.
Selección de unidades de análisis	Se seleccionaron fragmentos de texto para cada uno de los elementos de análisis.
Selección del sistema de recuento o de medida	Se desarrolló un metatexto, en el cual se realizó una interpretación del corpus -fragmentos seleccionados de los artículos- en atención al *Marco de análisis* delimitado en el inicio del presente trabajo.

de base con la que ingresan los estudiantes a las carreras docentes; a.3 El seguimiento y la evaluación de los docentes en servicio; y la visión prospectiva de la formación lingüística del docente se sistematizó en dos elementos: b.1. Qué deben hacer las carreras de formación de docentes/ para qué; b.2 Políticas públicas.

La presencia o ausencia de estos elementos y sus dimensiones en cada uno de los artículos seleccionados se relaciona en el cuadro Nº 3, mostrado en la siguiente página. (Ver cuadro 3).

Cuadro 3
Síntesis del resultado de la aplicación del análisis de contenido

	Trabajo	Elementos de análisis				
		Problematización de la formación docente en el área de lengua			Alternativas de solución	
		Estructura de los programas de formación de maestros	Formación de base con la que ingresan los estudiantes a las carreras docentes	Seguimiento y la evaluación de los docentes en servicio.	Qué deben hacer las carreras de formación de docentes / para qué	Políticas públicas
1.	La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria – España- 2013				X	X
2.	La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? Chile-2011	X	X		X	
3.	Formación de docentes para la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo-México-2011	X		X	X	
4.	Impacto de la formación de maestros en competencias en el área de lenguaje-Colombia- 2008			X		
5.	Formación docente en el área de lengua en las universidades estatales de Costa Rica-2007	X		X	X	X

Elemento de análisis 1: Problematización de la formación docente en el área de lengua

Se consideran los elementos más complicados o que plantean más dificultades en la formación docente en el área de lengua desde la perspectiva de los autores de los artículos seleccionados.

En atención a la frecuencia con la que se hallaron, en los artículos, algunos factores de la problematización este elemento se ha subdividido en tres dimensiones:

1. La estructura de los programas de formación de maestros.
2. La formación de base con la que ingresan los estudiantes a las carreras docentes.
3. El seguimiento y la evaluación de los docentes en servicio.

Con el fin de sistematizar el trabajo, se presenta el análisis de este elemento organizado en las referidas tres dimensiones:

1. En cuanto a la estructura de los diseños curriculares y los programas de formación de maestros, el trabajo Nº 2, *La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?*, cuya autoría corresponde a Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada presenta una serie de consideraciones:

   … en el área de lengua no se ha podido establecer con claridad **qué tipo de conocimientos** serían los más efectivos para formar a un profesor competente…

   .. los egresados de pedagogía en Chile aprenden poco en comparación con otros países, lo que probablemente se deba a la **estructura generalista de la formación** en la educación básica y al **ingreso a estas carreras de estudiantes con una precaria base formativa** en la enseñanza escolar

   … **No hemos encontrado propiamente estudios sobre la preparación de los profesores en Lenguaje**,… tan solo propuestas o ideas de cómo debiera formarse el profesor de Lenguaje, tanto de educación básica como de media.

   Esta **baja proporción de cursos de Lenguaje** podría explicarse por la gran amplitud curricular que deben abordar las carreras de educación básica, situación que llevaría a las instituciones

formadoras **a tener que cubrir muchas áreas de manera superficial en un período relativamente breve**. Esta debilidad en la formación de los docentes podría explicar, en parte, los insuficientes resultados en las pruebas y los problemas detectados en el manejo de la lengua oral y escrita por parte de los alumnos del sistema escolar en la educación básica.

Así también, llama la atención el gran número de **cursos cuyo propósito es el desarrollo de habilidades lingüísticas en los futuros profesores**, también en combinación con la enseñanza de contenidos disciplinares y estrategias de enseñanza del Lenguaje. Parecería ser éste **un énfasis propio de la formación docente en el área de Lenguaje**, ya que no se lo puede enseñar si no se es lingüísticamente competente.

… el contenido disciplinar **más abordado** en los programas estudiados es el de **la Comunicación Escrita**, en donde lectura y escritura aparecen en una proporción similar.

… la **ausencia de contenidos** referidos a **las dificultades o trastornos del Lenguaje** que a menudo deben enfrentar los docentes primarios en sus salas de clases.

gran número de cursos cuyo propósito es el **desarrollo de habilidades lingüísticas en los futuros profesores,** también **en combinación con la enseñanza de contenidos disciplinares y estrategias de enseñanza del Lenguaje**.

el propósito de gran parte de los cursos ofrecidos es el aprendizaje de contenidos disciplinares.

El trabajo Nº 3, México, *Formación de docentes para la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo*, correspondiente a Flores Chávez, y López Guerra, por su parte, sostiene:

El pobre resultado de los estudiantes y maestros en el conocimiento de su lengua implica necesariamente la **revisión de la política educativa de los contenidos curriculares, las estrategias y las técnicas didáctico-pedagógicas para la enseñanza de la lengua**, pero sobre todo la revisión de la formación de docentes para hacerla realizable.

No existe en las escuelas normales un diseño curricular adecuado para la formación de docentes para la enseñanza de la alfabetización inicial.

El trabajo Nº 5, Costa Rica, *Formación docente en el área de lengua en las universidades estatales de Costa Rica*, de Murillo Rojas, cuestiona:

> **Los programas tradicionales están caracterizados por una estructura vertical, cargada de contenidos académicos.**
>
> **La actual formación no responde a los desafíos de la sociedad del conocimiento**.
>
> **Las universidades analizadas desarrollan tres elementos fundamentales en el área de lengua: literatura infantil, didáctica de la lectura y escritura, y didáctica de la lengua española**. Esta última es la que recibe un tratamiento más tradicional y desligado de las características del objeto de estudio.

2. En relación con la formación de base con la que ingresan los estudiantes a las carreras docentes, el trabajo Nº 2 de Chile presenta:

> Sin embargo, debe considerarse que los demás países latinoamericanos tienen problemas similares a los nuestros en cuanto a la calidad de sus profesores y que en los países desarrollados los futuros maestros vienen de **una experiencia escolar secundaria cualitativamente superior a la de nuestro país, o bien han obtenido con antelación una licenciatura en otra área disciplinaria, lo que les da una sólida base formativa.**
>
> …nos preguntamos si en Chile será posible lograr una suficiente formación disciplinaria y pedagógica en Lenguaje con tan **mínimas oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes y con tan bajas exigencias académicas para su ingreso¸** como ocurre en la mayoría de nuestras instituciones formadoras.
>
> .. los egresados de pedagogía en Chile aprenden poco en comparación con otros países, lo que probablemente se deba a la **estructura generalista de la formación** en la educación básica y al **ingreso a estas carreras de estudiantes con una precaria base formativa** en la enseñanza escolar.

3. En relación con el seguimiento y la evaluación de los docentes en servicio el 3er trabajo de México sostiene:

> La formación de docentes para la enseñanza de la lengua es **un problema que se refleja en los resultados de los exámenes estandarizados a los alumnos**.

El trabajo Nº 4, Colombia, *Impacto de la formación de maestros en competencias en el área de lenguaje,* cuya autoría corresponde a Mejía, Pineda, Briceño, Ospina y Calderón sostiene:

> …la **débil formación en los procesos de actualización de los docentes en el área;** su falta de claridad sobre los enfoques que orientan la práctica pedagógica y una didáctica inadecuada para el trabajo con el lenguaje. Además, la **limitación en las instituciones educativas para implementar sistemas de seguimiento y evaluación por competencias** que incluyan los nuevos requerimientos educativos en esta área.

Por su parte el trabajo Nº 5 de Costa Rica propone:

> Se hace necesario un **replanteamiento de las funciones que tradicionalmente se han asignado a la escuela y a los profesionales que en ella trabajan**; de lo que se trata es de hacer de nuestras escuelas espacios en donde no solo se enseña, sino en donde los profesores aprenden.

Llama la atención que todos estos trabajos realicen estas consideraciones sin desarrollar un análisis de las situaciones, actuaciones o rendimiento del trabajo del docente en el aula; solo un trabajo efectuó una investigación de campo para generar sus apreciaciones, el resto de los trabajos se orienta a realizar reflexiones, críticas y comentarios.

No se hallaron reportes de alguno de los gobiernos de los países de la región de investigaciones que estén indagando lo que sucede con la enseñanza de la lengua o la formación lingüística de sus docentes en las escuelas de sus países.

En atención a todos los elementos hallados, a la luz del marco de análisis delimitado al inicio de este trabajo pueden evidenciarse que la mayor preocupación de los autores de los artículos es que no se está atendiendo la formación del estudiante de las carreras de educación en cuanto su desempeño lingüístico como individuo que se comunica como ser social, de acuerdo con lo que reportan estos trabajos se están graduando docentes que carecen de formación para hablar y escribir con eficiencia, aunada a esta preocupación ubican la necesidad de que el docente domine la didáctica de los procesos fundamentales del lenguaje, reportan que se les forma en el contenido teórico-conceptual relacionados con el leer y escribir, pero no en los procedimientos para la enseñanza de estas.

Por otra parte, se pudieron evidenciar –con menos frecuencia- otras inquietudes que presentan de los trabajos analizados, y estas se refieren a que los docentes deben ser formados en la posibilidad de cuestionar, controlar y regular su intervención pedagógica, debe estar constantemente evaluando su trabajo y autoevaluando su desempeño de manera de reconducir, replantear y comprender por qué alguna estrategia no fue favorable para los objetivos propuestos; por otra parte, esta debilidad pudiera conectarse con la ausencia de formación en las diversas concepciones teóricas que intentan explicar los procesos del lenguaje. Particularmente, varios artículos recomiendan que el docente sea formado para la aplicación del enfoque comunicativo.

Específicamente, en cuanto a la estructura de los programas de formación de maestros, se encontró que estos se caracterizan por una baja proporción de cursos de lenguaje, organizados por una estructura vertical, cargada de contenidos académicos que intentan cubrir muchas áreas de manera superficial en la carrera académica. Algunos llegan hasta a afirmar que no existe un diseño curricular adecuado para la formación de docentes para la enseñanza de la lengua.

Una segunda dimensión de análisis la constituyó la formación de base con la que ingresan los estudiantes a las carreras docentes, se identificó que, para algunas de las investigaciones, los estudiantes que ingresan a estas carreras tienen una precaria base formativa; quizás estos estudiantes consideran la carrera docente como una opción no por vocación, sino por las bajas exigencias académicas para su ingreso.

El seguimiento y la evaluación de los docentes en servicio es la tercera de las dimensiones, en relación con esta se halló graves aseveraciones, se solicita la urgente revisión de la formación de docentes para poder hacer realizable la enseñanza de la lengua; además de la formación, también se alude al seguimiento o supervisión, en atención a la débil formación en los procesos de actualización de los docentes en el área.

En términos generales, como se puede observar, los estudios seleccionados hacen alusión a las debilidades o carencia en sus respectivos países de casi todos los elementos que considera el marco de análisis del presente trabajo, delimitado en atención a las definiciones y prescripciones de investigadores en materia de la formación lingüística de los docentes para educación inicial y primaria.

Sin embargo, los elementos que considera el referido marco, en relación con la necesidad de que en *los docentes en formación se fortalezca la intuición, la comprensión y el conocimiento que se requiere para propiciar que los niños desarrollen su lenguaje* y la demanda de *graduar docentes motivados intrínsecamente*

no es considerado por los artículos seleccionados; pareciera que la preocupación por que el docente sea un comunicador competente y un conocedor de los procesos del lenguaje y los respectivos contenidos inherentes a estos procesos ocupa la atención de los investigadores, y no se considera todo lo referido a la formación por la sensibilidad, la vocación, la motivación y otros elementos que se relacionen con contenidos actitudinales.

Elemento de análisis Nº 2: Alternativas de solución

Se sistematizan ideas y argumentos que expresan la necesidad de emisión de políticas públicas, apreciaciones, preocupaciones y observaciones inherentes a la formación lingüística de docentes en cuanto a qué deberían hacer las casas de formación de maestros y, lo que es más importante aún, cuáles motivos subyacen al para qué.

Se hacen algunos señalamientos particulares en cuanto a la formación de docentes en relación con el enfoque lingüístico que debería prevalecer en la configuración del deber ser de su formación lingüística de acuerdo con la perspectiva de los autores seleccionados.

El análisis de este elemento se organiza en dos dimensiones:

2.1. El qué y el para qué, con sentido prospectivo, de las carreras de formación de docentes.

2.2. Políticas lingüísticas educativas.

1. Para una mejor comprensión del qué deben hacer las carreras de formación de docentes y el para qué, con sentido prospectivo, de las carreras de formación de docentes, se sistematizó la información en el siguiente cuadro:

Cuadro 4
Resumen del qué-para qué de la formación docente con sentido prospectivo de los artículos provenientes de España

Qué deben hacer las carreras de formación de docentes	Para qué
Trabajo Nº 1: España	
…la importancia que " […] tiene en el presente y en el futuro […] **diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas**…	… **fomentar el plurilingüismo** en un contexto paneuropeo".
	… sortear el peligro de marginación de aquellos individuos que carecieran de las destrezas necesarias para comunicarse en Europa por parte de grupos xenófobos y ultranacionalistas, y facilitarles el libre movimiento dentro de la Comunidad Europea.

Cuadro 5
Resumen del qué-para qué de la formación docente con sentido prospectivo de los artículos provenientes de Chile

Qué deben hacer las carreras de formación de docentes	Para qué
Trabajo Nº 2: Chile	
…realizar estudios que incursionen en los **dominios disciplinares específicos** aportará mayor información …	… enfrentar desafíos complejos, como **la renovación de las mallas curriculares, la implementación de estándares disciplinares y pedagógicos o la evaluación y monitoreo de los aprendizajes de los futuros docentes**.

Cuadro 6
Resumen del qué-para qué de la formación docente con sentido prospectivo de los artículos provenientes de México

Qué deben hacer las carreras de formación de docentes	Para qué
Trabajo Nº 3: México	
…analizar las consecuencias de **privilegiar el enfoque comunicativo** sobre la enseñanza gramatical, así como el **lenguaje cotidiano** sobre la lengua culta y estándar.	
establecer una **pedagogía de la expresión** a partir del análisis de las prácticas verbales en situación escolar.	

Cuadro 7
Resumen del qué-para qué de la formación docente con sentido prospectivo de los artículos provenientes de Costa Rica

Qué deben hacer las carreras de formación de docentes	Para qué
Trabajo Nº 5	Costa Rica
…fomenten **el diálogo académico y trabajen en equipo**,	…asumir un **liderazgo en la formación inicial docente en el país,** constituyéndose en entes de consulta y, de alguna manera en modelos de calidad en materia de formación inicial docente, … asegurar un futuro prometedor a las futuras generaciones de costarricenses que pasarán por nuestras aulas escolares.
… **replantear el enfoque de la educación lingüística** presente en los planes y programas de cursos específicos…	… se proyecte un **tratamiento teórico-metodológico que tienda a favorecer la competencia comunicativa** de los niños costarricenses.
… **conceptualizarse la lengua como área instrumental para la socialización y la adquisición de nuevos conocimientos**…	… se **destine un espacio curricular más amplio al estudio integral de cada una de las macrohabilidades del lenguaje y las microhabilidades asociadas a estas**.

… destinarse un espacio en la formación de los futuros docentes para **estudiar la secuencialidad y profundidad de los contenidos curriculares del área de lengua**, a la luz de las características evolutivas de los educandos en cada nivel escolar y las particularidades del objeto de estudio.	… no se pierda el tiempo enseñando, por ejemplo, reglas de ortografía en un nivel escolar en que el niño no está preparado cognoscitivamente para generalizar esos aspectos del código escrito.
… **incorporar** como temática en los programas de formación de docentes **aspectos relativos a la evaluación de cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje consciente de la lengua materna**…	… **se valore adecuadamente el progreso de los alumnos**, se respete el proceso evolutivo del niño y se consideren las características propias del objeto de estudio.
… considerar los planteamientos oficiales solo como referencia, pues es de esperar **que trascienda y muestre a los futuros docentes el sustento teórico y las metodologías específicas para enseñar cada uno de los componentes del lenguaje**; por supuesto, apoyándose en las diferentes investigaciones que sobre el capital lingüístico de los escolares costarricenses se han realizado, en el Instituto de Investigación en Educación y en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas, ambos de la Universidad de Costa Rica…	
… **ofrecer una fuerte formación en el área de lengua**…	… **el futuro docente se desempeñe adecuadamente como maestro de español**…
Revisar integralmente los planes de estudio de formación inicial docente…	… **responder acertadamente a las demandas de la sociedad**, en consonancia con los intereses y necesidades de la población meta.
Superar el enfoque tradicional de contenidos del área de lengua, por el de competencias, tanto a nivel de formación de docente como de la intervención pedagógica con los niños.	
Realizar una investigación más amplia que abarque el estudio crítico de los programas de formación inicial docente de las universidades privadas, en total 68, de las cuales 38 ofrecen carreras de educación…	… contar con un panorama general que permita, a quien corresponda, regular la formación que se ofrece y, en consecuencia, **valorar la adecuación teórico-metodológica del tratamiento del área de español.**

2.2 Mención a las políticas públicas se hallaron en trabajo Nº 1, España:

> … principios de base en los que debían apoyarse las políticas lingüísticas educativas: **a) el aprendizaje de lenguas estaría destinado al conjunto de ciudadanos europeos, b) se centraría en el usuario/aprendiz, c) tendría como finalidad la comunicación intercultural, d) se prolongaría toda la vida**.

Además, en el trabajo Nº 5, Costa Rica, también se toca la política pública, aunque desde otra perspectiva:

> … **emitir políticas de formación inicial docente… regular la formación que están recibiendo los jóvenes universitarios**, quienes, a muy corto plazo, serán los responsables directos de desarrollar en los escolares las competencias necesarias para vivir exitosamente, en una sociedad global cada vez más demandante y competitiva.

En términos de la frecuencia de los elementos hallados, el *qué deben hacer las carreras de formación de docentes* está signado, fundamentalmente, por la recomendación de revisar y replantearse el enfoque lingüístico y pedagógico, bajo el cual están diseñados los planes de carrera, es evidente que los investigadores consideran que ya está agotada la utilidad de los enfoques tradicionales y que no se adecuan a las características de los contextos actuales, necesidades ni las demandas de los intercambios comunicativos característicos del siglo XXI.

A la luz del marco de análisis delimitado al inicio de este trabajo donde se delimita lo que se entiende por formación lingüística, en este apartado se sintetizarán en dos vertientes el resto de los elementos considerados por los artículos que conforman el corpus.

En relación con el **conocimiento necesario para propiciar el desarrollo del lenguaje de niños**, los trabajos demandan:

a. diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas.
b. establecer una pedagogía de la expresión.
c. incorporar como temática, en los programas de formación de docentes, elementos relativos a la evaluación de cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje de la lengua materna.
d. estudiar la secuencialidad y profundidad de los contenidos curriculares del área de lengua, a la luz de las características evolutivas

de los educandos en cada nivel escolar y las particularidades del objeto de estudio.

e. considerar los planteamientos oficiales solo como referencia, pues es de esperar que trascienda y se muestre a los futuros docentes el sustento teórico y las metodologías específicas para enseñar cada uno de los componentes del lenguaje.

El segundo elemento considerado a los fines de configurar nuestra definición de formación lingüística, **formación que recibe el docente para desenvolverse como un comunicador en el uso de la lengua oral y escrita**, no goza de la misma cantidad de atención, solo se hallaron dos elementos que se aproximan:

a. conceptualizar la lengua como área instrumental para la socialización y la adquisición de nuevos conocimientos.
b. fomentar el diálogo académico y el trabajo en equipo.

Es evidente que estos artículos están convencidos de que el problema se solucionará mejorando el nivel de conocimiento de la lengua de los docentes, de cómo se da el desarrollo en los niños, cómo evaluarla y estimularla, y no hacen énfasis en que los planes de estudio se orienten a fortalecer el desempeño lingüístico de los docentes en formación.

Sin embargo, en virtud de que casi ninguno de los artículos presenta una investigación desarrollada en escuelas o en aulas de formación de docentes, resaltan la necesidad de investigar, realizar un estudio crítico de los programas de formación inicial docente de las universidades, realizar estudios que incursionen en los dominios disciplinares específicos, revisar integralmente los planes de estudio, estudiar la secuencialidad y profundidad de los contenidos curriculares del área de lengua, realizar estudios que incursionen en los dominios disciplinares específicos.

En cuanto al *para qué, con sentido prospectivo, de las carreras de formación de docentes* se pueden esbozar unos propósitos fundamentales que aparecen como tareas pendientes:

a. fomentar el plurilingüismo en contextos específicos.
b. sortear el peligro de marginación de aquellos individuos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en los grupos que representan las mayorías lingüísticas.
c. renovar las mallas curriculares.
d. implementar estándares disciplinares y pedagógicos.

e. evaluar y monitorear los aprendizajes de los futuros docentes.
f. proyectar un tratamiento teórico-metodológico que tienda a favorecer la competencia comunicativa de los niños.
g. destinar un espacio curricular más amplio al estudio integral de cada una de las macrohabilidades del lenguaje y las microhabilidades asociadas a estas.
h. contar con un panorama general que permita, a quien corresponda, regular la formación que se ofrece y, en consecuencia, valorar la adecuación teórico-metodológica del tratamiento del área de español.

En la dimensión *políticas lingüísticas educativas*, la gran tarea pendiente es delimitar políticas públicas en dos vertientes; por una parte, relacionadas con el desempeño lingüístico del hombre al que se aspira lograr y, por la otra, con la orientación de la formación inicial de los docentes; es necesario, además, establecer vinculaciones entre estas, en términos de la perspectiva, orientación y propósito.

Solo en dos trabajos se halló mención a esta dimensión, ambos con la intención de sugerir la creación de políticas y brindar aportes en torno a la direccionalidad hacia donde debería dirigirse una política en esta materia.

Puede inferirse que el resto de los países a los cuales corresponden los trabajos seleccionados padecen los mismos problemas que refieren los artículos procedentes de España y Costa Rica, en virtud de que no se pudo detectar en ninguno de ellos la denuncia del desconocimiento –por parte de las carreras de formación docente o en la actuación del docente en ejercicio- de una determinada política pública en el diseño o puesta en marcha de programas, estrategias, procedimientos, leyes o reglamentos referidos a los planes de formación de las carreras de docentes para educación inicial y primaria. Tampoco cuestionan una determinada política prescrita o desarrollada en acciones simbólicas o concretas en sus respectivos países.

