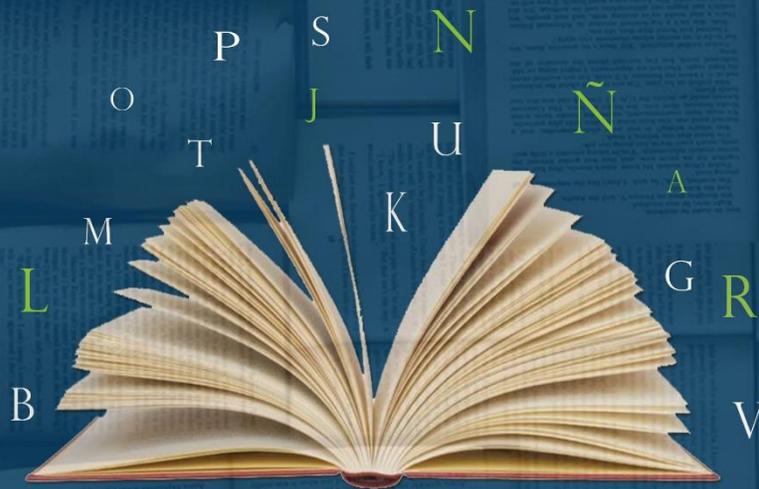


2º

SEMINARIO
INTERNACIONAL

DE LECTURA Y LITERARIAS Y ACADEMICAS DE ESCRITURA



UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
ESPAÑOLAS

26 Y 27
DE MARZO 2021



“Amar la lectura es trocar horas de hastío por horas de inefable y deliciosa compañía”.

John Fitzgerald Kennedy.

“De los diversos instrumentos inventados por el hombre, el más asombroso es el libro; todos los demás son extensiones de su cuerpo... Sólo el libro es una extensión de la imaginación y la memoria”.

Jorge Luis Borges.

Escribir nos enfrenta a una paradoja, la paradoja de la libertad limitada. El lenguaje es de todos y de nadie en particular, o no sería lenguaje: todo el mundo usa más o menos las mismas palabras (al menos en el núcleo de la vida cotidiana) y forma oraciones de la misma manera. Pero cada acto de palabra es único [...] la frase permanece siempre igual a sí misma, si la abstraemos de sus usos, pero cada empleo es único y diferente de los otros ya que fueron únicos los contextos.

(Reyes, 2001:346)

**2º SEMINARIO INTERNACIONAL DE LECTURA Y DE
ESCRITURA LITERARIAS Y ACADÉMICAS**

26 y 27 de Marzo de 2021

Coordinadores

Dr. Roberto Ramírez Bravo

Coordinador Maestría en Didáctica de la Lengua Castellana y Literatura
españolas

Dra. Gloria del Pilar Londoño Martínez

Docente Maestría en Didáctica de la Lengua Castellana y Literatura Españolas

Mg. Esther Patiño Concha

Grupo de Investigación en Argumentación-GIA-

UNIVERSIDAD DE NARIÑO – FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

2º SEMINARIO INTERNACIONAL DE LECTURA Y DE ESCRITURA
LITERARIAS Y ACADÉMICAS
26 y 27 de marzo de 2021

Organización

Dr. Nelson Torres Vega

Decano Facultad de Educación

Dr. Roberto Ramírez Bravo

Coordinador Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas

Mg. Mónica Esmeralda Vallejo

Coordinadora Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura

Mg. Esther Patiño Concha

Grupo de Investigación en Argumentación GIA

Comité científico

Dr. Roberto Ramírez Bravo

Dr. Mario Eraso Belalcázar

Dra. Pilar Londoño Martínez

Mg. Mónica Esmeralda Vallejo

Mg. Esther Patiño Concha

Mg. Adriana Erazo Ruiz

Mg. Omar Villota Pantoja

Comité de apoyo

Diana Carolina Rodríguez Salazar

Secretaria MDLLE

David Geovanny Paz

Monitor MDLLE

Andree Julieth Villota

Maestrando

Jairo Bolaños

Maestrando

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	14
CONFERENCIAS CENTRALES	16
Creatividad, Lenguaje y Literatura en la Educación Básica	16
Dr. Jaime García Padrino	16
El método CLIL y la investigación experimental	32
Dr. Óscar Loureda.	32
La escritura académica: contexto, proceso y texto.....	46
Dr. Teodoro Álvarez Angulo	46
Enseñanza de algunos marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos (MDACA) en español	62
Dr. Roberto Ramírez Bravo	62
Principios didácticos de la escritura	100
Dr. Fernando Vásquez Rodríguez	100
Presentación de libros	104
Dra. Cecilia Caicedo	104
Dr. Mario Eraso Belalcázar	108
PONENCIAS	116
Mesa temática nº 1.	116
Didácticas de la lectura y la escritura en las disciplinas	116
Título: Didáctica universitaria: retos desde la realidad local. Caso: Programa Contaduría Pública. Universidad de Nariño	116
Autores: Jaime Álvaro Torres Mesías, Gerardo Torres Mesías y María Alejandra Narvárez Gomez	116
Título: Lectura y escritura: didácticas para descifrar el mundo.....	116
Autores: Adriana Elizabeth Romo y Ruby Patricia Rivas	116
Título: Estado de la lectura literaria narrativa en los estudiantes de la Universidad de Nariño en julio de 2019.....	117
Autores: Mg. Víctor Manuel Bucheli Enríquez y Manuela Veloza Mora.....	117
Título: El maestro lectoinvencor de su práctica pedagógica	118

Autores: Héctor Trejo Chamorro	118
Título: La investigación en el aula: una tarea que trasciende gracias a la escritura	118
Autores: Pilar Londoño Martínez	118
Título: El desarrollo de la competencia comunicativa través de la conversación.....	119
Autores: Diego Alberto Ortiz Campiño	119
Título: La experiencia en la formación escritural del docente.....	119
Autores: Maura Arciniegas Moreno	119
Título: ¿Cómo acercar a los niños en edad inicial a los procesos de lectura y escritura?	120
Autores: Laura Rúales Arcos y Paola Andrea Coral.....	120
Título: Escenario de papel.....	121
Autores: Diana María Valderrama Rincón, Cristina Eugenia Ortiz Serrano	121
Mesa temática nº 2.	121
Argumentación en la Literatura y la Escritura Académica	121
Título: El ABP para el desarrollo del pensamiento crítico	122
Autores: Mg. Andrea Jackeline Bolaños Sánchez y Mg. Javier Orlando Poveda Argoti.....	122
Título: La lectura crítica a través de la caricatura como herramienta de análisis sociocultural con los estudiantes de las facultades de educación y ciencias sociales y humanas de la universidad Cesmag.....	122
Autores: María Viviana Enríquez Pantoja y Adriana Julia Ester Ruales Arcos.....	122
Título: Propuesta para la comprensión lectora de textos argumentativos escritos.....	123
Autores: Ángela Andrea Cerón Ortiz.....	123
Título: La trama argumentativa en los procesos de investigación formativa de estudiantes de Pregrado de la Lic. en Lengua Castellana y Literatura.....	123
Autores: Mónica Esmeralda Vallejo A.....	124
Título: Construcción de una pedagogía decolonial...una urgente acción humana.	124
Autores: Rosa Cecilia Bustos Erazo	124
Título: El género discursivo en la escritura académica	125
Autores: María Eugenia Díaz Cotacio.....	125
Título: Desarrollo de la competencia argumentativa oral a través del debate con las estudiantes del grado 6-1 de la I.E.M. María Goretti Pasto-Nariño.....	126
Autores: Daniel Armando Vallejo Pachajoa	126
Mesa temática nº 3.	126
Didáctica de la creación literaria y análisis literario	127
Título: Fortalecimiento de la función social de la escritura a través del periódico mural.....	127

Autores: Cristhian Anibal Ascuntar Tepud	127
Título: La crónica literaria: hacia una didáctica de la escucha de los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa de Pizanda del municipio de Cumbitara.	127
Autores: Diana Patricia Benavides Moreno y Diana Carolina España Eraso	127
Título: El relato policiaco como estrategia didáctica para el desarrollo de la lectura inferencial en básica secundaria	128
Autores: Ela Marieta Cuavas y Caterine Gutiérrez Sánchez.....	128
Título: Farabeuf: entre la representación pictórica y la novela trascendental.....	129
Autores: Elizabeth Enríquez Figueroa	129
Título: Estrategia de promoción y animación a la lectura y escritura. Presentación del libro álbum: Uno, dos, tres. Congelados.....	129
Autores: Esteban Montes Pantoja	129
Título: Comprensión lectora de historietas con estudiantes de grado noveno de la institución educativa municipal centro de integración popular	129
Autores: Jesika Zuleima Guerrero Caicedo	129
Título: Didáctica de creación literaria de conjuros y sortilegios (Desde una metodología mindfulness)	130
Autores: José Luis Urbano Muñoz.....	130
Título: El silencio como gramática	130
Autores: Laura Cecilia Delgado Montero	130
Título: Factores que desmotivan la escritura de textos literarios en estudiantes de grado 8-1 de la Institución Educativa Municipal Nuestra Señora de Guadalupe-Catambuco	131
Autores: Angie Montenegro Pérez y María Benavides Cerón	131
Título: Tejiendo Poesía, una propuesta didáctica para escribir poesía	131
Autores: Olga Cecilia Ortíz Romo	131
Título: La tragedia en el devenir de las narraciones de Horacio Quiroga	132
Autores: Natalia Fernanda Cuaspud Narváez y Lisseth Paola Ruano	132
Título: Reconocer a la ciudad como un espacio que permite referenciar sujetos poéticos (transeúntes) para el ejercicio de creación literaria.	133
Autores: Sabina Andrea Ordóñez Martínez	133
Título: La escritura creativa a través de las vivencias estudiantiles.....	133
Autores: Sonia Patricia Fuertes Mejía.....	133
Título: Máquina de Escri(a)tura.	133
Autores: Mg. Roberto Sebastián Pinchao Huertas.....	134
Mesa temática n°4.	134

Lectura, escritura y nuevas tecnologías	134
Título: El cortometraje como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectura y escritura en los estudiantes sordos.....	135
Autores: Eder Julián Muñoz Rincón	135
Título: Visión constructivista de la lectoescritura y concepciones cognitivas – socioculturales: en situaciones educativas de aprendizaje multimodal y virtual.	135
Autores: Carol Tatiana Mellizo Pérez y Juan Pablo Burbano Bravo	135
Título: Tras las huellas de cibernautas académicos -Un giro multidimensional en la nueva cultura.....	136
Autores: Dr. Luis Arley Cerón Palacios	136
CONCLUSIONES	137

Conferencistas invitados

- Creatividad, lenguaje y literatura en Educación Básica.
Dr. Jaime García Padrino
Universidad Complutense de Madrid – España
 - El método CLIL y la investigación experimental.
Dr. Oscar Loureda Lamas
Universidad de Heidelberg – Alemania
 - La escritura académica, contexto, proceso y texto.
Dr. Teodoro Álvarez Angulo
 - Enseñanza de algunos marcadores discursivos, argumentativos y contraargumentativos (MDACA)
Dr. Roberto Ramírez Bravo
Universidad de Nariño
 - Principios didácticos de la escritura
Dr. Fernando Vásquez Rodríguez
Universidad de la Salle Bogotá
- Presentación de libros
- Sensible razón de leer y de escribir
Autor *Dr. Roberto Ramírez Bravo*-Presentado por *Dra. Cecilia Caicedo*

- Didácticas de la construcción del lector
Coordinadores *Dr. Mario Eraso Belalcázar* y *Dr. Roberto Ramírez Bravo*
Presentado *Dr. Mario Eraso Belalcázar*

Mesa temática N° 1: Didáctica de la lectura y de la escritura en las disciplinas Ponencias

Didáctica universitaria: retos desde la realidad local. Caso: Programa Contaduría Pública.
Universidad de Nariño.

Álvaro Torres Mesías, Gerardo Torres Mesías y Alejandra Narváez

Lectura y escritura: didácticas para descifrar el mundo

Adriana Elizabeth Romo y Ruby Patricia Rivas

Estado de la lectura literaria narrativa en los estudiantes de la Universidad de Nariño en julio de 2019

Víctor Manuel Bucheli, Manuela Veloz Mora

El maestro lectoinvencor de su práctica pedagógica

Hector Trejo Chamorro

La investigación en el aula: una tarea que trasciende gracias a la escritura

Pilar Londoño Martínez

El desarrollo de la competencia comunicativa través de la conversación

Diego Alberto Ortiz Campiño

La experiencia en la formación escritural del docente

Maura Arciniegas Moreno

¿Cómo acercar a los niños en edad inicial a los procesos de lectura y escritura?

Laura Rúales Arcos y Paola Andrea Coral

Escenario de papel

Cristina Eugenia Ortiz y Diana María Valderrama

Mesa temática N°2: Argumentación en la literatura y la escritura académica

Ponencias

El ABP para el desarrollo del pensamiento crítico

Andrea Jackeline Bolaños Sánchez y Javier Orlando Poveda Argoti

La lectura crítica a través de la caricatura como herramienta de análisis sociocultural con los estudiantes de las Facultades de Educación y Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Cesmag

María Viviana Enríquez y Adriana Julia Ester Ruales

Propuesta para la comprensión lectora de textos argumentativos escritos

Angela Andrea Ortiz Cerón

La trama argumentativa en los procesos de investigación formativa de estudiantes de Pregrado de la Lic. en Lengua Castellana y Literatura

Mónica Esmeralda Vallejo

Lectura crítica y memes emergentes: implicaciones didácticas en la Universidad.

Karen Eliana Samboní Sandoval

Construcción de una pedagogía decolonial...una urgente acción humana

Rosa Cecilia Bustos Erazo

El género discursivo en la escritura académica

María Eugenia Díaz Cotacio

Desarrollo de la competencia argumentativa oral a través del debate con las estudiantes del grado 6-1 de la I.E.M. María Goretti Pasto-Nariño.

Daniel Armando Vallejo Pachajoa

Mesa temática 3: Didácticas de la creación literaria y análisis literario

Ponencias

Fortalecimiento de la función social de la escritura a través del periódico mural.

Cristhian Anibal Ascuntar

La crónica literaria: hacia una didáctica de la escucha de los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa de Pizanda del municipio de Cumbitara.

Diana Patricia Benavides Moreno y Diana Carolina España Eraso

El relato policiaco como estrategia didáctica para el desarrollo de la lectura inferencial

Ela Cuavas y Caterine Gutiérrez

Farabeuf: entre la representación pictórica y la novela trascendental

Elizabeth Enríquez Figueroa

Estrategia de promoción y animación a la lectura y escritura. Presentación del libro álbum:

Uno, dos, tres. Congelados.

Esteban Montes Pantoja

Comprensión lectora de historietas con estudiantes de grado noveno de la institución educativa municipal centro de integración popular.

Jesika Zuleima Guerrero

Didáctica de creación literaria de conjuros y sortilegios (Desde una metodología mindfulnes)

José Luis Urbano Muñoz

El silencio como gramática

Laura Cecilia Delgado

Factores que desmotivan la escritura de textos literarios
Angie Motenegro y María Benavides Cerón

Tejiendo Poesía, una propuesta didáctica para escribir poesía
Olga Cecilia Ortíz Romo

La tragedia en el devenir de las narraciones de Horacio Quiroga.
Natalia Fernanda Cuaspud Narváez y Lisseth Paola Ruano

Reconocer a la ciudad como un espacio que permite referenciar sujetos poéticos (transeúntes) para el ejercicio de creación literaria.
Sabina Ordoñez Martínez

La escritura creativa a través de las vivencias estudiantiles.
Sonia Fuertes Mejía

Máquina de Escri(a)tura
Roberto Sebastián Pinchao Huertas

Mesa temática 4: Lectura, escritura y nuevas tecnologías

Ponencias

El cortometraje como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectura y escritura en los estudiantes sordos
Eder Julián Muñoz

Visión constructivista de la lectoescritura y concepciones cognitivas – socioculturales: en situaciones educativas de aprendizaje multimodal y virtual.
Carol Tatiana Mellizo Pérez y Juan Pablo Burbano Bravo

Tras las huellas de cibernautas académicos-Un giro multidimensional en la nueva cultura
Luis Arleyo Cerón

PRESENTACIÓN

Con gran satisfacción se entrega las Memorias del 2º SEMINARIO INTERNACIONAL DE LECTURA Y DE ESCRITURA LITERARIAS Y ACADÉMICAS, organizado por la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, la Facultad de Educación y el Grupo de Investigación en Argumentación - GIA - de la Universidad de Nariño, como páginas de recuerdos vivos en todos aquellos que quieran ahondar en ellas y descubrir una vez más, que la palabra es vida e invita constantemente a ser re-escrita, a ser resignificada en los ojos que la miran, la valoran y buscan una experiencia, una aventura en su lectura.

Las palabras que se plasman en estas “Memorias” son el registro de experiencias, investigaciones, reflexiones y conocimientos compartidos, sobre las características lingüísticas, discursivas, literarias, didácticas y comunicativas que subyacen en los procesos de lectura y de escritura; huellas del trabajo constante, juicioso y riguroso, de conferencistas, investigadores, profesionales reconocidos por sus aportes; personas inquietas por la educación y por la responsabilidad social del ser maestros y especialmente maestros de lenguaje.

Una tarea fundamental del profesor de lenguaje es desarrollar la lectura y la escritura, habilidades comunicativas facilitadoras de procesos cognitivos y metacognitivos que viabilizan la movilización, la construcción y la deconstrucción del conocimiento, que favorece el paso de la opinión al juicio argumentado, y de lo cotidiano a la creatividad, a la magia y a la fantasía. El seminario se desarrolla en 4 ejes temáticos que se mencionan a continuación

- ❖ Didácticas de la lectura y la escritura en las disciplinas.
- ❖ Argumentación en la literatura y la escritura académica.
- ❖ Didácticas de la creación literaria y análisis literario.
- ❖ Lectura y escritura y nuevas tecnologías.

Las conferencias y las ponencias presentadas dan cuenta de la búsqueda constante de estrategias innovadoras y motivantes para el abordaje de los procesos lectores y escritores; por alcanzar el ápice que a través de la didáctica ha de beneficiar a toda la Comunidad Académica de la Universidad de Nariño, de manera especial, a la Facultad de Educación: docentes, estudiantes, grupos y semilleros de investigación en las distintas disciplinas afines al saber; y a todos aquellos que se interesan y aman estos bastos y complejos procesos o se

benefician de los docentes que en los diferentes niveles de educación logran cumplir el objetivo de sembrar en los estudiantes el amor por estas fuentes del saber y del Ser.

Realizar un evento de esta naturaleza, requiere de objetivos asertivos y congruentes con la magna tarea que representan, de ahí que el seminario se plantea:

- Analizar las características teóricas y didácticas de la lectura y la escritura de textos literarios y académicos en diversos contextos.
- Visibilizar la producción de textos literarios y académicos resultado de procesos de investigación formal y formativa.
- Facilitar la integración de investigadores en torno a la formulación de proyectos de investigación que asuman la formación de lectores y de escritores.

Para el logro de estos propósitos, el acopio de experiencias se presenta en sus posibles formas, todas ellas aunando esfuerzos por extender el conocimiento y servir de inspiración para nuevos comienzos; es así como se brinda la posibilidad de participación con ponencias poster, foros o talleres, abiertos al enriquecimiento y a la exploración.

Cuántos momentos pasan en la vida de las personas; momentos simples y casi imperceptibles; pero también, momentos de imperdible trascendencia. Cuántas historias se esculpen con el pasar de los días, y muchas veces se pierden con las horas en aquellos viejos relojes que dejan de marcar su existencia; no obstante, hay minutos, horas que por su condición de alimentos para el espíritu y para el intelecto, permanecen por siempre como huellas que inspiran e iluminan, eso espera ser el Seminario para sus participantes y estas memorias para sus lectores.

Dra. GLORIA DEL PILAR LONDOÑO MARTÍNEZ
Comité Organizador

CONFERENCIAS CENTRALES

Creatividad, Lenguaje y Literatura en la Educación Básica

Dr. Jaime García Padrino

Universidad Complutense de Madrid

Cuando recibí la amable invitación del Dr. Roberto Ramírez Bravo para participar en este 2º Seminario Internacional de Lectura y Escritura Literarias y Académicas, comentamos las posibilidades que se contemplaban en la correspondiente planificación y cuál podía ser mi modesta aportación, acorde a los objetivos fundamentales del encuentro. Y en ese intercambio apareció la palabra **creatividad**, que despertó inmediatamente la relación con la labor en el aula realizada por un maestro comprometido con sus alumnos y comprometido políticamente, en un momento histórico difícil, y que, años después, recogió sus experiencias en una publicación que, para muchos docentes “a pie de aula” en la década de los ochenta en mi país, en España, se convirtió en un “libro de cabecera”.

Me refiero a Gianni Rodari (Omegna, Piamonte, 23 de octubre de 1920 - Roma, 14 de abril de 1980) y a su libro *Grammatica della Fantasia*, subtulado *Introduzione all'arte di inventare storie*, publicado en 1973, y traducido al español como *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, en 1976. En el prólogo, Rodari explica el largo proceso de gestación, iniciado en el curso 1937-38 como maestro recién titulado y contratado “para enseñar italiano, en sus casas, a los hijos de algunos judíos alemanes que creían —lo creyeron por pocos meses— haber encontrado en Italia refugio contra las persecuciones raciales”. Sus experiencias en esta labor, planteada ya por Rodari con un aire renovador, rupturista con lo tradicional en la enseñanza de entonces, es decir, “creativo”, las fue recogiendo en una modesta carpeta, a la que tituló como *Quaderno di Fantastica* y que tuvo casi olvidada —eran los años de la II Guerra Mundial— hasta 1948, momento en el que inició su labor como “escritor para niños” y que le llevaría a ganar en 1970 el Premio Hans Ch. Andersen, considerado como el Premio Nobel de la Literatura Infantil y Juvenil.

Después de 1948, volvió a la redacción de su *Fantastica* en 1962 con dos entregas publicadas en el diario *Paese Sera*, vinculado al Partido Comunista italiano, entregas que tituló como *Manuale per inventare favole*. Tras explicar con detalle el proceso creativo para la elaboración de la *Gramática de la Fantasía*, cerrado en 1972 con motivo de unos encuentros con enseñantes de distintos niveles educativos, y cuyas conversaciones grabadas fueron reelaboradas para su publicación final, dedicó el párrafo final del prólogo a explicar la intención de la obra, con unas palabras que deberían estar, en mi opinión, en el frontispicio de muchos edificios educativos:

Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación, a quien tiene confianza en la creatividad infantil, a quien conocer el valor de liberación que puede tener la palabra. “El uso total de la palabra para todos” me parece un buen lema, de bello sonido democrático. **No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.** (p. 9)

La razón por la que he pretendido “arropar” mi introducción con estas referencias y citas a la obra de Rodari no ha sido otra que —salvando las claras y enormes distancias entre su labor y con la que he desarrollado, en mis años de larga experiencia docente, en los niveles primarios y universitarios— declarar mi identificación con sus postulados y con sus experiencias docentes.

Antes mencionaba que, en los años finales de la década de los 70 y en los de la siguiente década, marco temporal de la recuperación democrática de mi país, muchos educadores buscábamos la inspiración y las referencias prácticas en la obra rodariana, al tiempo que otros docentes, impulsados por la profunda renovación educativa que perseguía la Ley General de Educación de 1970, pero recelosos de que tal normativa respondiese “a los objetivos del desarrollo capitalista y a las transformaciones sociales que se producían” (Sánchez Enciso, 1985, 11), querían romper con las imposiciones de los planes oficiales e introducir en las aulas nuevas técnicas. Un ejemplo de tal actitud rupturista fue la práctica denominada entonces como “Talleres literarios”, “una alternativa didáctica al historicismo”, propulsada por dos educadores de Secundaria —Juan Sánchez Enciso y Francisco Rincón— y recogida en la obra del mismo título, citada en la bibliografía final.

Fueron los años, pues, de una profunda renovación pedagógica, impulsada desde la base por muchos docentes que impulsaron y participaron en otro movimiento que tomaba cuerpo en las actividades de las Escuelas de Verano, centradas en Cataluña con la Asociación de Mestres Rosa Sensat [véase <https://www.rosasensat.org/es/la-asociacion/qui-som/>] y en Madrid, con Acción Educativa [véase <http://accioneducativa-mrp.org/>], asociaciones que compartían una actitud rupturista con la rigidez de los programas oficiales y con las prácticas de la “escuela tradicional”.

De tal realidad se desprende uno de los elementos básicos en la búsqueda docente por una innovación que haga posible el desarrollo de la creatividad en el ámbito de la escuela: el afán de ruptura con una normativa que no atiende a los problemas reales de la escuela, entendida esta tal como ya la definió Alfonso X el Sabio (1221-1284): “Estudio (o escuela) es un ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algunt lugar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes”¹; es decir, es necesario atender a la comunidad de intereses entre los docentes y sus alumnos.

La creatividad en las tareas escolares

A la hora de desgranar otros elementos implicados en el concepto de “creatividad”, tan complejo y tan abordado desde múltiples perspectivas, quiero aclarar que mi posición es la correspondiente a un docente “básico”, que en actividad diaria ha buscado recursos

¹ Alfonso X, Rey de Castilla: “Que cosa es estudio, e quantas maneras son del, e por cuyo mandado deue ser fecho”, en *Las Siete Partidas del Rey Don Alfonso el Sabio*, cotejadas en varios códices antiguos por la Real Academia de la Historia. Madrid: Imprenta Real, 1807, II Partida. [Disponible en <https://7partidas.hypotheses.org/tag/segunda-partida>]

adecuados para fomentar y estimular las actividades de sus alumnos en el aula. Por ello, no voy a plantear cuestiones teóricas y filosóficas sobre este concepto tan utilizado y anhelado en las más diversas actividades humanas.

Una prueba sobre tal variedad en las perspectivas posibles para contemplar el concepto de creatividad podemos encontrarla en una simple consulta a las herramientas tecnológicas para las búsquedas en la inmensa red de Internet. Así, escribiendo la palabra creatividad en Google encontramos desde definiciones formuladas en el ámbito de la psicología hasta estrategias para desarrollarla o preguntas como “la creatividad ¿nace o se hace?”; desde cuestiones aparentemente dispares como la creatividad empresarial y la creatividad artística o la creatividad literaria. Incluso encontramos 10 claves o 7 hábitos para fomentar y aumentar la creatividad personal hasta cursos de doctorado o maestrías con el tema central de la creatividad.

De tan variadas perspectivas podemos extraer una clara conclusión o nota común: la creatividad es, hoy por hoy, una capacidad, habilidad o don, natural o adquirido, altamente buscado, deseado y valorado por la sociedad actual. Incluso no creo exagerado ampliar ese deseo o anhelo por la creatividad a otras épocas históricas más remotas.

Tal realidad me impone, pues, elegir y adoptar la perspectiva desde la que centrar mi disertación. Para ello siempre recorro, como primer paso, a la definición que ofrece la RAE para el concepto considerado. Así, en el caso de “creatividad”, su diccionario ofrece sólo dos acepciones expresadas con evidente sencillez: “1. Facultad de crear; 2. Capacidad de creación”. De ellas ya podemos resaltar su carácter esencial: “facultad o capacidad”, al que añadido “del ser humano”, y, en consecuencia y de forma más adecuada a la intención de esta conferencia, “de los docentes”.

Sigamos ahora con más precisiones a un concepto tan genérico y a los aspectos que debemos considerar en su proyección a la labor de los docentes. Después de recurrir a la consulta del *Diccionario de la lengua española*, de la RAE [Consulta realizada en <https://dle.rae.es/creatividad>], volvamos a la búsqueda en la red de Internet. Así podemos encontrar otra definición más amplia en una página dedicada a los significados de conceptos relacionados desde la ciencia o la espiritualidad hasta los dichos y refranes:

La *creatividad*, denominada también pensamiento original, **pensamiento creativo**, inventiva, imaginación constructiva o pensamiento divergente, es la capacidad de crear, de innovar, de **generar nuevas ideas o conceptos**, o nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos, que normalmente llevan a conclusiones nuevas, resuelven problemas y producen soluciones originales y valiosas. La creatividad es la producción de una idea o un concepto, una creación o un descubrimiento que es nuevo, original, útil y que satisface tanto a su creador como a otros durante algún periodo. [Disponible en <https://www.significados.com/creatividad/>]

De esta definición quiero resaltar, por su interés para la delimitación que persigo en mi intervención, primero, dos de los sinónimos propuestos: “pensamiento original” y “pensamiento divergente”. Después, “la capacidad de crear, de innovar, de generar nuevas ideas o conceptos, o nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos”, capacidad aplicada en resolver problemas y producir soluciones originales y valiosas.

Pues bien, así llegamos al tema central de esta conferencia y que resumo en plantear a los docentes la necesidad de estimular y ejercitar nuestra creatividad, algo inherente al ser

humano, o lo que es lo mismo nuestro “pensamiento divergente” apoyándonos en nuestra capacidad de generar nuevas ideas o conceptos, nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos, para resolver problemas y crear soluciones originales y valiosas.

Propuestas para el desarrollo de la creatividad en las actividades escolares

Una vez que asumamos esta perspectiva en la labor docente, debemos considerar las principales posibilidades para aplicar esa creatividad a la hora de buscar “soluciones originales y valiosas” en las distintas actividades escolares relacionadas con el desarrollo lingüístico de nuestros alumnos, tanto en su expresión oral como en su expresión escrita.

Para encarar tales posibilidades, animo a cualquier docente inquieto por mejorar su labor, por hacerla más eficaz y más adaptada a las necesidades y capacidades reales de sus alumnos, a que se sienta dueño y señor de esa capacidad, de ese don de innovar en busca de la mayor eficacia. Es decir, de aplicar la creatividad en la labor docente con una perspectiva utilitaria. Puedo extrañar esta asociación de creatividad y de utilidad, pero si reflexionamos sobre ello veremos cómo aquel primer hombre que inventó la rueda nos ofrece el mejor ejemplo de aplicar su capacidad de creación a resolver un problema esencial en el trabajo humano, solución útil que está sin duda entre las bases que han posible, a lo largo de los siglos, el desarrollo científico y técnico que nos acompaña en nuestra vida diaria.

Por ello, propongo como elemento básico para la necesaria creatividad en la labor del docente el saber aprovechar todos los recursos, desde los más sencillos o cotidianos hasta los más extraordinarios que nos brinda o pueda brindar nuestro entorno más inmediato y, en un sentido más amplio, la sociedad actual.

Establecida así la primera y más genérica de mis propuestas, los invito ahora a acompañarme por una reflexión sobre los principales aspectos del tratamiento del lenguaje en las tareas escolares

La creatividad en el tratamiento escolar del lenguaje oral

La primera manifestación lingüística del ser humano, del niño, es a través de la expresión oral. Sobre el desarrollo de esta capacidad en los primeros años de vida se han publicado numerosos estudios, tesis doctorales (Pérez Pérez, Miguel J., 1990), libros... Voy a detenerme ahora en el momento del paso del alumno, niño o niña, que ha cursado o ha estado escolarizado en la Educación Inicial y en la Educación Preescolar (el período que se cierra en los 6 años) y que ahora se integra en una enseñanza, si cabe, más reglada o formal: la Educación Básica Primaria. Y en ese marco debemos trabajar en la mejora y perfeccionamiento de la expresión oral y encauzar adecuadamente la necesidad innata de las primeras edades a comunicarse de una forma espontánea y libre.

A tal propósito, quiero recordar unos ciertos contrasentidos, denunciados desde distintas perspectivas y que voy a resumir en las siguientes frases: “El profesor de lengua, en muchísimas ocasiones, emplea más tiempo en mandar callar a sus alumnos, que en hacerles hablar de una forma más reglada o más educativa”. Añadamos a eso la sensación de que como ya el niño sabe hablar, articula ya con corrección y se expresa con el lenguaje oral, no es necesario atender a esa oralidad y que en estos niveles primarios las metas esenciales de la enseñanza lingüística deben centrarse en la lectura y en la escritura, es decir, así se entroniza la primacía en los planteamientos didácticos del lenguaje escrito sobre el lenguaje oral.

Para corregir tal postura, formulo otra de las propuestas básicas para el estímulo de la creatividad lingüística: El maestro o la maestra de los primeros curso de la educación básica

(6-8 años) debe mantener y enriquecer la práctica de las actividades orales de sus alumnos, con recursos como la asamblea —práctica habitual en los años de la educación preescolar (4-6 años)—, y que ya puede trabajar de un modo más sistemático o planificado, merced al desarrollo de las habilidades orales de los alumnos. Así se puede atender al estímulo y mejora de la expresión oral libre, primer paso que debe conducir al posterior tratamiento de una expresión oral condicionada, o lo que es lo mismo, a la organización y desarrollo de debates en la clase, con el objetivo de que los alumnos, a partir de los 8 años, sean capaces o adquieran la competencia de organizar sus ideas y expresarlas con naturalidad, orden y rigor, sobre temas que sean de un interés común, y donde el papel del maestro o maestra sea el de introductor y moderador en el desarrollo de la actividad.

Otro aspecto de la oralidad que considero como motivador en el desarrollo de la creatividad lingüística es la práctica y el desarrollo de la competencia expresiva en la lectura en alta voz, como apoyo para interpretación de textos escritos y para la mejora de la considerada como comprensión lectora, uno de los déficits que suelen poner de relieve los denominados Informes PISA (Programme for International Student Assessment).

Muchos de los recuerdos escolares de las personas que cursamos la escolaridad básica en los años de la mitad del siglo pasado, las décadas de los 50 a los 80, recordamos la rutina, la monotonía y el aburrimiento, por qué no decirlo, que solía acompañar el tiempo que dedicaba la clase a esa práctica, donde los alumnos uno a uno, iban leyendo en voz alta el texto impuesto por el maestro o la maestra, mientras el resto se limitaba a seguir —o a fingir que seguía con atención— la lectura del compañero hasta el momento que el docente marcaba que la lectura fuese seguida por otro escolar. Una práctica que, es posible, estuviese inspirado en la misma práctica realizada en los comedores o refectorios de conventos, monasterios y ciertos colegios, donde toda la comunidad, menos el lector, se dedicaba a la comida de los distintos platos. Y práctica que, según cuenta la historia o la leyenda de los famosos cigarrillos Montecristo, justificó ese nombre cuando los torcedores de la fábrica se entusiasmaron con la lectura de la obra de Alejandro Dumas, lectura realizada en alta voz por un lector o narrador para todos aquellos manipuladores de los tabacos.

Por esa realidad, la defensa de los valores de la lectura en alta voz no puede ignorar el gran, el tremendo peligro de convertir su práctica en una rutina, en una actividad monótona y carente de atractivo. Ya lo denunciaba con cierto el poeta español Antonio Machado en su poema “Recuerdo infantil”:

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.

Es la clase. En un cartel
se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel,
junto a una mancha carmín.

Con timbre sonoro y hueco
truenan el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,

que lleva un libro en la mano.

Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
«mil veces ciento, cien mil;
mil veces mil, un millón».

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.

(Antonio Machado, *Soledades*, 1899-1907)

Pues bien, el recurso que propongo para evitar dicho peligro es, precisamente, la creatividad del profesor. Creatividad para justificar y proponer la práctica de la lectura en alta voz como algo espontáneo, natural, no como rígida actividad marcada con precisión en el horario diario de la clase. Y no todos los alumnos deben realizar la actividad al mismo tiempo, ni que el texto escrito sea siempre el propuesto en el libro de lengua castellana. Incluso propongo que, cuando se trate de un texto escrito con un cierto valor expresivo o emocional, estético, sea el maestro o la maestra quien proponga el modelo de dicción y de expresividad, que además servirá para facilitar y mejorar la comprensión lectora por parte de los alumnos con relación al texto literario en el que se basa la actividad. Además, ¿por qué limitar esa práctica a la hora o clase de lengua castellana?, ¿la lectura en alta voz no ayuda a comprender mejor el enunciado de un problema matemático?, ¿o de una realidad o experimento científico, en el que se detallan los pasos a seguir, a modo de libro de instrucciones para un juego?

Con las respuestas posibles espero que comprendan las posibilidades que puede encontrar el maestro y la maestra “creativos”, en el sentido que señalaba antes.

Pero otro salto importante en este desarrollo pedagógico de la lectura en alta voz nos lleva, directamente, a la lectura y declamación de poemas. Práctica a la que nuestra creatividad docente puede convertir en un recurso de extraordinario potencial para el desarrollo de la expresividad lingüística y el inicio al disfrute de las creaciones literarias de los alumnos en los niveles básicos. Es decir, en la lectura de poemas el docente debe servir a sus alumnos un modelo de dicción y de expresividad, de naturalidad sin afectación declamatoria, de sentimiento estético, que sirva también para adentrarlos en el significado, en las ideas que transmite un determinado poema. Tras ese modelo, la práctica por parte de los alumnos, práctica que no debe caer, vuelvo a insistir, en la rutina y en la repetición excesiva. Y que la creatividad del docente puede encontrar recursos como la lectura a dos o más voces alternadas, a intercalar, si el poema lo permite, la lectura coral de una o más estrofas, etc..., etc...

Una vez que los alumnos se han familiarizado con la lectura expresiva de poemas, propongo un paso más en las tareas escolares: la elección libre de los poemas por los alumnos, con una doble finalidad, entre las posibles que puede encontrar o descubrir la creatividad de los docentes. La primera, la creación de antologías poéticas por la colectividad de la clase, actividad que debe dar lugar a otra práctica creativa con la escritura, al proponer la copia por parte de cada alumno del poema elegido y de su ilustración.

La segunda, también una vez dominada la lectura expresiva de los poemas elegidos, consiste en organizar, con la orientación y moderación a cargo del profesor o de la profesora, un recital poético que puede acompañarse de música, ejecutada por los propios escolares, y por la proyección de imágenes vinculadas o relacionadas con el poema recitado.

Acorde con una gradación de actividades para desarrollar y mejorar la oralidad de nuestros alumnos, propongo la práctica de la dramatización o interpretación expresiva, la dinamización de textos literarios. Para la adecuada interpretación de este concepto, quiero resaltar que se trata de un proceso para dar forma y condiciones dramáticas al asunto, historia o tema correspondiente a un texto literario. Es un proceso de creación y elaboración colectiva, del grupo de la clase con la dirección y asesoramiento del docente, de las condiciones dramáticas para “corporizar” o “encarnar” el poema, para acompañar y complementar ese texto con el lenguaje expresivo del cuerpo, de las imágenes y de las acciones que sean adecuadas para el fin propuesto.

Ese proceso de la dramatización, y cuyo resultado final será la puesta en escena, implica desde la distribución de voces para el recitado o estrofas del poema, o lo que es lo mismo, la asignación de personajes que intervienen en la acción, la determinación de escenarios que dará lugar a la creación o construcción de decorados, del vestuario, de la música —con la colaboración o participación, si fuese necesario, de los docentes encargados de esas áreas de la educación plástica o artística—, completando así toda la estructura dramática de la acción a desarrollar, guiada además por acotaciones necesarias al texto (Solana Pérez, 2003).

Para las actividades así planteadas podemos recurrir a textos literarios de carácter folclórico o tradicional, poéticos preferentemente, que abarquen desde la sencillez de las canciones y los romances infantiles, como “Estaba el señor Don Gato”, “La ratita presumida” o “La hormiguita presumida”, “Los tres cerditos”, “Al pasar la barca”²... aunque a este propósito me permito recomendar que se eviten los más archiconocidos y tópicos, como “Caperucita Roja”, que ni es folclórico ni tradicional, pues existen las versiones originales de Charles Perrault y de los hermanos Grimm, y que, además, por ser tan conocido o popular, suele ser objeto de transformaciones tan radicales como, a veces, carentes de sentido.

Otro paso en este proceso de desarrollo de la oralidad puede apoyarse en los textos poéticos de autores conocidos, con estructuras e imágenes sugerentes, como “La plaza tiene una torre”, de Antonio Machado, o los poemas de Nicolás Guillén, “Canto para matar una culebra” o “La muralla” (Carrillo Mateo y otros, 1993; Cervera, 1999; Motos, 1996).

Desde la dramatización de poemas podemos avanzar hasta dar forma dramática a cuentos populares o folclóricos, donde exista una estructura narrativa muy clara, con textos fáciles de memorizar y con personajes que permitan una caracterización al alcance de los propios alumnos. Propongo, a modo de ejemplo para el inicio de esta actividad, cuentos folclóricos españoles o hispánicos, como “El gallo Kiriko”, “Garbancito”, “La ratita presumida” o “La hormiguita presumida”. Y el desarrollo y perfeccionamiento de la práctica puede seguir con textos de autor más complejos y que, si es posible, encierren una intención

² El profesor Arturo Medina Padilla (Almería, 1915 - Madrid, 1995), realizó una completa antología de lo que denominó “juegos populares escénicos” y que pueden ser de enorme utilidad en estos primeros pasos de la dramatización. Véase su obra póstuma *La Tía Mirilí. Juegos populares escénicos*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses, 1996.

o finalidad auténticamente formativa y no una enseñanza moralizante, al modo de las antiguas dramatizaciones que se imponían en muchas de las teatralizaciones escolares.

La creatividad en el tratamiento escolar del lenguaje escrito

Junto al tratamiento expuesto en el apartado anterior desde la perspectiva dominante de la atención a la oralidad, debemos atender necesariamente al desarrollo y perfeccionamiento de la escritura, que, como expuesto en las actividades mostradas en los ejemplos anteriores, integren con plena normalidad y adecuación la doble vertiente del lenguaje oral y del lenguaje escrito, es decir, con una imagen ya clásica, las dos caras de una misma moneda.

De tal forma, la escala de los ejercicios escritos puede abarcar desde la copia más simple de un verso o de un sencillo poema para ilustrarlo además libremente por cada escolar, elemento que justifica y debe motivar esa escritura, aumentando y reforzando así la capacidad comprensiva y alejando a la vez la mera rutina mecánica de la copia impuesta, hasta los niveles que exigen mayor dominio de los recursos lingüísticos y una cierta ordenación intelectual y que vierten o proyectan en la composición sugerida y libre de pequeños poemas, breves narraciones y textos dramáticos dialogados.

Establecida esta consideración general, voy a ocuparme a continuación de las dos grandes modalidades para el tratamiento didáctico de la expresión escrita; es decir, la expresión escrita condicionada y la expresión escrita libre.

Propuestas didácticas para la expresión escrita condicionada

La determinación de “condicionada” para la expresión escrita parece chocar frontalmente con la necesidad de respetar la libertad creativa de cada alumno y, más en especial, con la motivación indispensable para que esa práctica despierte su interés y su deseo para realizar la actividad propuesta, consiguiendo así el docente una mayor implicación, no sólo de la voluntad sino de la mejor proyección de los recursos lingüísticos ya dominados e incluso de las facetas más interesantes de la personalidad de cada escolar. Y es ahí donde vuelve a entrar en juego la creatividad del docente a la hora de plantear la actividad, para lo que podemos tomar como guía maestra la obra de Rodari, mencionada al principio de esta conferencia, esa “Introducción al arte de inventar historias”, con más de cuarenta sugerencias de evidente atractivo en su formulación. Desde la propuesta de una sola palabra como inicio de la actividad —“La palabra en el estante”—, elegida al azar en un diccionario, de un periódico o noticiero, de una expresión oída en la calle, etc... y que son asociadas con otras o con otros conceptos, o bien sugerir que se asocien por comenzar con la misma letra, o tomar cada una de ellas como inicio de versos en columna...

No menos productiva es la propuesta del “binomio fantástico”, dos palabras sin aparente conexión formal ni semántica —“perro” y “armario”—, para formar con ellas distintos sintagmas, oraciones e, incluso, relatos o narraciones. Asimismo se puede aumentar esa unión fantástica a tres o cuatro palabras, cada vez más alejadas semánticamente, para estimular la capacidad creativa de los alumnos, que ven así tal planteamiento como un reto creativo que deben resolver con el mayor ingenio y originalidad posibles. Y les garantizo, desde mi personal experiencia docente hace ya muchos años con los niveles de la básica secundaria —en el sistema español, con alumnos de 12 a 14 años—, la eficacia de este recurso para conseguir la meta docente más deseada: despertar la motivación de todos los alumnos y convertir así el ejercicio en un juego lingüístico más que una mera tarea escolar.

Entre las más de esas cuarenta fórmulas o procesos sugeridos por Rodari para desarrollar el arte de inventar historias, encontramos otras tan sugerentes o incitadoras para la creatividad de los escolares como “¿Qué pasaría si...?”, “El error creativo” — describir como podría ser “un libro con dos bb”, o una “pitola”, un “autonoble”, un “hipogallo”, “un multigrafo”—, “Las fábulas al revés”, los cambios de personajes entre cuentos distintos... Sin olvidar que “El hombrecillo de cristal”, en la formulación rodariana, había sido el recurso utilizado, cuatro siglos antes, por nuestro Miguel de Cervantes en su novela ejemplar *El licenciado Vidriera* (1613), y elemento, cristal, que puede ser sustituido por bien diversos materiales como los utilizados por Mary Shelley en su *Frankenstein o el moderno Prometeo* (1818), o en leyenda judía de *El Golem*, recreada literariamente por Gustav Meyrink en su novela *Der Golem* (1915), y por Isaac Bashevis Singer (1904-1991), en *Gólem, el coloso de barro* (1969/1983), incluida en una colección juvenil en la España de los años ochenta.

Confío en haber explicitado suficientemente que el carácter de “condicionada” no debe presentarse ni entenderse como obligación o imposición de una pauta a desarrollar en la actividad, sino más bien como “la piedra en el estanque” —otra imagen rodariana—, capaz de generar un movimiento que estimule la creatividad lingüística y la imaginación de nuestros escolares.

De la expresión escrita libre al estímulo de la creación literaria

Despertar y estimular el deseo de una expresión escrita libre en los alumnos debe ser el último peldaño en la escala del desarrollo y perfeccionamiento lingüístico. Es el momento en el que el escolar se siente dominador de unos recursos para expresar, conservar y difundir sus sentimientos, sus ideas y sus deseos. Es decir, cuando el lenguaje cumple las funciones definidas por Karl Bühler (1950) —representativa, expresiva y volitiva— y ampliada más tarde por Roman Jakobson (1975) con otras tres funciones a las que definió como metalingüística, estética o poética y relacional.

Por tanto, para alcanzar dicha meta el mejor estímulo será la sensación personal de poder utilizar con plena libertad el código escrito, esa extraordinaria herramienta que poseemos los seres humanos y que llegamos a dominar tras el correspondiente aprendizaje. La espontaneidad en el recurso a la expresión escrita es, en general, más frecuente en la etapa de la adolescencia, cuando cada joven quiere manifestar tanto sus sentimientos, como sus deseos y sus preocupaciones, bien con unos poemas que, después de algunos años, se sorprenderá de haberlos escrito, bien con unos relatos donde, muy posiblemente, proyecte sus gustos literarios desarrollados con muy diversas lecturas, bien con un diario personal en el que va vertiendo sus pensamientos y sus ideas más íntimas, relacionados con el descubrimiento personal de un mundo y de unas realidades que antes no había contemplado de la misma manera.