A modo de cierre

El análisis de artículos provenientes de diferentes países de Iberoamérica permite tener una visión general de los problemas, preocupaciones, inquietudes y perspectivas que caracterizan en la actualidad la formación lingüística de docentes; permitió determinar que, de acuerdo con la apreciación de los autores, los problemas son muy graves y están afectando la calidad de la educación que se está ofreciendo en las escuelas.

Es muy interesante observar que, aunque son trabajos de latitudes distantes, los problemas son muy similares, que muchos investigadores están levantando su voz de alarma ante la gravedad de la situación; y aunque resulte contradictorio, todos denuncian la ausencia de trabajos acuciosos que reporten lo que sucede y de la aplicación de propuestas dirigidas a innovar en esta área.

Del análisis realizado es posible sintetizar como necesidades la realización de un gran esfuerzo y una renovación profunda de la formación docente si se quiere que el nuevo conocimiento sobre los procesos de adquisición de la lengua y del lenguaje, en general, formen parte del saber y del saber hacer del docente, y se traduzcan en relaciones y prácticas renovadas de enseñanza y en aprendizaje por parte de los alumnos y de los propios educadores, en cuanto sujetos de formación y superación permanente.

La mayoría de las investigaciones que trata el tema de la formación lingüística de los educadores propone que ésta debe encararse a partir de la identificación, reflexión, confrontación crítica de los saberes y creencias que tienen los educadores en torno al lenguaje; sobre todo de aquellos saberes y creencias que tienen consecuencias negativas sobre la labor pedagógica, la relación con el lenguaje y la relación que los educadores establecen consigo mismos, en tanto usuarios del lenguaje.

Referencias

Ander-Egg, Ender. (1982). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Humanitas

Domínguez, María. (2006). El maestro y sus competencias como lector y escritor. En: Manual Lectura y Escritura. UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (Mimeo)

Dubois, María. (1993). Actividad educativa y formación del docente. En: Lectura y vida. Año XIV - Número 4 - Diciembre 1993. Asociación Internacional de Lectura

Flores Chávez, Marcelo y López Guerra, Susana. (2011). Formación de docentes para la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo En: Odiseo Revista electrónica de pedagogía, Año 8, número 16, enero-junio de 2011, Querétano, México

Hernández Roberto, Fernández Carlos y Baptista, Pilar. (1998) .*Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw Hill

Imbernón, Francisco. (1996). *La formación del profesorado*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Krippendorff, Klaus. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica.* Barcelona: Paidós

López Casanova, Martina y Fernández, Adriana. (2010). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos-propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial /Universidad Nacional del General Sarmiento

Mejía, Lucy; Pineda, Laura; Briceño, Miriam; Ospina, Mario; Calderón, Gladys. (2008). Impacto de la formación de maestros en competencias en el área de lenguaje. En: Revista Lingüística y literatura. No. 53, Universidad de Antioquia, Colombia

Michinel, José Luis. (2006). Condiciones de producción de la lectura e implicaciones para la enseñanza de la física en la universidad. Pro-posições, 17,1 (49), 59-70

Murillo Rojas, Marielos. (2007). Formación docente en el área de lengua. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica. Mayo-agosto año 7, número 002. San José, Costa Rica.

Piñuel Raigada, José. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis del contenido. En: Estudios de Sociolingüística. Madrid.

Serrón Martínez, Sergio. (2001). El club de lengua. Democracia, comunicación y motivación en la clase de lengua materna. Cuaderno del CILLAB Nº 4. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas

Sira de Guédez María, Baptista de Boscán, Norla. (1999). Teorías pedagógicas y lingüísticas para la enseñanza de la lengua y literatura en Educación Básica. Lara: Fundaupel

Smith, Frank. (1996). Comprensión de la lectura. México D.F.: Trillas

Sotomayor, Carmen; Parodi, Giovani; Coloma, Carmen; Ibáñez, Romualdo; Cavada, Paula. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? En: Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana. 2011, 48(1), 28-41. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Urbano Marchi, Brigitte y González Las, Catalina. (2013). La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria. En: Porta Linguarum, 20, junio 2013. Universidad de Granada, España

LA AUTORA

María de los Ángeles Martín Hernández

Profesora en Educación Especial, Mención Deficiencias Auditivas y Problemas del Lenguaje, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas; Magíster en Educación a Distancia de la Universidad Nacional Abierta. Experiencia como especialista en contenido, coordinadora en la Mención Preescolar de la Carrera Educación, y diseñadora curricular e instruccional en la Universidad Nacional Abierta.

Propuesta de un modelo de diseño instruccional para la elaboración e implementación de cursos a distancia en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez

Ronald Feo
UPEL Instituto Pedagógico de Miranda
feoronald@gmail.com
Cruz Guerra
UPEL Instituto Pedagógico de Miranda
ramonmaiz@hotmail.com

RESUMEN

El propósito del presente reporte de investigación es explicar y proponer un modelo de diseño instruccional para la elaboración e implementación de cursos a distancia. Este reporte emerge de las exigencias contextuales del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, lo que no limita su adaptación a otros contextos de similares características. La metodolog**ía** que permitió comprender la realidad objeto en estudio, específicamente de la concreción entre la categoría modelo de diseño instruccional y la categoría cursos a distancia fue el análisis de contenido bajo una visión cronológica que permitió centrar una visión cronológica de la evolución de los mismos. La técnica para recolectar la información esencialmente fue el fichaje. Los hallazgos vislumbran que todo proceso de enseñanza y de aprendizaje inicia a partir de una necesidad instruccional lo que desencadena una secuencia de procedimientos que son adaptados y empleados de manera consciente por el sujeto con la finalidad de generar un proceso instruccional coherente y pertinente.

Palabras clave: Modelo de Diseño Instruccional, Cursos a Distancia.

Abstract

The present research purposes are to explain and propose an instructional design for the development and implementation of distance courses. This report emerges of the contextual requirement of Pedagogico de

Recibido: mayo 2013
Aceptado: julio 2013

Miranda José Manuel Siso Martinez Institute, and it is not limited, it can also be adapted to other context of similar characteristics such as university education. The methodology used to understand the object of study, specifically to establish the category of instructional design model and the category of a distance course, was the analysis of content under a chronological vision focused on the evolution of this categories. The technique to collect information basically was signing. The findings foresee that all teaching and learning processes start due to an instructional need, and it triggers a procedure sequences that are adapted and used consciously by the education agent in order to produce a coherent and relevant instructional process.
Key Words: Model. Instructional Design, Distance Course.

RÉSUMÉ

Les buts du présent rapport de recherche sont expliquer et proposer un modèle d'ingénierie pédagogique pour l'élaboration et l'implémentation des cours à distance. Ce rapport sort des exigences contextuelles de L'institut Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martinez, mais il ne confine pas son adaptation aux autres contextes de caractéristique similaires comme l'éducation Universitaire. La Méthodologie utilisée pour comprendre la réalité Object de cette étude, spécifiquement la concrétion entre la catégorie d'un modèle d'ingénierie pédagogique et la catégorie des cours à distance, a été l'analyse de contenu sous une vision chronologique centrée sur l'évolution des contenus. La technique pour récolter l'information en fait a été le recrutement. Les découvertes prévoient que tout le processus de l'enseignement et de l'apprentissage commence en raison d'une nécessité pédagogique et elle déclenche une séquence de procédures qui sont adaptés et usés consciemment par l'agent d'enseignement dans le but de générer un processus pédagogiques cohérent et pertinent.
Mots-Clés : Modèle, d'ingénierie Pédagogique, Cours à Distance .

A modo de Introducción

Los avances sociopolíticos, la necesidad de aprender a lo largo de la vida, la descontextualización de los sistemas convencionales, los avances en el ámbitos educativos y las transformaciones tecnológicas han ampliado la necesidad de orientar el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de modalidades abiertas y a distancia.

Es así como se distingue a la Educación a Distancia evolucionando, desde modelos basados en la enseñanza por correspondencia, métodos

centrados en procesamiento de información, hasta llegar a métodos sustentados en la telemática, es decir, procesos de virtualización. De allí que para hablar de modalidades a distancia y virtualización académica institucional se hace necesario tener claridad conceptual acerca de la definición de este constructo. De acuerdo a Armengol (1982):

> El término educación a distancia cubre un amplio espectro de diversas formas de estudio y estrategias educativas, que tienen en común el hecho de que ellas no se cumplen mediante la tradicional aproximación física continua, de profesores y alumnos en locales especiales para fines educativos; esta nueva forma educativa incluye todos los métodos de enseñanza en los que debido a la separación existente entre estudiantes y profesores, las fases interactiva y pre-activa de la enseñanza son conducidas mediante la palabra impresa, y/o elementos mecánicos o electrónicos (p. 45).

Coincidiendo con la anterior definición Guedez (1984) afirma que la educación a distancia es una modalidad mediante la cual se transfieren informaciones cognoscitivas y mensajes formativos a través de vías que no requieren una relación de contigüidad presencial en recintos determinados.

Una definición más vinculada al ámbito tecnológico, que aún permanece vigente a los actuales tiempos es la planteada por Marín (1984), la cual concibe que:

> La educación a distancia es un sistema multimedia de comunicación bidireccional con el alumno alejado del centro docente, y facilitado por una organización de apoyo, para atender de un modo flexible el aprendizaje independiente de una población masiva, dispersa. Este sistema suele configurarse con diseños tecnológicos que permiten economías de escala (p. 57).

Con relación al carácter individual del aprendizaje Rowntree, (1992) considera la educación a distancia como un sistema de enseñanza en el que el estudiante realiza la mayor parte de su aprendizaje por medio de materiales didácticos previamente preparados, con un escaso contacto directo con los profesores. Asimismo, puede tener o no un contacto ocasional con otros estudiantes

Respecto a la Educación a Distancia, en el contexto de la educación superior, el estado venezolano, a través del CNU-OPSU (2009) plantea una propuesta de normativa que la define como "una modalidad educativa

sustentada en ambientes de aprendizaje que trascienden espacio y tiempo, que utiliza las tecnologías de la información y de la comunicación (en lo sucesivo TIC), y responde a una política institucional y nacional". En ese sentido, asumen las TIC como herramientas actuales o futuras, que facilitan las mediaciones didácticas interactivas, la entrega o distribución de los recursos y el desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje a distancia.

A nuestro modo de ver, la educación a distancia es un proceso educativo, sistemático, en una comunicación didáctica interactiva y creativa, mediada por herramientas tecnologías que procura procedimientos lógicos que favorecen el aprendizaje, en donde no se requiere la presencialidad física de los agentes de enseñanza y de aprendizaje para el alcance efectivo de metas comunes de enseñanza y de aprendizaje. En su acción educativa utiliza distintas estrategias y medios que permiten establecer una forma especial de interacción entre quienes enseñan y quienes aprenden. Por tanto, los medios instruccionales constituyen una manera particular de presencia, como una instancia estimulante y movilizadora del aprendizaje del estudiante, ya que promueven procesos que permiten (al ente de aprendizaje) la comprensión de los contenidos académicos y la construcción del aprendizaje, brindando autonomía para el estudio.

La educación a distancia posibilita el estudio autónomo, reflexivo, transferible, estructurante y constructor de conocimientos que tienen como marco la planificación, programación, orientación, evaluación y acompañamiento del proceso de aprendizaje, apoyado en una organización académico – tutorial en interlocución permanente con el estudiante. Entre las características más relevantes se pueden mencionar:

1. El profesor y los estudiantes no están presentes físicamente en el mismo espacio, la comunicación puede ser en tiempo real o no.
2. Para que la comunicación didáctica se produzca, es necesario crear elementos mediadores entre los agentes de enseñanza y de aprendizaje (ayudas instruccionales).
3. Los medios instruccionales, además de ser ayudas didácticas y portadores de conocimiento se configuran como promotores de procesos para la comprensión del contenido y construcción del aprendizaje.
4. Potencia la toma de conciencia del aprendizaje autónomo, independiente y autodirigido por el mismo estudiante, en correspondencia a las exigencias del contexto de estudio.
5. Enfatiza la presencialidad (no física), a través de dispositivos impresos y/o tecnológicos.
6. La evaluación debe favorecer el rol activo y constructor de conocimientos del estudiante, por lo que considera los procesos individuales de

construcción del conocimiento, así como el progreso de los aprendizajes, como parte del proceso generador de cambio.

Una vez asumida una postura respecto a educación a distancia, es importante explicitar los términos enseñanza, aprendizaje e instrucción, los cuales facilitarán y orientarán la construcción de un modelo de diseño instruccional flexible e innovador que guíe la educación a distancia en la institución.

Definiciones Esenciales para Un Sistema de Educación a Distancia

La Enseñanza, el Aprendizaje, la Instrucción y el Diseño de Instrucción

Los términos enseñanza, aprendizaje e instrucción son de suma importancia para la educación a distancia, ya que representan el eje fundamental para la comprensión por parte de sus actores de los procesos académicos que ella involucra. Es por ello que tanto los estudiantes como profesores deberían tomar consciencia de cada uno de ellos para el logro, en conjunto, de las metas de enseñanza y aprendizaje a distancia. En tal sentido, se asumen las siguientes definiciones:

Enseñanza: es el conjunto de procedimientos que se emplean para comunicar a otros los conocimientos pertinentes a cada individuo y al colectivo, por lo que involucra evidenciarse entre la interacción de 3 elementos: un profesor, uno o varios estudiantes y el objeto de conocimiento, en correspondencia con las habilidades sociales existentes en un contexto determinado.

Aprendizaje: es un proceso constructivo, autoestructurante, de reconstrucción de saberes culturales y organización interna de esquemas; que se produce a través de la resolución del conflicto, respecto a lo que el estudiante ya sabe con lo que desea saber, facilitado a través de la interacción con sus pares y las estrategias de aprendizaje que enriquecen el procesamiento y comprensión de información significativa.

Instrucción: es el conjunto ordenados de pasos, con alto sentido pedagógico, centrados en el aprendiz, dónde el docente ejerce como facilitador - mediador, organizador de experiencias de aprendizaje y promotor de conflictos cognitivos. En ese sentido, vincula los procesos de enseñanza y aprendizaje lo cual le permite al estudiante tomar consciencia de los procesos de estudio que le permitan la construcción del aprendizaje, la

solución de situaciones problemáticas y la transferencia de lo aprendido. La enseñanza se refiere particularmente a las actividades que desempeña el docente, mientras que el aprendizaje corresponde a los procesos interno y externos que se dan en el estudiante al aprender, la instrucción permite enlazar estos dos procesos en beneficio del estudiante al brindarle procesos de estudio que le permitan comprender la realidad y al docente ya que le permite guiar el proceso de enseñanza.

Dentro de un sistema de Educación a Distancia no se puede considerar que existirán aprendizajes significativos y transferibles por parte del estudiante, sin la existencia de una instrucción clara, precisa y organizada que facilite el procesamiento de la información y la construcción de conceptos; además, que esa secuencia de instrucciones permita establecer diálogos entre el profesor y el estudiante, es decir enseñar y aprender. La instrucción, su diseño y su comprensión son fundamentales para la buena administración de la Educación a Distancia.

Diseño de Instrucción

El diseño de instrucción podría definirse como un proceso que apoyado en un enfoque sistémico, organiza de una forma coherente un conjunto de componentes que permiten satisfacer necesidades y metas de aprendizaje.

Evolución de los Modelos de Diseño Instruccional

El paradigma dominante en el siglo XXI en el diseño de instrucción es la Teoría General de Sistemas; esta se aplica en cuatro actividades fundamentales: (a) Analiza lo que se enseña y se aprende; (b) Determina como será enseñado; (c) Lleva a cabo pruebas y revisiones durante el proceso; (d) Estima si se logra el aprendizaje esperado.

Como consecuencia de lo anterior el diseño instruccional es una actividad planificada por medio de la cual se integran recursos, a fin de satisfacer las necesidades instruccionales de un contexto determinado, conformado por los elementos esenciales del diseño instruccional, a saber:

a) docentes;
b) participantes;
c) ambientes de aprendizaje;
d) estrategias y e) materiales instruccionales, los cuales interactúan de una manera constante con el estudiante para lograr metas comunes de aprendizaje.

Por tanto, se asume que el diseño instruccional es la organización del contenido, de los medios instruccionales y los recursos educativos a través de una secuencia de guías o un conjunto de estrategias que proveen los procedimientos para la producción de instrucciones y ayudas al fortalecimiento de la enseñanza, pero con la finalidad que los sujetos procesen información, la comprendan y la aprendan. El diseño instruccional es un proceso coherente, planificado y estructurado que posibilita la producción de un sinfín de materiales educativos adaptados a las necesidades del estudiante, velando por la calidad educativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los diferentes modelos instruccionales han evolucionado a la par de las teorías del aprendizaje, éstas son por excelencia el basamento teórico para que los primeros estudien los elementos que guían la enseñanza y el aprendizaje. Los modelos instruccionales basados en las teorías conductistas deben activar comportamientos determinados y observables, manteniendo continuidad, repetición, retroalimentación y refuerzo. Los modelos cognitivistas requieren activar procesos cognitivos generando aprendizajes significativos por medio de la instrucción. Mientras que los modelos instruccionales basados en el constructivismo deben dar al estudiante experiencias significativas reales, contextualizadas que le permitan adquirir nuevos aprendizajes al estudiante.

Con el objeto de sistematizar, de forma global, una descripción de los modelos de instrucción, se presentan a continuación una serie de cuadros comparativos con diferentes variables, que presentan las características esenciales de cada modelo en estudio, con el fin último, de comprenderlos, ante las nuevas demandas educativas y de esta manera construir un modelo propio para la Institución que guíe la educación a distancia y lo encamine al proceso de educación a distancia institucional.

Cuadro 1.
Modelos de Diseño Instruccional

MODELO INSTRUCCIONAL	DICK Y CAREY	ELENA DORREGO	JEROLD Y KEMP	HANNAFIN Y PECK	KNIRK Y GUSTAFSON	GERLACH Y ELY	GAGNE Y BRIGGS
MODELO	reduccionista	flexible	centrado en las necesidades del estudiante	heurístico	heurístico	heurístico	ecléctico
TEORÍA DEL APRENDIZAJE	conductista	teoría instruccional de Gagne y el procesamiento de la información	construccionista	análisis de funciones	análisis de funciones	cognitivistas	Procesamiento de la información. teoría instruccional
BASADO EN PRINCIPIOS	sistémicos	sistémicos	holístico y integrador	funcionalidad	funcionalidad generales	cooperativismo Específico	sistémicos
FASES	10 fases	5 fases	8 fases	3 fases	3 fases	10 fases	14 pasos
APLICACIÓN	se aplica en el mundo empresarial y el educativo	en el mundo educativo	a grandes grupos	novatos alumnos iniciados	novatos alumnos iniciados	novatos alumnos iniciados	en el mundo educativo

Cuadro 2.
Modelos y sus Características Esenciales

MODELO	CARACTERÍSTICAS ESENCIALES
DICK Y CAREY	1. Tienen su fundamento en los DI de la primera generación pero desarrollados como macro-procesos. 2. Son sistemas más abiertos, en donde se toman en cuenta aspectos internos y externos de la instrucción. 3. Se fundamentan en la teoría de sistema 4. Poseen una secuencia lógica. 5. Están centrados en la enseñanza. 6. Se ubican más en el producto que en el proceso. 7. En la medida en que se van desarrollando, se integran las fases entre sí. 8. Guardan la característica lineal entre sus fases independietes.
GAGNE Y BRIGGS **ELENA DORREGO**	1. Son sistemas más abiertos, en donde se toman en cuenta aspectos internos y externos de la instrucción. 2. Permitan una mayor participación cognitiva por parte del estudiante. Se fundamentan en la teoría de sistema y la del procesamiento de la información. 3. Son diseños instruccionales de transición. 4. Poseen mayor interactividad. 5. Están centrados tanto en la enseñanza como en el aprendiz. 6. Se ubican más en el proceso que en el producto. 7. En la medida en que se van desarrollando, se integran las fases entre sí. 8. Permitan una mayor participación cognitiva por parte del estudiante 9. Son diseños instruccionales de transición.
JEROLD Y KEMP **GERLACH Y ELY**	1. Han sido llamados también DI cognitivos. 2. Desarrollan prescripciones explícitas de las acciones instruccionales, que enfaticen la comprensión de los procesos de aprendizaje. 3. Las estrategias son heurísticas. 4. Los contenidos pueden ser planteados como tácitos 5. Los conocimientos deben ser de tipo conceptual, factual y procedimental, basados en la práctica y resolución de problemas. 6. *Interactividad más orientada al uso y a la aplicación de simulaciones.* 7. *Énfasis en el estudio de los niveles mentales de los alumnos y de la estructura cognitiva.*

Cuadro 2.
Modelos y sus Características Esenciales (Continuación)

MODELO	CARACTERÍSTICAS ESENCIALES
JEROLD Y KEMP **GERLACH Y ELY**	8. *Toman en consideración el modelo mental, para hacer corresponder la transacción instruccional, así como el dominio del conocimiento.* 9. *El uso de tecnologías como el computador maximiza el aprendizaje y abre oportunidades de diálogo para el estudiante.* 10. *Los objetivos instruccionales son más integrales.*
HANNAFIN Y PECK **NIRK Y GUSTAFSON**	1. No prescriben el aprendizaje a lograr, por cuanto el conocimiento no es único. 2. Están fundamentados sobre la primicia de que existen diversos mundos epistemológicos. 3. Se caracteriza por sustentarse en las teorías constructivistas, la del caos, la de los sistemas, lo cual da como resultado un modelo heurístico. 4. Tienden a que el diseñador descubra la combinación de materiales y actividades de enseñanza que orienten al alumno a darse cuenta del valor del descubrimiento para futuros aprendizajes.