Desde el punto de vista didáctico, desde la labor del docente, sólo cabe crear un marco de confianza en el empleo de la escritura, ayudándole con el mejor dominio de las reglas ortográficas y sintáctica y del dominio de las estructuras expresivas adecuadas a sus deseos, pero sin convertir tal dominio en una cortapisa o barrera que desanime al escritor en ciernes o que socave su propósito expresivo. Ahí se encuentra el difícil equilibrio docente entre el respeto a la libertad y a la norma lingüística, cuya adecuada armonización es indispensable por el hecho de que la escritura es un código con unas reglas o normas que permiten precisamente la correcta y fiel transmisión y la adecuada recepción por otros lectores o receptores de los mensajes escritos.

En el plano del estímulo docente o escolar para la libre expresión escrita y ya literaria, el recurso más frecuente y productivo es la posibilidad de su difusión, de que los escritos puedan ser leídos y conocidos por otros escolares. En ella caben desde el periódico escolar a la correspondencia interescolar y la imprenta en la escuela, técnicas ya impulsadas por Freinet (1927) dentro de los métodos naturales que proponía para el aprendizaje de la lengua, y continuado también por el pedagogo español Herminio Almendros (1947) y que casi un siglo después se contempla de forma positiva su adaptación a la realidad del siglo XXI (Santaella Rodríguez, 2020), gracias, entre otros factores, a las posibilidades de las nuevas tecnologías y que abordaré en el apartado final de mi exposición-

En el estímulo para la expresión escrita son muy frecuentes los concursos orientados a fomentar la participación de los escolares en las diferentes franjas de edad, actividades planteadas desde la doble perspectiva, antes señalada, de la libertad y del condicionamiento. Esta última se manifiesta en la propuesta de un tema a desarrollar por los participantes en el concurso, que puede formularse desde lo más concreto a lo más abstracto. Y ahí, evidentemente, hay que tener en cuenta la necesaria adecuación a las capacidades y habilidades de los sujetos a los que se dirige la convocatoria. A modo de ejemplo, voy a referirme a un concurso para escolares, con ya cerca de cuarenta convocatorias anuales y en el que he formado parte de los dos últimos jurados encargados de seleccionar y premiar los trabajos presentados, sin haber intervenido ni opinado para nada en la determinación del tema convocante. Los encargados de esa decisión, creo que con la mejor voluntad del mundo, decidieron homenajear en 2019 el quinto centenario del inicio del primer viaje alrededor del mundo por la expedición del portugués Fernando de Magallanes y del español Juan Sebastián Elcano, proponiendo tal viaje como tema del concurso abierto a los escolares desde los 6 a los 14 años. Desde mi personal punto de vista, que admito pueda ser equivocado, tema tan preciso no podía tener la misma motivación e inspiración para unos escolares de los primeros cursos de la Educación Básica que para los alumnos de los cursos de secundaria. Y la misma situación se produjo en la convocatoria anterior con un tema mucho más abstracto: “El pasado”. Seguro que si ahora mismo formulara la misma propuesta para todos los asistentes a este seminario, sus respuestas serían muy distintas, si bien en esa diferenciación o divergencia podría aparecer rutilante la luz de la creatividad en la respuesta posible.

Voy a insistir en mis experiencias personales como jurado de certámenes dirigidos a los escolares de los grados propios de la Enseñanza Básica, en este caso ahora, de un concurso que en España gozó de cierta popularidad en los años finales de los setenta e inicio de la década de los ochenta, iniciativa de carácter privado, de una pequeña librería de Madrid, la librería Garbancito, especializada en literatura infantil y juvenil: el Premio Gloria Fuertes de poesía para niños escrita por niños. Su jurado lo formábamos escritores, profesores de distintos niveles, psicólogos escolares, poetas... presididos por la autora que daba título a la convocatoria y que en aquellos años gozaba de extraordinaria popularidad gracias a sus apariciones en programas infantiles en la televisión de la época.

Mi experiencia me permitió percibir las extraordinarias diferencias entre los dos grandes grupos de edad —de 6 a 9 y de 10 a 14—, en los que se organizaban los poemas a seleccionar y premiar: desde la espontaneidad auténtica de los más jóvenes, a la expresión más elaborada de las últimas edades, pasando por el estado intermedio —8 a 10— donde se apreciaba mejor la inspiración en poemas conocidos y en la utilización de técnicas que ahogaban la espontaneidad de las edades anteriores. De ello me permito ofrecerles ejemplos

de las dos categorías, como cierre a este apartado del estímulo de la creación escrita en libertad.

La creatividad y las posibilidades de los nuevos recursos tecnológicos

A mediados del siglo pasado, el poeta español Dámaso Alonso dedicó a su amigo, también poeta, Pedro Salinas, “un poemilla muy incompleto”, titulado “La invasión de las siglas”, dedicatoria justificada por el hecho de ser Salinas la primera persona a quien oyó, en 1948, la expresión “siglo de siglas”, motivo para jugar en sus cincuenta y dos versos con diversas siglas, unas reales, como ONU o UNESCO, TWA (línea aérea) y RENFE (ferrocarriles españoles), o SOS, y otras inventadas a modo de parodia: FULASA, CARASA, RULASA, / CAMPSA, CUMPSA, KIMPSA

Ante esta realidad, fácil de constatar con una consulta a Google —¡otro acrónimo! —, donde en una sola página web podemos encontrar más de cincuenta siglas y acrónimos utilizados en el campo de la informática, me pregunto que hubieran pensado y escrito ambos creadores poéticos, más de setenta años después, cuando PISA ya no es sólo el nombre de una ciudad italiana con una bella y famosa torre, sino las siglas que citaba al principio para nombrar un estudio internacional sobre el rendimiento de los escolares, o cuando, en mi país, en treinta y cinco años distintos gobiernos al llegar al poder una de sus primeras medidas es tratar de ¿arreglar? la educación con una nueva ley general, nombrada también por siglas, desde LGE (1970), a la LOMCE, más actual, y tras variopintos cambios mediante la promulgación de la LOECE (1980), la LODE (1985), la LOGSE (1990)...

Me he permitido esta digresión por el hecho de que al plantearme la presencia de los nuevos recursos tecnológicos en la escuela, fenómeno imparable e indudable desde los años finales del siglo XX, me he encontrado con la invasión de siglas, anunciada por Pedro Salinas y satirizada por Dámaso Alonso, al buscar referencias bibliográficas sobre las denominadas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y su relación con las TAC, que ya no son sólo las siglas de una modalidad en las exploraciones médicas para ver mejor el interior de los órganos y huesos humanos, sino una denominación para reconducir o aplicar los recursos de las TIC en un uso formativo y más pedagógico (Aa. Vv., 2017).

Por tanto, la entrada en el siglo XXI ha estado marcada, sin duda alguna, por la entrada de las denominadas TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) en la realidad social más cotidiana y, por tanto, también en la escuela y en sus actividades con las TAC (Lozano, 2011). Realidad que se ha visto ampliada hasta límites antes impensables por la situación de pandemia que está azotando a la humanidad desde hace ya más de un año. En este período hemos asistido a la sustitución de las clases presenciales por sesiones telemáticas entre profesor y alumnos y por la necesidad de nuevos medios o recursos para controlar y evaluar los aprendizajes, sustituciones parciales o incompletas en diversos aspectos, pero que, a la vez, han abierto las puertas a explorar y aprovechar didácticamente posibilidades antes desconocidas o no valoradas.

Es el momento, pues, de afrontar la entrada de las TIC y de las TAC en la escuela como un nuevo reto metodológico para los docentes y, por ello, debo insistir en la apelación a la creatividad utilitaria que he mencionado en los puntos iniciales de esta conferencia. Y junto a ese recurso, reivindicar la necesaria dotación de recursos tecnológicos a la escuela y a las familias, en una acción que corresponde a los distintos gobiernos y que debe estar orientada a facilitar el acceso y el uso de tales recursos a todos los ciudadanos y a superar así la denominada “brecha tecnológica”, no sólo entre los medios ciudadanos y en los medios

rurales, sino también entre las clases sociales más favorecidas y las que no tienen a su alcance el fácil acceso a tales medios.

Con todo, y desde una actitud positiva ante esta realidad social y educativa que marca ya el siglo actual, conviene volver la vista hacia los principios didácticos que descansan en el activismo de los alumnos, en la socialización y en la proyección social de las tareas escolares, en los valores del trabajo en equipo y en su más amplia difusión y, por último, en esta simple enumeración de condiciones y valores implícitos, en la creatividad de profesores y alumnos, tema central de esta conferencia, y ya mencionada antes a la hora de plantear actividades como el periódico escolar y la imprenta en la escuela, técnicas centrales en la metodología de Celestin Freinet, y en los recursos propuestos para “el arte de inventar historias” por parte de Gianni Rodari.

En consecuencia, ¿son actuales y válidas en el siglo XXI las propuestas de ambos pedagogos? Les confieso que he planteado esta pregunta con una respuesta implícita. Es decir, que la respuesta posible no es otra que la afirmativa. Y así, existen ya trabajos y experiencias que así lo demuestran (Santaella Rodríguez, 2020) y desde unos planteamientos actualizadores que voy a sintetizar en este apartado final.

Las razones que avalan la permanencia de los postulados de Freinet y de Rodari en este conflictivo siglo XXI residen, desde mi perspectiva, en sus valores básicos: primero, la defensa de la socialización o proyección social a través de la difusión de los trabajos escolares; en segundo lugar, la colaboración entre los escolares para sus tareas y la práctica, por tanto, del trabajo en equipo. Añadamos ahora la motivación generada por estas actividades y, en consecuencia, el estímulo de la creatividad y de la expresión libre, que, de modo natural, generan y fomentan la creación literaria.

Todos estos valores, así sintetizados, descansan, a su vez, en la consideración por ambos educadores del protagonismo central del alumno y de la alumna en el proceso de aprendizaje.

A partir de la actualidad de estos postulados didácticos encontramos que la imprenta escolar, tal como describían su proceso de construcción, producción y difusión de trabajos Freinet y, posteriormente, Herminio Almendros, ha sido reemplazada por las amplias posibilidades y fácil manejo de las diversas impresoras multifunción disponibles en el mercado, que facilitan incluso el empleo del color en sus impresiones. De forma similar, el periódico escolar del siglo XXI dispone de diversos programas informáticos para el tratamiento de textos, desde Word hasta Pages, que ofrecen diversas plantillas para la producción y maquetación de boletines, diarios y libros con una exigencia mínima en su manejo.

Y un paso más en los recursos informáticos al alcance hoy de las tareas escolares para motivar y estimular la creatividad del alumnado corresponde a los denominados *blogs* (“bitácora” o “diario personal”), concretamente los blogs educativos o *edublog*, así definidos en un artículo de Wikipedia, el recurso más utilizado para consultas de este tipo y que ha desplazado, en gran medida, a las enciclopedias tradicionales:

Un blog educativo o *edublog* es un blog creado con propósitos educativos. Brinda apoyo al estudiante de un autor y al educador, en el proceso de aprendizaje, facilitando la reflexión, el cuestionamiento de sí mismo y de los otros y la colaboración, proporcionando contextos para el ejercicio del pensamiento de orden superior. El uso de los *edublogs* se incrementó cuando,

al simplificarse su arquitectura los profesores percibieron su potencial educativo como recurso en línea. El uso de blogs se ha popularizado en instituciones educativas como universidades y escuelas públicas. Los blogs pueden ser herramientas útiles para compartir información y consejos entre varios colaboradores, proporcionando información para estudiantes, o manteniendo contacto con sus padres. Entre los ejemplos más comunes se encuentran los blogs escritos por o para profesores con el propósito de instrucción en el aula o sobre política educativa. Los educadores que desarrollan un *edublog* son denominados *edubloggers*.

Otro de esos novedosos recursos tecnológicos son los denominados *wikis*, definidos así en ese mismo medio de consulta:

El término *wiki* (palabra que proviene del hawaiano *wiki*, «rápido») alude al nombre que recibe una comunidad virtual, cuyas páginas son editadas directamente desde el navegador. Donde los mismos usuarios crean, modifican, corrigen o eliminan contenidos que. Habitualmente, comparten. (...)

Su principal tarea, a la que debe su fama hasta el momento, ha sido la creación de enciclopedias colectivas, género al que pertenece Wikipedia. Existen muchas otras aplicaciones más cercanas a la coordinación de informaciones y acciones, o la puesta en común de conocimientos o textos dentro de grupos.

Por tanto, el gran valor educativo que genera el empleo de los *wikis* reside en el estímulo, el apoyo y la motivación para la escritura colaborativa, es decir, la escritura en equipo, con diversas posibilidades que abarcan desde la publicación y difusión de de informaciones compiladas o recogidas por el grupo, hasta la realización de tareas de análisis y discusión, además de servir como plataformas para publicación de textos de producción propia y como un soporte donde albergar materiales de un curso y para ofrecer un espacio para desarrollar un proyecto puntual de aula y, por último, como lugar de encuentro para planificar proyectos en equipo entre grupos alejados física o geográficamente, pero unidos al instante por estos mismos recursos.

Llegamos así al final de esta exposición, cuyo objetivo general ha sido apelar a la indispensable creatividad, tanto en la labor del docente como en las actividades de sus escolares. Creatividad docente que dispone ahora de unos nuevos recursos que, si bien entrañan beneficios evidentes para su tarea, debe evitar una servidumbre facilitada por la aparente sencillez en su acceso y en su uso.

Y, de forma similar, el empleo de tan variados recursos tecnológicos por parte del alumnado en sus distintos niveles debe ir acompañado del desarrollo de su pensamiento crítico y de su capacidad de reflexión que conviertan a cada persona en un ser libre en un momento decisivo para su desarrollo intelectual y personal y no en un esclavo de tales medios. Y esta palabra, “esclavo”, nos lleva a recordar las frases finales del prólogo escrito por Rodari, que citaba ya al principio de esta exposición y sobre el que me voy a permitir el cambio de uno de sus términos: “El uso total de la palabra (de los nuevos recursos tecnológicos) para todos” me parece un buen lema, de bello sonido democrático. **No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.**

Muchas gracias

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV.: *La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales*. Monográfico de *Revista de estudios socioeducativos: RESED*, núm. 5, Universidad de Cádiz, 2017. [Disponible en <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/S.1.1N5>]
- ALFONSO X, Rey de Castilla: *Las Siete Partidas del Rey Don Alfonso el Sabio*, cotejadas en varios códices antiguos por la Real Academia de la Historia. Madrid: Imprenta Real, 1807, II Partida. [Disponible en <https://7partidas.hypotheses.org/tag/segunda-partida>]
- ALMENDROS, Herminio: *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*. Buenos Aires: Losada, 1947.
- ALONSO, Francisco (Comp.): “Escritura Creativa”, monográfico de *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 28, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, 2001.
- ÁLVAREZ-NOVOA, Carlos: *Dramatización: el teatro en el aula*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- CANTÓ RICO, Araceli y Beatriz Sanchis Pérez: “La creatividad”, en Agustín Caruana Vañó (Coord.), *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 2010, pp. 270-287. [Disponible en https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/aplicaciones_educativas.pdf]
- CAÑAS, José: *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro, 1992.
- CARBALLO, Carmen: *Teatro y dramatización: didáctica de la creación colectiva*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1995.
- CERVERA, Juan: *La dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño, 1996.
- CRUZ QUISPE, Salvador y Carla Tamayo Ly: “Talleres de creatividad literaria con materiales visuales basados en el enfoque colaborativo”, en *Revista Científica in crescendo*, vol. 3, núm. 1, 2012, pp. 13-22. [Disponible en <https://docplayer.es/176234595-Talleres-de-creatividad-literaria-con-materiales-visuales-basados-en-el-enfoque-colaborativo.html>]
- DUEÑAS LORENTE, José Domingo: “La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro”, en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2013, vol. 25, pp. 135-156. [Disponible en http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239]
- FREINET, Celestin: *Los métodos naturales. 1. El aprendizaje de la lengua*. Barcelona: Fontanella/Estella, 1970.
- GARCÍA DEL TORO, Antonio: *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona: Graó, 2006.
- GUDÍN RODRÍGUEZ-MAGARIÑOS, María Amparo: “La creatividad literaria: inspiración y esfuerzo personal”, en *Cuadernos de estudios manchegos*, núm. 40, 2015, pp. 37-42. [Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6903077>]

- LOSCERTALES ABRIL, Felicidad: “El aprendizaje social a través de la creatividad literaria: la técnica del cuento incompleto en la escuela infantil”, en Aa. Vv., *I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1990, pp. 543-548. [Disponible en <https://idus.us.es/handle/11441/75440>]
- LOZANO, Roser: “De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento”, en *Anuario ThinkEPI*, 2011, v. 5, pp. 45-47. [Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/30465>]
- MEDINA, Arturo: *La Tía Mirlí. Juegos populares escénicos*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses, 1996.
- PÉREZ PÉREZ, Miguel J.: *Creatividad y expresividad del lenguaje infantil: Estudio experimental del habla de niños de 2 a 6 años*. (Tesis doctoral). Dir. Rafael Lapesa, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filología. Departamento de Filología Española I (Lengua Española y Teoría Literaria), 1990.
- “Del mundo mágico del lenguaje infantil al mundo maravilloso del lenguaje adulto”, en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2002, vol. 14, pp. 291-320. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense de Madrid. [Disponible en: <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/26728?page=1>]
- REGUEIRO SALGADO, Begoña: “Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI”, en *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*. *Janus*, Anexo 1, 2014, pp. 383-393. [Disponible en <https://www.janusdigital.es/anexos/contribucion/descargar.htm?id=35>]
- RODARI, Gianni: *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ferrán Pellissa, 2ª ed., 1980.
- RODRIGO MARTÍN, Isabel y Luis Rodrigo Martín: “Creatividad y educación: el desarrollo de la creatividad como herramienta para la transformación social”, en *Prisma Social: revista de investigación social*, núm. 9, 2012, pp. 311-351. [Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4180475>]
- SANTAELLA RODRÍGUEZ, Esther y Nazaret Martínez-Heredia: “La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI”, en *Estudios sobre Educación*, vol. 38, 2020, pp. 217-232. [Disponible en <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/35285>]
- SOLANA PÉREZ, Lucía: *Aires de juego*. Madrid: CCS, 2003.
- VALIS, Noël: “Creatividad y experiencia en la escritura académica y literaria”, en *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, núm. 19, enero - junio 2019. [Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/493/313>].
- VECINA JIMÉNEZ, María Luisa: “Creatividad”, en *Papeles del psicólogo*, vol. 27, núm. 1, 2006, pp. 31-39. [Disponible en <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1282.pdf>]

El método CLIL y la investigación experimental

Dr. Óscar Loureda.

Heidelberg Center for Iberoamerican Studies, Heidelberg

Inés Recio Fernández, Heidelberg Center para América Latina, Santiago de Chile

1. AICLE, por sus siglas en español, o CLIL, por sus siglas en inglés (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, *Content and Language Integrated Learning*) es un enfoque educativo dual que integra el aprendizaje de la comunicación lingüística con el de conocimientos complejos de áreas específicas del saber. Sus alternativas son métodos de aprendizaje no duales, en los que se persigue solo –o principalmente– la adquisición de competencias comunicativas. Con CLIL se enseñan materias y de paso lenguas; con el resto de los enfoques se enseñan lenguas o comunicación, en ciertos casos para fines específicos. Dadas estas dos opciones, una cuestión inmediata es la de cuál de los procesos es más eficaz para que los alumnos puedan comunicarse plenamente en la nueva lengua.

La respuesta es favorable al enfoque CLIL cuando se asegura que el aprendizaje de los contenidos y el aprendizaje de la lengua “se desarrollan y se integran lenta pero constantemente” y que “a largo plazo, los estudiantes aprenden tanto el contenido como el nuevo idioma, al igual [*sic*], si no mejor, que los estudiantes que estudian el contenido y el lenguaje en clases separadas” (cf. Attard-Montalto et al. 2016, Guía CLIL español). Estas manifestaciones se basan en tres tipos de argumentos (cf. Guía CLIL inglés):

- los de naturaleza psicológica, que apuntan a la mayor motivación de los agentes involucrados en la enseñanza y al mayor valor de las competencias cognitivas que se adquieren³;
- los de naturaleza pedagógica, que subrayan el beneficio de integrar el aprendizaje de una lengua en un mundo de contenidos en el que el alumno ya está inmerso, al menos de forma incipiente⁴;
- y los de naturaleza comunicativa, que indican los beneficios para el aprendizaje de un método vinculado a una comunicación más restringida (“authentic”, “scaffolded situation”), la ligada a áreas del saber específicas, en comparación

³ Se ha podido demostrar en diferentes estudios que los estudiantes CLIL usan la lengua extranjera con mayor confianza en sus capacidades (cf. Dalton-Puffer et al. 2008, Maillat 2010).

⁴ También se ha demostrado que los estudiantes del aula CLIL conciben su papel y sus tareas de manera diferente a los estudiantes de métodos más convencionales (cf. Nikula et al. 2013).

con otros métodos no ligados a contenidos, en los que la comunicación se considera como un fenómeno no determinado⁵.

Las tesis anteriores suelen avalarse con razones teóricas y con argumentos procedentes de experiencias del aula (cf. Wolff 2011, Lasagabaster 2008, Dalton-Puffer 2007, Zydariß 2007, Admiraal et al. 2006, Nikula 2005). También se apoyan con resultados obtenidos a partir de pruebas de comprensión y cuestionarios (cf. Chostelidou y Griva 2014, Navés 2011, Bredenbröker 2002). A este tipo de pruebas pueden añadirse otras más complejas para la monitorización continua del aprendizaje, pues posibilitan la observación de la mente de forma inmediata, como el EEG (electroencefalografía), o mediata, como el *eye tracking*. Estas técnicas se han empleado en relación con modelos convencionales de la adquisición de lenguas, no respecto de CLIL. En lo que sigue queremos abordar las posibilidades del método experimental para la observación del aprendizaje de una lengua mediante metodologías distintas. Ello sirve para comprobar empíricamente los alcances y los límites del enfoque CLIL en relación con otros métodos orientados únicamente a la adquisición de competencias lingüísticas. Mediante la experimentación estaremos en mejores condiciones para responder con exactitud a la cuestión planteada al inicio.

Para el objetivo que nos hemos marcado es necesario determinar qué técnicas experimentales pueden emplearse (§ 2), cuál es el objeto de las observaciones y el alcance teórico de estas (§ 3), y, finalmente, mostrar el diseño metodológico de los experimentos (§ 4).

2. Aprender a usar una lengua extranjera supone aprender a categorizar e interpretar las situaciones comunicativas y las relaciones sociales tal y como lo hacen los hablantes nativos. Implica también aprender a interactuar de manera adecuada en función del contexto y del interlocutor, de acuerdo con esquemas de actuación propios de la comunidad de hablantes a la que se accede. Por ello, el desarrollo de una competencia comunicativa supone necesariamente el conocimiento de los recursos de que dispone la lengua para producir e interpretar la comunicación.

Como se dijo, para monitorizar el desarrollo de la competencia de los alumnos pueden emplearse distintos métodos, pero entre los más prometedores están los que posibilitan el acceso a la actividad mental. Vienen utilizándose con éxito en la psicología y en la psicolingüística para estudiar el comportamiento de la mente y del lenguaje. Si se trata de observar concretamente cómo interactúan los recursos lingüísticos y los factores contextuales en la comunicación, lo más adecuado es considerar el aparato teórico y metodológico de la pragmática experimental (cf. Loureda et al. 2021). En sus líneas más generales, la pragmática experimental es una modalidad empírica de los estudios del discurso que trata de explicar cómo funciona la comunicación mediante la observación de los procesos en que se crean representaciones mentales y en que se establecen las relaciones necesarias para comunicarlas (Noveck y Sperber 2004 y Noveck 2018)⁶.

⁵ Se ha comprobado que en el aula CLIL se negocia más la comunicación y los contenidos de esta, tanto entre profesores y estudiantes como entre los propios estudiantes (cf. Badertscher y Bieri 2009). Este hecho ayuda a los estudiantes a evaluar la idoneidad de su *output* lingüístico y comunicativo.

⁶ En cuanto al enfoque CLIL, es escasa la investigación de las habilidades pragmáticas de los estudiantes (Llinares y Pastrana 2013). La investigación experimental, hasta donde sabemos, brilla por su ausencia.

Entre las técnicas que se emplean hay unas de observación en diferido (*offline*) y otras de observación en línea (*online*). Las de observación en diferido registran de forma asincrónica o no cronometrada el desempeño de los hablantes en una tarea. Un ejemplo de ello son los trabajos sobre CLIL citados anteriormente basados en cuestionarios y pruebas. Las técnicas de observación en línea permiten obtener datos sobre los procesos cognitivos de forma más o menos instantánea, especialmente por medio de neuroimagen, encefalografía o de tecnologías de base cronométrica. Estas últimas pueden implicar medios simples, como por ejemplo la medición de los tiempos de reacción, y otros más complejos, como el seguimiento de movimientos oculares (*eye tracking*). Todas las técnicas posibilitan una observación fundamental: los procesos cognitivos necesitan tiempo y actividad cerebral, y los procesos complejos exigen más tiempo y más actividad cerebral que otros más sencillos (Dietrich 2002: 17).

3.1. El método experimental puede aplicarse a cualquier hecho constitutivo de la comunicación, si bien algunos pueden resultar más fácilmente acomodables que otros a las técnicas disponibles. Para no llevar a cabo un análisis fragmentario de la competencia comunicativa es necesario disponer de puntos de referencia útiles. Estos puntos de referencia son los recursos discursivos que desean controlarse específicamente y que deben estar ordenados en un inventario adecuado para la comparación entre los procesos de aprendizaje con CLIL y con otros enfoques. Una forma apropiada de construir este inventario es cotejar planes curriculares, que combinan tres características:

- idoneidad teórico-descriptiva, en la medida en que están orientados a la exhaustividad de los recursos de la comunicación,
- idoneidad didáctica, dado que se organizan en etapas o niveles que suponen distintas competencias para cada recurso comunicativo,
- idoneidad para la transferencia, porque sirven como horizonte para el retorno de los hallazgos logrados experimentalmente.

Los currículos de las lenguas extranjeras incorporan tres tipos de recursos que el alumno debe manejar: marcos como los géneros discursivos, que constituyen formas de la comunicación tradicionales en una comunidad; estructuras que posibilitan hacer algo con la lengua y que se orientan a determinadas funciones (pedir, responder, expresar juicios, etc.); y *operaciones orientadas a manejar el enriquecimiento contextual de los recursos de una lengua para que la comunicación sea óptima*. Como punto de partida para la experimentación, estas últimas son especialmente adecuadas porque permiten un gran control experimental.

Las operaciones orientadas a manejar el enriquecimiento contextual de los recursos de una lengua para que la comunicación son de muy diversa índole y su clasificación no está exenta de problemas, pero en general pueden reducirse a tres: las operaciones textuales, las operaciones que implican la proyección del hablante en la comunicación y las operaciones que implican la relación interpersonal o una conducta interaccional. Un ejemplo de esta clasificación para el español puede observarse en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, §6, Tácticas y estrategias pragmáticas):

1. Construcción e interpretación del discurso

1.1. Mantenimiento del referente y del hilo discursivo

1.1.1. Recursos gramaticales

- 1.1.2. Recursos léxico-semánticos
- 1.2. Marcadores del discurso
 - 1.2.1. Conectores
 - 1.2.2. Estructurados de la información
 - 1.2.3. Reformuladores
 - 1.2.4. Operadores discursivos
 - 1.2.5. Controladores del contacto
- 1.3. La deixis
 - 1.3.1. Espacial
 - 1.3.2. Temporal
 - 1.3.3. Personal
- 1.4. Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales
 - 1.4.1. Rematización
 - 1.4.2. Tematización
- 1.5. Procedimientos de cita
 - 1.5.1. Estilo directo
 - 1.5.2. Estilo indirecto
 - 1.5.3. Citas encubiertas
- 1.6. Valores ilocutivos de los enunciados interrogativos
 - 1.6.1. Interrogativos neutros
 - 1.6.2. Interrogativos orientados
- 1.7. La expresión de la negación
 - 1.7.1. Tipos de negación
 - 1.7.2. La negación con esfuerzo
- 1.8. Significados interpretados
 - 1.8.1. Metáforas
 - 1.8.2. Indicadores de ironía
- 2. Modalización**
 - 2.1. Intensificación o esfuerzo
 - 2.1.1. Intensificación de los elementos del discurso
 - 2.1.2. Intensificación del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor
 - 2.2. Atenuación o minimización
 - 2.3. Focalización
 - 2.4. Los valores modales de la entonación y de otros elementos suprasegmentales
 - 2.5. Desplazamiento de la perspectiva temporal
 - 2.5.1. Ampliación del dominio del presente al pasado o al futuro
 - 2.5.2. Ampliación del dominio del futuro al presente o al pasado
 - 2.5.3. Ampliación del dominio del pasado al presente o al futuro
- 3. Conducta interaccional**
 - 3.1. Cortesía verbal atenuadora
 - 3.1.1. Atenuación del papel del hablante o del oyente
 - 3.1.2. Atenuación del acto amenazador
 - 3.1.3. Atenuación dialógica
 - 3.2. Cortesía verbal valorizante
 - 3.2.1. Halagos, cumplidos y piropos
 - 3.2.2. La intensificación cortés

Cada una de estas operaciones discursivas se concibe como un indicador de la competencia comunicativa del alumno; y su consideración en conjunto crea un sistema de transmisores para la monitorización de la progresión del aprendizaje con el método experimental.

3.2. Los conectores pueden servir de ejemplo para ilustrar el modelo de seguimiento del aprendizaje mediante la experimentación (indicador 1.2.1 en el inventario del *PCIC*). La elección de este recurso no es aleatoria sino que se justifica por su valor gravitacional en el hablar: los conectores marcan distintos tipos de relaciones entre segmentos discursivos y orientan decisivamente el enriquecimiento contextual durante la comunicación (Loureda et al. en prensa).

La mente humana procesa la información en forma de representaciones mentales y realiza distintas operaciones para formarlas. El acceso a la información no es automático, tras una mera descodificación de signos, sino que precisa de distintos cálculos mentales –las inferencias– que permiten a los interlocutores formarse hipótesis acerca de lo que se ha querido compartir y ajustarlas a un contexto dado. Las inferencias se realizan a partir de palabras que hablan por sí mismas, porque transforman la realidad en conceptos, o mediante expresiones de significado procedimental, que contienen instrucciones sobre cómo procesar la información proporcionada por las palabras conceptuales. En (1) se muestra el comienzo de una famosa canción de Joaquín Sabina:

- (1) De sobra sabes / que eres *la primera* / que no miento si juro que daría / por ti la vida entera, por ti la vida entera. / Y *sin embargo* un rato cada día, / ya ves, / te engañaría con cualquiera.

La canción justifica las infidelidades de un enunciador. Ello se observa en una expresión conceptual (*eres la primera*), que obliga al interlocutor a elaborar una inferencia como “no (eres) la única” a partir de una presuposición. Así se logra una representación como “tú eres la primera entre otras alternativas posibles”. Asimismo, el conector *sin embargo* establece una relación argumentativa que vincula dos miembros discursivos de tal manera que el segundo atenúa o elimina una conclusión que podría inferirse de lo dicho previamente: “sabes de sobra que eres la primera” podría orientar a una conclusión del tipo “no te engañaría a cada rato”, conclusión que el interlocutor decide no asumir. La representación de la infidelidad en estos versos es doblemente inferible, por la representación conceptual y por la conexión argumentativa.

Los conectores tienen un significado procedimental porque determinan relaciones entre las palabras de significado conceptual (Blakemore 1987). Existen en todas las lenguas estudiadas: si la comunicación se basa en cálculos inferenciales, es esperable que haya expresiones que restrinjan dichas operaciones para orientar a los interlocutores. Dado que los conectores regulan el contexto pertinente para obtener la máxima información de los enunciados, puede presumírseles un extraordinario valor comunicativo. Considerar experimentalmente su procesamiento en distintos tipos de hablantes y en distintas etapas del aprendizaje ayuda a observar los procesos de adquisición de las competencias necesarias para construir discursos complejos y para interactuar con otros interlocutores.

El diseño de un experimento para monitorizar el aprendizaje de los conectores mediante CLIL y mediante otras metodologías debe conocer hacia dónde se dirige el aprendizaje y qué etapas supone. Aprender una lengua extranjera significa aprender a inferir a partir de los estímulos de dicha lengua como lo hacen los hablantes nativos. Una cuestión central es saber si la forma en la que se manejan dichos procesos depende del grado de competencia lingüística del hablante y del modo en que este ha adquirido la lengua.

En general, el hablante nativo se caracteriza por un procesamiento cognitivo intuitivo y automatizado, que se asocia a una mayor eficiencia cognitiva y requiere menos esfuerzos (Segalowitz/Hulstijn 2005: 372; Segalowitz 2010). Por ejemplo, se ha observado que el empleo de marcas argumentativas produce, en relación con enunciados análogos no marcados, dos tipos de efectos cognitivos: controla la integración de los segmentos discursivos a los que afecta, reduciendo especialmente el esfuerzo del procesamiento del miembro en que se integra, y optimiza el reanálisis de la representación comunicada. A partir de estas operaciones, el interlocutor obtiene un supuesto enriquecido contextualmente que le permite realizar una ruta inferencial conducente a la recuperación inequívoca del contenido comunicado. En el procesamiento de L2, en cambio, la integración de material lingüístico y contextual es una actividad cognitiva más consciente, que, no obstante, tiende a automatizarse⁷ al progresar en el aprendizaje (DeKeyser 1997, Clahsen/Felser 2006a, 2006b, 2006c, Maluch y Sachse 2020). Los hablantes de L2, con una competencia superior (C1) o con una intermedia (B1), presentan patrones cognitivos que se distancian del de L1, como se comprueba en el gráfico. Este procesamiento requiere de mayores esfuerzos, tanto en hablantes no nativos de competencia avanzada como en los de competencia intermedia:

⁷ La automatización del procesamiento se entiende como la ausencia de control intencional a la hora de ejecutar una actividad cognitiva (cf. Segalowitz/Hulstijn 2005).

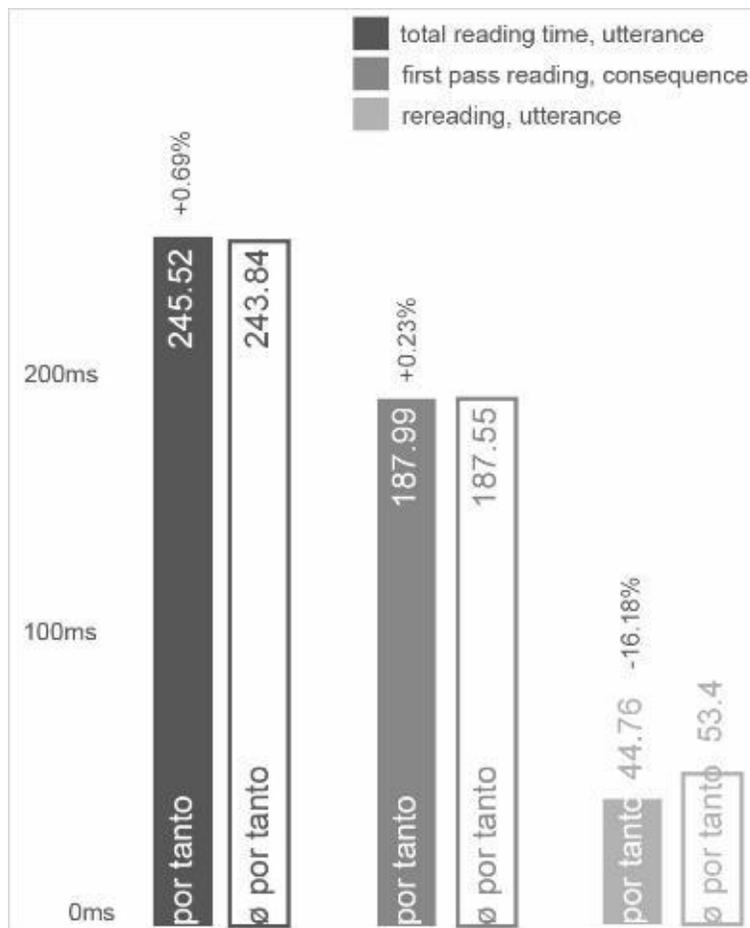


Gráfico 1. Tiempos de procesamiento de enunciados causales equivalentes marcados (*por tanto*) y no marcados en hablantes de L1 y de L2 (B1, C1)

Si se considera la distinción básica entre procesos de adquisición y de aprendizaje (L1 frente a L2), se observa que el procesamiento de enunciados causales marcados y no marcados requiere menos esfuerzos en hablantes de L1 que en hablantes de L2. Ello confirma el grado de automatización de la gestión cognitiva del *input* lingüístico que se logra mediante el aprendizaje. Ahora bien, no hay una sola manera de ser hablante L2. Si se toma en cuenta el estadio de la competencia en procesos de aprendizaje (B1 frente a C1), se observa que la introducción de un conector en un enunciado tiene un efecto facilitador teóricamente relevante solo en niveles bajos de competencia (B1); un hablante de L2 de competencia más alta (C1) no necesita el conector para para procesar óptimamente el enunciado complejo y solo presenta dificultades para manejar las distintas instrucciones frente a los hablantes de L1:



Gráfico 2. Tiempos de procesamiento y efectos del conector *por tanto* sobre el esfuerzo total de lectura en hablantes de L1 y de L2 (B1, C1)

3.3. Los esfuerzos de los dos grupos de aprendices B1 y C1 revelan aspectos muy relevantes que incitan a considerar separadamente las distintas etapas del aprendizaje en la experimentación. Metodológicamente, estas informaciones sobre el manejo o no de un recurso lingüístico dado deben combinarse con la observación del manejo de la competencia estratégica para resolver conflictos comunicativos. Tomemos un ejemplo a propósito de los conectores. Estas unidades imponen sus condiciones al enunciado y al contexto, y provocan la elección de supuestos adecuados para satisfacer sus instrucciones de procesamiento, lo que implica que en la comunicación pueden darse ajustes óptimos, como los de (2) o desajustes, como los de (3):

- (2) María estudia mucho. *Sin embargo*, suspende los exámenes
- (3) #María estudia poco. *Sin embargo*, suspende los exámenes

Se ha demostrado que los hablantes de L1 manejan eficazmente los procesos inferenciales y que poseen una competencia estratégica con la que operan de forma diferenciada con enunciados más o menos relevantes (Recio Fernández 2020, Loureda et al. en prensa). Como se observa en el gráfico 3, el grupo de L1 sobreprocesa enunciados no óptimos e intenta insertarlos en un contexto aceptable para obtener al menos ciertos efectos comunicativos, en lugar de optar por la solución más drástica, el abandono de la comunicación. Esta capacidad de ajuste y de resolución de conflictos es menor en hablantes de L2. En hablantes de C1 se

ha observado un comportamiento estratégico mayor que en los de B1: los hablantes de nivel C1 son capaces de manejar ciertas estrategias de reparación de conflictos, aunque para ello precisen de un 40% más de tiempo que los hablantes nativos; los hablantes B1, por su parte, tienen una competencia estratégica baja, que hace su comunicación muy vulnerable y tendente al abandono del procesamiento en casos de conflicto en el nivel contextual:

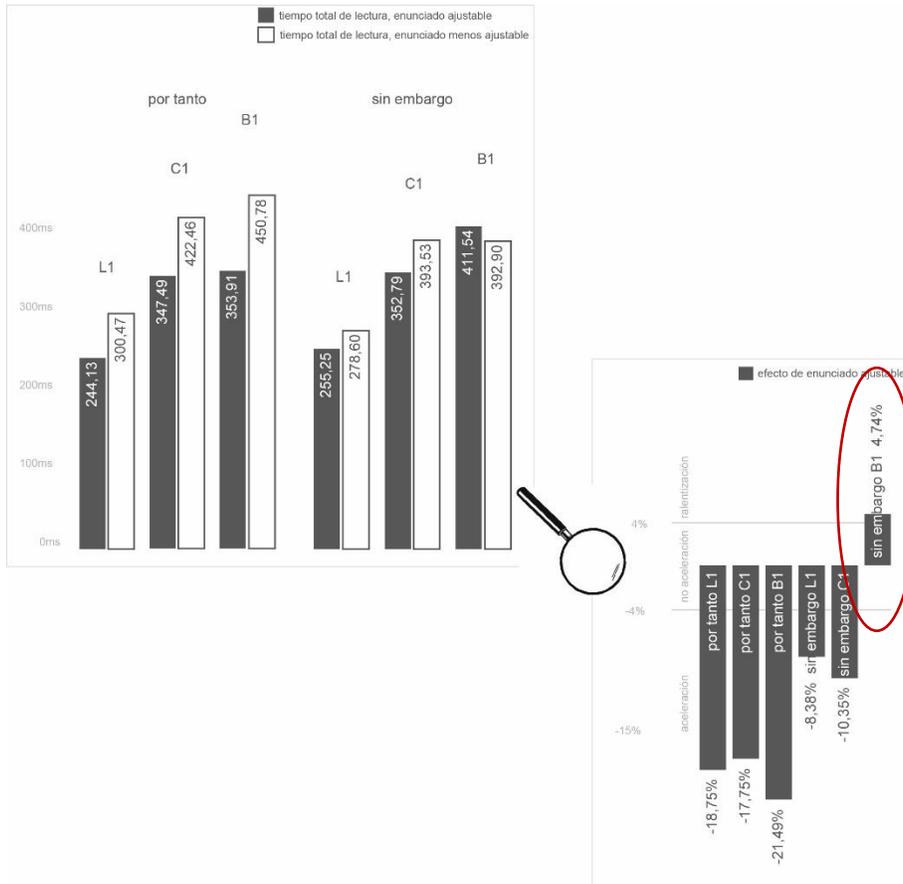


Gráfico 3. Efecto del desajuste contextual en enunciados causales y contraargumentativos en hablantes de L1 y L2 (C1 y B1).

De estos datos podemos derivar ideas metodológicamente pertinentes para el control de la progresión del procesamiento: la producción y comprensión de la comunicación cambian cuantitativamente y cualitativamente según las fases del aprendizaje. Existe al menos una anterior al nivel C1 en la que el aprendizaje transforma una competencia controlada metadiscursivamente en un procedimiento semiautomatizado, y una fase posterior a C1 en la que la competencia comunicativa pasa de un estadio semiautomático a uno más automatizado. En consecuencia, las estrategias de la enseñanza deben adecuarse a esta realidad, de forma que las fases de monitorización y niveles de dominio se empleen por razones prácticas, evaluar cada etapa educativa, y por razones teóricas, porque la adquisición no es lineal.

4. De acuerdo con todo lo expuesto hasta aquí, para diseñar experimentos disponemos de un objeto, en forma de fenómenos discursivos, un mapa de recursos que los orienta, una

programación por niveles, que facilita la aplicación didáctica de los resultados, y un horizonte competencial teórico. Todo ello se ha aplicado en numerosos estudios dirigidos a observar el aprendizaje de la lengua mediante métodos tradicionales, lo que favorece la comparación de la competencia de hablantes de L1 y L2. Nuestra propuesta consiste básicamente en enriquecer esta comparación con la de distintos tipos de aprendizaje de L2, particularmente separada en enfoques CLIL/no CLIL. Para ello necesitamos una hipótesis de trabajo (§ 4.1) que oriente el diseño experimental (§ 4.2).

4.1. La hipótesis general es que el método integrado de aprendizaje de lengua y contenidos favorece cognitivamente el desarrollo de la competencia comunicativa general. En general, los métodos comunes de aprendizaje de una lengua no suponen restricciones ni de contenidos, ni de los recursos lingüísticos por especialidades profesionales o científicas, ni tiene un propósito trascendente o extralingüístico, esto es, se trata de un aprendizaje exclusivamente orientado al dominio de la comunicación.

En relación con contenidos y recursos lingüísticos determinados también se desarrolla la enseñanza de lenguas para fines específicos. Esta se orienta a facilitar el empleo de la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta. Para ello presta más atención a la contextualización de los recursos generales de las lenguas para asegurar que las necesidades ocupacionales o educativas del alumno sean atendidas adecuadamente. El enfoque CLIL coincide en cierta medida con los objetivos de la lengua de especialidad, pero añade un doble objetivo trascendente: la adquisición de contenidos especializados, que son, por ejemplo, objeto de evaluación, y el desarrollo de destrezas cognitivas de mayor orden. Así, de la comparación de distintos procesos de adquisición de competencia comunicativa, mediante CLIL y mediante un programa convencional, no cabe esperar exactamente un mayor desarrollo lingüístico en alumnos del primero que del segundo; más bien cabe esperar que las destrezas desarrolladas por los primeros (= CLIL) propicien habilidades cognitivas de orden superior que permitan efectuar las operaciones propias de la comunicación de forma más eficaz. Entre estas capacidades cognitivas que subraya el enfoque CLIL son especialmente importantes las orientadas a la resolución de problemas complejos.

4.2. Todo el proyecto de monitorización de la competencia comunicativa se desarrolla a partir de un interés doble: observar la competencia estratégica del hablante para manejar la comunicación más o menos inferencial, por ejemplo, casos de uso o no de conectores en un enunciado; y observar la competencia estratégica del hablante para manejar el recurso en contextos óptimos o no, por ejemplo, en enunciados que se ajustan o no a las instrucciones de un conector. Ambos hechos conforman posibles variables independientes de un experimento -aquellas que un investigador manipula esperando que dicha manipulación genere efectos- y se concretan en dos condiciones respectivamente:

- Para observar la gestión de la comunicación menos inferencial (4a) o más inferencial (4b) por parte de los hablantes de L2, deben crearse enunciados **con y sin conectores**:
 - (4) a. María estudia mucho. *Por tanto*, aprueba los exámenes
 - b. María estudia mucho. Aprueba los exámenes

- Para observar la gestión de los conflictos entre las instrucciones de un conector y el contexto accesible, deben crearse enunciados **más** (5a) y **menos ajustables a un contexto** (5b):
 - (5) a. María estudia mucho. *Por tanto*, aprueba los exámenes
 - b. #María estudia poco. *Por tanto*, aprueba los exámenes

En lo que sigue mostraremos cómo elaborar un diseño experimental para observar empíricamente el efecto del enfoque didáctico aplicado (CLIL vs. tradicional) sobre la gestión que hablantes con niveles de competencia distintos hacen de los fenómenos discursivos mencionados.