Cuadro 3.
Análisis Comparativo de Modelos Instruccionales

Aspecto	Kemp	Gerlach y Ely	Dick y Carey	Knirk y Gustafson	Hannafin Peck	Gagné y Briggs	Dorrego
Necesidad instruccional	X			X	X		
Características del aprendiz	X		X				
Análisis de tareas	X		X			X	X
Objetivos instruccionales	X	X	X	X	X	X	X
Secuencia de contenidos	X	X				X	X
Estrategias instruccionales	X	X	X	X		X	X
Diseño del mensaje	X						
Evaluación de instrumentos	X	X					
Evaluación formativa	X	X	X	X	X	X	X
Evaluación sumativa	X	X	X			X	X
Conducta de entrada		X	X	X			X
Organización de grupos		X		X			
Ubicación del tiempo		X					
Ubicación del espacio		X					
Diseño					X		
Desarrollo de instrucción e implementación							
Objetivos terminales			X	X			X
Uso de prototipos							
Motivación						X	
Transferencia						X	
Habilidades mentales						X	X
Variables técnicas							X
Teoría de aprendizaje							
Análisis instruccional							

Reflexiones a partir de los Cuadros Comparativos

Los modelos de ***Gagné y Briggs***, ***Dick y Carey***, son modelos sustentados en las teorías de aprendizaje de corte conductual. Por su naturaleza son modelos estructurales que tienen una secuencia instruccional fija preestablecida e inalterable, considerando, en este sentido, el pensamiento como un referente lineal, descartando la multiplicidad de funciones y rutas del pensamiento. En el propio diseño, también se muestra la inexactitud con la perspectiva de los enfoques pedagógicos contemporáneos. No obstante, algunos elementos son comunes en estos modelos, que una vez redimensionados en su concepción frente a los nuevos escenarios pueden ser considerados en una *propuesta de modelo de diseño de instrucción*. Entre ellos tenemos: los objetivos, los cuales pueden asumirse como posibles construcciones que puede realizar un alumno; las estrategias instruccionales, donde el estudiante pueda apoyarse para construir su conocimiento; la evaluación asumida en este contexto como un mecanismo para que el estudiante pueda determinar sus progresos; y las conductas de entrada, las cuáles deben entenderse como los conocimientos previos del aprendiz y no los requisitos del aprendiz.

El modelo de ***Hannafin Peck*** es un modelo muy general, lo que descarta su uso para los inexpertos en materia de diseño de instrucción. Sin embargo, este posee un elemento común con el modelo de ***Gagné y Briggs*** y el modelo de ***Knirk Gustafson*** que se puede considerar como trascendental: La identificación y evaluación de las necesidades instruccionales, las cuáles podrían representan el punto de partida de un diseño de instrucción. Lo fundamental del modelo de ***Gagne y Briggs*** es la incorporación del desarrollo de procesos cognitivos, lo que amerita un diseño más complejo. Ahora bien, este aspecto puede ser incorporado dentro de las estrategias, es decir, estrategias instruccionales que ayuden al desarrollo de habilidades y procesos mentales.

El modelo de ***Dorrego***, es un modelo que conserva la estructura secuencial. Es un modelo basado en el modelo de ***Dick y Carey y la teoría instruccional de Gagné***. De él podemos resaltar el carácter sistémico y la determinación de procesos. Otro aspecto común en los diversos modelos es la organización y secuencia de contenidos, está presente en todos los modelos, exceptuando el de ***Dick y Carey***, ***Knirk Gustafson*** y ***Hannafin Peck***.

Propuesta del Modelo de Diseño Instruccional

Como se ha mostrado existe una gama de modelos de diseños de instrucción sobre los cuales se puede orientar una experiencia educativa. Éstos varían según sea el enfoque o postura teórica del diseñador, el cual puede apegarse a un tipo en particular o combinar elementos de uno y otro para crear su propio modelo o esquema de trabajo. Lo importante es que el diseñador vincule, coherentemente, cada uno de los elementos que integran su diseño a fin de atender el mayor número de variables que intervienen dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta manera garantizar, en buena medida, los resultados de dichos procesos.

Es preciso señalar que esta variedad de modelos para el diseño de instrucción van desde la primera hasta aproximarse a la quinta generación, encontrando modelos lineales hasta modelos más abiertos de corte constructivista. Conscientes de la diversidad de modelos instruccionales existentes, producto del análisis, se asumen las siguientes variables que guiarán el proceso de construcción de la propuesta que guíe la administración de la educación a distancia en el Instituto:

1. Modelo holístico y no lineal.
2. Adecuado a nivel experto e inexperto.
3. Prescriptivo (orientación y sugerencias).
4. Contexto orientado al ámbito educativo.
5. Desarrollar estrategias y medios instruccionales basados en la promoción de procesos y no exclusivamente en el contenido.
6. Centrado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no en el contenido exclusivamente.
7. Proceso de evaluación ajustado en la supervisión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permita la toma de conciencia por parte de los actores de enseñanza y de aprendizaje de las fortalezas y debilidades del mismo.

El Modelo permite de una manera sencilla atender una situación instruccional desde un punto de vista dialéctico. El hecho de usar este Modelo se debe a que la situación instruccional posee unas características muy particulares que definen la práctica educativa, así como también proporciona flexibilidad para el desarrollo de cualquiera de sus componentes. De ahí que se toma la visión holística de ***Jerrold Kemp*** en el diseño instruccional, asumiendo como holístico la visión en la cual las partes se integran en un todo. La instrucción deja de ser considerada como un simple mosaico

y pasa a ser estudiada de forma poco convencional, toma en cuenta todos los aspectos que la conforman, en particular aquellos que guardan relación con el sujeto.

Como filosofía, la holística da un trato a los organismos de manera integral, contemplándolo en todas sus dimensiones de una manera armónica, estimulando los procesos, la interacción entre sus elementos, entre otras, lo que da al diseño "trascendencia" y sentido. El modelo instruccional de ***Kemp*** se caracteriza por estar sujeto a constante revisión, de ahí el carácter dinámico y cambiante del mismo. En tal sentido, esta propuesta considera el cambio constante como un elemento que le agrega dinamismo a la propuesta. Del modelo instruccional de ***Gerlach y Ely*** se extraen aquellos elementos vinculados con la selección e integración de estrategias y medios de comunicación dentro del proceso instruccional.

Analizando los aspectos comunes en los modelos descritos anteriormente, encontramos la necesidad instruccional, los objetivos, las estrategias instruccionales, los contenidos, y la evaluación. Basado en lo encontrado anteriormente, se propone el Modelo con una visión holística, integrador de estrategias y medios como vía para el desarrollo de los conocimientos, el cual contempla los siguientes elementos: (a) la necesidad Instruccional; (b) la audiencia; los contenidos y conocimientos a adquirir (conceptuales, procedimentales y actitudinales) ; (c) los objetivos; (d) las estrategias instruccionales y aprendizaje (actividades del docente y actividades del estudiante) ; (e) los conocimientos previos y los medios; (f) y la evaluación de los aprendizajes (formativa y sumativa).

La flexibilidad en el uso de los elementos de este Modelo garantiza la posibilidad de ir construyendo el diseño a partir de las propias necesidades, intereses y expectativas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje Institucionales, del profesor y del estudiante, de esta manera se garantiza el diseño e implementación de la estrategia o del medio instruccional.

El Modelo comprende entre sus principales características la interrelación de sus componentes de manera sistemática, dialéctica y flexible, entendiéndose por ello, la posibilidad que tiene los elementos de interrelacionarse de una manera dinámica y holística. Esta propuesta de diseño instruccional tiene un carácter sistémico, integrador y cíclico, lo que hace factible proceder a hacer revisiones en cualquier parte del proceso de planificación. En tal sentido, todos sus componentes son atendidos de forma integral por el diseñador, al momento de configurar la instrucción, independientemente de que por razones de presentación se describa de una manera particular (secuencial).

La preocupación central del modelo consiste en apoyar la construcción de conocimientos y propiciar en los estudiantes un auténtico y significativo ambiente para apoyar su aprendizaje y a su vez usar el conocimiento que ellos construyen. En relación a lo anterior, vale considerar que la ***necesidad instruccional***, representa el factor fundamental para iniciar el desarrollo de la estrategia instruccional. Posteriormente, puede continuarse con la *audiencia* y los *contenidos/conocimientos* implícitos en éstos, sin que ello implique que este debe ser el orden necesario.

En este sentido se describirá a continuación cada uno de sus elementos: (a) necesidad intruccional; (b) objetivos; (c) audiencia; (d) contenidos; (e) conocimientos previos; (f) medios; (g) estrategias; y (h) evaluación.

La necesidad instruccional, establece la argumentación que soporta la existencia de un problema que puede ser resuelto a través de un diseño instruccional, es decir, contempla los problemas a los que el estudiante personalmente se afronta en el aprendizaje. En este punto se considera el alcance de la instrucción.

Los objetivos, impregnan todo el proceso y permiten caracterizar las estrategias y los medios instruccionales como didácticos, es decir, diseñados expresamente para ser utilizados en un contexto educativo. Estos procesos han de ser realistas y exclusivamente relacionados con la instrucción, el contexto educativo y social. Desde el punto de vista educativo existen variadas finalidades, entre ellas se encuentran: (a) promover la investigación del grupo; (b) atender características o necesidades particulares de un grupo; (c) ampliar la información sobre un tema; (d) potenciar las habilidades individuales y grupales y (e) promover la transferencia del aprendizaje construido.

Por otra parte, es sumamente importante señalar con claridad ***el contenido*** sobre el que va a tratar el diseño de instrucción. El contenido involucra aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es preferible elegir un tema específico antes que un tema general, considerando que este contenido pueda ser susceptible de exposición en el lenguaje que utiliza el medio a utilizar y los recursos técnicos disponibles. El contenido a seleccionar debe tener un carácter formativo y motivador. *La información* seleccionada ha de ser contrastada respecto a su veracidad, actualidad, exhaustividad, así como adaptada al objetivo y la audiencia. Las fuentes de información pueden ser diversas: (a) personales; (b) documentales; y (c) institucionales.

Es muy importante definir ***la audiencia*** a quién va dirigida la estrategia y los medios instruccionales que se elaboraran de un modo genérico pero preciso, es decir, considerar aspectos como: edad, nivel educativo y

socioeconómico, necesidades educativas, actitudes, intereses, expectativas, aspectos cognitivos, afectivos y motrices, disposición y acceso a las tecnologías, entre otros.

Los conocimientos previos son los cimientos del aprendizaje significativo y autónomo. Se refieren a los conocimientos que poseen los aprendices en su estructura cognitiva a antes de ser sometidos a un proceso de instrucción. Estos conocimientos están conformados por aprendizajes y experiencias previas que forman la base de los esquemas del estudiante al momento de construir sus propias ideas, conceptos y relaciones sociales.

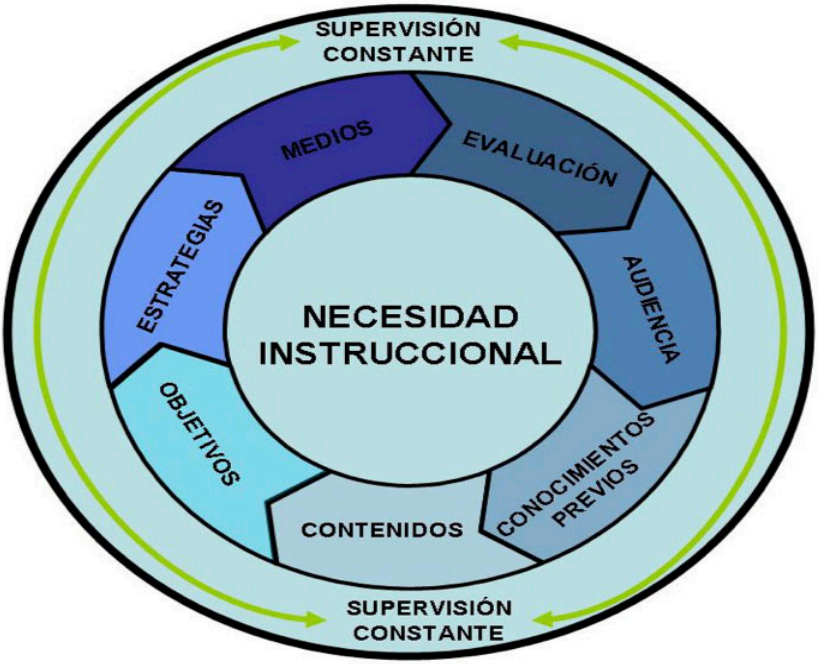
Los medios instruccionales representan el soporte y / o los canales que permiten abordar o transmitir el contenido del material instruccional, los mismos establecen una conversación didáctica simulada entre el medio y el estudiante, permite construir el conocimiento en base a los procedimientos y no exclusivamente en la presentación de contenidos. En el Modelo los medios colocan un fuerte énfasis en los productos tecnológicos e impresos como canales de comunicación esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las estrategias son actividades instructivas que se proponen a los estudiantes para que construyan sus aprendizajes, promocionan procesos y potencian habilidades transferibles a contextos reales. Los estudiantes siempre aprenden interactuando con su entorno (personas, libros, computador). Los procedimientos instructivos orientan su actividad de aprendizaje hacia la realización de determinadas interacciones que facilitan y ayudan al estudiante a comprender los aprendizajes que se aspiran. Se pueden apreciar actividades autocorrectivas y actividades con corrección por parte del profesor o tutor. Las estrategias instruccionales representan uno de los ejes fundamentales para la educación a distancia ya que permite al estudiante comprender los contenidos sobre la base de procedimientos de estudios, es decir guía al estudiante a comprender su mundo interno ante una demanda académica, invita al estudiante a realizar acciones deliberadas de estudio para construir sus estrategias de aprendizaje. Finalmente, poseen cuatro momentos esenciales: (a) inicio; (b) desarrollo; (c) cierre; y (d) evaluación.

La evaluación es un elemento que está presente en todo momento, no obstante en el Modelo se enfoca en la valoración de los aprendizajes adquiridos; por lo que se explicita las herramientas de evaluación de aprendizajes que se incorporarán en el producto final del diseño instruccional. La evaluación de aprendizajes se realizará a través de la interacción medio – estudiante y del estudiante – docente, lo cual en primer instancia debe ser considerada como una evaluación formativa. Posteriormente, la

evaluación sumativa la establecerá el docente, con base en las necesidades del estudiante, con énfasis en la supervisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que permita la toma de conciencia de los procedimientos que posibiliten la construcción del aprendizaje, fortalecer las debilidades y potenciar las fortalezas.

El modelo instruccional representa en una propuesta sólida para el diseño instruccional en el ámbito educativo ya que por su flexibilidad e interacción entre sus componentes permite adaptar sus elementos a los esquemas preconcebidos del profesor/ diseñador de situaciones de enseñanza y aprendizaje, de esta manera deja de a un lado lo lineal. También el hecho de considerar como punto de partida para el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje la necesidad instruccional lo transforma en un modelo que responde a las exigencias de la actual realidad educativa de la Institución. Finalmente, para una mejor visualización del modelo para la elaboración e implementación de cursos a distancia en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez se muestra el siguiente diagrama:



Reflexiones Finales

1.- La instrucción debe ser entendida como un elemento esencial dentro de la Educación a Distancia, ya que permite forjar procesos constructivos, direccionales y cognitivos para que el estudiante construya su estrategia de aprendizaje, la cual le permitirá procesar la información para comprenderla de manera significativa. La instrucción vista desde esta visión permite que el estudiante genere y reconozca su entorno personal de aprendizaje.

2.- Los modelos de diseño instruccional y su implementación no han pasado a desuso, sino que a medida que han evolucionado las aserciones sobre el aprendizaje, estos han evolucionado a su par, transformándose en sistemas flexibles que dan respuestas a las necesidades instruccionales emergentes en el contexto.

3.- Un sistema de educación a distancia que no posea como guía un modelo de diseño instruccional se encuentra en contraposición de la comunicación didáctica que debe prevalecer en estos sistemas, sin ser dogmáticos hacia una secuencia de procedimientos y contenidos, sino hacia la invitación del reconocimiento de las fortalezas y las debilidades del sujeto que permitan beneficiar al colectivo.

Referencias

Armengol, Casas. (1982). *Ilusión y realidad de los programas de educación superior a distancia en América Latina*. OEA, publicaciones.

CNU-OPSU (2009). *Proyecto Nacional de Educación a distancia. Propuesta de normativa nacional para la educación superior a distancia*. Caracas. Venezuela.

Dick, Walter., Carey, Lou. y Carey, J. (2005). *The systematic design of instruction,* (6th ed.). USA: Person.

Dorrego, Elena. (1994). *Dos Modelos para la Producción y Evaluación de Materiales Instruccionales*. Caracas: UCV.

Dorrego, Elena. y García, Ana. (2001). *Las estrategias instruccionales.* [Página Web en línea]. Disponible: http: //www.aldeaeducativa.com/aldea/. [Consulta: 2007, mayo, 06].

Gagné, Robert. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción.* México: Diana.

Gagné, Robert. (1976). *La Planificación de la Enseñanza, sus Principios*. México: (s/e)'.

Gagñe, Robert (1979). *Las Condiciones de aprendizaje*. México: interamericana.

Gagñe, Robert. y Briggs, Leslie. (1976). *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas.

Gerlach, Vernon. y Ely, Donald. (1979). *Tecnología Didáctica.* Buenos Aires: Paidós.

Guedez, Víctor. (1984). *Las perspectivas de la educación a distancia en el contexto de la educación abierta y permanente.* Madrid: Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia.

Hannafin, Mack; Peck, Taylor. (1998). *The Design, Development and Evaluation of Instrucción Sotware.* New York: Macmillan.

Kemp, Jerold. (1977). *Planeamiento didáctico*. México: Diana

Knirk, Dick. y Gustafson Donasen. (1986). *Instructional Technology*. USA: Thomson Learning.

Marín, Ibañez Ricardo. (1984). *El sistema pedagógico de la UNED y su rendimiento en evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia*. Madrid: UNED.

Rowntree, Derek. (1992). *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.

LOS AUTORES

Prof. Ronald Feo

Profesor Asociado adscrito al Departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martinez. Doctor en educación. Jefe de la Unidad de Currículo. Administra los cursos de estrategias y recursos para el aprendizaje y desarrollo de procesos cognoscitivos.

Prof. Cruz Guerra

Profesor agregado adscrito al Departamento de Ciencias Naturales y Matemática del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martinez. Magíster en Educación mención Estrategias de Aprendizaje. Administra los cursos de informática educativa y estadísticas.

Enunciación y Reforma

Rafael Arturo Chico Quintana
Universidad Industrial de Santander
Colombia
rafachicoquintana@yahoo.es

RESUMEN

Este texto expone algunos de los avances de una investigación en curso, la cual está orientada a analizar los procesos de configuración del sentido del valor 'inocencia' en 12 poemas del escritor Rómulo Bustos Aguirre. Se explicará aquí el funcionamiento de uno de los textos pertenecientes a dicho corpus. La tesis central es que el enunciador lírico del poema quizás se trate sólo de jugar con las palabras como un malabarista busca repensar la función del uso del lenguaje en la captación-construcción del sentido de dicho valor. Para sustentarla, la exposición seguirá un recorrido interpretativo que explicitará las operaciones de configuración de dos universos narrativos al interior del poema, los procesos de evaluación que recaen sobre esos mundos configurados, los dispositivos retóricos que instauran los límites de la interpretación y los sistemas de valores que soportan toda la estructura. El análisis se encuentra apoyado en las teorías de la enunciación lírica de Emil Steiger, Octavio Paz y Domenique Rabaté, la semántica interpretativa de François Rastier, la semiótica del discurso de A. J. Greimas y Jacques Fontanille, la teoría de los planos de la enunciación de Eduardo Serrano y un concepto tomado de la sociosemiótica de Eric Landowski.

Palabras clave: norma ética, sanción, honestidad, prácticas discursivas, sentido.

ABSTRACT

This research exposes part of the results of an investigation that was realized between 2011 and 2013. Its object of study was the Colombian poet Rómulo Bustos Aguirre`s work. The thesis of this work is about the lyrical subject of one of the poems of this author, who analyses the purpose of the language used in the construction of sense of the value of innocence. It will explain the way in which two narrative universes are formed in the poetic statement, how the lyrical subject evaluates those universes and the moral values into the poem. It is used Emil Rastier, Octavio Paz and Domenique Rabatés` Lyrical Enunciation

Recibido: febrero 2013
Aceptado: junio 2013

Theories, François Rastier`s Interpretative Semantic, A. J. Greimas and Jacques Fontanilles` Discourse Semiotic and Eduardo Serrano`s Levels of Enunciation Theory.
Key words: Ethical Norm, Sanction, Honesty, Discursive Practices, Significance.

RÈSUMÈ

Ce travail expose une partie des resultats d`une recherché realisée entre 2011 et 2013, son objet d`étude a été l`oeuvre du poète colombien Rómulo Bustos Aguirre. La thèse de ce travail propose que le sujet lyrique de l`un des poèmes de cet auteur réfléchit sur la fonction qui accomplit l`usage du langage dans la construction du sens de la valeur de l`innocence. Ce travail expliquera la manière comment deux univers narratifs sont configurés dans l`énoncé poétique, comment le sujet lyrique évalue ces univers et les systèmes de valeurs mis en jeu. Nous avons utilisé les thèories de l`ènonciation lyrique d`Emil Staiger, Octavio Paz et Domenique Rabaté, la sèmantique interprètative de François Rastier, la sèmiotique du discours d`A. J. Greimas et Jacques Fontanille et la thèorie des plans de l`enonciation d`Eduardo Serrano.
Mots-clés: norme éthique, sanction, honnêteté, pratiques discursives, sens.

Quizás se trate sólo
de jugar con las palabras
como un malabarista

Pero sucede acaso
que ese malabarista se ha sumergido a tal grado
en los lábiles objetos de ese juego
que no advierte que su caída ocurrió ya alguna vez

O más posible aun:
el malabarista y el público saben
que han caído y simulan

Mas eso haría parte del juego

Se trata,
entonces, de jugar el no juego,
de enhebrar los ojos de medusa del espejo

Y así el desierto pueda cruzar por el ojo de la aguja

O el blanco del ojo atravesar la flecha

Se trata de inventar una segunda inocencia

El presente documento busca resumir el trabajo de análisis realizado a las operaciones de la enunciación lírica del texto. Quizás se trate sólo de jugar con las palabras como un malabarista, el cual hace parte de una selección de 12 poemas tomados de la obra conjunta del autor colombiano Rómulo Bustos Aguirre. Es, pues, muestra parcial del corpus abordado en el marco de una investigación en curso –lo cual, ya define la identidad de dicho análisis: también parcial en lo que respecta a sus alcances.

Son tratadas aquí las operaciones de una instancia del discurso[1] cuyo objeto del deseo es redefinir del sentido de inocencia: «Se trata / de inventar una segunda inocencia».[2] Es tesis central, pues, que el sujeto lírico orienta la mira hacia un objeto blanco que le es perceptible muy imperfectamente: «Quizás se trate sólo / de jugar con las palabras / como un malabarista / […] / Se trata / de inventar una segunda inocencia». Esto, a causa de la presencia de un actante de control, las palabras, el cual se muestra como instrumento de casi obligatorio uso para conseguir tal fin. La tarea se configura como una busqueda de sentido. Para ello, el sujeto lírico pone en marcha un conjunto de operaciones que empiezan por crear dos universos, enmarcados por enunciados de probabilidad, mundos posibles o de existencia virtual: «Pero sucede acaso / […] / O más posible aún».