Para realizar el experimento, en primer lugar es necesario determinar grupos con dos propiedades fundamentales: aprendices CLIL y no CLIL. Ambos grupos debe ser homogéneos y desarrollar sus actividades formativas bajo un currículo similar. Tanto para el grupo de CLIL como el que ha aprendido una lengua con un enfoque no CLIL se seleccionan tantos grupos como etapas del aprendizaje quieran monitorizarse. Si queremos obtener conclusiones sobre una parte amplia del proceso de aprendizaje, podemos establecer grupos de competencia intermedia (B1), grupos con un dominio operativo eficaz de la lengua extranjera (C1) y grupos de usuarios que manejan la lengua extranjera con maestría (C2). Un grupo de hablantes de L1 funciona como grupo de control y permite derivar conclusiones sobre cómo el comportamiento cognitivo de los L2 se asimila o se desvía del comportamiento en L1:

Enfoque CLIL			Enfoque tradicional			Grupo de control
B1	C1	C2	B1	C1	C2	L1

El diseño planteado nos permite efectuar comparaciones en distintos niveles:

- Los efectos del enfoque CLIL: para ello comparamos los datos de procesamiento de un grupo específico de competencia sometido o no al enfoque CLIL (p.ej. B1 CLIL vs B1 tradicional)
- Los efectos de la progresión en el aprendizaje, independientemente del enfoque: para ello comparamos los datos de procesamiento de un grupo específico de competencia frente a otro de competencia distinta que ha aprendido con el mismo enfoque (p.ej. B1 CLIL vs C1 CLIL)
- Los efectos de interacción entre la progresión en el aprendizaje y el tipo de enfoque recibido (p.ej. diferencias entre B1 CLIL y C1 CLIL frente a diferencias entre B1 tradicional y C1 tradicional)
- Las diferencias entre el comportamiento de cualquier grupo y el enfoque frente a los hablantes de lengua materna.

En el experimento sobre el procesamiento planteado partimos de cuatro condiciones (presencia/ausencia del conector; enunciado más o menos ajustable al contexto), a las que se exponen a todos los grupos seleccionados (B1, C1, C2) en CLIL/no CLIL y el grupo L1 de control. Dado que los enunciados con presencia de marcador y ajustable son idénticos, el experimento contiene tres (y no cuatro) tipos de estímulos críticos:

- a. Presencia marcador/Enunciado ajustable: María estudia mucho. *Por tanto*, aprueba los exámenes
- b. Ausencia marcador: María estudia mucho. Aprueba los exámenes
- c. Enunciado ajustable: ~~María estudia mucho. *Por tanto*, aprueba los exámenes~~
- c. Enunciado no ajustable: #María estudia poco. *Por tanto*, aprueba los exámenes

Un diseño experimental óptimo debe 1) permitir obtener datos sobre los fenómenos que interesan al investigador; y 2) evitar que los participantes tomen conciencia del objeto de estudio:

- 1) Para obtener datos sobre los efectos de los fenómenos seleccionados, el experimentador debe exponer a los participantes a todas las condiciones experimentales (en nuestro ejemplo, presencia/ajuste contextual + ausencia + menor ajuste contextual).
- 2) Para evitar que se descubra la finalidad del estudio, el experimentador debe hacer dos cosas:
 - Primero, crear “fillers” o enunciados de relleno, que sirven para distraer al participante, y que se combinan con los estímulos críticos en una proporción de dos fillers por estímulo crítico.
 - Segundo, crear diferentes versiones o *sets* de los enunciados críticos y distribuirlos en distintas listas experimentales. De esta forma un participante queda expuesto a todas las condiciones, pero en enunciados ligeramente diferenciados, evitando así efectos de aprendizaje. En nuestro ejemplo un participante nunca leería los enunciados 1a, 1b y 1c, que conforman el *set 1* de la segunda columna de la tabla siguiente; el participante leería las condiciones a, b y c en diferentes versiones. Como resultado, se obtendrían las listas de estímulos siguientes, resaltadas en rosa, amarillo y verde respectivamente, que combinan un estímulo crítico de cada *set*:

Condiciones experimentales	Set 1	Set 2	Set 3
a) Presencia marcador/Enunciado ajustable	1a María estudia mucho. <i>Por tanto</i> , aprueba los exámenes.	2a Pepe come mucha fruta. <i>Por tanto</i> , está sano.	3a Pablo trabaja muchas horas. <i>Por tanto</i> , no tiene tiempo libre.
b) Ausencia de marcador	1b María estudia mucho. Aprueba los exámenes.	2b Pepe come mucha fruta. Está sano.	3b Pablo trabaja muchas horas. No tiene tiempo libre.
c) Enunciado menos ajustable	1c #María estudia poco. <i>Por tanto</i> , aprueba los exámenes.	2c # Pepe come poca fruta. Está sano.	3c #Pablo trabaja pocas horas. <i>Por tanto</i> , no tiene tiempo libre.

Con **tres** tipos de estímulos críticos, como en nuestro ejemplo, necesitaremos **tres** listas experimentales. Para aumentar la fuerza estadística del experimento, se puede aumentar el número de ejemplos que lee cada participante de cada condición. Para hacerlo se crean **réplicas**. La lista experimental se alarga, pero los resultados estadísticos son más robustos:

Condiciones experimentales	Set 1	Set 2	Set 3	Set 4	Set 5	Set 6	Set 7	...
Presencia de marcador/Enunciado ajustable	1a <i>María</i> ...	2a <i>Pepe</i> ...	3a <i>Pablo</i> ...	4a <i>John</i> ...	5a <i>Lisa</i> ...	6a <i>Ann</i> ...	7a <i>Peter</i>
Ausencia de marcador	1b <i>María</i> ...	2b <i>Pepe</i> ...	3b <i>Pablo</i> ...	4b <i>John</i> ...	5b <i>Lisa</i> ...	6b <i>Ann</i> ...	7b <i>Peter</i> ...	
Enunciado menos ajustable	1c <i>María</i> ...	2c <i>Pepe</i> ...	3c <i>Pablo</i> ...	4c <i>John</i> ...	5c <i>Lisa</i> ...	6c <i>Ann</i> ...	7c <i>Peter</i> ...	

Es importante que el experimento sea robusto estadísticamente pero a la vez que no sea demasiado largo. De lo contrario, en el procesamiento pueden darse efectos indeseados provocados por el cansancio.

5. Recapitemos lo expuesto hasta aquí para finalizar:

- Las actividades y los resultados de aprendizaje de la comunicación en una lengua extranjera pueden monitorizarse experimentalmente. Ello vale para métodos tradicionales y para el enfoque CLIL. Los resultados que se obtengan permitirán apoyar empíricamente los supuestos teóricos.
- Es posible aislar un inventario de recursos lingüísticos observables que guíen el diseño de los experimentos y que, al revés, pueda reajustarse a partir de las observaciones para mejorar la metodología de la enseñanza. De esta forma los experimentos pueden ayudar a identificar ventajas y limitaciones del enfoque CLIL y contribuir respectivamente a su desarrollo y ajuste.
- Se ha mostrado cómo realizar los experimentos en la práctica, aportando un modelo replicable para cada recurso lingüístico del inventario.

Referencias

- Admiraal, W., Westhoff, G., & de Bot, K. (2006). "Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English". *Educational Research and Evaluation*, 12, 75-93.
- Attard Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M., & Chrysanthou, K. (2016). *Guía CLIL*. (C. Europea, Ed. Dinamarca: Lifelong Learning Programme. Disponible en www.languages.dk.
- Badertscher, H., & Bieri, T. (2009). *Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning: Empirische Befunde und Interpretationen*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford, UK: Basil Blackwell

- Bredenbröker, W. (2002). "Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Sachfachunterricht: Empirische Untersuchungen". En S. Breidbach, G. Bach, & D. Wolff (eds.), *Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht: Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*, New York: Peter Lang, 141-150.
- Chostelidou, D. & Griva E. (2014). "Measuring the Effect of Implementing CLIL in Higher Education: An Experimental Research Project", *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (116), 2169-2174.
- Clahsen, H., & Felser, C. (2006a). Grammatical processing in language learners. *Applied PsychoLinguistics*, 27(1), 3-42.
- Clahsen, H., & Felser, C. (2006b). How native-like is non-native language processing? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(12), 564-570.
- Clahsen, H., & Felser, C. (2006c). Continuity and shallow structures in language processing. *Applied Psycholinguistics*, 27, 107-126.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C., Huttner, J., Jexenflicker, S., Schindelegger, V., & Smit, U. (2008). *Content and language integrated learning an Osterreichs Höheren Technischen Lehranstalten. Forschungsbericht*. Viena: Universität Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst.
- DeKeyser, R. M. (1997). "Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax". *Studies in Second Language Acquisition*, 19(2), 195-221.
- Dietrich, R. (2002). *Psycholinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Accesible en cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular.
- Lasagabaster, D. (2008), "Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses", *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 30-41.
- Llinares, A. & Pastrana, A. (2013). "CLIL students' communicative functions across activities and educational levels", *Journal of Pragmatics* (59)A, 81-92.
- Loureda, Ó., Cruz, A., Recio, I. & Nadal, L. (2021). "La pragmática experimental". En *La pragmática*, M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons y A. K. Ahern (eds.). Madrid: AKAL.
- Loureda, Ó., Cruz, A., Recio, I. & Rudka, M. (en prensa). *Comunicación, partículas discursivas y pragmática experimental*. Madrid: Arco Libros.
- Maillat, D. (2010). "The pragmatics of L2 in CLIL". En C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (eds.), *Language use and language learning in CLIL*. Amsterdam: John Benjamins, 39-60.

- Maluch, J. & Sachse, K. (2020). "Reading in Developing L2 Learners: The Interrelated Factors of Speed, Comprehension and Efficiency across Proficiency Levels". *TESL Electronic Journal* (24) 1.
- Navés, T. (2011). "How promising are the results of integrating content and language for EFL writing and overall EFL proficiency?". En Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra & F. Gallardo del Puerto (eds.), *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*, Bern: Peter Lang, 103-128.
- Nikula, T. (2005). "English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications". *Linguistics and Education*, 16(1), 27–58.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., & Llinares, A. (2013). "CLIL classroom discourse: Research from Europe". *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 70-100.
- Noveck, I. (2018). *Experimental Pragmatics: The Making of a Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noveck, I. A. & Sperber, D. (eds.). (2004). *Experimental Pragmatics*. London: Palgrave MacMillan.
- Recio Fernández, I., 2019, *The Impact of Procedural Meaning on Second Language Processing: A Study on Connectives* (Tesis doctoral), Universidad de Heidelberg, Heidelberg.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. New York: Routledge.
- Segalowitz, N., & Hulstijn, J. (2005). Automaticity in Bilingualism and Second Language Learning. In J. F. Kroll & A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 371–388). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wolff, D. (2011). "CLIL and Learner Autonomy: Relating two educational concepts". *Education et Sociétés Plurilingues*, 30, 69-80.
- Zydati, W. (2007). *Deutsch-Englische Zge in Berlin (DEZIBEL)*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

La escritura académica: contexto, proceso y texto

Dr. Teodoro lvarez Angulo

Grupo Didactext

(<https://www.ucm.es/didactext>)

Universidad Complutense de Madrid

teodoroalvarez52@gmail.com

Si se considera la importancia de la escritura en los últimos 5.000 años, y sus profundos efectos sobre la vida de todos y cada uno de nosotros, resulta sorprendente la poca atención que se ha prestado a la influencia ejercida por la escritura en la vida social de la humanidad. (Goody. *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, 1968/1996).

La escritura es una tecnología que ha tenido una profunda repercusión en el desarrollo espiritual y cultural de la humanidad. Su significación puede compararse con la revolución agrícola que provocó el uso del arado de hierro, o con el papel desempeñado por la fabricación de cerámica en la intensificación de la economía doméstica y en la evolución de las formas en el arte figurativo. (H. Haarman. *Historia universal de la escritura*, 1991).

1. Introducción

Desde los años sesenta del pasado siglo, se observa en todo el mundo un interés creciente por promover la alfabetización académica (lectura y escritura), en cuanto que contribuye a aprender mejor y a tener éxito académico. Además de iniciativas particulares de profesores e instituciones de formación (programas de escritura, centros de escritura académica y otras), han aparecido redes y grupos de investigación e innovación que tienen como objeto de estudio la investigación sobre escritura académica y profesional (Castelló y Donahue, 2012; Ballano y Muñoz, 2015; Bazerman, 2017).

2. Algunas referencias teóricas

La investigación sobre alfabetización académica indaga acerca de las prácticas sociales y culturales de la lectura y la escritura (*New Literacy Studies, Academic Literacy*), o lo que es lo mismo: el papel que estas habilidades lingüísticas desempeñan en ámbitos académicos, profesionales y sociales. Se trata, como sostiene Bazerman (2008), de competencias fundamentales que diferencian nuestro modo de vida contemporáneo del de hace unos 5.000 años, antes de que apareciese la escritura.

Esta habilidad lingüística se basa en los siguientes principios: (i) la escritura es una herramienta social que capacita para adquirir conocimiento, construir pensamiento y comunicarse con los demás; (ii) la comprensión y la expresión escritas son ejes fundamentales de la cultura; (iii) en el ámbito académico, la escritura es una herramienta con finalidades como: aclaración de conceptos o ideas, resolución de problemas, demostración y transmisión de información, transformación del conocimiento, y recurso para vivir en comunidad; (iv) facilita la autonomía en el aprendizaje, mediante el acceso a documentación y a herramientas de ayuda; propicia la construcción del conocimiento; y fomenta la

evaluación y la autoevaluación del proceso de aprendizaje; y (v) en la formación del profesorado es un recurso que los usuarios pueden tener en cuenta en sus aulas futuras.

Las nuevas corrientes consideran la composición o redacción de un texto como un proceso de producción, cuyo resultado es la aplicación de operaciones sociales, cognitivas, metacognitivas y textuales, además de las relaciones lógicas que se tejen entre sus elementos (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad e intertextualidad), conforme postulan, entre otros, Vygotsky, 1932/1987; Bajtin, 1979; De Beaugrande y Dressler, 1972/1997; De Beaugrande, 1982; Halliday y Hasan, 1985; Bernárdez, 1987; Adam, 1992; Bronckart, 1996; Álvarez, 2005, 2009, 2010; Ramírez, 2010; Camargo, Uribe y Caro, 2011. El resultado final de la escritura es un texto escrito, un producto para ser leído, comentado, criticado y difundido en ámbitos académicos, profesionales o sociales.

El proceso de alfabetización académica conducente al producto textual es complejo, ya que leer y escribir (escuchar y hablar, en las modalidades de escritura en colaboración) para producir textos requiere de habilidades, conocimientos y estrategias específicas (Rose y Martin, 2012).

En tal sentido, explicitar el proceso de escritura ofrece a los estudiantes oportunidades de aprendizaje que les permitirán tomar conciencia de la diversidad de elementos que están implicados en la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987), con el fin de transformar el conocimiento que tienen acerca del tema sobre el que escriben. Ello implica conocer los géneros discursivos académicos (con sus respectivas estrategias de producción textual y sus características lingüísticas propias), además de adquirir estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para la producción textual. De este modo, los estudiantes tendrán acceso a la producción y difusión del conocimiento en las diversas disciplinas (Bazerman *et al.*, 2005).

En general, podemos decir que la investigación sobre la producción de textos, conforme a la teoría o modelo Didactext de la escritura, se fundamenta en principios socioculturales, sociocognitivos, cognitivos y lingüístico-textuales. Todas estas perspectivas coinciden en concebir la escritura como un proceso complejo que requiere de la concurrencia de disciplinas diversas y de dimensiones de análisis diferentes para establecer en la producción de los textos las relaciones entre el contexto (sociedad), el proceso de redacción

(cognición) y el texto (lenguaje escrito) (Carlino, 2003, 2006; Álvarez, 2010; y Castelló y Donahue, 2012)

La importancia de la escritura académica en la formación didáctica de los estudiantes universitarios que se forman para ser maestros y profesores es fundamental, en cuanto que supone explicitar mediante secuencias didácticas el aprendizaje de los géneros y estrategias predominantes en las demandas académicas correspondientes a las diferentes materias o disciplinas del currículo de formación (Graves, 1983; Wray y Lewis, 1997/2000; Halté, Petitjean y Plane, 2002; Schnewly, 1988; Reuter, 1996; Rose y Martin, 2012; Agosto *et al.*, 2017).

3. Teoría o modelo de escritura Didactext

El Grupo Didactext (Didáctica de la escritura) tiene como objeto de estudio la escritura académica y profesional de docentes en formación y en ejercicio. Entre sus primeros cometidos, este Grupo se propuso describir el fenómeno complejo que es la escritura. Para ello indagó en los modelos o teorías de la escritura existentes, de corte principalmente cognitivo y lingüístico, hasta dar con su propia teoría o concepción de la escritura (Modelo Didactext, 2003, reformulado en 2015).

El modelo Didactext, a diferencia de otros (Ver Álvarez y Ramírez, 2006), tiene de particular que integra los aspectos sociales, culturales, cognitivos, lingüísticos y didácticos que intervienen en el proceso de producción de un texto, con el propósito de explicitar y hacer accesible la explicación del fenómeno de la escritura; incorpora la cultura y el contexto de producción, en estrecha relación con los procesos cognitivos y los mecanismos lingüísticos implicados. Además, se orienta hacia el perfeccionamiento de la competencia escrita de los alumnos, en general, y de la práctica docente, en particular.

El modelo se representa mediante tres círculos concéntricos dinámicos y permeables entre sí, como son: (i) la cultura, como marco que envuelve la producción y entreaña todas las esferas de la praxis humana; (ii) el contexto de producción que integra tanto el entorno social, situacional y el entorno físico; y el individuo⁸, como constructor de sentido y de

⁸ El modelo Didactext estudia principalmente la modalidad individual de la escritura, si bien contempla también la escritura en colaboración, en cuyo planteamiento tiene un papel importante el habla y la escucha.

historia, formado por la memoria, las motivaciones y emociones, y las estrategias cognitivas y metacognitivas, cuyos elementos constitutivos se influyen unos a otros constantemente (Ver figura 1).

Esta teoría de la escritura fue y sigue siendo el soporte en que el Grupo Didactext fundamenta cuantas acciones y trabajos lleva a cabo en los ámbitos académicos y profesionales relacionados con la escritura en la formación del profesorado (intervenciones en las aulas, trabajos fin de grado o de máster, proyectos, publicaciones, asesoramientos, tesis doctorales, etc.).

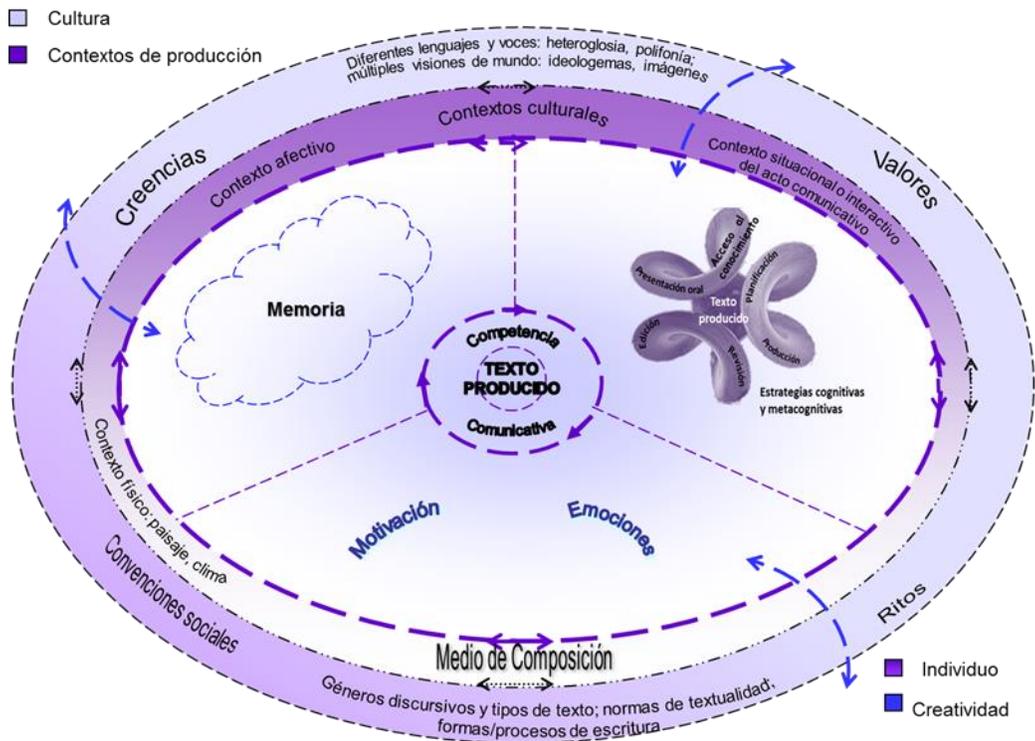


Figura 1. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción escrita (Didactext, 2015).

4. Plataforma Redactext 2.0

La concepción epistémica de la escritura (escribir para aprender) del Grupo Didactext, entre otras acciones, llevó a diseñar la plataforma Redactext 2.0 de ayuda a la redacción de textos académicos (<https://www.ucm.es/redactext>). RedacText 2.0 facilita el multiacceso a la información, promueve la autonomía y la autoevaluación de los aprendizajes e integra herramientas útiles y prácticas que guían el proceso de escritura. Esta

plataforma consta de una sección del tutor, otra del escritor y otra interactiva; en la segunda sección, interactiva, el escritor puede realizar las actividades que se proponen, con las ayudas correspondientes que favorecen que los textos sean mejores.

Insistimos en la sección del escritor, ya que está dirigida a quienes quieran profundizar en la consolidación de la competencia básica de la escritura como elemento esencial de la formación académica y profesional y de participación social. Para ello se proporcionan actividades y herramientas de guía para llegar a ser un escritor experto. La actividad básica de cada una de las etapas consiste en un cuestionario para reflexionar y tomar decisiones respecto del contenido y la forma del texto. Las respuestas del cuestionario, que el escritor puede enviar a su correo electrónico, sirven para dejar constancia de cómo progresa el texto, antes de pasar a la siguiente etapa.

Esta herramienta tecnológica es un recurso didáctico en la formación universitaria de maestros de Educación Primaria (atienden a alumnos de 6 a 11 años) y de profesores de Educación Secundaria (atienden a alumnos de 12 a 17 años) (Álvarez *et al.*, 2015); contribuye a hacer más reflexivo el aprendizaje de los géneros discursivos y de las estrategias de producción de textos que implica la redacción en entornos académicos. La plataforma RedacText 2.0 ayuda a explicitar la complejidad de la escritura, en cuanto que favorece que los usuarios se interroguen acerca del contexto, del proceso y del texto. Ello supone considerar el hecho de redactar como un fenómeno complejo, a la par que pretende hacer consciente al que escribe de la habilidad o competencia de la redacción, mediante la explicitud del contexto, el proceso y el texto.

Para lograr esto, la plataforma ofrece diversas actividades y ayudas que, entre otras cosas, estimulan la metacognición del escritor y explicitan las operaciones mentales que éste debe realizar en cada fase del proceso. Las actividades y las ayudas que se despliegan contribuyen a que el escritor tome conciencia respecto de qué es lo que va a escribir, quién es el auditorio, qué propósito pretende y cómo ha de hacerlo.

En esta plataforma distinguimos la sección del tutor y la del escritor (esta segunda, interactiva). En ambas se explicitan las diferentes fases de la producción de un texto, a la vez que se ayuda al usuario a crear el producto de cada fase, de modo que vaya avanzando en el

proceso de composición del texto, hasta llegar a la redacción final, que, en principio, ha de ser de mayor calidad.