El orbe de los no-inocentes

«Quizás se trate sólo / de jugar con las palabras / como un malabarista» (*sic*). El íncipit no es gratuito. Al funcionar como título, genera dos efectos de sentido: tematiza la totalidad del discurso y define los límites de interpretación. En lo que respecta a lo primero, el sema 'quizás' comprende el sema inherente[3] /posibilidad/, esto sumado a la posición inaugural –se encuentra a la cabeza del íncipit –instala el sema isotopante que traza el

1. Se acude al término 'instancia del discurso' de J. Fontanille. Este, básicamente, refiere a la voz que enuncia en el texto y que hace presencia en la campo de la enunciación (campo de presencia) con un punto de vista sobre lo que dice. A lo largo del trabajo, su uso será alternado con otros que aquí se consideran equivalentes: enunciador, instancia de enunciación y, el más específico, sujeto lírico. Fontanille, Jacques. Semiótica del discurso. Lima: Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 132-139.
2. Bustos, Rómulo. Muerte y levitación de la ballena. Madrid: Complutense, 2011, p 35.
3. El instrumental aplicado en los análisis sémicos proviene de la semántica interpretativa de F. Rastier. Será regular el uso de los términos sema ihnFerente y aferente. En líneas generales, un sema es una de las unidades constitutivas del significado de las palabras, que pueden encontrarse fijados en la lengua (sema inherente) o en el socioloecto o en el texto enunciado (sema aferente). Rastier, François. Semántica interpretativa. México: Siglo xxi, 2005.

axis sémico en torno al cual se articula la arquitéctura del poema. Siendo este /posibilidad/, la virtualidad de los mundos queda establecida como una construcción del imaginario del sujeto lírico. La proyección de estos mundos virtuales guarda una intencionalidad que enlaza con el interés por captar el objeto blanco, y que implica redefinir el sentido de inocencia de otra manera. El medio del que se tiene que valer para ello es evidenciado por una operación retórica.

El símil consiste «en realzar un objeto o fenómeno manifestando, mediante un término comparativo (como o sus equivalentes), la relación de *homología*»,[4] lo que implica «una forma de predicación que presenta, al mismo tiempo, la confrontación y la resolución por similitud, bajo el control de una modalización cognitiva o perceptiva; esto ocurre por acción del predicado o del adverbio de comparación».[5] Siendo así, el conflicto semántico entre los contenidos aparentemente disímiles (el acto de jugar con las palabras y el acto del malabarismo) es resuelto desde la asunción[6] del sujeto lírico: «se trate sólo / de jugar con las palabras». La estructura sintáctica establece los límites de interpretación a causa de la relación entre el adverbio de modo 'sólo' y el verbo transitivo 'tratar'. Este último comprende los semas inherentes /manejar algo/, /usar algo/ y /gestionar/. El adverbio de modo, por su parte, comprende los también inherentes /de una única manera/ y /sin otra cosa/. (DRAE)[7] La articulación se traduce en una restricción de lectura: los mundos recreados para el acto del malabarismo son figuras que remiten inequívocamente el acto de jugar con las palabras: (Ver Figura 1)

4. Beristáin, Helena. Diccionario de retórica y poética. México, D.F: Porrúa, 1995, p. 99.
5. Fontanille, Jacques. «La dimension rhétorique du discours: les valeurs en jeu». En Jean Marie Klinkenberg. Figures de la figure, 2008, pp. 17-34.
6. El instrumental aplicado en el análisis retórico proviene de la teoría de la dimensión retórica del discurso de J. Fontanille. Este propone un esquema canónico consistente en tres momentos: (1) cuando la figura retórica pone en relación contenidos, (2) cuando esa relación es procesada con vía a la solución del tipo de confrontación implicada en ella y (3) cuando al final del proceso, es solucionada dicha confrontación. El modelo va de la mano del concepto de 'asunción', que remite al grado de aceptación o rechazo que el enunciador tiene sobre lo que dice. Esto se manifiesta en lo que Fontanille llama fuerza ilocutiva y que se podría entender como grado de énfasis puesto sobre los contenidos enunciados. Cf. ídem.
7. La sigla alude al Diccionario de la Real Académica Española en su versión on line. A lo largo de este documento, se estará utilizando para abreviar la referencia. Cf. http://rae.es/rae.html.

Fuente– Confrontación			Control – Mediación			Blanco-Resolución		
Dominio 1	**Operación**	**Dominio** 2	**Dominio** 1	**Operación**	**Dominio** 2	**Dominio** 1	**Operación**	**Dominio** 2
Jugar con las palabras	Conflicto ≠	Acto del Malabarismo	Jugar con las palabras	Énfasis ≥	Malabarismo	Jugar con las palabras	Homología =	Acto del Malabarismo

Figura 1. Operación retórica que evidencia el medio.

Al crear estos mundos posibles asociados al acto de usar la palabras, el sujeto lírico conforma un artificio destinado a la reflexión, la evaluación y la toma de decisión sobre el mejor camino para captar el objeto blanco de sus deseos. En el tránsito de su deliberación, surge la figura de la caída como vara de medida ética para determinar la altura moral de los actores y la fiabilidad de las acciones que estos ejecutan con el fin de construir el sentido de la inocencia. Esta figura debe ser puesta en relación con la temporalidad.

Existe oposición entre el tiempo de los mundos posibles y el de la enunciación. La temporalidad del sujeto lírico es puntual, hace un corte en el *continuum* espacio-temporal de su exitencia, para instalarse en una parcela de su intimidad, y con ello desarrollar el raciocionio evaluativo que le lleva a considerar cada una de las opciones que se le presentan, todo con el objetivo de captar lo que aún es atisbo y necesidad (el sentido de la inocencia): «Quizás se trate sólo / […] / Pero sucede acaso / […] / O más posible aún / […] / Más eso haría parte del juego / […] / Se trata, / entonces, de jugar el no juego / […] / Se trata de inventar una segunda inocencia». El íncipit inaugura la cadena, instalando el *axis* sémico /posibilidad/. En el segundo punto de la misma, la adversativa 'pero' virtualiza toda «posibilidad de que ocurra o sea cierto lo que se expresa». (DRAE) Más, entra en escena la segunda opción con la disyunción, abre la puerta a nuevas posibilidades. Reaparece la adversativa a neutralizar la disyunción, introduciendo además la sanción al juego. Cierra, la cadena, con el resurgimiento del *axis*, figurativizado por el indicador de conclusión 'entonces' y se llega a saber que el problema es abordable sólo yendo en la dirección opuesta a lo configurado en los dos mundos posibles.

Estos son el orbe de aquellos actores del fracaso y la mentira convenida. Actores que garantizan su vigencia o por su extravío en los «lábiles objetos del juego» o por la connivencia: «O más posible aun: / el malabarista y el público saben / que han caído y simulan». Actores que promueven la duratividad de sus roles y, por ende, la ilusión de validez de sus prácticas. Tan indefinida prolongación resulta intolerable a ojos del sujeto lírico, dada la evidencia de la caída. Ello,

porque ésta no es un mero asunto de equivocación no premeditada: uno de los *sentidos*[8] de 'caída' involucra «abandono o pérdida de valores morales». (DRAE) Los no-inocentes han perdido la noción de todo límite, promueven el culto a los artificios de un juego que se alimenta a sí mismo sin llegar a definir el sentido de inocencia, y lo han perdido también esos otros que firman el contrato de sus mútuas incompetencias e inmoralidades. El sujeto lírico evalúa todo esto. Él no sabe-sobre el ser inocente, para serlo indaga; pero, sí sabe-ser algo que los no-inocentes no les interesa ser: honesto, en el *sentido* de razonable y justo. El extravío no es disculpable. En un punto del *continuum* de la existencia, el sujeto debe ser capaz de cortar para reflexionar e indagar, tal como él lo hace en oposición a aquellos que optan por la duratividad de sus mundos:[9]

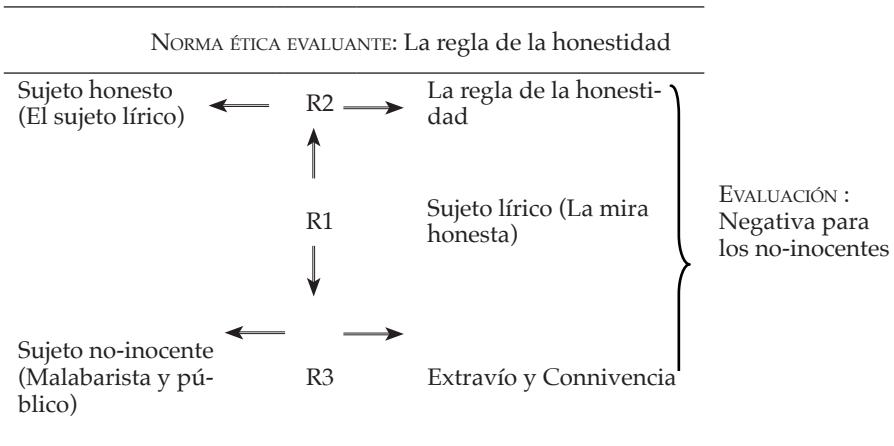


Figura 2. Prácticas y estados evaluados: Los mundos posibles

8. El empleo del término 'sentido' es aquí muy específico. Se debe entender como significado que difiere de otro a causa de la presencia de al menos un sema inherente, lo que les hace no conmutables. A fin de evitar el equívoco con el metatérmino semiótico, en el presente documento, se marcará tipológicamente con cursiva. Rastier, François. *Op. cit.* pp. 83-85.
9. Se hace uso del modelo analítico de la evaluación propuesto por P. Hamon. Este organiza un esquema donde una instancia del discurso con su punto de vista se posiciona en el campo de presencia y evalúa acciones y estados en relación a una norma evaluante que puede ser ética, técnica, lingüística o estética. Hamon, Philippe. «Texto e ideologías: para una poética de la norma». En Criterios. Ns° 25-28, 1989-1990, p. 66-94.

A la espalda de los mundos

En § 1, se ha hablado de lo razonable y lo justo. Esto, porque el recorrido reflexivo del sujeto lírico le ha hecho pasar por el desembrague, el posicionamiento crítico, la evaluación de los mundos y, con ello, al descarte de las opciones ofrecidas por el juego con las palabras. Todo esto le ha conducido hasta la certeza de que «Se trata, / entonces, de jugar el no juego,», dado que éste ha mostrado su inutilidad y el grado de inmoralidad en el que puede hacer caer. De forma paulatina y racional, la instancia del discurso ha hecho-saber las dimensiones de lo incorrecto e intolerable, para acceder a la competencia crítica que le permite proponer el mejor camino. Esto, basado en la prueba de la presencia examinada (los mundos). Lo que ha operado es un proceso cognitivo fundamentado en la estrategia retórica de la *ratiotinatio*: «La base la da una comprobación de un grado indubitable de seguridad […] Sobre la base indubitablemente segura se ha de levantar ahora un *argumentum* como consecuencia relativa a la causa y con suficiente grado de verosimilitud».[10] Sobre procesos de este tipo, Perelman dice:

> Toda argumentación implica una selección previa de hechos y de valores, su descripción de una manera particular, en algún lenguaje y con una intensidad que varía según la importancia que se les otorgue. […] Todos estos elementos se consideran de una manera tanto más justificada como manifestación de una toma de partido, cuanto más netamente se ve que otra escogencia, otra presentación u otro juicio de valor podría oponérsele».[11]

El juicio opuesto es el suyo, fundamentado en la prueba analítica de los mundos, sus actores y el aspecto de la temporalidad que les da significación. Tal proceso es coherente con el principio retórico de la estrategia: «El intento de conseguir una consecuencia suficientemente verosímil (creíble) presupone un conocimiento suficiente de la vida, en especial de la psicología y la sociología».[12]

El recorrido reflexivo hace llegar a la comprobación de un grado indubitable de seguridad. Este es manifestado a través de la secuencia retórica de la antítesis que, al igual que la del símil, opera localmente como restrictor de los márgenes de interpretación. En este caso, el conflicto semántico se

10. Lausberg, Heinrich. Manual de retórica literaria. vol. 1. Madrid: Gredos, 1966, pp. 307-308. En el sistema interno de numeración de la obra §§ 367-368.
11. Perelman, Chaïm. El imperio retórico. Santafé de Bogotá: Norma, 1997, p. 58.
12. *Op. cit.*, p. 308. § 369.

establece entre una categoría 'jugar', que comprende el sema específico /juego/, y la negación de ese mismo sema: 'no-juego'. La asunción recaerá sobre esta última, lo que trae por consecuencia la virtualización del sema específico y la aferencia de la negación como nuevo sema constitutivo del semema 'jugar': (Ver figura 3).

El proceso conduce a la resemantización por causa de la aferencia, pero tiene consencuencias adicionales. La categoría es definida por la negación, sin embargo ¿en qué consiste ese jugar que es un dar la espalda a la lúdica con la palabras? La respuesta sólo puede emerger del enunciado lírico.

Afirma O. Paz[13] que el «sentido del poema es el poema mismo», y con ello quiere decir que texto lírico es un todo cerrado que define sus horizontes de significación en función de su estructura. Así, pues, el sentido del texto lírico se desprende de la disposición de los elementos constituivos del enunciado. Es, entonces, unidad que funda o crea la realidad, estableciendo vínculos indisociables con los elementos que componen el plano de la forma de la expresión. La forma no es, entonces, un simple vehículo, es parte del sentido, tal como sostiene E. Staiger.[14] Pero, tal grado de solidaridad entre forma del contenido y forma de la expresión guarda sus particularidades: «La imagen no es medio; sustentada en sí misma, ella es su sentido. En ella acaba y en ella empieza».[15] La imagen poética es, según Paz, la unidad sintagmática del enunciado lírico, siendo definible como «frase o conjunto de frases, que el poeta dice y que unidas componen un poema».[16] Mas, su manera de significar no es compatible con el uso cotidano del lenguaje o en usos especializados como el de la argumentación jurídica (oral o escrita) o el de la narrativa literaria o no. La imagen poética como unidad es inmanencia que define sus horizontes de significación sin responder necesariamente a una sintaxis lógica, sea esta proposicional o dialéctica. Esta articulación singular convoca a las figuras para disponerlas en un sistema donde cada una conserva su significado, superándolo gracias a la constitución del sentido global de la imagen. Esta superación puede darse de diversos modos, y en lo que compete al análisis del cual este texto es resumen, ello cobra importancia heurística.

«Se trata, / entonces, de jugar el no juego, / de enhebrar los ojos de medusa del espejo / Y así el desierto pueda cruzar por el ojo de la aguja / O el blanco del ojo atravesar la flecha». Lo enunciado es lo disímil y lo incongruente. Las figuras son organizadas en tres unidades sintácticas, todas enunciadas como acciones que

13. Paz, Octavio. El arco y la lira. México: D.F., Fondo de Cultura Económica, 2011, p. 110
14. Staiger, Emil. Conceptos fundamentales de poética. Madrid: Rialp, 1966, pp. 57-58
15. *Op. cit.*, p. 110.
16. *Idem, p. 98.*

Fuente– Confrontación			Contro – Mediación			Blanco-Resolución		
Dominio 1	**Operación**	**Dominio** 2	**Dominio** 1	**Operación**	**Dominio** 2	**Dominio** 1	**Operación**	**Dominio** 2
Jugar /Juego/	Conflicto ≠	No-juego	Jugar / Juego/	Énfasis ≤	No-juego	Jugar /No-Juego/	Aferencia =	No-juego

Figura 3. Dispositivo de la antítesis.

comprometen realidades imposibles, y que, paradójicamente, se ofrecen como posibilidades válidas y hasta necesarias.

De eso se trata el no-juego, de acciones que el sentido común prohibe, y es que el sujeto lírico, precisamente, actúa en contra de ese acuerdo del cual depende la cotidianidad. Se trata de fundar un nuevo sentido común, una nueva cotidianidad, ya que la existente, la configurada en los mundos posibles, se encuentra viciada, es inmoral. La restricción interpretativa que opera con la antítesis viene a establecer la dependecia semántica entre la categoría del 'jugar el no-juego' y las imágenes antes mencionadas, a causa de la recurrencia de la preposición 'de'. Ella proyecta el dispositivo de la aferencia, gracias a la función que cumple como explicitadora del «asunto o materia compendida por algo». (DRAE) Esto pone en marcha un complejo sistema semiótico que a simple vista se vería como la proposición del absurdo, pero que, en realidad, establece un sentido que trasciende lo que en un mundo es trampa del juego con las palabras y, en el otro, es contrato de connivencia. Dicha trascendencia viene dimensionada bajo el control de las imágenes que valen como recurrencia de un mismo acto, el de jugar el no-juego, el cual consistiría en la modificación de los roles de los participantes del enhebrar, el cruzar y el atravezar; siendo todas estas acciones manifestaciones específicas de un mismo hacer, dado que las tres son isotópicas gracias a que comparten el sema actancial /pasar de parte a parte/. (DRAE) Siendo así, la propuesta del sujeto lírico apunta hacia la reforma de las prácticas verbales, esto porque lo sancionado no son las palabras en sí, sino lo que en un mundo es trampa del juego y, en el otro, contrato de connivencia. El sujeto lírico busca una nueva forma de tratar con las palabras, esta forma no debe ser lúdica. La alternativa parece absurda, pero resulta ser la necesaria y sería vía de un hacer que lleve al fin central y último: captar el sentido de inocencia, lo cual implica construirlo: «Se trata / de inventar una segunda inocencia». Mas ello va de la mano de procedimientos muy particulares. Esto sólo es explicado por el sentido singular de las imágenes.

Una figura resalta en la sintaxis de la primera imagen. Esta no es otra que 'los ojos de medusa del espejo'. Tratar con ella exige tener en cuenta que la conforman dos constituyentes articulados mediante la contracción 'del': los ojos de la Medusa y su relación con el espejo. Sobre el primer constituyente, se sabe que desde sus orígenes grecorromanos la cultura occidental ha conservado el valor semántico disfórico /petrificación/ unido a él. Esto le ha prefigurado como un símbolo más o menos estable. En el universo sociolectal occidental, mirar a la Medusa entraña el peligro de la petrificación, lo que simbólicamente remite a la suspensión de las competencias, pero, con su puesta en relación con 'el espejo', emerge el *sentido*: «Tabla de cristal azogado por la parte posterior, y también de acero u otro material bruñido, para que se reflejen en él los objetos que tenga delante». (DRAE) Al hacerlo, convoca los semas inherentes /reflejar/, /objeto/ y /tener delante/. Esto

supone que 'los ojos de medusa' son reflejo de quién se pone delante del «cristal azogado»; en otras palabras, es la imagen del actor que se contempla y, por dicha vía, se convierte en objeto, no en sujeto de hacer. Básicamente, ello implica que el sujeto accede por propia cuenta a su transformación en actante construído por la dinámica del reflejo, que es atributo del espejo; el cual ascendería a la posición de sujeto que crea, mientras el actante que se pone delante se deja crear. Esto entraña el suspender la propia capaciadad para hacer, en favor del mecanismo del reflejo y, así, dejarse definir como la Medusa: ser artífice de su propia petrificación en objeto, por acción de sus ojos que no miran más allá de la imagen forjada por el azogue. Lo que se tiene es la figurativización de los mundo posibles, actantes petrificados por el juego con las palabras: uno atrapado en su eterno malabar de insustanciales artificios discursivos y los otros en contrato de connivencia, adictos al intercambio ilusorio. Así, queda virtualizada la competencia para crear en estos mundos y, por ende, toda posibilidad de captar perfectamente el sentido de la inocencia. Los juegos inmorales de la deshonestidad de estos actores son lo denunciado, mas la imagen como unidad sintáctica viene a proponer la acción necesaria para trascender esta lúdica: «Se trata, / entonces, de jugar el no juego, / de enhebrar los ojos de medusa del espejo».

El acto de enhebrar comprende el sema /pasar de parte a parte/, lo que implica abandonar un espacio para llegar a otro. Tomando en cuenta que el acto también convoca la figura implícita 'hilo', se podría decir que lo propuesto por el sujeto lírico es reformar la mira y el hacer del actante. Propone trascender la lúdica de «los ojos de meduza del espejo» por medio del jugar el no-juego, que implica «pasar la hebra» no por el ojo de la aguja, sino por los de la Medusa. El hilo es la nueva mirada que no se deja petrificar en los mundos posibles, la honesta que hace un corte en el *continuum* de su exitencia para captar-crear: «Se trata / de inventar una segunda inocencia». Ahora bien, al convocar la figura implícita, no se deja de aludir a las palabras o, más bien, a una forma diferente de comerciar con ellas. Si a dicha figura se le trata como lexema, emerge, como perteneciente a uno de sus *sentidos*, el sema inherente /continuación o serie del discurso/. (DRAE) Se concluiría, entonces, que enhebrar los ojos de la Medusa implica soslayar la petrificación, haciendo pasar la serie del discuso, las palabras, más allá del ámbito de los mundos posibles, llevarlas hasta donde sea necesario para «inventar una segunda inocencia».

Para el sujeto lírico, el juego con las palabras es excusa, en el *sentido* de «Motivo o pretexto que se invoca para eludir una obligación o disculpar una omisión». (DRAE) La omisión tiene nombre: poner en segundo plano lo importante; es decir, el sentido debe ser la justificación de las prácticas verbales, lo demás es pura lúdica, y sobre esto último hay que tener en cuenta que en él anida la amenaza de la petrificación bajo el influjo de «los ojos de Medusa del espejo».

Conclusiones

La propuesta del sujeto lírico es enunciación tanto de una sanción ética hacia lo configurado en los mundos posibles como una exigencia por recuperar las condiciones efectivas de captación-creación del sentido, concretamente, el de la inocencia.

Ello se esquematizaría como toma de posición antagónica a un deber-no hacer posible la puesta en servicio del hacer discursivo; deber-no hacer que va dirigido a sostener, por un lado, la autorreferencialidad del hacer especializado y, por el otro, el exhibicionismo de la destreza. Se opta, aquí, por denominar reticencia a dicha actitud, en el *sentido* de «no decir sino en parte, o de dar a entender claramente, y de ordinario con malicia, que se oculta o se calla algo que debiera o pudiera decirse». (DRAE) Frente a ello, el sujeto lírico aboga por la necesidad en el *sentido* de aquello «a lo cual es imposible sustraerse, faltar o resistir». (DRAE) Esta se presenta como un no deber-no hacer posible la puesta en servicio del hacer discursivo, con lo cual al interés intrascendete de los participantes se opondría el valor elemental o real utilidad de toda práctica verbal: la captación-creación de sentido, no su enmascaramiento. Por obra de esto último, es que sería posible restablecer el estado natural de las prácticas dicursivas y la obligación que imponen sobre los actores que en ellas participen, un deber-hacer posible la puesta en servicio del hacer discursivo. Esto equivale a un nuevo acuerdo entre participantes, donde prime la honestidad, en el *sentido* de razonable y justo, ya que estarían en el deber ético de reflexionar sobre el sentido de sus prácticas y a evaluarlas en concordancia con la necesidad de dar paso al sentido. Obviamente, lo incompatible con ello es el extravío y la connivencia de quienes deciden ignorar la responsabilidad que contraen, un no deber-hacer posible la puesta en servicio del hacer discursivo; malicia de quienes fingen no haber caído:

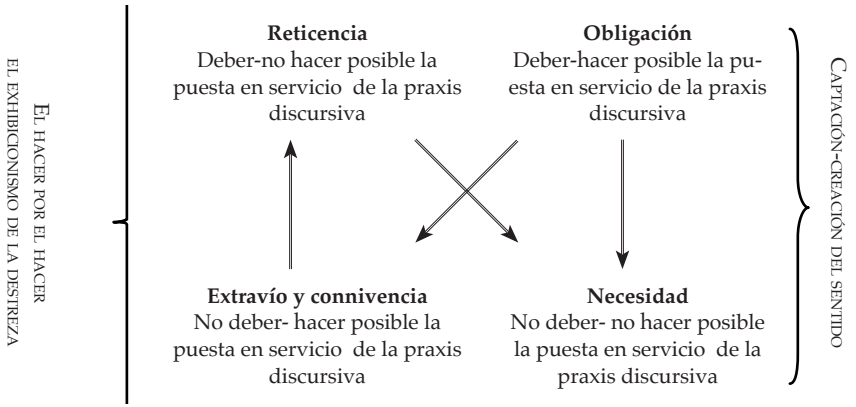


Figura 4. Esquema de la propuesta de sujeto lírico

Ahora bien, el que sujeto lírico llegue a proponer la honestidad como requerimiento para la recuperación del sentido del hacer discursivo, del hacer con la palabras, obedece al sistema de valores de la norma ética que guía la sanción sobre los mundos posibles. Dicho sistema se podría definir como oposición estructurante de la óptica del sujeto lírico: honestidad vs deshonestidad. La cual es puesta en discurso gracias a la dialéctica fundamental entre las prácticas y decisiones nacidas de la estatura moral de los sujetos:

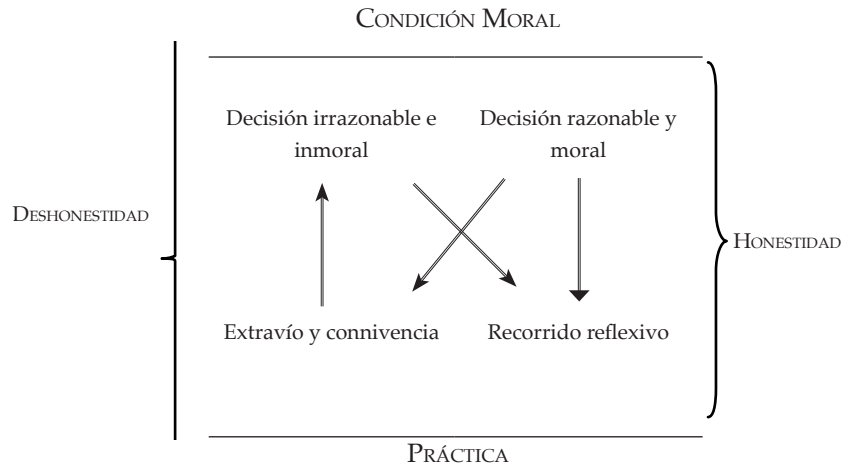


Figura 5. Sistema axiológico de la regla de honestidad

Todo lo anterior permite visualizar la enunciación lírica como un desafío contra estamentos oficializados a fuerza de hábito y acuerdo, que han llevado a la dilatación de un hacer tecnificado sin mayor objetivo que la exaltación del actor que se exhibe y de la pura y adictiva quimera. Un juego de ilusión para solazarse en el eterno culto al génio operador, que sin embargo, como dice Greimas,[17] no es más que el juego del timador timado –y de ello no exime el que se firmen contratos inmorales, tal como dice Eagletong: «Es sorprendente lo sutiles que pueden ser hombres y mujeres ingeniosos y agudos en mostrarse incivilizados y estúpidos». Pero, este desafío es todo menos el acto de un rebelde romántico. De hecho, la empresa del sujeto lírico apunta hacia un futuro creativo mediado por un retorno; es decir, a la recuperación de algo que podríamos llamar una retórica elemental. Un hacer argumentativo regulado por la norma ética de la honestidad y, por ende, orientado a la transparencia del discurso para dar paso al sentido, no a la exaltación del genío.

Lo anterior presta indicios para caracterizar al sujeto lírico. Le hace compatible con los rasgos propuestos por Landowski a propósito de lo que él llama inventor de cotidianidades:

> el sujeto cuidadoso de cuestionar a cada instante y eventualmente de redefinir el sentido que da a los objetos que lo rodean, así como sus propias prácticas, incluyendo a aquellas que parecen obvias. De tal suerte, él reconstruye su mundo en tanto que universo significante […] es una motivación crítica para fundar *decisiones* y conduce a abolir o instituir práticas determinadas».[18]

Sin embargo, cabe precisar. Cierto es que el sujeto lírico de Bustos es instancia de motivación crítica que busca reconstruir un mundo significante, que sanciona prácticas, que se orienta hacia un objeto blanco muy imperfectamente captado, pero su plan obedece a un esfuerzo de restauración, no exactamente a una renovación. Esta es sólo válida para el sentido, no para el método, el cual empalma netamente con restablecer el valor de utilidad del acto de usar las palabras. Algo que se opone a mucho de lo que la tradición poética moderna ha defendido al volver del arte un fin en sí mismo, a buscar la trascendencia no en el sentido de lo dicho sino en el ocultamiento del mismo. La intecionalidad del sujeto lírico estaría más cercana a ese ideal de

17. Greimas, Algirdas Julien. Del sentido II. Madrid: Gredos, 1989, p. 127.
18. Landowski, Eric. « Tres regimens del sentido ». En Tópicos del seminario. N° 14, 2005, p. 162.

poeta que M. Heidegger configura en Hölderlin y la esencia de la poesía[19] y en ¿Y para qué poetas?.[20] El que se adelanta a lo que él llama el abismo, para encontrar el rastro del sentido del mundo para, una vez recobrado, traerlo de vuelta y llevar al ser humano más allá de lo que él llama la noche, que es básicamente una metáfora de la cultura moderna de la producción, del hacer por el hacer: «Para este querer todo se convierte de antemano, y por lo tanto de manera irrefrenable, en materia de producción que se autoimpone. La tierra y su atmósfera se convierten en materias primas. El hombre se convierte en material humano uncido a las metas propuestas». La poesía es, pues, pensar lúcido que proveerá de hallazgos que rediman la existencia del ser en el mundo.

Ahora bien, vale aclarar que estas últimas conclusiones son presentadas aquí en calidad interpretación provisional, ya que el sostenerlas o refutarlas hace parte de marco general de la investigación de la que este trabajo es sólo adelanto. Sin embargo, algo sí es posible afirmar, la categoría de inventor de cotidianidades casa bien con el recorrido del sujeto lírico que, como se vio, es acto reflexivo, no sometimiento a fuerzas tensivas pasionales, pues se está frente a un pensador lúcido –haciéndo uso aquí de la categoría de Heidegger. La estructura de la *ratiotinatio* y las operaciones de restricción de los margenes de interpretación lo demuestran. Este levantar la enunciación sobre una estructura racionalmente desplegada, apuntando a la consecución del «grado indubitable de seguridad», para decir lo que se tiene que decir es lo que lleva pensar en el sujeto lírico como en un inventor de contidianidades pero, más específicamente, un reformador. Esto, ya que, a modo de los reformistas religiosos, el sujeto de Bustos apunta a un recobrar, más que a un renovar las prácticas discursiva. Si se trata de inventar una segunda inocencia, ello es sólo posible por vía de la retórica elemental, no de los juegos de palabras de la modernidad; y es que, haciendo eco de Gadamer,[21] el sujeto de Bustos reconoce que en el acto de jugar no tienen «una legitimación propia ni el ser para sí del artista que la crea […] ni el del que representa o ejecuta la obra, ni el del espectador que la recibe».

Como ya se dijo, el problema es de método. La verdad del blanco es sólo accesible en tanto es ineludible el trato con las palabras, ya que como acto excede la mediación (condiciones y participantes de la producción) para hacerse un todo cerrado en sí mismo (construcción), dentro del cual los

19. Heidegger, Martin. Arte y poesía. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 1992, pp. 125-148.
20. Heidegger, Martin. Caminos de bosque. Madrid: Alianza editorial, 2005, p. 215.
21. Gadamer, Hans-Georg. Verdad y método I. Salamanca: Sigueme, 1993, p. 173.

participantes borran sus indentidades e intereses personales para definirse en el hacer y el sentido fundado por el acto mismo. El sentido de la inocencia es algo que compete estrechamente a la naturaleza de las prácticas donde unos sujetos se insertan bajo la disposición de una condición moral. Así pues, es el sistema mismo, el hacer discursivo como construcción –en el *sentido* gadamereano del término –el que impone los límites de interpretación que, al mismo tiempo, son límites éticos regidos por la regla de la honestidad.

La instancia del discurso no se opone a concebir el hacer discursivo como juego. Su cuestionamiento va dirigido exclusivamente a entenderle como lúdica. Si no fuese así, la antítesis no focalizara el sustantivo, operándole como sema, sino al verbo infinitivo que sirve de categorízador: 'el jugar'. El sujeto lírico llama la atención sobre la necesidad del participar dentro de la configuación del jugar con la palabras puesto al servicio de la captación-creación, de tal manera que ello lleve a un «estar ahí» de aquello que en realidad se pretende realizar: servir de umbral para el sentido de la inocencia. Cosa justificable, puesto que «una construcción lo es en cuanto que se presenta a sí misma como una totalidad de sentido, no es algo que sea en sí y que se encuentre además en una mediación que le es accidental, sino que sólo en la mediación alcanza su verdadero ser».[22] La consecuencia inmediata de ello se presenta como el auto-olvido de los participantes en favor de la continuidad del sentido al que se accede desde el momento del jugar; de ello, derivará la verdad de su propio mundo –lo que Gadamer ejemplifica para el caso de la predicación religiosa al decir: «Es la verdad de su propio mundo, del mundo religioso y moral en el que vive, la que se representa ante él y en la que él se reconoce a sí mismo».[23] Para el caso del dicurso lírico, competería al dimensionamiento del universo ético de los mundo posibles, cuya naturaleza, la del juego, lleva configurar sujetos inmorales. Frente a esto, la instancia del discurso propone lo enunciado por la atítesis y el sistema de las tres imágenes. Así, pues, enarbola la causa de la honestidad como mediación necesaria para llegar al «estar ahí» como realización del sujeto que se instala en el jugar el no-juego, estando dispuesto a valorar de manera correcta el verdadero papel de las prácticas dicursivas y su propia participación dentro los procesos de búsqueda de sentido. Esto, a través de una reflexión coherente acerca de su mira y su hacer. Lo que se tiene es una toma de consciencia sobre la propia mediación, pero no para volverle un fin en sí misma.

22. *Idem,* p. 162.
23. I*dem,* p. 173.

Referencias

Beristáin, Helena. Diccionario de retórica y poética. México D.F.: Porrua, 1995.

Bustos Aguirre, Rómulo. Muerte y levitación de la ballena. Madrid: Complutense, 2010.

Fontanille, Jacques. «La dimension rhétorique du discours: les valeurs en jeu». En Klinkenberg, Jean-Marie et Badir, Semir. Figures de la figure. Limoges: Pulim, 2008. 17-34.

—. Semiótica del discurso. Lima: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Gadamer, Hans-Georg. Verdad y método. Trads. Ana Agud y Rafael de Agapito. Vol. I. Salamanca: Sigueme, 1993.

Greimas, Algirdas Julien. Del sentido II. Madrid: Gredos, 1989.

Hamon, Philippe. «Texto e ideologías: para una poética de la norma». En Criterios 25-28 (1989-1990): 66-94.

Landowski, Eric. «Tres regímenes de sentido y de interacción». En Topicos del seminario 14 (2005): 137-179.

Lausberg, Heinrich. Manual de retórica literaria. Vol. I. Madrid: Gredos, 1966.

Paz, Octavio. El arco y la lira. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2011.

Perelman, Chaïm. El imperio retórico. Santafé de Bogotá: Norma, 1997.

Rabaté, Domenique. «Énonciation poétique Énoncitaion lyrique». En Rabaté, Domenique. Figures du sujet lyrique. Paris: PUF, 1996. 65-79.

Rastier, François. Semántica interpretativa. México: Siglo xxi, 2005.

Serrano, Eduardo. La narración literaria. Cali: Gobernación del Valle del Cauca , 1996.

—. «Voces textuales y voces discursivas». En: Poligramas (2007): 1-25.

Staiger, Emil. Conceptos fundamentales de poética. Madrid: Rialp, 1966.

AUTOR

Rafael Arturo Chico Quintana

Colombiano, egresado en LingÛística y Literatura, Universidad de Cartagena, Colombia. Magíster en Semiótica, Universidad Industrial de Santander, Colombia. Ha participado como Ponente en numerosos eventos científicos, a nivel nacional e internacional. Trabaja en las Líneas de Investigación: Análisis de Textos Literarios,Lenguaje y Cultura, Análisis del Discurso, Autor de artículos en revistas especializadas: La Promesa del Minotauro (2008), El Infierno Inmerecido. Mecánicas de la Sanción y el "deslizamiento" en el sujeto lírico de Bustos Aguirre (2011).

El marcador *¿oyó?* en el habla coloquial venezolana. Una aproximación pragmadiscursiva

Alessio A. Chinellato D.
alessioch@gmail.com
Universidad de Los Andes

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo general la descripción de la funcionalidad discursiva del marcador *¿oyó?* (forma presente en el habla coloquial de la variedad venezolana del español), en relación directa con los enunciados objeto de estudio. En función de esto, partimos de las definiciones propuestas por Domínguez (2005) y Domínguez y Álvarez (2005) para los conceptos de *marcadores del discurso* y *marcadores de interacción*. Los datos obtenidos provienen de *corpus* de distinta naturaleza: por un lado, de grabaciones de habla espontánea (AMPER-Venezuela, 2007-2008) y, por el otro, de la red social Twitter. La observación de esta unidad en sus contextos de aparición nos lleva a sostener la idea de que las funciones que este marcador realiza preponderantemente son funciones de tipo textual. En este sentido, el marcador *¿oyó?* serviría menos a una relación interlocutiva que a una relación textual que opera, aparentemente, con el fin de enfatizar un aspecto específico del enunciado.
Palabras clave: Marcador *¿oyó?*, marcadores del discurso, sintaxis del español.

ABSTRACT

The overall objective of this research is the description of the functional discourse mark *did you listen?* (It is a present form in colloquial speech of the Venezuelan Spanish) and it is related to the object of study. We have used the definitions proposed by Dominguez (2005), Domínguez and Álvarez (2005) for concepts of *discourse marks* and *interaction marks.* The data comes from corpus of different nature: from spontaneous speeches recorded (AMPER-Venezuela, 2007-2008) and Twitter. The observation of this unit in its contexts of appearance shows us that the functions of this mark are textual. Accordingly, the mark *did you listen?* Would be less useful in orality than in a written context, and it is used to emphasize a specific aspect of the statement.
Key words: Mark *Did You Listen?*, Discourse Mark, Spanish Syntax.

Recibido: marzo 2013
Aceptado: junio 2013

RÉSUMÉ

L´objectif général de cette recherche est la description de la fonctionnalité discursive du marqueur *avez-vous entendu?* (Une forme présente dans le langage courant de la variété vénézuélienne de l´espagnol) en relation directe avec les énoncés de l´objet d´étude. Dans ce contexte, nous avons utilisé les définitions proposées par Domínguez (2005) et Domínguez et Álvarez (2005) pour les concepts de *marqueurs du discours et marqueurs d´interaction*. Les données obtenues proviennent de corpus différents: d'enregistrements des discours spontanés (AMPER- Venezuela, 2007-2008) et du réseau social Twitter. L´observation de cette unité dans ses contextes d´apparition nous montre que les fonctions de ce marqueur sont du type textuel. Dans ce sens, le marqueur *avez-vous entendu?* servirait moins à une relation interlocutive et plus à une relation textuelle, apparemment, avec l´objectif de souligner un aspect spécifique de l´énoncé.
Mots-clés: marqueur avez-vous entendu?, marqueurs du discours, syntaxe de l´Espagnol

Marco teórico y Antecedentes

Los marcadores del discurso

En su famoso *Curso superior de sintaxis española*, Samuel Gili Gaya apuntaba con suma lucidez que las estructuras oracionales se suceden, en un nivel discursivo, atendiendo a relaciones de "coherencia representativa, lógica o afectiva" (1971, p. 325), relaciones que traspasan los límites de la oración y que se expresan a partir de "enlaces extraoracionales". Posteriores avances surgieron en el marco de la lingüística hispánica, en los que, desde distintas perspectivas y proponiendo diferentes descripciones, la atención se fijó en ciertos recursos formales que cumplen, más allá del ámbito oracional, funciones diversas de conexión textual. En este camino, fueron superadas aquellas aproximaciones reduccionistas en las que unidades de apoyo discursivo sin función intraoracional aparente eran tratadas como palabras "vacías", como recursos expletivos, redundantes, de simple apoyatura en el "naufragio" discursivo (Cortés Rodríguez, 1991). Hasta llegar a definiciones afortunadas como la de Martín Zorraquino y Portolés (1999), según quienes el propósito de los marcadores discursivos sería "el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación" (p. 4057). En fin, dando un recorrido panorámico por las aproximaciones teóricas más destacadas

en torno al estudio de los llamados marcadores discursivos en el español, nos es posible advertir la complejidad que supone la caracterización de este dominio de palabras, complejidad que viene dada tanto por la heterogeneidad de las unidades que lo integran como por la dificultad de determinar las funciones pragmáticas que cumplen (Martín Zorraquino, 1992).

No obstante lo anterior, conviene a nuestro propósito establecer una definición operacional de esta clase de palabras. En este sentido, partimos de la definición propuesta por Domínguez, según la cual los marcadores son:

> *el conjunto de elementos que, en el texto en situación, permiten, por una parte, conectar, organizar, señalar u orientar las relaciones textuales que lo sustentan como unidad lingüística y, por otra parte, revelan los procesos de formulación e interlocución que tienen lugar en su producción* (2005, p. 168).

Esta definición concibe una distinción funcional básica que establece un primer deslinde entre los marcadores del discurso; así, hay marcadores cuyas funciones se orientan hacia el texto, y otros cuyas funciones son interlocutivas. Sin embargo, es preciso destacar una advertencia: la distinción entre marcadores textuales e interlocutivos "no es tajante puesto que, como siempre cuando distinguimos funciones, de lo que se trata es de hacer notar la función preponderante, mas no la única, que un elemento realiza en el texto" (Domínguez, 2005, p. 162).

Marcadores de interacción

Algunas de las tipologías que han intentado caracterizar y clasificar los marcadores discursivos muestran la presencia de un grupo de marcadores cuyas funciones se hallan dirigidas al proceso interlocutivo. En este sentido, Briz (1998) propone la consideración de lo que él denomina *conectores metadiscursivos*, cuyas funciones se dirigen bien al control y organización del mensaje o bien "al control de los papeles comunicativos y del contacto entre los participantes de la enunciación y de estos con el mensaje" (pp. 206-207). Por otra parte, Martín Zorraquino y Portolés (1999) proponen una tipología que incluye un grupo de marcadores llamados *marcadores conversacionales* y, dentro de éste, un subtipo que denominan *enfocadores de la alteridad*, esto es, unidades que evidencian la presencia de un "otro" en la relación dialógica, y que constituyen una clara apelación al interlocutor.

Por otro lado, Domínguez y Álvarez (2005), partiendo de datos provenientes del *Corpus Sociolingüístico de Mérida* (1998), presentan, bajo la categoría de *marcadores de interacción*, un conjunto de marcadores que corresponden

a formas de "apelación al interlocutor"; estos marcadores son analizados en función de establecer sus posibles funciones en el marco del *corpus* escogido. En esta investigación las autoras encuentran que, en la totalidad de los casos, se trata de formas apelativas dirigidas al interlocutor y presentadas en la correspondiente segunda persona gramatical. Las respuestas por parte del interlocutor se registran de manera audible (en, por ejemplo, 19% de los casos de *¿no?*) a partir de señales del tipo *ajá, mjm, claro, sí,* etc. De ahí la consideración de que estas unidades "forman parte normalmente de un par de adyacencia iniciado por el hablante quien, apelando al interlocutor, espera su respuesta, verbal o no verbal" (p. 7).

Los marcadores de interacción estudiados por Domínguez y Álvarez (2005) pueden dividirse en tres conjuntos principales: en primer lugar, un grupo de marcadores cuyas funciones son, por un lado, la de relacionar a los hablantes entre sí (*¿no?*), y por el otro, la de relacionar a los hablantes con la referencia discursiva, verificando así la correferencia o la comprensión del argumento que el hablante presenta (*¿ves?, ¿(me) entiendes?, ¿verdad?)*; en segundo lugar, un grupo de marcadores que sirven para orientar la organización temática y focalizar aspectos relevantes en el texto (*mira*/*mire*/*mirá*, *fíjate*/*fíjese*, *oye*/*oiga*); por último, un tipo de marcadores que apela a la imaginación del interlocutor y solicita a éste su colaboración en la construcción del marco de referencia sobre el que la producción textual tiene lugar (*imagínate*/*imagínese*, *figúrate*/*figúrese*).

El marcador ¿oyó?

En la revisión de estudios antecedentes sobre marcadores discursivos en español no hemos encontrado ninguna referencia al marcador de interacción *¿oyó?* No obstante, esta forma apelativa, presente en la conversación coloquial de la variedad venezolana del español, revela cierto parentesco con otros marcadores interlocutivos atestiguados en el ya citado estudio de Domínguez y Álvarez. En efecto, *¿oyó?*, en tanto verbo de percepción conjugado en segunda persona, colocado en posición final de enunciado y en forma interrogativa, encuentra correspondencia formal con marcadores como *¿ves?* y *¿entiendes?* Por otro lado, el verbo de percepción *oír* aparece registrado en el segundo grupo presentado por Domínguez y Álvarez, en la forma imperativa *oye*/*oiga*, que funcionaría "como orientador de la atención discursiva del interlocutor mediante la cual el hablante asigna relevancia al segmento que sigue" (2005. p. 11). Desde el ángulo propuesto por estas autoras, cabría también considerar la idea de que *¿oyó?* es un marcador

interlocutivo que está "a medio camino" entre los verbos de percepción en imperativo y los apéndices interrogativos.