La construcción o producción del texto, conforme refleja el modelo Didactext (2015), se realiza mediante fases, en las que se desarrollan las correspondientes estrategias cognitivas y metacognitivas (Fig. 2); son las siguientes:

(i) *Acceso al conocimiento*. Una vez que el escritor tiene claro el tema sobre el que va a escribir, quién o quiénes son los destinatarios y el propósito, y cómo piensa orientar su escrito, a la vez que busca un hilo conductor, que dote de significado propio al texto; en esta fase se preguntará el escritor acerca del género discursivo que ha de vehicular la información (Bajtin, 1979/1992; Bronckart, 1996) y buscará en fuentes fiables la información necesaria para escribir el texto que pretende.

(ii) *Planificación*. El objetivo de esta etapa consiste en elaborar un plan de escritura; se trata de una representación mental del texto que se va a escribir a lo largo del proceso de composición escrita.

(iii) *Redacción*. Esta es la fase que va a dar lugar al borrador o texto intermedio que se pretende producir, a partir de las ayudas o productos conseguidos en las fases anteriores. La redacción propiamente dicha se rige por las normas de textualidad y por los diferentes aspectos de la producción textual (van Dijk, 1980/1987, 1997a/2000, 1997b/2000; De Beaugrande y Dressler, 1972/1997; De Beaugrande, 1982; Bronckart, 1996; Didactext, 2003, 2006, 2015; Álvarez, 2010; Camargo, Uribe y Caro, 2011).

(iv) *Revisión y reescritura*. En esta fase se identifican las discrepancias entre el texto que se está produciendo y el que se pretende producir (en principio, de mayor calidad), lo cual implica: (a) definir qué se entiende por texto de calidad; (b) precisar cuáles son los indicadores textuales que ponen de manifiesto que un texto es de mayor calidad que otro (indicadores textuales de calidad, ITC). El Grupo Didactext concibe los ITC como marcas o rasgos que sirven para revisar y evaluar el texto como producto, antes de darlo por definitivo; también sirven de ayuda en el proceso de composición; y (c) establecer qué operaciones mentales se activan y sobre qué unidades lingüísticas y textuales se interviene para revisar y reescribir un texto.

Las principales operaciones mentales que se ponen en funcionamiento para revisar un texto son: adición, supresión, sustitución y reorganización. Las unidades lingüísticas y

textuales sobre las que se interviene son: paratexto, texto, párrafo, frase, palabra, sílaba, y letra. Operaciones mentales y unidades lingüísticas se pueden combinar en el proceso de revisión, de manera que se corrijan errores y, a la vez, se transforme el contenido (Allal, Chanquoy y Largy, 2004; Horning y Becker, 2006; Álvarez, 2011).

Por todo lo expuesto, es común concebir la revisión y la reescritura como el momento especialmente reflexivo en el proceso de producción textual. De ahí la dificultad que encierra en las prácticas de escritura.

(v) *Edición*. Esta fase del proceso de producción de un texto trata acerca de lo que supone elaborar un documento para difundirlo, o lo que es lo mismo: transmitir información de manera que responda lo más fielmente a la intención y al destinatario o auditorio previstos de antemano por el escritor en la fase de acceso al conocimiento. El producto de esta etapa será la edición del documento final en el formato conveniente.

(vi) *Presentación oral*. Esta fase corresponde al momento en el que se establece una relación directa con el auditorio, mediante la cual se expone el trabajo.

Fase del proceso	Producto de la fase (estrategias cognitivas y metacognitivas)
Acceso al conocimiento	Elaboración de notas (Buscar ideas; rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales; identificar al público y definir la intención; recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales).
Planificación	Esquemas y resúmenes (Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público; sistematizar la información adquirida; clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información).
Redacción	Borrador(es) o texto(s) intermedio(s) (Normas de textualidad; relaciones entre ideas y / o proposiciones; registro adecuado, según el tema, la intención y el público destinatario).

Revisión y reescritura	Texto producido (Identificar y resolver problemas retóricos y textuales)
Edición	Texto editado (Preparar el texto para difundirlo)
Presentación oral	Texto para presentar en público

Fig. 2. Fases del proceso de escritura y productos de cada fase.

La evidencia de que los textos producidos con ayuda de la plataforma (T2) son de mayor calidad que los escritos como habitualmente hacen los escritores (T1), pone de manifiesto la eficacia de los Indicadores Textuales de Calidad (ITC), como ayuda y guía en la composición de textos académicos (Álvarez y Andueza, 2017). De este modo se constata que la plataforma es una ayuda eficaz para el logro de textos mejores, además de que los usuarios puedan detectar en sus propios textos las debilidades y fortalezas. Son asimismo un recurso para la evaluación de dichos textos.

El testimonio de los usuarios de la plataforma y del equipo de investigación permite afirmar que esta plataforma favorece el aprendizaje y la evaluación autónomos, a la vez que supone dotar a estos futuros profesionales de una herramienta de interés para transformar sus prácticas de lectura y de escritura en las aulas.

Realizar el proceso de escritura de acuerdo con estas etapas mejora considerablemente los textos y distingue a los escritores expertos de los inexpertos. La diferencia principal reside en la manera de introducir el conocimiento y en lo que sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición (Scardamalia y Bereiter, 1987). Estos autores diferencian, a los efectos de la composición de textos, entre “decir el conocimiento” (producir textos sin un plan previo: escribir lo primero que se le viene a uno a la cabeza) y “transformar el conocimiento” (pensar en el destinatario, precisar la intención que se persigue, adquirir información sobre lo que se escribe, y aprender a escribir el género discursivo que cada caso requiera). En ámbitos educativos, esta orientación de la reacción supone una actividad importante, en cuanto que plantea la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de manera reflexiva, conforme a la complejidad que encierra la misma.

5. Géneros discursivos y estrategias de comprensión y producción textual

Consecuencia de la concepción de escritura expuesta, el Grupo Didactext lleva a cabo un mapa de géneros discursivos y de estrategias de producción textual (Agosto *et al.*, 2017), de manera que se pueda ayudar a los estudiantes a comprender mejor y a producir adecuadamente los diferentes géneros que demandan los profesores en las materias que imparten, con sus tradiciones disciplinares respectivas.

A partir de este trabajo surge la necesidad de abordar los diferentes géneros discursivos, con sus respectivas estrategias de comprensión y de producción que intervienen en la redacción de los distintos géneros, en cuanto que éstos son los productos rutinizados mediante los que los profesores, conforme a la tradición disciplinar de la materia que explican, se relacionan con sus alumnos y les requieren las demandas académicas propias de las disciplinas del currículo. Ello contribuye al éxito académico de los estudiantes.

Aportamos, a continuación, a título de muestra, un género discursivo: el miniensayo, y una estrategia de comprensión y producción textual: resumir textos.

5.1. Miniensayo: género discursivo. El Grupo Didactext aborda el trabajo de este género discursivo, con la ayuda de las siguientes herramientas didácticas: (a) el diseño de una secuencia didáctica; (b) una ficha para valorar el rigor de las fuentes documentales que se vayan a consultar; (c) los indicadores textuales de calidad (ITC); y (d) la rúbrica de (auto) evaluación de los textos producidos (Mateo *et al.*, 2020).

Este género tiene una serie de características textuales propias, tales como: (i) es un texto breve (máximo, 350 palabras, distribuidas en cuatro o cinco párrafos); (ii) la construcción argumentativa establece la relación entre el título, la tesis que se defiende y los argumentos en que se basa, con las referencias o voces de autoridad aportadas, debidamente integradas en el texto; (iii) la información aparece organizada lógicamente en párrafos; y (iv) la redacción del texto ha de tener en cuenta los aspectos gramaticales (organizadores textuales, conectores lógico-discursivos, marcas de persuasión, temporalidad, entre otros), el léxico apropiado (rigor, concisión), la puntuación y las peculiaridades orto-tipográficas.

En el plano semántico y pragmático, se espera que: (a) el título sea original y que persuada al lector; (b) la tesis sea el resultado de una toma de posición clara y nítida, por

parte del autor, sobre el tema propuesto; (c) los argumentos en que se basa la tesis sean concretos y precisos; (d) la integración de las voces del discurso, provenientes de las fuentes consultadas, se hilvanen de manera que quede claro quién o quiénes son los que hablan en el texto.

Referente a la construcción lingüística del texto, conviene tener en cuenta la estructura de este género textual, en la que desempeñan una función importante los organizadores textuales y los conectores lógico-discursivos. Son asimismo fenómenos frecuentes en el miniensayo las marcas de persuasión, mediante las que el autor deja huella de su intención.

Hay que reconocer que todo esto hace que nos encontremos ante un género cuyo conocimiento y dominio no son fáciles. También nos dice la experiencia docente que, al menos en la versión del hermano mayor (el ensayo), se suele pedir al estudiante que sepa hacerlo, mientras que es común que no se le enseñe. Parece que los estudiantes lo tienen que aprender por arte de magia. Aquí interviene, como es bien sabido, el planteamiento didáctico, de aprendizaje y de enseñanza, en cuya relación es de capital importancia el diseño de herramientas para facilitar el aprendizaje en la doble vertiente: en las diferentes asignaturas del plan de estudios de los universitarios que se forman para ser maestros y profesores de Secundaria, así como en la proyección profesional, en las distintas áreas de conocimiento o campos del saber que atienden las áreas curriculares de la Educación Obligatoria y Postobligatoria.

5.2. Resumir: estrategia de comprensión y producción textual

Según Didactext (2015), una estrategia de producción de textos es un procedimiento mental que debe aplicar de modo autorregulado quien escribe, para llevar a cabo el proceso de escritura.

Como muestra la figura 3, en contextos académicos podemos diferenciar dos posibilidades de trabajar la comprensión y la producción de los textos: una consiste en considerar el texto como pretexto para comentar y expandir el tema del que trata el texto de partida (**expansión**); para ello, quien lo practica echa mano de su saber enciclopédico, así como de las capacidades de asociación y de integración de información que tiene.

La otra posibilidad tiene que ver con la aplicación de estrategias diferentes de condensación de información, hasta llegar a titular un texto (**reducción-condensación**). Aquí presentamos la estrategia consistente en reducir o condensar la información contenida en el texto base o de partida, de manera que se llegue a producir otro texto más reducido o condensado, generalmente con un destinatario y un propósito diferentes (Ver figura 4).

Esta estrategia de comprensión y producción de textos es una paráfrasis textual que consiste en la aplicación de operaciones mentales (Discernir y jerarquizar la información; generalizar, integrar y suprimir la misma para hacerla más breve; reformular y parafrasear) que, junto con determinados mecanismos lingüísticos, favorecen la condensación de información.

La transformación del texto base (**T**) en texto resumido (**t**) da como resultado un nuevo texto equivalente informativamente, con destinatarios y propósito distintos. La práctica del resumen de textos puede combinar las distintas habilidades lingüísticas, tales como: resumir una conferencia oral por escrito; resumir oralmente un texto escrito; si bien lo más común es resumir por escrito textos escritos. Es asimismo posible resumir textos cambiando de idioma: resumir en inglés un texto español, o cualesquiera otras lenguas, y a la inversa.

La ejercitación del resumen de textos, como puede verse en la figura 4, plantea cuestiones como (i) el orden de aplicación de las macrorreglas semánticas (supresión, construcción, generalización, cero); (ii) la proporción de texto resumido: ¿es igual resumir un texto al 25%, o al 50%? ¿Qué sucede en uno u otro caso?; (iii) ¿la generalización y la integración de información, a partir de **T**, se ha de basar en la literalidad del texto, o también puede llevarse a cabo mediante mecanismos de inferencia? Esta y otras cuestiones revelan la dificultad de la ejercitación de esta estrategia de comprensión y producción de textos. Y, por eso, se ha de enseñar explícitamente, si se quiere que se aprenda.

6. A modo de conclusión

La concepción epistémica de la escritura y su enseñanza y aprendizaje ponen de manifiesto la complejidad de esta habilidad lingüística en ámbitos de educación. Requiere

explicitar el contexto, el proceso y el texto, en el que la intención, el destinatario, el género discursivo, el proceso y la textualidad adquieren un papel fundamental.

La teoría de la escritura, la elaboración de mapas de géneros discursivos y de estrategias de comprensión y producción textual, el trabajo con cada uno de los géneros y estrategias mediante secuencias didácticas, así como las ayudas informáticas, son elementos capitales en el dominio de la producción de textos académicos.

El diseño de secuencias didácticas requiere dotar a los aprendices de tutelas, ayudas, mediaciones, andamiajes que favorezcan la escritura reflexiva, lo que hará competentes a los estudiantes en la redacción de textos académicos. Todo ello requiere una enseñanza explícita, por parte de todos los profesores, en las materias del currículo.

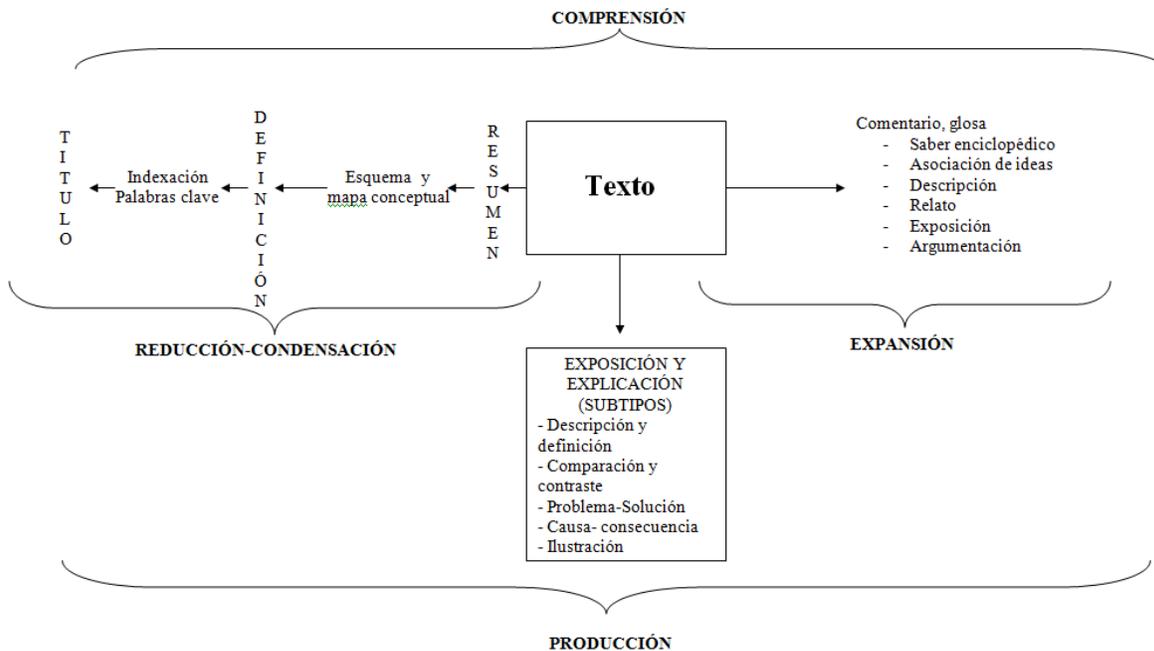


Fig. 3. Estrategias de comprensión y producción de textos académicos.

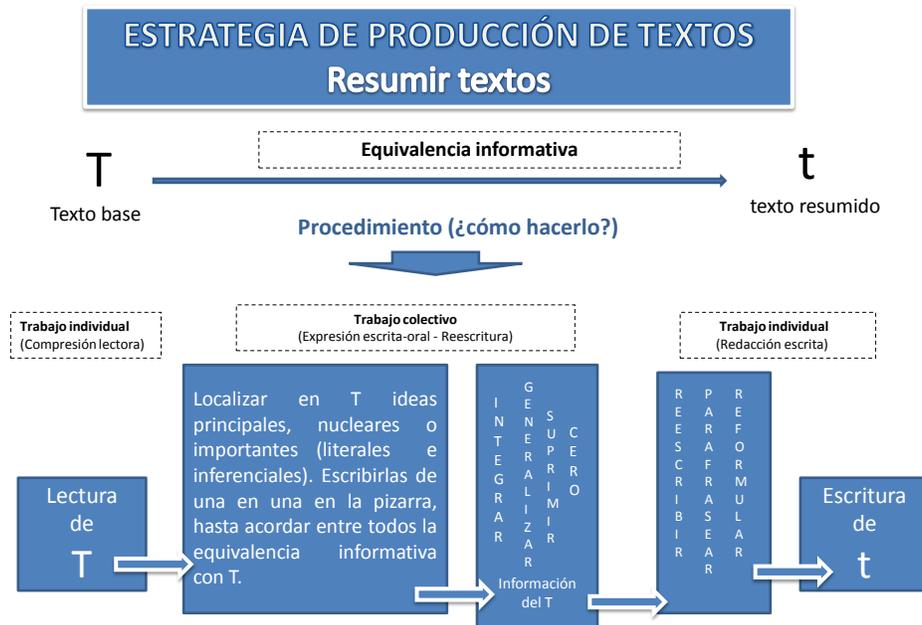


Fig. 4. Procedimiento para resumir un texto.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Agosto, S. et al. (coords) (2017). *Géneros discursivos y estrategias para redactar textos académicos en Secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Allal, L., L. Chanquoy, P. Largy (eed) (2004). *Revision Cognitive and Instructional Processes*. Heidelberg: Springer.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- (2009). Academic Writing in Spanish Compulsory Education: Improvements after didactic intervention on sixth graders' expository texts. In: *Traditions of WritingResearch*. New York: Routledge, pp. 181-197.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- (2011). Revising and Rewriting in Collaborative Writing in Higher Education And Beyond. *Journal of Academic Writing. The Journal of the European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW)*, Vol 1: 100-109.
- (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.

- y A. Andueza (2017). Uso de tecnologías para facilitar el proceso de composición escrita: análisis del efecto de la plataforma Web 2.0 “RedacText” en la calidad de los textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 28(1): 283-305.
- y Ramírez (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 18:29-60.
- *et al.*, (2015). Diseño de la plataforma RedacText 2.0 para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 26 (2):425-445.
- Bajtin, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, 1992.
- Ballano, I. e I. Muñoz (coords) (2015). *La escritura académica en las Universidades españolas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bazerman, Ch. (Ed.) (2008). *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. New York: Routledge.
- Bazerman *et al.* (2005). *Reference Guide to Writing Across the Currículum*. Indiana: Pador Press.
- Bazerman, Ch. *et al.* (2017). Intellectual Orientations of Studies of Higher Education Writing in Latin América. Fort Collins, Colorado and CREM, Université de Lorraine, Metz, France, 281-297.
- Beaugrande, R. de (1982). Psychology and composition: past, present and future. In M. Nystrand (ed.). *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*. New York: Academic Press, 211-267.
- y Dressler, W. (1972). *Introducción a la lingüística del texto*, trad. Bonilla, S. (1997). Estudio preliminar a R.L.de Beaugrande y W.U Dressler. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 7-26.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. NJ: Erlbaum: Hillsdale.
- Bernárdez, E. (comp.). (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libro.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Lausanne-Paris: Delachaux y Niestlé.
- Camargo, Z., Uribe, G., Caro, M. A. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. (2ª ed). Armenia: Universidad del Quindío, Colombia.
- Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. *Educere. Investigación*, 6(20), 409-417.
- (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- y Ch. Donahue (2012). *University writing: selves and texts in academic societies*. Bingley: Emerald.
- Didactext, Grupo (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15:77-104. Madrid: Universidad Complutense.

- (2006). Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 43: 97-106. Barcelona: Graó.
- (2007). *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de educación primaria*. Madrid: Universidad Complutense. Colección Línea 300.
- (2015). Nuevo modelo para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*. Madrid: Universidad Complutense, vol. 27: 219-254.
- Dijk, T. A. van (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid, Siglo XXI, 1987.
- (1997a). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- (1997b). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- Graves, D.H. (1983). *Didáctica de la escritura*. Morata/MEC: Madrid, 1991.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Australia: Deakin University.
- Halté, J.-F., A. Pétitjean et S. Plane (2002). *L'écriture et son apprentissage*, Pratiques. Metz: Université, pp. 115-116.
- Horning, L. y A. Becker (eds.) (2006). *Revision: History, Theory, and Practice*. Colorado: Parlor Pres and the WAC Claringhouse.
- Mateo, T. et al., (2020). *El miniensayo y su didáctica: escribir en las materias del currículo*. Barcelona: Octaedro
- Ramírez, R. (2010). *Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita*. Pasto: Universidad de Nariño (Colombia).
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- Rose, D., y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Sanmartí, N. (2007). Hablar, escuchar, leer y escribir para aprender ciencias. En T. Álvarez (coord). *La competencia lingüística en las áreas del currículo*. Madrid: MEC, 103-128.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1932). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Plèyade, 1987.
- Wray, D. y M. Lewis (1997). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata, 2000.

Enseñanza de algunos marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos (MDACA) en español

Dr. Roberto Ramírez Bravo

Universidad de Nariño

renerene40@yahoo.es

1.1. Descripción y planteamiento del problema

Los marcadores discursivos-MD son palabras que sitúan y organizan las expresiones en la lengua; más que referir o representar un referente (Cortés, 1995), son indicadores de contenidos anteriores o posteriores que instauran la estructura discursiva y acomodan el mensaje a las intenciones del hablante o del escritor, son unidades de una lengua que guían las inferencias (Martin Zorraquino y Portoles, 1999), tutelan las implicaturas comunicativas (Grice, 1975; Blakemore, 1992 [1986]), salvaguardan la pertinencia, la relevancia inscritas en el enunciado (Sperber y Wilson, 1994 [1986]) o patrocinan el procesamiento de la información. Según Loureda (2010:92) los MD son:

[...] unidades que expresan alguna de estas funciones en el plano del discurso: modalidad; “conexión”, ya sea en forma de organización informativa, (re)formulación, conexión “exocéntrica” o la realizada mediante los operadores discursivos; focalización; y control conversacional, ya sea en la dirección del hablante al oyente o en la dirección contraria.

Como se ve, los MD son elementos lexicales con significado procedimental de sobrada importancia que configuran los esquemas de representación del usuario de la lengua, especialmente, dan forma a las intenciones, a los sentidos subsumidos en el texto. No son simples palabras de relleno, partículas cenicientas frente al conglomerado de términos que concurren en una lengua, como se solía prescribir en otros tiempos. En cualquier caso, los MD constituyen las bisagras que cohesionan estructuras sintácticas, fundamentalmente dan coherencia a los significados y los sentidos inmersos en los procesos de interacción comunicativa. Para Recio y Loureda (2020:8)

Un marcador del discurso asume el control de la recuperación de un supuesto comunicado, generalmente menos subdeterminado y más complejo semánticamente, limitando el contexto accesible; controla el reanálisis de supuestos, de forma que guía al interlocutor óptimamente en la tarea de construir una primera hipótesis de supuesto; y activa una explicatura y una ruta inferencial que llevan al interlocutor inequívocamente al supuesto comunicado.

A pesar de los ingentes esfuerzos por consolidar el desarrollo del discurso argumentativo en la Educación Básica Secundaria-EBS y Media⁹, las revelaciones de docentes (Secretaría de Educación Municipal de Pasto- Piemsa, 2018; Ramírez 2020a) señalan que hay dificultades en el control de las propiedades y el uso de los marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos -MDAC- esenciales para la comprensión y la interpretación de procesos de argumentación escrita. Hipotéticamente, se diría que estas falencias provienen de diferentes variables entre las cuales están las didácticas que se implementan para lo propio (Lopes, 2020), por lo general circunscritas a la reglamentación de la política pública estandarizada, a las propuestas tipificadas en los libros de texto, en su conjunto, ausentes de la construcción sociocultural de la comunicación apropiada a la capacidad cognitiva del estudiante (Bajtin 1982[1929]; Leontiev 1983[1959]; Vigotsky 1985[1962],1989; Bruner 1988,1991,1992; etc.), al aprendizaje constructivo funcional, comunicativo, significativo, crítico y contextualizado (Teberosky y Tolchinsky, 1995; Ferreiro et al. 2000; Penna, 2017; Ramírez, 2019; Padilla, 2020).