En cualquier caso, la observación de este parentesco formal entre *¿oyó?* y otros marcadores de interacción, nos condujo a plantearnos como primer objetivo determinar si este marcador funciona como forma de comprobación de correferencia o co-comprensión (al igual que *¿ves?* o *¿entiendes?*) o si da cuenta de otro tipo de funciones, de carácter fático o de focalización. Nuestro interés general se centra en la descripción de la funcionalidad discursiva del marcador *¿oyó?*, en relación directa con los enunciados en los que éste se presenta.

Corpus y Muestra

Ante todo es preciso señalar que los datos que sirvieron a nuestro análisis provienen de *corpus* de distinta naturaleza. En primer lugar, partimos de la revisión de cinco muestras de habla espontánea de cinco mujeres, de edades comprendidas entre los 21 y 50 años, de cuatro regiones distintas del país, a saber: Central, Sur-Oriental, Zulia, Los Llanos y Los Andes.[1] De la revisión de las grabaciones encontramos que sólo la hablante procedente de la región Sur-Oriental empleó el marcador de interacción *¿oyó?* (como marca apelativa en posición final) en un total de dos enunciados.

Por lo reducido de esta primera muestra, decidimos emprender una nueva pesquisa con el fin de, por un lado, descartar un probable empleo idiolectal y, por el otro, indagar si el uso de este marcador podía estar directamente relacionado con la procedencia regional de la informante y hallarse reservado al dialecto de la región Sur-Oriental del país.

Para ello acudimos a la red social Twitter, por considerar que sus archivos representan una amplia fuente de datos lingüísticos, datos que, por lo demás, son inmediatos y se actualizan a una gran velocidad. La red

1. Tales grabaciones son entrevistas semielicitadas hechas por los colaboradores del Proyecto AMPER (Atlas Multimedia de la Prosodia del Espacio Románico) entre los años 2007 y 2008, en el Laboratorio de Fonética de la Universidad de Los Andes. Para el caso de Venezuela, el Proyecto sigue la propuesta de División Dialectal de Mora (1997), según la cual el país se divide en cinco zonas dialectales, de acuerdo con características prosódicas: 1. Región Central: Distrito Capital y los estados Miranda, Vargas, Carabobo, Aragua, Lara, Yaracuy y Falcón. 2. Región de Los Llanos: estados Portuguesa, Guárico, Cojedes, Apure y Barinas. 3. Región Zulia: estado Zulia. 4. Región Los Andes: estados Táchira, Mérida y Trujillo. 5. Región Sur-Oriental: estados Sucre, Nueva Esparta, Monagas, Anzoátegui, Delta Amacuro, Bolívar y Amazonas.

Twitter permite enviar mensajes de texto plano de corta longitud, con un máximo de 140 caracteres (*tweets*), que se muestran en la página principal de cada usuario. Los usuarios pueden suscribirse a los *tweets* de otros usuarios; esta acción se conoce como "seguir" y a los suscriptores se les llama "seguidores". Por defecto, los mensajes son públicos, pudiendo difundirse de forma privada mostrándolos únicamente a los seguidores.

Para llevar a cabo nuestra pretensión de extraer muestras del gran *corpus* de Twitter, adecuadas a nuestro propósito, procedimos de la siguiente manera: en la pestaña ubicada en la parte superior de la página de inicio del Twitter, destinada a realizar búsquedas en cuentas públicas, escribimos la palabra "¿oyó?". La búsqueda arrojó como resultado aquellos tweets que presentan esta forma, sin discriminar la posición, la colocación o no del acento ortográfico, y sin discriminar la aparición del/los signo(s) de interrogación. Del conjunto variado de tweets (que se presenta o bien en una selección de "Destacados" o bien el conjunto de "Todos") se procedió a: (1) seleccionar los que presentaran la palabra en posición final de enunciado, y cuya función no fuera la de verbo principal, (2) descartar los que presentaran de manera explícita el pronombre "usted" o alguna forma verbal conjugada con este pronombre, (3) descartar los que habían sido publicados por hablantes no venezolanos.

Después de este primer proceso de selección, se procedió a revisar el perfil público de los enunciadores de cada uno de los tweets, en función de averiguar información acerca de su lugar de procedencia. Cuando en este perfil no se encontraba señal alguna sobre la procedencia regional, el investigador solicitaba la información a cada uno de los hablantes, a través de su propia cuenta en la red social. Así, los casos en los que no fue posible saber la procedencia del informante fueron descartados. El conjunto restante suma un total de 8 tweets, distribuidos dialectalmente como sigue: 6 de la región Sur-Oriental (estados Bolívar, Anzoátegui y Monagas) y 2 de la región Central, específicamente del estado Falcón.

Tal como dijimos en un principio, es importante destacar que la naturaleza de los *corpus* no es la misma. Las muestras del primer *corpus* corresponden a registros insertos en la oralidad pura, en cuanto se tratan de extractos de conversaciones más o menos espontáneas. Por su parte, las muestras extraídas del Twitter tienen la cualidad de ser mensajes sujetos a condiciones de enunciación distintas, esto es, producidos a través de una interfaz que se sirve principalmente del medio escritural. No obstante, este tipo de interacción virtual presenta muchos rasgos propios de la oralidad y, aun más, de la oralidad manifiesta en un registro coloquial (la posibilidad de diálogo es evidente, los mensajes surgen con inmediatez y espontaneidad,

la interacción tiende a focalizar el tiempo presente, etc.). En este sentido, logramos constatar formas que son propias del dominio oral, y entre ellas, el marcador que es objeto del presente estudio.

Resultados, Análisis y Discusión

Si bien este análisis no se propone brindar conclusiones soportadas en la observación de variables extra-lingüísticas como la edad, el sexo, la procedencia regional o el nivel socioeconómico de los informantes, creemos oportuno señalar que: (1) al observar nuestra muestra, notamos que el marcador objeto de estudio es usado tanto por hombres como por mujeres; (2) la edad de los informantes fue un aspecto que, con excepción de unos pocos casos, no se logró indagar, razón por la cual esta variable no es tomada en cuenta para el análisis; (3) si bien la ocurrencia mayoritaria del marcador se da en hablantes de la región Sur-Oriental, no podemos limitar su empleo únicamente a esta zona; por ello, descartamos cualquier intento de estudiar variación interdialectal a partir de este marcador; (4) como ya lo hemos sugerido, consideramos que este marcador puede verse como sintomático de rasgos de tipo diafásico y, en tal sentido, estar reservado al habla coloquial.

A continuación pasaremos a referir dos ejemplos que muestran la presencia del marcador *¿oyó?*, y que corresponden a la primera muestra, tomada de una grabación de habla espontánea dirigida a una hablante de la región Sur-Oriental.

(1) I: ¿Tu familia es del páramo?
E: Sí
I: [*suspiro*] Eso es frío **¿oyó?** Ay, no, yo no vivo por ahí, porque pa' lo que me gusta a mí bañarme con agua fría.

(2) I: ¿Sabes cuál es el pabellón? Bueno, allá hacen arepas, empanadas de pabellón. Las empanadas de allá son únicas **¿oyó?**

Si, por un lado, tomamos en cuenta que para cualquier hablante venezolano (exceptuando el caso particular de la región Los Andes) el pronombre *usted* está reservado a un trato distanciado y respetuoso hacia el interlocutor y, por otro lado, advertimos que la informante mantuvo durante toda la entrevista una actitud bastante relajada, de simpatía y familiaridad hacia la entrevistadora (empleando, en consecuencia, el "tuteo" al momento de dirigirse a ella), resulta bastante curioso observar en los ejemplos citados la

falta de concordancia entre el marcador apelativo y la forma de tratamiento empleada por la hablante. En efecto, la "correspondiente segunda persona gramatical" es, en el caso que nos ocupa, el pronombre de tratamiento *tú* (¿*Tu* familia es del páramo?, ¿*Sabes* cuál es el pabellón?) y, sin embargo, vemos cómo el marcador ¿oyó?[2] se halla concordando con el pronombre personal *usted,* forma extraña a los enunciados producidos por la informante.

No podemos negar que (en el sentido establecido por el antes citado trabajo de Domínguez y Álvarez) el marcador *¿oyó?* corresponda formalmente a un apelativo, ya que presenta todas las características que el caso amerita: es un verbo de percepción, conjugado en segunda persona y presentado en forma interrogativa. Sin embargo, una primera aproximación al uso de este marcador en el contexto citado nos sugiere rechazar una caracterización que otorgue, *a priori,* una función preponderantemente interlocutiva a este marcador. Este señalamiento se funda en tres observaciones:

(1) Tal como ya lo mencionamos, se revela una falta de concordancia entre la conjugación de la aparente forma apelativa (*¿oyó?*) y la forma de tratamiento empleada por la informante (*tú*).

(2) En el caso de los ejemplos citados no fue posible constatar ninguna señal audible que pudiera ser entendida como respuesta a la "apelación" de la informante.

(3) Aunque este estudio no contempla el análisis acústico de rasgos segmentales o prosódicos, creemos oportuno señalar que, perceptivamente, es de notar el énfasis articulatorio y acentual con que la hablante pronuncia tanto los adjetivos que preceden al marcador en cada caso, como el marcador mismo.

Lo anterior nos sirve como premisa para plantear una primera hipótesis: la de que el marcador *¿oyó?* cumple más que funciones interlocutivas, una función de índole textual, aparentemente la de enfatizar algún elemento presente en el texto.

A continuación, presentamos algunos ejemplos correspondientes a los enunciados extraídos de la red social Twitter. Estos ejemplos se mostrarán tal como fueron publicados por sus autores, lo cual implica que, en la mayoría de los casos, el empleo de la lengua no se rige del todo a las normas de ortografía, sino a una gramática propia de este tipo de intercambios virtuales. Estos incluyen, por ejemplo, marcas lingüísticas que remiten a la oralidad:

2. En nuestra transcripción, resaltado en letra negrilla

formas apocopadas, repetición de vocales para indicar alargamiento, uso de negrilla o mayúscula para destacar ciertas palabras, así como el uso de *emoticonos*.

(3) Tarde pa calurosa **oyo**!! :s provocan unas friass **:)** desde yaaa!!!!

(4) Pensar que la otra semana estaré fúll con la unív es la perdición **oyó**

(5) Conmigo estudia gente fea OYO?

A diferencia de los ejemplos (1) y (2), en los casos anteriores no resaltamos el marcador con letra negrilla, esto con el fin de dejar prueba de que fueron los mismos autores quienes decidieron destacar de alguna manera el uso de esta forma. Así, en los ejemplos (3) y (4), *¿oyó?* se resalta en negrilla, mientras que en el ejemplo (5), se escribe con mayúsculas. A lo anterior pudiéramos sumar el hecho de que, en el ejemplo (3), el marcador no está seguido de signos de interrogación, sino de signos de exclamación. Creemos que esta evidencia no es casual y que, por el contrario, puede entenderse como el correlato escrito del mismo fenómeno que constatamos en el registro audible de los primeros dos enunciados, como énfasis acentual en la realización del marcador. Las evidencias de "destaque" que introducen los informantes nos permiten suponer que al empleo de este marcador subyace una intención de dar énfasis a algún elemento del texto, probablemente al elemento que lo precede inmediatamente (*calurosa; fea*).

Los intercambios comunicativos que tienen lugar en la red Twitter pueden, en ocasiones, revelar una interacción "directa" entre individuos, ya que existe la posibilidad de que el mensaje, aunque expresado casi siempre de manera pública, pueda estar dirigido a un interlocutor específico ("seguidor") y, por ende, dar pie a una conversación virtual entre dos o más personas (en la que cabrían, entonces, los usos apelativos). No obstante, en ninguno de los enunciados encontrados se presentan casos de conversación, sino que los mensajes se manifiestan en su totalidad como formas declarativas, sin apelaciones definidas a un interlocutor particular. Veamos algunos otros ejemplos:

(6) Colas? Colas hay en valencia oyo

(7) chavez canta feo oyo

(8) Salí de Coro a las 6:56 y llegue a **Punto Fijo** a las 7:39, este bus le mete la pata, ¿oyó?.

En los ejemplos que hasta ahora hemos citado podemos apreciar cierto carácter axiomático en el contenido de los enunciados. Este carácter puede estar, al menos en parte, influido por las condiciones mismas de la enunciación, en tanto existe una limitación de caracteres (140 como máximo) en la construcción de cada mensaje, razón por la cual estos suelen ser breves y concisos. En los ejemplos que hemos encontrado se trata de frases declarativas que describen la cualidad "indiscutible" (desde el punto de vista del enunciador) de ciertos eventos que de alguna manera están ligados a la experiencia previa de los autores (p.e. (7) *chavez canta feo oyo*).

En el ejemplo (8) el hablante introduce una breve secuencia de acciones que constituye la justificación que sostiene al enunciado siguiente, enunciado que manifiesta la evaluación del suceso (*este bus le mete la pata, ¿oyó?*). Caso contrario ocurre en (1) y (3), en los cuales, luego de un primer enunciado, el enunciado-base que "declara" la postura del hablante (postura que es reforzada con el empleo del marcador enfático *¿oyó?*), se da paso a un nuevo enunciado que complementa con información evaluativa la frase precedente (*Ay, no, yo no vivo por ahí, porque pa' lo que me gusta a mí bañarme con agua fría; provocan unas friass* :) *desde yaaa!!!!*).

La presencia de *¿oyó?* se halla intrínsecamente relacionada, en todos los casos, con el enunciado que lo precede, y sobre el cual el marcador cumpliría ciertas funciones textuales, ya comentadas. No obstante, la posición final en la que aparece puede también explicar, en casos como (1) y (3), una posible función demarcativa, en tanto que *¿oyó?* se encuentra delimitando unidades discursivas: el enunciado-base y las frases complementarias. En cualquier caso, no cabe duda de que la posición final es definitoria en el empleo de este marcador, pues en todos los contextos observados se presenta siguiendo a un enunciado autónomo, sobre el cual realiza una función textual enfática.

La función enfática a la que nos hemos referido puede constatarse de manera más clara en enunciados como (1) y (2), ya que estos representan construcciones atributivas en las que el énfasis articulatorio registrado en la realización del adjetivo que precede al marcador, permite deslindar claramente el elemento específico sobre el que la hablante pretende llamar la atención.

Conclusiones

En esta aproximación al análisis del marcador *¿oyó?* hemos querido mostrar que el parentesco formal de éste con otros marcadores interlocutivos no se traduce en una correspondencia funcional. En primer lugar, sostenemos

que las funciones más evidentes de este marcador no están relacionadas ni con el control de contacto entre interlocutores ni con la comprobación de correferencias o co-comprensión (como sí ocurre con ciertos marcadores apelativos, como *¿no? ¿ves?* y *¿entiendes?*).

La observación de esta unidad en sus contextos de aparición arrojó una serie de resultados que nos llevan a sostener la idea de que las funciones que este marcador realiza en los textos que analizamos son funciones de tipo textual. Así, el marcador ¿oyó? (unidad que, como pudimos observar, escapa a una restricción morfológica de tratamiento) sirve menos a una relación interlocutiva que a una relación textual que opera, aparentemente, con el fin de enfatizar un aspecto específico del enunciado.

Esta afirmación cobra sentido cuando observamos, por un lado, que en los casos de registro audible, es notable el énfasis acentual con que la hablante realiza la forma *¿oyó?*, y por el otro, que algunos ejemplos escritos (tweets) presentan evidencias de destaque que sugieren la intención pragmática de los interlocutores: la de enfatizar con el marcador algún otro elemento del texto.

El presente estudio no pasó por la consideración de variables como la edad, el sexo, nivel socioeconómico o procedencia regional. A pesar de ello, constatamos la presencia del marcador *¿oyó?* en realizaciones tanto de hombres como de mujeres. Por otra parte, la naturaleza de las muestras nos permite ubicar la aparición de este marcador en textos que obedecen a un registro coloquial. Faltaría por ver si este uso se restringe a un grupo generacional particular, por ejemplo, si se trata de un uso juvenil (cuando fue posible tener acceso a la edad de los informantes, autores de los tweets, esta oscilaba entre los 17 y los 25 años), y si pudiera atender a factores de índole diastrático. Además, quedaría pendiente para futuras investigaciones determinar si el uso de este marcador se circunscribe sólo a las regiones Sur-Oriental y Central o si aparece en otras regiones del país.

Referencias bibliográficas

Briz Antonio (1998). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel

Cortés Luis (1991). *Conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*. Málaga: Ágora.

Domínguez Carmen (2005). *Sintaxis de la lengua oral*. Mérida: Universidad de los Andes.

Domínguez Carmen y Álvarez Alexandra (2005). [Documento en línea]. Marcadores en interacción: un estudio de marcadores en el español hablado en Mérida (Venezuela). *Revista Virtual de Estudos da Linguagem* (ReVEL) 3, p. 4. Disponible en: http://www.revel.inf.br/ [Consulta: 2012 junio 7].

Gili Samuel (1971). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.

Martín María (1992). [Documento en línea]. Gramática del discurso. Los llamados marcadores del discurso. En *Actas del Congreso de la Lengua Española*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/unidad/ponenc_zorraquino.htm [Consulta: 2012 junio 10].

Martín María y Portolés José (1999). Los marcadores del discurso. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (coordinadores). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.

Mora Elsa (1997). División prosódica dialectal de Venezuela. *Omnia* 3 (2), pp. 93-99.

AUTOR

Alessio A. Chinellato D.

Licenciado en Letras (ULA, 2011). Estudiante de la Maestría en Lingüistica en la ULA. Ha publicado los siguientes libros: "Pulsión y Retorno: una lectura de Borrachero de Guillermo Meneses" (2010), "Contacto y acomodación dilectal en la ciudad de Mérida: un estudio de caso" (2011).

Hacia una tipología metapragmática del refrán: su carácter directivo y minimizador

Rosanna Boadas
rosanna_bf@hotmail.com
Universidad de Oriente
Núcleo de Nueva Esparta

RESUMEN

Al interior de la dinámica discursiva, la intención implícita o explícita de tomar en cuenta la propia imagen y la de los demás supone una elección deliberada de las formas lingüísticas, un conocimiento e identificación con ciertas prácticas sociales de convivencia y una reflexión metapragmática sobre esos usos. Como parte de un estudio más amplio, en este trabajo se presentan dos categorías metapragmáticas de interacción discursiva: directiva y minimizadora (Puga, 1997; Briz, 2001; Boadas, 2010), descritas en función de los valores de uso del refrán, por parte de hablantes venezolanos. Para ello se contó con el registro de *Refranes que se oyen y dicen en Venezuela* (2006) de Santos Erminy Arismendi, en el que se identificaron las categorías semántico-pragmáticas y luego se cotejaron con treinta y dos (32) conversaciones espontáneas. El análisis de estas tipologías permite concluir que el carácter citativo del refrán comporta un evidente uso reflexivo del lenguaje cotidiano del venezolano.

Palabras clave: refrán - tipología metapragmática - categorías directiva y minimizadora - interacción discursiva - carácter citativo.

ABSTRACT

In the dynamic discursive, the implicit or explicit intention take into account the own image and the others images and it supposes a deliberate choice of the linguistic forms, knowledge and identification with certain social practices of coexistence and a metapragmatic reflection of the applications. As part of a broader study, this research presents two categories of metapragmatic of the discursive interaction: direct and reduce (Puga, 1997; Briz, 2001; Boadas, 2010), both are described depending on the values of the saying, in Venezuelan speakers use. It was developed based on the registry of *sayings that we hear and say in Venezuela* (2006)

Recibido: julio 2013
Aceptado: septiembre 2013

of Saints Erminy Arismendi, in which semantic-pragmatic categories were identified and then compared with thirty-two (32) spontaneous conversations. The analysis of these typologies concludes that the character of quotes sayings performs a clear reflective use of them every day by Venezuelans.
Key words: Saying, Metapragmatic Typology, Direct and reduce Categories, Discursive Interaction, Quote Character.

RèSUMÈ

Dans les dynamiques discursives l'intention implicite ou explicite de tenir compte de la propre image et des autres suppose une élection délibérée des formes linguistiques, une connaissance et une identification avec certaines pratiques sociales de cohabitation et une réflexion méta-pragmatique de ces utilisations. Dans le cadre d'une étude plus ample, cette recherche présente deux catégories méta-pragmatique d'une interaction réfléchie : directive et minimiser (Puga, 1997 ; Briz, 2001 ; Boadas 2010), les catégories décrites dans la fonction des valeurs d'usage du proverbe, par des parlants vénézuéliens. A cette fin nous avons compté sur le registre de *Refranes que se oyen y dicen en Venezuela* (proverbe qu'on entend et dit au Venezuela) (2006) de Santos Erminy Arismendi, où les catégories sémantiques-pragmatiques se sont identifiées, ensuite elles ont été comparées avec trente-deux (32) conversations spontanées. L'analyse de ces typologies permet conclure que le caractère succinct du proverbe supporte un évident usage réfléchi du langage quotidien du vénézuélien.
Mots-Clés : Proverbe, Typologie Méta-pragmatique, Catégories Directives et Minimiser, Interaction Réfléchie, Caractère succinct

Mediante nuestros discursos,
en nuestras conversaciones
y con nuestras formulaciones
creamos realidades lingüísticas que,
pese a serlo, repercuten en nuestra forma
de ver y seguir creando la realidad.
Vásquez, F. (2001)

Preliminares

Las actuaciones lingüísticas que hacen parte del coloquio se caracterizan por su espontaneidad y *modelan* la cotidiana interacción entre los

hablantes. Habla del día a día, habla conversacional, constituye así el *abrapalabra* que permite la confrontación de ideas y el acuerdo entre los interlocutores. Con frecuencia, esta particularidad de la lengua oral conlleva nuestra necesidad de comunicar la propia visión del mundo, el momento y el contexto desde el cual interactuamos en una relación dialógica, desde un yo-tú signado por la cercanía de los mensajes emitidos, cuyos propósitos comunicativos vehiculizan nuestros deseos, aserciones, aclaratorias, demandas y compromisos. Con la fluidez conversacional del acuerdo unas veces y, otras, mediatizados por el desacuerdo; ambas actuaciones se encuentran regidas por la negociación y por el compromiso de entender (se).

Esta "auténtica realidad" comunicativa en la cual el extenso y rico repertorio de *decires populares* venezolano, pleno de saberes colectivos y del *sabor* del acontecer del momento permea nuestra cotidianidad expresiva y, no obstante su espontaneidad, su uso frecuente amplio y comúnmente compartido por los hablantes, ésta reviste, en mayor o menor grado, una específica realización discursiva del género conversacional y un uso específico de la lengua, estructurado en función de medios cohesivos semánticos y funcionales. Esto es, una manifestación de la lengua conversacional con fines comunicativos.

En este mismo orden de ideas, el intercambio producto de interacciones espontáneas comporta un habla estratégica y cooperativa que fundamenta los actos comunicativos en aquellos signos lingüísticos que puedan dar cuenta de las intenciones de los hablantes: lo que es propicio decir, lo que pretendemos que el destinatario piense o haga, la manera en que los interlocutores salvaguardan su imagen mediante procedimientos de atenuación, lo que debe dejarse como un sobreentendido o, como en el caso de la elaboración discursiva de la ironía, aquello que se dice *desdiciéndose*, o diciendo otra cosa distinta a lo que lógicamente se espera que signifique lo expresado literalmente, mediante la elaboración de sentidos figurados y expresiones atenuadas, todo lo cual reviste un uso reflexivo del lenguaje y una conciencia metapragmática de los fines comunicativos perseguidos.

Esta conciencia puede manifestarse de manera explícita o implícita mediante las implicaturas discursivas, las cuales precisan de una elaboración inferencial que permita la interpretación. En ambos casos, siempre se estará en presencia de una pragmática del hablante, quien deliberadamente elige, entre paradigmas y campos semánticos diversos, las formas lingüísticas que utiliza en un discurso determinado; lo planifica, lo controla y evalúa, activamente, sus actuaciones e intervenciones en éste, actividades que Reyes (2002, pp. 14-15) expone claramente, a continuación:

> […] Dicha participación es reflexiva: implica decisiones, evaluaciones y preferencias lingüísticas que se reflejan en la estructura del texto, en cómo se distribuye y evalúa la información transmitida, en qué se dice y qué se deja implícito, en qué elecciones gramaticales, léxicas, fonológicas, gráficas se hacen, en qué recursos estilísticos se ponen en movimiento, en cómo se reproducen otros textos. Estas actividades muestran la conciencia que tienen los hablantes de cómo usan la lengua o de cómo deberían usarla, y las preferencias, hábitos o prejuicios que dan forma a su propia pragmática.

Como expresa Narbona (1989), la dinámica de la confrontación y el acuerdo entre los interlocutores en el coloquio se presenta determinada por «la elección de los rasgos lingüísticos caracterizadores del coloquio, siempre dominado por la afectividad (tratamientos, réplicas, entonación, formulas enfáticas, elipsis, doble sentido, frases interrumpidas o aparentemente inacabadas, etc).» (p. 154) Esas elecciones deliberadas de las formas lingüísticas revela un empleo consciente del lenguaje y un conocimiento de las normas de comportamiento social y sobre la relación entre lo lingüístico y lo extralingüístico, «sobre por qué una práctica lingüística es afortunada o desafortunada, sobre las relaciones entre lenguaje y estados internos de los hablantes, en suma, sobre el valor social, poético, retórico, heurístico, político, histórico, del lenguaje.» (Reyes, 2002, p. 16)

En lo que sigue, se destacan algunos presupuestos teóricos que permiten situar el objeto de estudio dentro de unas líneas temáticas que señalan la orientación de esta investigación. Luego de identificar las categorías semántico-pragmáticas de carácter directivo y minimizador presentes en los corpora, se describen las sub-categorías de cada una y se explicitan los valores de uso de estas unidades comunicativas con el objeto de explicar su función metapragmática.

Rasgos Metapragmáticos del Coloquio

Entre las variadas tipologías textuales, el discurso del coloquio y sus registros orales suponen conocimiento y manejo apropiado de los contextos situacionales y de las condiciones que rigen los procesos de producción e interpretación de los enunciados; es decir, aquellos estímulos ostensivos que atraen la atención del oyente hacia los contenidos expresados y el consiguiente procesamiento inferencial de éstos. Por esto, se trata de

actividades discursivas que involucran estrategias de selección y combinación de recursos lingüísticos y extralingüísticos «[…]de modo que no es posible perder de vista la codificación y el proceso de ostensión e inferencia de los que deriva la interpretación adecuada de cualquier elemento del discurso y del discurso en su totalidad[…]›› (Briz, 2001, p. 48). De tal manera, el habla del coloquio comporta una unidad coherente y cohesionada, mediante la explicitación y el uso concreto de una *gramática coloquial*, una gramática cónsona con los usos y los fines de los hablantes en situaciones de interacción social. Se trata de otra gramática, una *gramática* que no sólo se adscribe al código lingüístico sino al contexto de situación, a las particularidades expresivas de los hablantes, a sus idiolectos.

Por esto, centra su atención en una pragmática de las interacciones en cuanto actos comunicativos intencionales, la cual constituye un reflejo de lo que una determinada comunidad de habla *expresa* en sus cotidianas situaciones comunicativas. Es así como el discurso coloquial, esa magnífica elaboración discursiva, sujeta a parámetros que sólo pueden proceder de la realización oral de la lengua, al mostrar sus variadas posibilidades expresivas, comparte con otras tipologías textuales un interés marcado por los usos evaluativos del lenguaje y una serie de sistemas semánticos que, mediante categorías referidas a la actitud, el compromiso y la gradación, permiten tomar posiciones, construir identidades y evaluar los enunciados puestos en circulación, su adecuación al contexto y el conjunto de normas y reglas bajo las que se conducen las relaciones interpersonales. Estos usos proceden de la Teoría de la Valoración, la cual Kaplan (2007, p. 70) define como «[…] la construcción discursiva de la actitud y la postura intersubjetiva. Es un concepto de amplio alcance, que incluye todos los usos evaluativos del lenguaje, mediante los cuales los hablantes y productores de textos adoptan posturas de valor particulares que negocian con sus interlocutores reales o potenciales.»

Al partir de estas premisas, puede notarse cómo muchos de los procedimientos metapragmáticos utilizados para identificar usos reflexivos del lenguaje son, en primera instancia, procedimientos evaluativos que adjudican un valor determinado a los enunciados producidos. Esta valoración de las actuaciones lingüísticas depende de la intención del hablante y de la conciencia que tiene sobre los efectos de los enunciados en la interpretación que el interlocutor realiza:

> «[…] porque comunicar es siempre *comunicar* la intención y tratar de que esta sea adecuadamente interpretada por los destinatarios. Lo que queremos decir y a quién se lo queremos decir, el modo en que lo decimos y el tipo de texto seleccionado para decirlo, lo

> que decimos y lo que dejamos como un decir implícito; son todas actuaciones lingüísticas determinadas por la intención y por el uso de los signos en contextos concretos.»(Boadas, 2010, pp. 112-113)

De igual manera, ciertos procedimientos evaluativos se realizan en el marco de la expresión de la afectividad presente en la interacción comunicativa, en los términos señalados por Álvarez (2012, p. 231): «En el componente interpersonal se sitúa la *evaluación* como la expresión de lo afectivo en la frase porque la afectividad es una construcción discursiva: se puede expresar lo que se siente y discutir sobre lo que se siente.» Tal como el enojo, la ironía y la actitud optimista son *marcas* de la afectividad que se construyen cotidianamente en el discurso, como expresión, igualmente, de la evaluación sobre lo que comunicamos y los efectos perseguidos.

Esta actualización de voces cotidianas que se sucede en el coloquio involucra, entonces, la percepción de la autoimagen de los hablantes y la de los otros, a la vez que aquellas representaciones provenientes de los contextos socioculturales, al mismo tiempo que movilizan los reportes del *yo* y de experiencias del día a día. Al respecto, Bruner y Weisser (1998,p.178) señalan que: «[…]en algún sentido importante, las "vidas" son textos: textos que están sujetos a revisión, exégesis, interpretación y así sucesivamente. Es decir, las vidas *relatadas* son tomadas por quienes las relatan como textos que se prestan a distintas interpretaciones.» Por otro lado, estas interacciones discursivas, que a diario circulan conformando las experiencias de comunidades de habla específicas, pese a su espontaneidad y a su carácter de hecho lingüístico, acontecido al calor de las necesidades expresivas del momento, implican operaciones interpretativas que contienen un evidente análisis sobre los usos del lenguaje, la adecuación de los enunciados a un contexto determinado y una reflexión sobre el mundo y la realidad circundante.

Conllevan, además, considerar la estructura discursiva como un espacio en el que se suponen conocimientos compartidos, saberes de experiencias anteriores y juicios valorativos relacionados con la vida de las comunidades, los cuales, junto a las referencias contextuales y los patrones de comportamientos sujetos a normas sociales permiten interpretar y elaborar los sentidos de las formas lingüísticas utilizadas. Como expresa bien Orellana (2009):

> El mundo de la Vida Cotidiana es el espacio y también es el tiempo, objeto de nuestras acciones, para llevar a cabo los propósitos que buscamos en él y entre nuestros semejantes, actuamos, no sólo dentro del mundo sino también sobre él. En este sentido, el

> mundo se hace una realidad posible en tanto es modificada por nuestras acciones en la cotidianidad. (p.8)

Es, ciertamente, una actitud y un *estar* con los otros en variados escenarios de interacción social, con todas nuestras representaciones socioculturales y autoimagen, nuestra idiosincrasia, sistemas de creencias y expectativas existenciales buscando extender los vínculos de la relación interpersonal más allá de las experiencias individuales hacia un *nosotros* que comparte saberes y consolida lazos vivenciales dentro de sus comunidades lingüísticas. «A través del lenguaje podemos movilizar y ser movilizados; nuestros comportamientos pueden verse afectados y podemos afectar el comportamiento de los demás. Pero no sólo eso, nuestras percepciones y nuestros sentimientos también se ven afectados.» (Vásquez, 2001, p.95) De tal modo, actitudes e identidades son construidas discursivamente en cada evento comunicativo y así puede evidenciarse una estrecha relación entre lo que decimos, lo que hacemos y la forma en que percibimos e interpretamos la realidad. En este caso, también el refrán participa del entramado de la historicidad que nos representa como hablantes concretos:

> Los pensamientos y experiencias individuales adquieren un carácter histórico y social al ser trasmitidos por el lenguaje, por ello participan de una memoria social colectiva y tradicional, que aflora en el habla. Los refranes como hecho de habla, se dan siempre en la interacción verbal y es así que se propagan por aquéllos que tienen la capacidad de comprenderlos y aplicarlos posibilitando su trasmisión de generación en generación. (Pérez, 2008, p. 189)

Por otro lado, en relación con la producción y la interpretación de enunciados ostensivos puede encontrarse, junto a la intención del hablante, una reflexión sobre las razones por las cuales las formas lingüísticas seleccionadas constituyen estímulos y *señales* que guían al oyente en su tarea de decodificación y de interpretación. En el caso del refrán esas señales apuntan al reconocimiento de su fuerza expresiva al confluir en su elaboración el peso *intensional*, su carácter directivo y comisivo y el candor de auténticas unidades discursivas que muestran lo que un colectivo piensa y siente a través de lo que sus interlocutores *dicen* e *interpretan* en sus relaciones con los otros. A esto se debe que estos dichos populares, verdaderos recursos metapragmáticos de la lengua coloquial, se presenten también apropiándose de procedimientos retóricos que cursan con la naturaleza persuasiva

y poética del lenguaje. «El mundo en sí no es, necesariamente, poético: lo es visto por el hombre a través del lenguaje cotidiano, a partir de la función poética, hacedora de texturas y constructora de textos.» (Álvarez, 2012, p. 20) Así, los sencillos retazos de vida cotidiana devienen, frecuentemente, en construcciones metafóricas que responden a las expectativas y percepciones de los hablantes y a sus intenciones de comprender e interpretar la realidad.

En este estudio se ha considerado, asimismo, el análisis de los valores de uso de los refranes con carácter directivo y minimizador, según la naturaleza performativa de los actos directivos y categorías pragmáticas como la atenuación. De esta manera, tanto en el registro de *Refranes que se oyen y dicen en Venezuela* (2006) de Santos Erminy Arismendi como en el *corpus* de conversaciones con el que hemos trabajado ocurre la presencia de numerosos refranes en donde la elaboración textual de los enunciados se manifiesta como un decir figurado e implicado, un decir encubierto que comporta la expresión de afirmaciones atenuadas, detrás de las cuales subyace el verdadero sentido de lo que se quiere decir.

Tales actuaciones lingüísticas precisan la localización de los contenidos implicados en los enunciados para poder inferir sus sentidos mediante la recuperación de información proveniente del contexto, procesamiento que ya supone una reflexión sobre las formas lingüísticas empleadas y sus propósitos. Convergen así eufemismo y atenuación como estrategias conversacionales,

> «movimientos tácticos *para ganar en el juego conversacional*, minimizadores del decir o lo dicho, a la vez que, dialógicamente, del desacuerdo, ya sea en el plano local, es decir en alguna de las intervenciones, intercambios, ya sea en el plano global de la conversación.» (Briz, 2001, p. 163).

También se encuentra en el eufemismo una valoración de sus implicaciones sociales y culturales, toda vez que constituye una elaboración lingüística de cierta complejidad en donde los contenidos a expresar deben revestirse de otras connotaciones implícitas, sin desviarse del sentido original. Con ello se busca no amenazar o atacar la imagen del interlocutor en situaciones comunicativas en donde las órdenes, el insulto o el reproche estén presentes. De tal manera, el hablante puede enfatizar mucho más lo que no dice y dejar expresada su intención como un contenido implicado en los sentidos de los enunciados. Con estos procedimientos realiza una clara reflexión metapragmática de los signos utilizados y de la elección deliberada de ciertos refranes para expresar sus intenciones. Así, podremos inferir que

un hablante realiza una franca apelación atenuada a quien estorba cuando expresa "Me gusta cuando ventea, porque los mosquitos se van." (Erminy, 2006, p. 44) Y si una brisita pasa en ese preciso momento, ésta ayudará a potenciar los efectos del mensaje.

En este análisis se ha identificado, asimismo, la repetición y recursos retóricos como el símil, la hipérbole o la antítesis como estrategias de intensificación puesto que, desde el plano de la enunciación, movilizan las intenciones comunicativas de los hablantes. Esto quiere decir que ningún signo del texto está puesto allí al azar sino que responde a estímulos ostensivos e intencionales, a un querer *decir* sobre un sentimiento o una idea determinada. Al intensificar se busca destacar y llamar la atención sobre el contenido de los enunciados, al mismo tiempo que cargar los signos de sentidos relevantes capaces de impactar con fuerza expresiva a los destinatarios de los mensajes (Véase Calsamiglia y Tusón, 1999; García y Tordesillas, 2001).

Por otra parte, es importante indicar que con respecto a la atenuación y a la intensificación siempre está presente la intención implícita o explícita de salvaguardar la propia imagen y la de los otros. Cuando así procedemos elegimos deliberadamente las palabras, el contexto y el peso afectivo con el cual le imprimimos fuerza expresiva a los mensajes, a la par que un mundo de conocimientos compartidos, los cuales cohesionan y aportan un sentido de pertenencia a los miembros de una sociedad y una conciencia metapragmática sobre los usos lingüísticos empleados en el discurso interaccional. De esta manera, se suceden procedimientos de distanciamiento que procuran mitigar el efecto de los enunciados sobre algún componente de la situación comunicativa: distancia con respecto al mismo enunciatario, en relación con la temática del mismo mensaje y distancia del destinatario. (Puga, 1997). Estas actuaciones lingüísticas constituyen actos comunicativos que suponen una clara reflexión sobre el lenguaje empleado, esto es, una conciencia metapragmática de los fines de la interacción al interior de las relaciones establecidas en la vida cotidiana.

Esta intencionalidad comunicativa expresada mediante el uso de refranes, por parte de hablantes venezolanos, cursa con la necesidad de producir efectos específicos en los interlocutores. En el caso de este trabajo, la notable ocurrencia de refranes con carácter directivo apunta resueltamente a estos fines. Según estas evidencias, convenimos con Mandoki (2006, p. 144) en que

> «en última instancia la función de toda comunicación es conativa, pues espera producir un efecto en el destinatario, así sea sólo el de hacerlo escuchar o percibir. Junto a la conatividad, es asimismo necesario asumir la responsividad (*answerability* en sentido bajtiniano) de dar respuesta y responder por lo dicho»

Así, exhortaciones, consejos y órdenes señalan un comportamiento a seguir por parte del destinatario y una apelación a su atención. Asimismo, desde la perspectiva del Análisis Interaccional del Discurso (Bolívar, 1994, 2007) se asume la consideración de los textos en sus contextos particulares, mediante las siguientes categorías discursivas: la interacción social, dos participantes y el texto, las cuales están vinculadas con las megafunciones de la Gramática Funcional Sistémica (Halliday, 1994): la interaccional, la experiencial o ideacional y la textual. Éstas se encuentran estrechamente relacionadas y permiten entender e interpretar los discursos desde distintas aproximaciones: el texto como interacción, el texto como representación y el texto como mensaje. En esta investigación se trabajó con el plano discursivo interactivo, el cual es propuesto por Bolívar (2007, p. 251) en los siguientes términos:

> El plano interactivo se describe en atención a la relación de los participantes en cuanto a la forma en que se presentan a sí mismos y cómo negocian sus actitudes ante lo que dicen y ante el otro (lo que se supone que el otro sabe o no sabe, lo que el otro piensa o cree, y en qué grado se impone la obligación de pensar o hacer lo que uno quiere que haga).

En este sentido, el uso del refrán como estrategia interaccional en sus modalidades directiva y minimizadora coloca a los interlocutores en un contexto situacional en donde intercambian puntos de vista, representaciones de la realidad que comparten y reportes de sí mismos con el objeto de *negociar* comportamientos, guiar acciones de los otros, apelar a su atención mediante la advertencia, la discreción o la gratitud, y otras veces, como en el caso de la interacción polémica, tratar de salvar los desacuerdos o resguardar la propia autoimagen y la de los otros al minimizar el impacto de enunciados amenazadores como la indiferencia, la burla, la queja o el rechazo. A este propósito concurre también el empleo de refranes venezolanos relacionados con la solidaridad (que regula la convivencia social armónica) o con la maledicencia (que comporta una crítica desfavorable sobre la imagen de la persona aludida).

Identificación y Análisis de las Categorías Semántico-pragmáticas

En este apartado se presentan las dos (2) categorías seleccionadas para este trabajo, las cuales hacen parte de una clasificación más amplia que ha

venido siendo abordada en otras comunicaciones. Éstas han sido elaboradas a partir del análisis de sus determinantes contextuales y su sujeción a sub-categorías que permiten describir los valores de uso de refranes venezolanos, según los corpora estudiados.

De esta manera, pueden observarse en el Cuadro 1 las variadas sub-categorías correspondientes a la orientación directiva, la cual apunta a aquellos refranes que son empleados cuando se busca *orientar* la atención del destinatario-interlocutor hacia la realización de acciones concretas relacionadas con el valor semántico y la direccionalidad pragmática señalada por cada una de ellas. (Ver cuadro 1)

Así, en "*No está el palo para hacer cuchara"* (DRESE.24) podemos notar la presencia de una indicación enfática sobre la inadecuación del momento o del comportamiento que, en la ocasión de enunciación del acto ilocutivo, es mejor evitar. Similar a "*No está la masa pa' bollo"*, el uso en el contexto supone una advertencia y una llamada metapragmática a ser prudentes. Nótese cómo precisamente la sub-categoría advertencia registra el mayor porcentaje de ocurrencias en los datos estudiados, muestra de que en el habla popular del venezolano el aviso, el consejo y la exhortación a evitar situaciones indeseables o embarazosas, posibles perjuicios o males revisten notable importancia.

En correspondencia con esta sub-categoría se aprecia, asimismo, el contenido y la orientación pragmática de la precaución (n=119) con su apelación a la previsión y a la cautela, a estar atentos a los inconvenientes, como en:

"-Yo se lo venía diciendo, prima, que tarde o temprano eso se iba a descubrir, sí que le dije que *agua que no has de beber, déjala correr,* pero ella pa'lante, en ese mismo fin de semana agarró pa'Puerto La Cruz" (C3f21-4)

O en *"Amor y dinero a cubierto"* (DRESE.4), una precisa pieza discursiva que aflora en la conversación cuando necesitamos alertar sobre el hecho de que la excesiva confianza o el no estar bien encima de una situación nos puede meter en problemas.

Cobijados con el manto anónimo del refrán, pueden los hablantes intervenir u opinar sobre aspectos que, en otros contextos de situación, resultarían privados, por lo cual se pudiera ver como un acto que amenaza esa privacidad. Pero, desde la creación social que el refrán supone, interactuamos también en el marco de la impersonalidad, porque no es sólo mi voz la que interviene en el discurso sino las muchas voces de la memoria social, cultural y familiar. Detrás de *Amor y dinero a cubierto* están los saberes compartidos de generaciones que han podido evidenciar que es necesario

Cuadro 1
Carácter Directivo. Sub-categorías

CATEGORÍA	CARÁCTER DIRECTIVO	n	Ocurrencia (%)
SUB-CATEGORÍAS	1. Disposición a la acción	142	11
	2. Gratitud	56	4
	3. Equivocación	90	7
	4. Corruptibilidad	26	2
	5. Alarma	21	2
	6. Maledicencia	33	2
	7. Inadecuación	118	9
	8. Engaño	34	3
	9. Complicidad	36	3
	10. Sorpresa	4	0
	11. Precaución	119	9
	12. Abuso	46	3
	13. Discreción	67	5
	14. Prudencia	61	5
	15. Lo propicio	186	14
	16. Advertencia	233	18
	17. Tolerancia	19	1
	18. Solidaridad	33	2

Fuente: Elaboración propia (2013)

ser precavidos y que cuando somos objeto de esta exhortación bueno es prestar atención.

Por esto, el *decir* del refrán es un decir encubierto, un decir de numerosos sentidos implicados, el cual se expresa para decir lo que todo el mundo diría en esa misma situación y aunque el centro de la enunciación se encuentre en el *yo*, en realidad se trata de lo que dice el refrán, esto es, el sentir y el pensar de la sociedad. Así se salvaguarda la propia imagen y también la de los interlocutores. Y estos son todos procedimientos metapragmáticos que utilizamos al evaluar las situaciones comunicativas y elegir el tipo de discurso más conveniente. Y al hacerlo estamos reflexionando sobre el lenguaje empleado, lo que decimos y a quién se lo decimos y nos valemos, deliberadamente, del carácter de discurso reproducido del refrán.

De igual modo, son numerosos los enunciados que comportan una demanda directa a la atención del interlocutor, tal es el caso de la indicación de convocar la gratitud y la tolerancia:

"A caballo 'regalao', no se le mira el colmillo" (DRESE.8) ___Gratitud y conformidad con lo que se recibe, distante del campo semántico de la resignación.

"Para sabio Salomón y para adivino Jesús" (DRESE.31) ___Introducido por la ocasión de la disculpa, el sentido concreto del enunciado remite a la tolerancia ante una determinada falta. Una versión resumida de éste, también muy utilizada la encontramos en *"Pa'adivino Dios"*.