Los educadores necesitan potenciar habilidades argumentativas para posibilitar el desarrollo de las mismas en sus estudiantes. Un estudiante crítico, reflexivo, preparado para cuestionar el conocimiento, transformar la realidad que lo rodea y responsable de su propio discurso, necesita de profesores con las pericias mencionadas, con capacidades para generar ambientes educativos que propicien la autonomía en la toma de posición frente al conocimiento, la realidad y el mundo (Hoyos-Morales, 2019; Chiaro, 2020). El tema se justifica en la escuela cuando trasciende en la vida académica del docente y cuando este lo proyecta del aula a la cotidianidad del estudiante.

En un sondeo general de la cuestión, se evidencia que los profesores del área de lengua y literatura en EBS y Media presentan dificultades, especialmente, para explicar el significado procedimental de los MDACA; diferenciar las características morfosintácticas, semánticas y pragmáticas que poseen estas partículas; planificar la enseñanza y los materiales apropiados para el aprendizaje de los MDACA; profundizar la diversidad, el uso, las aplicaciones y el valor crítico de los MDACA en la comprensión y la escritura del texto (Penna,2017; Secretaría de Educación Municipal de Pasto- Piemsa, 2018; Ramírez 2020a). Por su parte, los estándares básicos de competencias en lenguaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2006, 2016) soslayan el valor que representan los MDACA, por tanto, reducen el tema a estudios estrictamente gramaticales; los libros de texto esporádicamente incluyen el uso de MD en oraciones o enunciados descontextualizados (Corral Esteve, 2009; Nogueira da Silva, 2010; Lopes, 2020); en su conjunto, desdeñan las alternativas de uso pragmático de estos elementos como pretextos de aprendizaje.

Con base en lo anterior, la presente investigación analiza la enseñanza de algunos MDACA en español en EBS y Media, especialmente, porque instauran: (i) el efecto y el peso argumentativos en el enunciado; (ii) las propiedades descriptivas, argumentativas o contraargumentativas; (iii) las posibilidades de creación crítica discursiva en el sujeto comunicante; (iv) la construcción del encadenamiento discursivo; (v) la modalización e introducción de la fuerza argumentativa o contraargumentativa; en síntesis, la comprensión y la interpretación del discurso argumentativo como un escenario de negociación y de

⁹ La Educación Básica Secundaria y Media en Colombia contempla los grados escolares de 6 a 11, los que en el Sistema Educativo Alemán puede ser secundaria I II (estudiantes entre 11 y 16 años de edad)

acuerdos sustentados (Lo Cascio, 1991[1988]; Ramírez, 2012). En este orden, es pertinente preguntarse ¿Por qué y cómo cualificar a los docentes en la enseñanza de algunos MDACA?

La enseñanza se la entiende como el proceso de gestión, desde el cual se interroga por las características de los contenidos por aprender, las formas de aprendizaje del estudiante, las condiciones espaciotemporales en las que se aprende, los significados y los sentidos prácticos que se le dan a los aprendizajes (Ramírez, 2010; Álvarez Ángulo, 2013; Davini, 2015). En esta dirección, el objetivo central del proyecto es analizar los procesos de enseñanza de algunos MDACA en español que desarrolla el docente del área de lengua y literatura en EBS y Media, de instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto-Nariño- Colombia. En este propósito, se concibe la enseñanza de la argumentación como práctica social, dialógica y transformadora del lenguaje, centrada en la reflexión-acción de docente y de estudiante para la construcción de pensamiento crítico y autónomo en la familia, la institución escolar y la sociedad en general (Freire, 2009[1996]; Ramírez, 2007; Lopes, 2020).

La investigación sobre la enseñanza de los MDACA busca el mejoramiento de la escritura argumentativa, en atención a las características procedimentales y funcionales que representan los mismos, incluso, de cara a las relaciones asindéticas o de yuxtaposición que suele presentar el orden discursivo; analiza los materiales didácticos que utiliza el docente para lo propio. Específicamente, explora la optimización de la cohesión y la coherencia del discurso argumentativo escrito de profesores y de escolares.

Para el desarrollo de este propósito se apela a la investigación mixta, por cuanto, considera aspectos cuantitativos y cualitativos del objeto de estudio (Collins, Onwuegbuzie y Sutton, 2006); parte de la siguiente hipótesis central: el docente no posee los conocimientos y las estrategias para la enseñanza de los MDACA fundamentales para la comprensión y la producción de textos argumentativos escritos. Con base en lo anterior, surge el interrogante: ¿Cuáles son los conceptos y los procesos de enseñanza de algunos MDACA en español que desarrolla el docente del área de lengua y literatura en EBS y Media, en instituciones educativas de la ciudad de Pasto- Nariño- Colombia?

1.2. Objetivos e hipótesis

Tabla 1. Matriz de objetivos e hipótesis

Objetivos	Hipótesis	Variables
General	General	Independiente Conocimiento de MDACA
Analizar los procesos de enseñanza de algunos MDACA en español que desarrolla el docente del área de lengua y literatura en EBS y Media, de instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto-Nariño- Colombia.	El docente del área de lengua y literatura que labora en los niveles de EBS y Media, en instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto- Nariño- no posee los conocimientos necesarios sobre MDACA para la comprensión y la producción de textos argumentativos escritos, por tanto, requiere cualificación en el tema.	
Específicos	Específicas	Dependiente. Enseñanza de los MDACA
Identificar las concepciones acerca de los MDACA que posee el docente de lengua y literatura de EBS y Media.	Las concepciones acerca de los MDACA que posee el docente de lengua y literatura de EBS y Media son insuficientes.	
Describir los materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA que utiliza el docente de EBS y Media.	Los materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA que utiliza el docente de EBS y Media son insignificantes.	

Diseñar actividades didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de algunos MDACA a través de talleres experimentales con docentes de EBS y Media.	El diseño de actividades didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de los MDACA a través de talleres experimentales con docentes del área de lengua y literatura de EBS y Media cualifica su desempeño profesional en el tema.	
---	--	--

1.3. Justificación

El análisis de los procesos de enseñanza de los MDACA que se desarrollan en el área de Lengua y literatura en EBS y Media tiene implicaciones teóricas y prácticas, porque precisa las condiciones conceptuales en las que el docente se mueve con el tema cuando adelanta ejercicios orales o escritos con los estudiantes; identifica la forma, la función y los problemas que subyacen en el uso de estas partículas discursivas.

La enseñanza de los procesos de escritura argumentativa en la escuela se aborda desde distintos ángulos en función del mejoramiento académico permanente, no obstante, las dificultades en el uso de MDACA persisten; por tanto, la incursión en el análisis de dicho problema facilita que el docente identifique las fortalezas y las dificultades que tienen él y los estudiantes cuando construyen escrituras argumentativas; principalmente, beneficia al docente, porque adquiere conciencia de la importancia que supone la enseñanza del tema en consideración a las carencias escritoras del estudiante (Llamas, 2003; Ramírez, 2020a); desarrolla el tema con mayor profundidad y reconoce el valor de los MDACA que introducen el argumento o el dato, la tesis o la conclusión, la regla general, la modalidad o el calificador, la fuente, la autoridad o los garantes, la reserva o los relativizadores, el refuerzo para la justificación presentada, la contraopinión o el contraargumento respectivos (Lo Cascio, 1991[1998]).

El estudio de los MDACA y su enseñanza favorece la escritura argumentativa, no únicamente, como un asunto académico, sino también como un tema de relevancia social; la actividad escritora, en la tipología textual señalada, es el referente que determina la autonomía en el pensamiento del sujeto: argumentar es cimentar la posición propia mediada por la razón y la razonabilidad (Penna, 2017; Da Silva, 2020; Ramírez, 2020). En este proceso, los MDACA tienen una injerencia determinante en las prácticas lingüísticas porque contribuyen con la cualificación del docente en temas de cohesión y de coherencia discursivas; y porque el tema se posiciona en la enseñanza de la expresión oral y escrita. Cabe anotar que el docente y estudiantes usan muy poco estas partículas lo que suscita menos interactividad entre texto y lectores.

Finalmente, la investigación tiene utilidad metodológica, ya que muestra pistas para la implementación de nuevas didácticas de la argumentación escrita y, en estas, la construcción de guías para el uso sistemático y controlado de los MDACA; sugiere herramientas de enseñanza específicas que superan vacíos generalizables en cualquier nivel de escolaridad, para la construcción de escrituras argumentativas. En todo caso, este proceso requiere de un docente comprometido con la reflexión sobre los discursos y las condiciones sociales en las que se mueve el estudiante, y la enseñanza de la argumentación oral o escrita como práctica escolar que incide en los diálogos vitales (Padilla, 2020).

1.4. Cualificación docente en la región

La calidad de la educación en una región es proporcional a la disposición que tiene el profesional de la educación para sensibilizarse con la academia y para asumir con disciplina la investigación de las urgencias de los contextos educativos; de igual modo, dicha calidad se sustenta en el apoyo de las directivas institucionales al desarrollo de proyectos educativos innovadores; y, fundamentalmente, en la inversión que haga el estado a la formación continua de los docentes. La calidad es el producto del diálogo permanente sobre los problemas pedagógicos, didácticos, disciplinares entre los integrantes de la comunidad educativa.

Colombia tiene un buen número de decretos, de leyes y de disposiciones legales que impulsan el mejoramiento docente; se promueven decretos con los cuales se incentiva la capacitación y la cualificación del educador; por ejemplo, el Decreto 2277 de 1979, en sus artículos 13, 56, 58, señala la definición, los beneficios, los responsables (MEN, secretarías de educación y universidades oficiales) de los procesos mencionados; además, precisa los derechos que tienen los educadores para acceder a este beneficio del Estado (Departamento Administrativo de la Función Pública, 1979).

La Ley 115 de 1994, en el Título VI de los Educadores, Capítulo 1, Artículo 104, Literal a precisa, como aspecto fundamental del proceso educativo, la capacitación y la actualización del profesional; en los artículos 110, 111, 119 insiste en el mejoramiento y la actualización e idoneidad profesionales, y, en el Artículo 135 señala el apoyo que ofrece el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior –Icetex- para el perfeccionamiento de los docentes del sector público (Congreso de la República de Colombia, 1994). La Ley 715 de 2001, Título 2, Capítulo 1, Artículo 5.8 define y establece reglas para la evaluación y la capacitación del personal docente y directivo docente. El Decreto 1278 de 2002, Artículo 58 alude a la capacitación, la actualización y el perfeccionamiento de los educadores en servicio en función de la calidad de la educación.

En este discurrir de normas, a través del Decreto 709 (1996), se crean los Comités Territoriales de Formación de Docentes -CTFD- cuya función es acompañar a las secretarías de educación para estructurar, ejecutar y evaluar la cualificación docente (MEN, 1996); el Artículo 20 precisa:

“[...] en cada departamento y distrito, se creará un comité de capacitación de docentes, que estará bajo la dirección de la secretaría de educación respectiva. A este comité se incorporarán de manera permanente, representantes de las universidades, de las facultades de educación, de las escuelas normales superiores y de los centros especializados en investigación educativa, con sede e influencia en la respectiva entidad territorial y del correspondiente centro experimental piloto o del organismo que haga sus veces [...].”

A dicho comité le asignan funciones, entre otras: construir la política de formación docente y materializarla en el Plan Territorial de Formación Docente; identificar y priorizar necesidades de formación en las instituciones educativas, de los docentes y directivos docentes; seleccionar, aprobar y evaluar los programas de formación permanente, presentados por las instituciones formadoras de educadores; evaluar la formación ofrecida por las instituciones formadoras, así como de la aplicabilidad de esta formación en la práctica cotidiana del docente en la institución educativa; establecer mecanismos para el intercambio de saberes y experiencias innovadoras (Decreto 2082 de 1996).

La Revolución Educativa, en el Plan Sectorial 2006 – 2010, propone la cualificación de los docentes para el mejoramiento de la calidad de la educación (MEN, 2006); la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación en el marco de la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en El Salvador los días 19 y 20 de mayo de 2008,

también sugiere ofrecer oportunidades de capacitación continua a los docentes para el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes.

El documento “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores” (MEN, 2012) propone la formación de educadores con una visión contextualizada y sistemática para los profesionales de la educación en formación, en servicio y en formación avanzada que den cuenta de los campos humano, ético, político, pedagógico, didáctico, artístico, tecnológico, cultural, social, comunicativo, disciplinar e investigativo. El Plan Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017: 15-16), al igual que en el caso anterior, prescribe que:

“El sistema educativo nacional, especialmente sus docentes e infraestructura, en el 2026 deberán ser de alta calidad, generando equidad, desarrollo humano y desarrollo económico. Los docentes en el país, al 2026, gracias a su profesionalización y aprendizaje continuo, deberán tener una mayor formación y valoración social, logrando, como fin, el desarrollo humano de sus estudiantes y del país”.

Además, dicho plan precisa la construcción de una política pública para la formación de educadores que contemplen programas de formación, capacitación, actualización y de investigación docente en las diferentes áreas para mejorar las prácticas pedagógicas y didácticas contextualizadas, en favor del desarrollo de las competencias comunicativas. La Unesco en diversas oportunidades sugiere la importancia de financiar la capacitación de los docentes en consonancia con las necesidades de las regiones y la cualificación del profesional (UNESCO –OIT, 1996); precisa que los profesores no son el problema, sino la solución, en tal sentido deben ser escuchados para adelantar reformas educativas. El Plan Territorial de Formación de Docentes de Nariño 2016- 2019 “Educar con el Corazón” evalúa el plan de formación docente anterior 2013-2015 e identifica y prioriza las necesidades actuales de formación del personal docente de Nariño; menciona como una de las prioridades la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura (Secretaría Departamental de Nariño, 2017).

Se observa que las intenciones de los diferentes estamentos gubernamentales son ideales, sin embargo, en la práctica es muy poco lo que se concreta. Los presupuestos destinados a la educación son exiguos comparados con los que se asigna para los conflictos internos derivados de la corrupción política y de los gobernantes que administran el sistema educativo y de bienestar social colombiano (Montoya, 2017). Cabe señalar que, en la mayoría de casos, los propios docentes, buscando dignificar la profesión (Dimaté, 2017), son quienes pagan su propia cualificación, a excepción de algunos eventos académicos que los financian los organismos gubernamentales.

2. Marco de referencia

2.1. Antecedentes

El estudio sistemático y riguroso de los marcadores discursivos es relativamente nuevo, los estudiosos de la gramática tradicional y la Nueva Gramática de la Lengua Española aún marginan (Borreguero y Loureda, 2013) el examen minucioso de estos enlaces extraoracionales como los llama Gily Gaya (1943). Sin embargo, la variopinta de nomenclaturas asignadas a estas palabras da cuenta de la complejidad que suscita las mismas. El presente trabajo retoma algunos MDACA con el propósito de identificar sus propiedades, sus usos y desde allí plantear opciones de enseñanza que aporten al desarrollo de la escritura argumentativa.

El estudio del tema se intensifica con el nacimiento, el auge de la lingüística del texto y la pragmática; desde los años ochenta emergen publicaciones que abordan sistemáticamente el análisis de los MDACA del español, las cuales ponen en evidencia el laberinto conceptual en las caracterizaciones morfosintácticas, fonético-fonológicas, semántico-pragmáticas y lexicográficas; la clasificación, las denominaciones, el uso, las funciones orales y escritas, la enseñanza y el aprendizaje de estos. En esta perspectiva se referencian, primordialmente, trabajos que destacan el valor argumentativo de los MD, por ejemplo:

Carbonero (1980) presenta, entre otros aspectos, las condiciones persuasivas o disuasivas que subyacen en la afirmación, la negación, la duda; Casado-Velarde (1991) muestra las particularidades de algunos operadores discursivos que viabilizan la reformulación o reforzamiento del enunciado inicial; Briz (1993) identifica el papel argumentativo de algunos conectores pragmáticos en el español coloquial; Anscombe y Ducrot (1994) ven en cada palabra una condición argumentativa y destacan esta característica intrínseca de los enlaces textuales en el contexto de la pragmática lingüística; Martín Zorraquino y Montolío (1998), Martín Zorraquino y Portoles (1999) realizan una clasificación exhaustiva de los MD en los que incluyen los argumentativos y contraargumentativos. Fuentes (1990, 1998^a, 1998^b, 1999, 2009, 2013, 2016, 2019) hace un despliegue amplio de las características procedimentales que tiene el uso de conectores y operadores, algunos de ellos con efectos argumentativo y contraargumentativo, vinculados a una macrosintaxis en el contexto de la lingüística pragmática.

Loureda y Acín (2010) coordinan el trabajo: *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, el cual incluye diversas aportaciones de especialistas en el tema, que describen y explican ampliamente las condiciones morfológicas, sintácticas, semánticas, pragmáticas y lexicográficas de los MD; Maričić y Milica (2011), al igual que, Martí Sánchez (2011) precisan la condición argumentativa y contraargumentativa de unos conectores discursivos, este último diferencia la condición de MD y conector discursivo argumentativo.

Por su parte, Santos (2003) propone el *Diccionario de partículas*, en cuyo contexto esboza, entre otros, las propiedades entonativas y sintagmáticas de dichos elementos en el discurso, deja ver algunos casos referidos a la actitud argumentativa de estos elementos. Briz, Portolés y Pons (2008) elaboran el *Diccionario de partículas discursivas del español*, en el que describen el carácter de guías de la interpretación del discurso, con valor más procedimental que conceptual de los MD; muestran cómo a través de dichas partículas discursivas el hablante verifica la conclusión, modela el tema de conversación o lo redirige, llama la atención sobre algo, enuncia un falso acuerdo, controla el contacto, marca el turno, inicia o cierra el diálogo. Fuentes (2009) propone el *Diccionario de conectores y operadores del español*, en el cual se destacan, a parte de la información lexicográfica, los comportamientos sintáctico-discursivos de ciertas partículas que ostentan fuerza argumentativa, intensificación, atenuación y orientación del argumento, marcación del contraargumento, además de otros aspectos. Holgado (2017) realiza el *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*, allí define los marcadores como expresiones cortas, fórmulas rutinarias invariables, a veces, con flexión de género, número o persona que organizan el discurso, expresan relación e indican sentires del hablante hacia algo. Registra un buen número de MD con las respectivas definiciones, los

usos contextuales, las funciones, los sinónimos, los ejemplos y el nivel apropiado para su enseñanza, aprendizaje y su utilización.

Últimamente, Loureda, Cruz y Recio (2016); Recio y Loureda (2020) proponen trabajos experimentales que destacan la importancia del significado procedimental inmerso en conectores contraargumentativos y partículas discursivas focales del español, durante procesos de comprensión lectora; Briz (2019) sistematiza los estudios realizados sobre pragmática del español coloquial, en cuyo contexto refiere la descripción y el análisis de los marcadores del discurso. Nadal, Cruz, Recio y Loureda (2019) destacan el valor cognitivo, el carácter procedimental y la guía inferencial que representan las partículas discursivas en la comunicación; señalan la condición de procesadores del enunciado debido a la asimetría y la rigidez significativa.

Diversos autores realizan investigaciones específicas con respecto a marcadores argumentativos y contraargumentativos, por ejemplo: Fuentes (1988^a, 1998b, 1999, 2009, 2019) analiza las peculiaridades y el valor argumentativo de *pero*, *aunque sea*; Maričić y Durić (2011) estudian las características de *pero*, *sin embargo* y *no obstante* como conectores discursivos; Nadal (2019) analiza las propiedades del significado procedimental y la contraargumentación subyacentes en el conector discursivo *sin embargo*; Ramírez (2019) describe y explica los sentidos que albergan los marcadores discursivos *pero* y *no* en una comunidad de habla específica; Borreguero (2019) explica el significado adversativo de *aunque* en la comunicación oral mirnética (actuada, dramática). Como se ve, el estudio de las partículas discursivas es amplio, en tanto cumplen funciones procedimentales de distinto orden: justifican, cambian o redirigen el tema; destacan o llaman la atención, contradicen, controlan, interpelan, señalan la continuación o el cierre del texto, entre otros.

Con respecto a la enseñanza de los marcadores del discurso hay un buen número de estudios de caso, que para el propósito de esta investigación representan aportaciones teóricas y metodológicas. En Educación Básica y Superior, en aulas para la enseñanza del español como lengua extranjera-ELE, sobresalen investigaciones, tales como: Esparza (2013) indaga la adquisición de los marcadores discursivos en los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años; muestra cuáles son los MD que más utilizan con lo cual da pistas para incursionar en posibles didácticas del tema; Llamas (2003) propone actividades de lectura y análisis de textos periodísticos de opinión para la enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE; García (2005) realiza un análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios y concluye que son poco utilizados, hecho que produce menos interacción entre texto y lector.

Corral (2009) plantea una serie de actividades para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE que, con las respectivas adecuaciones, pueden ser apropiadas para la enseñanza del español como lengua materna; Nogueira da Silva (2010) analiza la importancia de la enseñanza-aprendizaje de los MD del español desde los tipos de géneros y secuencias textuales, para el dominio de la competencia comunicativa de los aprendices de ELE; describe la insuficiencia de los manuales del ELE para tratar los MD en relación con los géneros y secuencias textuales; Fernández (2008) analiza la enseñanza de los marcadores de reformulación en ELE, para lo cual reflexiona en las carencias detectadas en los manuales, precisa el concepto de los marcadores de reformulación, la importancia de enseñarlos en ELE y sugiere unas fases de motivación/ sensibilización, reconocimiento, adquisición de estructuras y de práctica libre con actividades apropiadas para la tarea.

Balibrea (2010) elabora una propuesta didáctica de los marcadores del discurso para estudiantes de ELE, a partir de las carencias encontradas en el análisis de manuales de enseñanza de lenguas extranjeras, en este devenir refiere la discrepancia terminológica con la que se denominan las partículas discursivas y propone actividades didácticas que promuevan el aprendizaje de MD en el contexto de los parámetros generales establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia - MCER; Manga (2015) realiza una propuesta didáctica para la enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1 del ELE, sugiere apoyarse en la literatura y otras disciplinas para generar materiales reales; Jia (2018) plantea, a partir de la identificación de dificultades de los estudiantes, ejercicios reflexivos y prácticos que pueden conformar una didáctica de los conectores discursivos del español en las aulas chinas; Alonso (2013) estudia el desarrollo de la competencia argumentativa a partir del uso de los conectores discursivos, en textos de estudiantes universitarios de primer ingreso del Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional de Costa Rica y concluye que el estudio de los conectores discursivos en la práctica constante de la escritura mejora la argumentación textual.

Errázuriz (2012, 2014) analiza el uso de los marcadores discursivos en la producción de ensayos argumentativos con estudiantes de la Universidad Católica de Chile, precisa las diferentes funciones que los marcadores desempeñan en la construcción de ensayos y el papel preponderante que cumplen en el procesamiento de las inferencias. Llontop (2015) recomienda que el docente realice una planificación pedagógica y posea formación suficiente para la elaboración de materiales contextualizados con preguntas que regulen la metacognición para el aprendizaje y el uso de los marcadores discursivos por estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma; Campos (2015) sugiere el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de los conectores en clase de ELE, para ello propone una unidad didáctica en la que se realiza la escritura de un cuento digital para promover la creatividad y la motivación. Villar, Fuerte, Vértiz, Gálvez, y Arévalo (2018) y Villar (2018) destacan el valor de las actividades colaborativas para el aprendizaje de marcadores discursivos por estudiantes con dificultades en la redacción de textos argumentativos de una universidad privada de Lima; para el logro del propósito diseñan secuencias didácticas contextualizadas que incluyen reflexión y ejercicios en lectura y escritura.