En el Cuadro 2 encontramos las sub-categorías referidas al carácter minimizador del refrán. Ésta da cuenta de situaciones comunicativas en las cuales se produce la minimización de la imagen del interlocutor mediante la adjudicación peyorativa de ciertas cualidades que lo pueden amenazar en su *ser* y en su *hacer*. Es el caso de intercambios conversacionales en los cuales es más adecuado utilizar eufemismos que expresar directamente lo que se piensa o siente, con lo cual estamos mostrando una conciencia metapragmática de las posibilidades expresivas del lenguaje, de lo que podemos hacer con él, de las maneras en que podemos manejarlo y de sus efectos en los interlocutores. Estamos realizando un comentario sobre el propio lenguaje, una pragmática de los usos lingüísticos, esto es, una metapragmática de la interacción comunicativa y de la lengua del coloquio.

Cuadro 2
Carácter Minimizador. Sub-categorías

CATEGORÍA	CARÁCTER MINIMIZADOR	n	Ocurrencia (%)
SUB-CATEGORÍAS	1. Inconformidad	55	4
	2. Indiferencia	71	5
	3. Insinceridad	40	3
	4. Desdén	68	5
	5. Desagrado	57	4
	6. Presunción	36	3
	7. Jactancia	60	4
	8. Resignación	176	13
	9. Indecisión	4	0
	10. Poca valía	97	7
	11. Burla	37	3
	12. Imposibilidad	152	11
	13. Adversidad	41	3
	14. Lo inútil	151	11
	15. Lo injusto	68	5
	16. Queja	87	6
	17. Ingratitud	29	2
	18. Infortunio	115	8
	19. Rechazo-Negación	62	4

Fuente: Elaboración propia (2013)

Aquí, los campos semánticos de las sub-categorías se manifiestan a través de los ejes INCONFORMIDAD y RECHAZO-NEGACIÓN, siendo la Resignación el centro de mayor porcentaje de ocurrencias. A partir de estas evidencias y la revisión de otros materiales, podría iniciarse el comentario sobre las razones que permitirían explicar el predominio de esta sub-categoría. Por lo pronto, tal parece que el hablante venezolano tiende a

emplear un estilo no confrontacional y por esto, la construcción eufemística del refrán es muy evidente y favorecida. De esta manera se muestra en:

"*Cuando uno está 'pa perde', ni que a los santos ruegue*" (DRESE.26) nos sitúa en aquellas situaciones comunicativas en donde el peso del destino es inexorable, vista la propia representación que se tiene como perdedor (a) y la imposibilidad de que hasta la ayuda de los santos sea propicia. El pronombre impersonal *uno* es la forma encubierta de decir que estoy muy mal, pero aquí el orden deíctico se desvía del yo y el lenguaje cumple con su función atenuante y mitigadora, resguarda la autoimagen, pero mantiene el sentido de la inutilidad de toda acción cuando la adversidad se asoma. Con el añadido de la jocosidad, encontramos el mismo estado de resignación en:

-"Yo pasé mucho trabajo pa'que mis hijos fueran a la escuela, con Pedro lo logré, se graduó, pero no hubo maneras con Wilmer, mija…como es verdad que '*A muchacho barrigón, ni que lo fajen chiquito*', no pude con ese muchacho."(C18f51-26)

En "*Pollo no mata gallo*" (DRESE.25), la expresión de la máxima jactancia recae sobre el oyente. Se atenúa y minimiza el impacto afectivo sobre éste con el encubrimiento detrás de entidades animales que no pueden competir en superioridad, en lugar de decir "Eres un pobre pollo, no puedes conmigo, no puedes con el gallo que soy". No obstante el tono sentencioso y amenazante de la jactancia, el engreimiento y la inmodestia son actitudes presentes en discursos polémicos en donde se busca impresionar al interlocutor con una suficiencia que no se posee. De este modo, es posible que aquí quien se expresa mediante el refrán en realidad se sienta amenazado y por esto, toma la delantera en el discurso, se apropia del saber popular mediante la isotopía Gallo-Macho y se construye discursivamente como alguien difícil de vencer. Todas estas decisiones sobre lo que digo y lo que dejo en entredicho o sobre la forma en que me presento ante mis interlocutores son reflexiones sobre las propias actuaciones lingüísticas, las cuales suponen la intervención directa y activa de una conciencia metapragmática.

En otras ocasiones, el sentimiento de la desesperanza, de la inutilidad de los esfuerzos humanos, de la queja y del valor ante la adversidad queda claramente expresado en "*¡Qué esperanza, para el que siembra coco!*" (DRESE.38). El destino se asienta ineludible, solo resta resignarse y lamentarse. En el contexto de uso de este refrán podemos encontrar la expresión discursiva del infortunio porque así como los sentidos implicados de la siembra nos lleva a una cosecha de cocos que, con toda seguridad, va a extenderse largamente en el tiempo, ya que así es su naturaleza y no es posible modificarla con nada, no hay tampoco muchas condiciones auspiciosas que

ofrezcan mejores posibilidades de salir de situaciones apremiantes, como las que, seguramente, dan pie a la enunciación de este refrán. Es la situación límite del que, impotente, no le queda más que sorprenderse de las precarias esperanzas con las que puede contar, esas que, irónicamente, son las últimas que se pierden, de acuerdo con el decir popular. Aun así, en este caso el uso del refrán continúa apuntando a su carácter minimizador, orientado a atenuar los efectos de los mensajes sobre el destinatario o sobre el propio enunciatario, como una muestra más de la reflexividad lingüística presente en el cotidiano accionar de la lengua.

Para Concluir

Con la presentación de esta parte de la investigación que venimos desarrollando, hemos podido acercarnos a una de las unidades lingüísticas de mayor riqueza expresiva de la lengua y que, a menudo, empleamos para expresar nuestras ideas y emociones. Esto es así porque el refrán hunde sus raíces nutricias en la dimensión social del lenguaje, el cual configura vías a contextos situacionales de comunicación en donde el entramado vivencial de costumbres, ideologías e idiosincrasias conviven con comunidades de habla concretas. En particular, han podido reportarse usos reflexivos del lenguaje, presentes en el accionar discursivo de las interacciones establecidas mediante el uso del refrán, por parte de hablantes venezolanos.

Así, hemos visto cómo el refrán se sostiene sobre la orientación directiva y la atenuación para *decir* disimuladamente y, a la vez, encubrir las intenciones de los enunciatarios a través de su carácter citativo, de dejar como en entredicho los mensajes pues son contenidos socioculturales compartidos por una comunidad de hablantes, los cuales participan de los mismos decires populares. Los refranes son, de este modo, voces intertextuales que entretejen la dinámica conversacional de discursos concretos, discursos actualizados por las intenciones y las condiciones de la situación comunicativa, inmersa en la cotidianidad en que se realizan. En los *corpus* estudiados esta naturaleza del refrán reveló una evidente reflexión lingüística y un uso de éste como estrategia metapragmática de interacción comunicativa.

Referencias Bibliográficas

Álvarez Alexandra (2012). Poética del habla cotidiana. *Estudios de Lingüística del Español*, vol. 32. [Documento en línea]. Disponible: http:/ /elies.rediris.es/elies.32/ [Consulta: 2013, enero 17]

Boadas Rosanna (2010). Reflexividad del lenguaje: Análisis metapragmático de una muestra de habla juvenil. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, Vol. 10, 109-122.

Bolívar Adriana (1994). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

Bolívar Adriana (2007). El análisis interaccional del discurso: del texto a la dinámica social. En A. Bolívar (comp.), *Análisis del discurso*. ¿Por qué y *para qué?* (pp. 249-277). Caracas: Los libros de El Nacional. Vicerrectorado Académico Universidad Central de Venezuela.

Briz Antonio (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de Pragmagramática***.** Barcelona: Ariel.

Bruner Jerome y Weisser Susan (1998). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En D. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 177-202). Barcelona: Gedisa.

Calsamiglia, Helena y Tusón Amparo (1999). *Las cosas del decir.* Barcelona: Ariel.

Erminy Santos (2006). *Refranes que se oyen y dicen en Venezuela*. Caracas: Cadena Capriles.

García María y Tordesillas Marta (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.

Halliday Michael (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Kaplan Nora (2007). La teoría de la valoración: un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje. En A. Bolívar (comp.), *Análisis del discurso*. ¿Por qué y para qué? (pp. 65-86). Caracas: Los libros de El Nacional. Vicerrectorado Académico Universidad Central de Venezuela.

Orellana Dulce (2009). La vida cotidiana. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 5(2) [Documento en línea]. Disponible: http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/Arti000066.pdf [Consulta: 2013, febrero 25]

Pérez María (2008). El refrán como texto oral y escrito. *Revista de Estudios Sociales*, nº 2. [Documento en línea]. Disponible: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/estsoc/pdf/estsoc07_2/estsoc07_2_183-197.pdf [Consulta: 2013, febrero 07]

Puga Juana (1997). *La atenuación en el Castellano de Chile: Un enfoque pragmalingüístico*. Valencia: Estudios Iberoamericanos, Universitat de València.

Mandoki Katya (2006). *Estética y comunicación: de acción, pasión y seducción*. Bogotá: Grupo Editorial Norma S.A.

Narbona Antonio (1989). *Sintaxis española: viejos y nuevos enfoques*. Barcelona: Ariel.

Reyes Graciela (2002). *Metapragmática. Lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Vásquez Félix (2001) *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario.* Buenos Aires: Paidós.

LA AUTORA

Rosanna Boadas

Profesora de la Universidad de Oriente, núcleo Nueva Esparta (UDO-NE). Magister en Lingüística. Coordinadora del área de lingüística del Departamento de Sociohumanidades.

RESEÑA

Cómo aprende el cerebro: un interesante recorrido a través de los aportes de la neurociencia cognitiva al área educativa. Uta Frith y Sarah-Jayne Blakemore

En este sorprendente libro, Sarah Blakemore y Uta Frith nos llevan en un interesante recorrido a través de los avances de la neurociencia en relación con aspectos concernientes al aprendizaje.

Las autoras, ambas investigadoras del Instituto de Neurociencia Cognitiva del University College de Londres, tienen una amplia trayectoria en la investigación sobre autismo y dificultades de aprendizaje. El desarrollo de investigaciones en estas áreas de conocimiento les ha permitido el acercamiento a los hallazgos que se disponen de manera amena en el libro que nos presentan.

En sus primeras páginas, las autoras declaran que aun cuando no realizan investigación educativa, sus ideas pueden ser puntos de partida para que profesores puedan realizar sus planteamientos partiendo de los hallazgos que ellas presentan. Por ello más que una serie de hallazgos del área neurocientífica, el libro presenta una estructura flexible que incluye las posibles repercusiones de esos hallazgos para la educación.

El libro está compuesto de doce capítulos. En el primer capítulo se ofrece una perspectiva amplia sobre las investigaciones del desarrollo cerebral y lo que las autoras denominan "errores comunes acerca de las neurociencias".

El segundo capítulo describe investigaciones relacionadas con los cambios que experimenta el cerebro y los períodos sensibles en el desarrollo. Así mismo, proporciona argumentos basados en hallazgos neurocientíficos que permiten evaluar la conveniencia de exponer al bebe a experiencias de aprendizajes tempranas.

En los capítulos 3, 4 y 5 se describen hallazgos relacionados con el habla, la escritura, el cerebro "matemático" y el cerebro "alfabetizado". El

capítulo 6 aborda las dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura y en el capítulo 7 se describen las relaciones de desarrollo socioemocional y el cerebro.

En el capítulo 8 disertan sobre los hallazgos sobre el cerebro adolescente, sus cambios y repercusiones de estas investigaciones. El capítulo 9 comienza con una idea poderosa: El aprendizaje se produce en todas las edades y nunca es demasiado tarde para aprender, a partir de esta idea se exponen los hallazgos relacionados con la Plasticidad Cerebral: entendida como la capacidad del sistema nervioso para adaptarse continuamente a circunstancias cambiantes (p. 183, Blakemore Frith, 2011).

Posteriormente se discuten aspectos relacionados con diferentes formas de aprendizaje y el funcionamiento de la memoria. Las autoras culminan el texto haciendo referencia a los distintos procesos que influencian el proceso de aprendizaje y diferentes formas no convencionales que el cerebro utiliza para aprender.

El esfuerzo declarado por las autoras de no usar la "jerga científica" rinde sus frutos, pues permite el acercamiento progresivo de forma relativamente simple y sencilla a un tema que cada día reclama mayor atención por parte de los docentes: las neurociencias.

Formular una planificación tomando en cuenta los elementos descritos en los diferentes capítulos de este libro, resultará un valiosísimo aporte en pro de nuestros alumnos ya que organizar la actividad áulica para fomentar un ambiente compatible con los procesos atencionales y los sistemas de memoria, garantizarán un mayor y mejor éxito, ya que el docente podrá engranar los objetivos de aprendizaje con la fisiología del cerebro. Es por esto que este libro debe ser de consulta obligada para todo docente.

Referencias:

Blackmore, Sara y Frith, Uta (2011). Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación. Editorial Planeta. Barcelona, España.

Sobre las autoras del libro:

Uta Frith

Psicóloga Clínica con doctorado en filosofía, trabaja en el Instituto de Neurociencia Cognitiva de la Universidad de Londres. Es pionera en muchas investigaciones sobre el autismo y la dislexia y cuenta en su haber con varios libros sobre estos temas.

Sarah-Jayne Blakemore

Es profesora de Neurociencia Cognitiva en el Instituto de Neurociencia Cognitiva de la Universidad de Londres.

Maira Velásquez y Alejandro Piñango
UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda
"José Manuel Siso Martínez"

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE LOS ARTÍCULOS
RULES FOR THE PUBLICATION OF ARTICLES

1. En general, los artículos serán investigaciones culminadas o en proceso, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos, propuestas de modelos e innovaciones, descripción de nuevas teorías de cualquiera de las ciencias o artes, entre otros. En todo caso, el trabajo debe ser inédito.

In general the articles shall be finished or on-going research, bibliographical reviews, technological development reports, scientific essays, innovation or model proposals, descriptions of new theories of any science or art, among others. The paper must always be unplibhed.

2. Todo artículo será sometido a un proceso de arbitraje con el sistema doble - ciego. En dicho proceso participan evaluadores externos a la institución.

All articles shall be subject to arbitrage under the double-blind system. Evaluators that do not belong to this institution participate in this process.

3. Los trabajos deberán enviarse en digital y en formato Word (modo de compatibilidad) a las direcciones: sapiensrevista@gmail.com. En caso de consignar personalmente el trabajo ante la Subdirección de Investigación y Postgrado deberá presentar un ejemplar que contenga la identificación del o de los autores, impreso en papel tamaño carta y a **doble espacio** con su respaldo en CD, junto con una nota de entrega. En ambos casos debe anexar una declaratoria firmada en la que se exprese que el trabajo es inédito y que no ha sido propuesto para su publicación a otro medio de divulgación impreso o electrónico (revista, boletín, editorial, entre otros).

The papers shall be sent in digital version and as a Word document to the following e-mails: sapiensrevista@gmail.com.. Should the paper be delivered personally to the Subdirección de Investigción y Postgrado, it should include a physical copy with the identification of the author/authors, printed on letter size paper and doble spaced with the corresponding Cd back up and a delivery note. In both cases a signed declaration confirming that the paper is in fact unpublished and that it has not been submitted for its publication to any other printed or electronic communication media should be annexed.

4. Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, deben ajustarse a las normas que se encuentran condensadas en el Manual de Trabajos de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (salvo en la lista de referencias – observe que debe exponerse el nombre del autor(a) o autores(as)). Como ejemplos se tienen:

The rules for the drafting, the presentation of tables and graphics, the use of quotes, bibliographical references and other related aspects must abide to the rules established in the Manual for Specialization and Master Papers and Doctoral Thesis of UPEL (with the exception of the references- please note that that the names of the author/authros should be specified, as for example

Artículo en Revista / Magazine Articles:
Beyer Walter (1999). El significado en matemática: un problema didáctico. *Enseñanza de la Matemática*, 8(1), 3-13.

Libro / Books:
Mora David (2002). *Didáctica de las matemáticas en la educación venezolana*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Referencia Electrónica / Electronic References:
Bhaskar Roy (1975). *A realist theory of science* [Documento en línea]. Disponible: http://www.raggedclaws.com/criticalrealism/archvie/rts/rts.html [Consulta: 2009, Febrero 2]

Artículo o capítulo en libro compilado u obra colectiva / Articles or chapeters of a compiled or collective work:
Becerra Rosa y Moya Andrés (2008). Hacia una formación docente crítica y transformadora. En D. Mora y S. De Alarcón (Coords.), *Investigar y transformar* (pp. 109-155). La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

Publicaciones derivadas de eventos (actas o informes editados-proceedings)/ Publication resulting from events (proceedings or reports):
León Nelly (1998). Explorando las nociones básicas de probabilidad a nivel superior. En *Memorias del III Congreso Iberoamericano de Educación Matemática* (pp. 322-328). Caracas: Asociación Venezolana de Educación Matemática.

Asimismo, la lista de autores debe colocarse en orden alfabético y con sangría francesa.

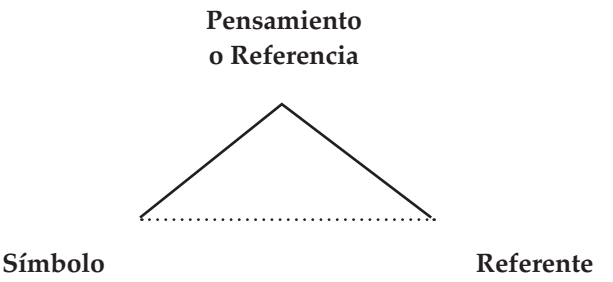
Likewise the list of authros must be in alphabetical order and with french indentation.

Cuadros (tablas) / Tables:
Cuadro 1 /Talbe 1
Instrumentos de la experiencia didáctica

Aprendizaje que se evalúa	Punto que se analiza	Instrumento	Objetivo
APD	Base teórica y experiencia didáctica	Diario metacomplejo	Evaluar al descubrimiento
ABP	La generación de problemas y la capacidad de discursar con Teoría Fundada	Preguntas generativas	Evaluar la capacidad de generar problemas integrales y contextuales
APP	La capacidad de elaborar proyectos de investigación a partir de problemas	Proyectos de investigación	Evaluar proyectos de investigación
ABI	La aplicación de la investigación como generadora de nueva teoría	Generador de nueva teoría	Evaluar la capacidad de generación de nuevos conocimientos

Nota. Fuente: González (2009, p. 288).

Gráficos (Figuras):



F**igura 1. Triángulo básico (o semiótico) de Ogden y Richards.** Adaptado de Ogden y Richards (1946, p. 36).

5. Ejemplos de citas textuales de menos de 40 palabras y de 40 o más palabras:
Examples of text quotations of less that 40 words and 40 words or more

Ejemplo 1:

La gran diversidad sociocultural de los contextos donde se realiza la educación de jóvenes y adultos, la heterogeneidad de la composición social de los participantes, las características de los promotores, asesores, facilitadores, maestros y profesores, sobre todo en lo que respecta a su formación y capacitación, obligan a concebir una pedagogía dinámica y flexible que permita dar respuestas a las posibilidades, intereses y necesidades del contexto (Canfux, 2008, pp. 39-40).

Ejemplo 2:

"El currículo debe articular con la organización escolar en dos ramas importantes la administración escolar y la evaluación. Si no se da esta articulación, merma el espíritu humanístico y sociocrítico que se propone" (Rojas, 2008, p. 168). [Observe que hay un espacio entre el punto y el número de página].

6. El encabezamiento de los artículos debe incluir el título, el nombre del autor/a o autores, y el Instituto o Universidad al que pertenece(n).
The heading of the articles must include the title, the name of the author or authors and the Institute or University they belong to.

7. El resumen debe incluir entre 100 y 150 palabras y contener el objetivo, el propósito del trabajo, una síntesis de la metodología utilizada, del desarrollo y de las conclusiones más relevantes. Debe estar acompañado con su respectiva versión en inglés y francés.
The Abstract must have between 100 and 150 words and must include the aim of the paper, and a synthesis of the methodology used and the more relevant developments and conclusions. The abstract should be translated both in French and English.

8. Deben presentarse entre 3 y 5 palabras clave del artículo al final del resumen.
The article must include from 3 to 5 key worwds at the end of the abstract.

9. Debe anexarse el currículo de su autor(a) o autores(as), sin exceder las 50 palabras, así como la dirección, teléfonos y correo(s) electrónico(s) donde se le(s) pueda localizar.

A curriculum vitae of the author/authors should be annexed, it should not exceed 50 words, and should include the address, phone and the e-mail where they can be contacted.

10. De acuerdo con las características del trabajo, su longitud puede variar entre 10 y 25 cuartillas. Otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Consejo Editorial.

According to the characteristics of the paper it can range from 10 to 25 pages. Longer papers will be submitted to the Editorial Council for their consideration.

11. El trabajo que haya sido aceptado con observaciones será devuelto a su(s) autor(es) para que haga los ajustes que correspondan y remita una nueva versión al Coordinador de Arbitraje.

Any paper accepted with observations shall be returned to the author for the corresponding amends and should later be returned to the Arbitrage Coordinator.

12. El trabajo que no haya sido aceptado será devuelto a su(s) autor(es) con las observaciones correspondientes.

Any paper rejected shall be returned to the author with the corresponding observations.

Reseñas / Reviews:

Constituyen breves presentaciones (tres cuartillas a doble espacio) de libros, publicaciones, tesis, trabajos de ascenso, conferencias, eventos, tanto nacionales como internacionales, en el marco de las diferentes disciplinas que explicita la revista en sus objetivos.

These are brief presentations (3 pages double spaced) of books, publications, thesis, promotion papers, conferences, recent events, at national or international level, of any of the disciplines mentioned in the objectives of the journal.

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

Los árbitros son especialistas de probado nivel en los diversos ámbitos de investigación que abarca Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, quienes son responsables de evaluar la calidad y pertinencia de los trabajos propuestos así como asesorar al Comité Editorial en esta materia. Entre sus funciones se encuentran:

1. Evaluar los trabajos consignados ante el Comité Editorial.
2. Argumentar los juicios emitidos.

Los aspectos a considerar por los árbitros en la revisión de los trabajos se corresponden con preguntas como:

1. ¿Realiza aportes teóricos/metodológicos significativos en el área disciplinar?
2. ¿Están fundamentadas las ideas? ¿Refiere y discute los estudios importantes vinculados al tema central del trabajo?
3. ¿Es consistente el enfoque ontológico-epistemológico-metodológico-axiológico?
4. ¿Posee un enfoque innovador?
5. ¿Es relevante el tema? y
6. ¿Es el discurso del autor claro y coherente