En el contexto colombiano se destacan diversos trabajos sobre MD desde la perspectiva sociolingüística y pragmática, tales como los de Rincón (2013), Grajales (2011), Vásquez (2005), entre otros; sin embargo, no se encontró registros de estudios que asuman la didáctica de estas partículas discursivas en español como lengua materna, salvo lo propuesto por el Grupo de Investigación en Argumentación-GIA (2016), el cual investiga el desarrollo de la competencia argumentativa oral en escuelas rurales, en cuyo contexto recomienda una serie de actividades didácticas para la asimilación y el uso de conectores argumentativos y contraargumentativos en estudiantes de Educación Básica Primaria.

En general, los estudios de los MD son prolíficos, no obstante, la investigación, específicamente, en los procesos de enseñanza de los MDACA en español como lengua materna, son escasos. Además, en el rastreo realizado no se encuentran trabajos que asuman la identificación de los fundamentos teóricos y didácticos que posee el profesor en el tema, por lo que se presume que hay confianza en la formación del docente o hay dificultad para incursionar en la descripción y explicación de las insuficiencias que tiene.

2.2.Marco teórico

En este apartado se revisa el marco textual y discursivo en el que se mueven los MDACA, para lo cual, antes de asumir el tema específico se plantea, brevemente, algunas teorías sobre argumentación desde las que se tomará el asunto.

2.2.1. Argumentación

La argumentación existe cuando hay oposición entre discursos, alternancia de conceptos, que polarizados o no suscitan progresión comunicativa (Toulmin, 1984[1958]; Perelman, 2000[1958]). Se concibe como la discusión democrática en la que los integrantes respetan los turnos, la conversación como fuente de acuerdos y el diálogo como el centro de la controversia (Pantin, 2012). La argumentación se entiende como la práctica discursiva de interacción social, que da cuenta de los razonamientos, las tendencias ideológicas y de las condiciones de vida de los participantes.

Aprender a argumentar constituye, aparte de la interiorización de qué es la argumentación, un compromiso social y una responsabilidad política en tanto sea un proceso que dignifica la condición humana (Ramírez, 2010); este aprendizaje gestiona la interpelación constante a las ideas, la búsqueda permanente de cuestionamientos y de respuestas sobre la ocurrencia de los fenómenos; los para qué, los por qué, los de qué manera, etcétera, inducen los razonamientos que ayudan a descifrar y fortalecer la complejidad conceptual que subyace en el sujeto o en el objeto.

Un primer concepto de la dimensión argumentativa puede ser el de considerar a oponentes y, consecuente a ello, a vencedor y vencido, es decir a uno que con-vence y a otro vencido; en este escenario las posiciones suelen ser radicales, obstinadas y definitivas sobre las cuales se toman decisiones (Ramírez, 2019); por ejemplo, en los escenarios jurídicos la disputa entre fiscal y defensor esta mediada por la oposición culpable o inocente, con los matices que sugieren los agravantes y los atenuantes.

Una segunda dirección del proceso se refleja en la exploración de acuerdos a partir de las diferentes perspectivas que hay sobre el asunto de discusión. En esta versión, los antagonismos son flexibles e incluso complementarios, por cuanto se sumergen en contextos sociohistóricos y situaciones concretas de argumentación mediadas por fines comunes o beneficios compartidos (Ramírez, 2019). Es importante destacar que, en la práctica no siempre los buenos argumentos modifican las ideas del oyente y le cambian los comportamientos, suele ocurrir que hay argumentos prácticos que sobreponen las argumentaciones teóricas que pueda esgrimir el hablante (Gómez, 2019).

En esta perspectiva, el proceso argumentativo supone: a) actividades cognitiva y metacognitiva sociales, en tanto los participantes recurren a saberes externos e internos que dan cuenta de los razonamientos, las justificaciones, las conjeturas que aportan al asunto en cuestión; b) oposiciones discursivas interdependientes entre sujetos que alternan turnos, sobre todo, por la polarización de posiciones enunciativas; c) expresiones discursivas apoyadas en representaciones de un acontecimiento particular anterior e integradas a las relaciones de poder que derivan en manifestaciones racionales y emocionales (Azevedo, 2019). En esta panorámica, dicho proceso presume la construcción, la justificación, el rechazo, la defensa, la apreciación y la justipreciación de los puntos de vista contextualizados sobre el objeto pretexto de la situación argumentativa.

La tradición escolar ha convertido el tema de análisis en asunto de aula y para el aula: se enseña para el examen o para la clase; la idea de este proyecto es que el docente adquiera

habilidades que le permitan exponer, explicar los conceptos del tema circunscritos o aplicados a las realidades textuales de la academia y de la cotidianidad, de tal manera que sean integrados a las estructuras cognitivas y metacognitivas del estudiante y revertidas en el desarrollo de la vida académica y social. Es claro, que el manejo de la estructura del discurso argumentativo, de los MDACA que lo integran apuntalan la controversia en favor o en contra del objeto de discusión, potencializan los ambientes escolares para aprendizajes razonados y críticos (Ahumada, 2006).

2.2.1. Marcadores discursivos en español: conceptos

Los estudios de estas partículas discursivas han sido objeto de análisis desde siempre, tal es el caso de Garcés (1852 [1791]:69) quien señala:

Las partículas no son otra cosa sino aquellas menudas partes que forman y dan fuerza á aquella íntima unión que debe llevar consigo un compuesto y acabado raciocinio; cuyas partes, así deben de unirse, y darse por este medio vigor y claridad, que finalmente resulte de ellas un perfecto y bien regulado discurso; y como este ni pueda ni deba ser y llamarse perfecto no siendo las partes que lo constituyen en sí mismas perfectas, yendo además natural y propiamente unidas, de aquí nace que debemos traer sumo estudio en conocer la naturaleza, y usar con propiedad y elegancia de este tan necesario enlace ó vínculo; avisándonos que no solo el nervio ó vigor del discurso, sino la flor (por decirlo así) y nata de su elegancia, depende también de esta unión ó enlace de las partes

Esta cita deja ver el valor que representan las partículas en la estética significativa del discurso; Bello (1951[1847]:144), en el contexto oracional, clasifica las partículas compositivas y las partículas prepositivas con base en las funciones gramaticales, precisa el encuentro constante de “adverbios y complementos transformados en conjunciones, v. gr. *luego, consiguientemente, por tanto, sin embargo*”; Gili Gaya (1943) identifica un conjunto de «enlaces extraoracionales, entre los cuales vincula a las conjunciones o frases conjuntivas, la repetición, la anáfora, la elipsis, con las respectivas propiedades gramaticales que trascienden el orden de la oración hacia el discurso; Alarcos Llorach (1994:322), en el contexto oracional, los llama enlaces, en algunos casos, adverbiales, y señala que:

Hay grupos oracionales cuyas oraciones componentes parecen estar enlazadas entre sí con unidades como *luego* (átomo), *conque, así que, pues*, o con locuciones de tipo adverbial como, *por tanto, por consiguiente*, etc. En realidad, son grupos yuxtapuestos, ya que el sentido sugerido por ellos suele ser ilativo, consecutivo, continuativo, y en general proviene de los contenidos sucesivos de cada oración. Esas aparentes unidades conjuntivas pueden eliminarse sin que la relación semántica entre las oraciones se suprima; cumplen más bien un papel adverbial de referencia anafórica a lo expresado en el contexto precedente.

Esta cita vislumbra una concepción esquivada de las partículas discursivas, no obstante, vitaliza el carácter ilativo, consecutivo, continuativo de las mismas, hecho que supone la consideración de construcciones lingüísticas que rebasan la concepción oracional para trascender a una dimensión discursiva, aparte de otros aspectos.

Dadas las necesidades de comprender el concepto, las características, la utilidad y el funcionamiento de los MD, en las últimas décadas han aumentado ostensiblemente, las investigaciones acerca del tema (Lamíquiz, 1991, Montolío, 1992, 2001; Portolés, 1988, 1995; Fischer 2006; Loureda y Acín 2010, Fuentes 2019, etcétera) y de los elementos discursivos conexos. Diversos MD demandan tratados extensos cuando el investigador los asume de manera independiente (Fuentes, 1988^a, 1988^b, 1999, 2019; Anscombe y Ducrot, 1994; Maričić y Durić, 2011; Ramírez, 2019; entre otros).

Además, se han desarrollado varios encuentros científicos con lingüistas de reconocido prestigio para estudiar el tema con mayor detenimiento, así: a finales de 1994 en Madrid se realizó una Mesa Redonda sobre “marcadores del discurso en español” en el marco de la XXIV Reunión Anual de la Sociedad Española de Lingüística. Con la coordinación de Estrella Montolío, participaron Antonio Briz, Manuel Casado, Luís Cortés, José Portolés, María Martín Zorraquino; el IV Coloquio Internacional “Marcadores del discurso en las lenguas románicas: un enfoque contrastivo”, celebrado en la Universidad de Heidelberg (Alemania, 2015) que da continuidad a los coloquios de Madrid (2010), Buenos Aires (2011) y Campinas (2012).

En este discurrir, los estudios desarrollados no han unificado la nomenclatura para las partículas o nexos transfrácticos; mientras en muchos lugares de Europa prefieren el término conector, en Estados Unidos optan por marcador discursivo (*discourse marker*). Particularmente, Gily Gaya (1943) los llamó enlaces extraoracionales; Barrenechea (1969) operadores pragmáticos; Helbig y Buscha (1972) partícula modal o modalizadores; Alcina y Bleca (1975) ordenadores del discurso; Halliday y Hasan (1976) conectivos; Lamiquiz (1991) enlaces discursivos, posteriormente, conectores enunciativos; Casado (1991) operadores discursivos, luego, marcadores discursivos; Montolió (1992, 2001) conectores discursivos, ulteriormente, marcadores discursivos, cuya denominación la adopta la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009); Briz (1993) conectores pragmáticos; López (1994) y Anscombe y Ducrot (1994) enlaces textuales; Christl (1996) muletillas; Fischer (2006) y Briz, Portolés y Pons (2008) partículas discursivas; Carbonero y Santana (2010) y Loureda (2010, 2016, 2019) marcadores del discurso; Fuentes (2009, 2019) conectores y operadores en el contexto de la macrosintaxis, los primeros se orientan a la conexión interoracional y entre enunciados y, los segundos a la expresión del nivel interpersonal.

Cortés (1995:64) señala una diferencia terminológica para la misma estructura en la lengua inglesa para lo cual cita distintas categorías con los respectivos autores:

[...] *pragmatic expressions* (Britt, 1987), *pragmatic connectives* (Dijk, 1979), *pragmatic particles* (Óstman, 1979, 1981, 1982; Holmes, 1990), *void pragmatic connective* (Even-Zohar, 1982) *gambits* (Edmondson, 1978a, Faerch y Kasper, 1982), *epistemic modal forms* (Coates, 1987), *punctors* (Vincent y Sankoff, 1992), *tags* (Holmes, 1982; Siebert, 1984) o *los pragmatic devices* (Stubbe y Holmes, 1995).

Kafipour (2016:1101), al igual que Cortés, cita a diversos autores que grafican la pluralidad de etiquetas utilizadas en lengua inglesa, tales como:

[...] *cue phrases* [19], *discourse connectives* [5], *discourse operators* [27], *discourse particles* [30], *discourse signaling devices* [25], *phatic connectives* [4], *pragmatic connectives* [32, 35], *pragmatic expressions* [7], *pragmatic formatives* [8], *pragmatic markers* (9, 29), *pragmatic operators* [1], *pragmatic particles* [23], *semantic conjuncts* [26], and *sentence connectives* [14]¹⁰.

¹⁰ Se incluyen los nombres de los respectivos autores [...] *cue phrases* [Knott, A. & Dale, R. (1994), 19], *discourse connectives* [Blakemore, D. (1987),5], *discourse operators* [Redeker, G. (1995), 27], *discourse particles* [Schorup. (1985), 30], *discourse signaling devices* [Polanyi, L. & Scha, R. (1983), 25], *phatic connectives* [Bazanella, C. (1990), 4], *pragmatic connectives* [Stubbs, M. (1983), 32], van Dijk, T. A. (1979), 35], *pragmatic expressions* [Erman, B. (1992), 7], *pragmatic formatives* [Fraser, B. (1987), 8], *pragmatic markers* ([Fraser, B. (1988), 9, (1990), 10, Schiffrin, D. (1987), 29]), *pragmatic operators* [Ariel, M. (1994), 1], *pragmatic particles* [Ostman, J. (1995), 23], *semantic conjuncts* [Quirk, R, Greenbaum, S. Leech, J & Svartvik, J. (1985), 26], and *sentence connectives* [Halliday, M.&Hasan, R. (1976), 14].

Conviene precisar que, esta diferencia de etiquetas no ha impedido el desarrollo científico del tema, por el contrario, ha permitido visualizar el asunto desde diferentes perspectivas, sobre todo, entender la complejidad que representa el uso de estos elementos lexicales. Probablemente esta heterogeneidad terminológica concita al desarrollo de una polifonía significativa que lleva a dirimir la diversidad de uso y el carácter procedimental que poseen los MD (Martí Sánchez, 2011). En cualquier caso, la teoría es siempre parcial por la condición de emerger desde circunstancias focalizadas o contextualizadas.

En el aspecto conceptual hay cierta cercanía entre los distintos autores, por ejemplo: siguiendo la línea de Halliday y Hasan (1976) se diría que los MD son unidades lingüísticas que propician la cohesión y dan unidad a un texto; para Portolés (2001:33) son los elementos que: “[...] guían el procesamiento de lo comunicado por los distintos miembros del discurso y permiten obtener las inferencias requeridas”. Zorraquino y Portoles (1999:4057), desde la perspectiva pragmática, señalan que:

Los marcadores discursivos son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación sintáctica (son elementos marginales) y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

Las concepciones citadas aluden a la funcionalidad básica de los MD; son partículas discursivas que guían, probablemente, imponen interpretaciones particulares a los enunciados o a las partes del enunciado que anteceden o que siguen. Las distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas enriquecen las opciones significativas que pueden ser negociadas por los participantes de la comunicación. En los planos oral o escrito inducen análisis diferentes, aunque complementarios.

Calsamiglia y Tusón (2002: 245-246) definen los MD con base en: la *forma*, dado que pueden ser partículas discursivas simples o compuestas, tales como: “conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales”; la *función*, ya que relacionan semánticamente dos enunciados o secuencia de enunciados; la *finalidad discursiva*, porque proporcionan cohesión y estructura y sirven de “guía o instrucción para la interpretación del sentido”.

En síntesis, hay cierto acuerdo entre los autores con respecto al significado que representan los MD; empero, los matices subyacentes en los conceptos sugieren la complejidad que representan cuando se busca una definición genérica. Probablemente, el fenómeno obedece a la pluralidad en cuanto a forma, función y finalidad con la que se utilizan tanto en la producción oral como en la producción escrita; en tal sentido, no comparten las mismas propiedades gramaticales y, las características semánticas evidencian diversidad.

2.2.2. Clasificaciones de los marcadores discursivos

Clasificar los MD es una tarea embarazosa por la polifonía funcional, la condición procedimental y por la diferencia de nomenclaturas que poseen los mismos. Las clasificaciones recientes, aunque descriptivas y explicativas, no estandarizan las clases y subclases de MD (Martín Zorraquino, 1998; Casado Velarde, 1998; Portolés, 2001; Montolio, 2001; Calsamiglia y Tuson, 2002; Fuentes y Alcaide, 2002; Holgado, 2017; Fuentes, 2019, etcétera). No obstante, esta disparidad constituye un referente para adelantar nuevos estudios, dado que un MD ofrece posibilidades de incrustarse en distintas categorías

clasificadoras, por ejemplo ¿Qué impide que un conector aditivo como, *además* (David es médico, *además* pintor), en otro contexto oral o escrito, funcione como un operador de refuerzo argumentativo (David es inteligente, es médico *además* pintor) o como un estructurador de información-ordenador (David realizó la cirugía, *además* explicó el procedimiento a sus estudiantes).

A manera de ejemplo, se señalan algunas clasificaciones que ayudan a comprender la complejidad del problema, así:

Lo Cascio (1998[1991]:203-204) propone los siguientes indicadores de fuerza argumentativa con la respectiva funcionalidad:

- a) Introducen el macroargumento (*ahora me explico, el razonamiento es este, ahora se demuestra por qué*).
- b) Introducen un argumento o un dato: justificadores (*puesto que, porque, de hecho, en efecto, dado que, ya que, ya que es cierto que, también porque, considerando que, partiendo del hecho de que, y la prueba es que, y eso es porque, luego, uso del gerundio*).
- c) Introducen la tesis o conclusión (de primer o segundo nivel): conclusivos (*por consiguiente, así pues, por tanto, he aquí que, por eso, se sigue que, por lo cual puede sostenerse que, por ello, si...entonces*).
- d) Introducen la regla general: generalizadores (*a partir de..., dado que..., y eso porque..., dice que...*).
- e) Introducen la modalidad o el calificador: modales (*quizá, probablemente, es posible que, necesariamente, poder + infinitivo, deber de + infinitivo, futuro -elemento morfológico con función de modal y no de tiempo verbal*).
- f) Introducen la fuente, la autoridad: garantes (*como dice, según...*).
- g) Introducen una reserva: relativizadores (*a no ser que, salvo que, a menos que, excepto que, si / si no, aunque*).
- h) Introducen un refuerzo para la justificación presentada: refuerzos (*sin contar con, si se tiene en cuenta el hecho de que, observemos que, no obstante, a pesar de que, si bien, aunque*).
- i) Introducen una contraopinión: alternantes (*sin embargo, no obstante que, a pesar de que*).

Por otra parte, en la tabla 2 incluimos la clasificación de los marcadores discursivos que propone Portolés (2001 [1998]: 146), la cual es modificada en algunos aspectos con la nueva clasificación que realiza dicho autor en compañía de Martín Zorraquino (1999) en la tabla 3, descrita más abajo, en la que se detalla con mayor amplitud la funcionalidad de algunos marcadores.

Tabla 2. Clasificación de marcadores discursivos de Portolés (2001 [1998])

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	Comentadores	Pues, bien, pues bien, así las cosas, etc.
	Ordenadores	En primer lugar / en segundo lugar/.../ por una parte / por otra parte / de otro lado, asimismo, por lo demás, etc.
	Digresores	Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
CONECTORES	Aditivos	Además, encima, aparte, incluso, etc.
	Consecutivos	Por tanto, en consecuencia, de ahí, , entonces, pues, así pues, etc.

	Contraargumentativos	En cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, etc.
REFORMULADORES	Explicativos	O sea, es decir, esto es, en otras palabras, etc.
	De rectificación	Mejor dicho, más bien, digo, etc.
	De distanciamiento	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de cualquier manera, etc.
	Recapitulativos	En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.
OPERADORES DISCURSIVOS	De refuerzo argumentativo	En realidad, de hecho, claro, desde luego, en el fondo, etc.
	De concreción	Por ejemplo, en concreto, etc.
	De formulación	Bueno
MARCADORES DE CONTROL DE CONTACTO		Hombre / mujer, mira, oye, etc.

Tabla 3. Clasificación de marcadores del discurso según Martín Zorraquino y Portolés (1999)

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	COMENTADORES sirven para presentar un nuevo miembro del discurso o introducir un nuevo comentario en la conversación. La parte previa del discurso es preparación al nuevo comentario introducido por el marcador discursivo.	<i>Pues, bien, pues bien, así las cosas, dicho esto, dicho eso.</i>
	ORDENADORES ordenan los argumentos. Tienen doble función: indican el lugar que ocupa un miembro del discurso en relación con la secuencia discursiva y presenta un subcomentario que forma parte del todo.	De apertura: <i>en primer lugar, por una parte.</i> De continuidad: <i>en segundo lugar, en tercer lugar, por otra parte, de otro lado, asimismo.</i> De cierre: <i>en fin, finalmente.</i>
	DIGRESORES sirven para añadir un comentario adicional respecto a lo dicho.	<i>Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.</i>
CONECTORES	ADITIVOS adicionan nuevos elementos discursivos a otro ya mencionado en atención a la misma orientación argumentativa	En una misma escala argumentativa: <i>incluso, es más.</i> <i>Además, encima, aparte, por añadidura,</i>
	CONSECUTIVOS expresan la relación causa-consecuencia entre enunciados; el segundo enunciado representa la consecuencia o efecto	<i>Así, por tanto, por consiguiente, consecuentemente, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así pues, entonces.</i>
	CONTRAARGUMENTATIVOS vinculan dos miembros del discurso donde el segundo niega una conclusión que pudiera ser del primero. Presentan contradicción entre los enunciados vinculados: “en cambio” o “por el contrario”	<i>En cambio, por el contrario, al contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, ahora bien, eso sí.</i>
REFORMULADORES	EXPLICATIVOS reformulan un aspecto del discurso anterior Explicándolo para hacerlo más comprensible	<i>O sea, es decir, esto es, en otras palabras.</i>
	DE RECTIFICACIÓN corrigen, mejoran o reformulan un aspecto discursivo ya mencionado	<i>Mejor dicho, más bien, digo.</i>
	DE DISTANCIAMIENTO merman la importancia del aspecto discursivo anterior y presentan la nueva formulación como condición fundamental del discurso que le precede	<i>En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de cualquier manera.</i>
	RECAPITULATIVOS representan una conclusión; mantienen la orientación argumentativa	<i>En suma, en resumidas cuentas, en fin, total, en conclusión, en definitiva, al fin y al cabo, después de todo</i>

OPERADOR.S DISCURSIVOS	DE REFUERZO ARGUMENTATIVO fortalecen el significado de un argumento discursivo frente a otros posibles argumentos. muestran como evidente el aspecto discursivo que afectan	<i>En realidad, de hecho, claro, desde luego, por supuesto.</i>
	DE CONCRECIÓN presentan un nuevo aspecto discursivo como ejemplo para concretar o generalizar una idea	<i>Por ejemplo, en concreto.</i>
MARCADORES CONVERSACIONALES	MODALIDAD EPISTÉMICA expresan el grado de certeza que atribuyen a un aspecto del discurso. Se distinguen dos grupos: los que indican “evidencia” ej. claro, desde luego, en efecto) y los que orientan al interlocutor sobre el origen del mensaje (por ej. por lo visto). MODALIDAD DEÓNTICA: indican el acuerdo o la aceptación del discurso. ENFOCADOS A LA ALTERIDAD: facilitan llamar la atención. Son entidades interjectivas o imperativas. METADISCURSIVOS CONVERSACIONALES: dan cierto orden y estructura al discurso; ayudan a mantener o cambiar el turno de palabra; regulan la interacción discursiva entre los hablantes	<i>claro, desde luego, por lo visto</i>
		<i>bueno, bien, vale, de acuerdo</i>
		<i>hombre, mira, oye</i>
		<i>Bueno, eh</i>

Fuentes y Alcaide (2002) también dedican un capítulo para analizar, de manera exhaustiva, la variedad de marcadores argumentativos como hiperónimo de operadores y conectores. Congruentes con el objeto de esta investigación, cabe destacar algunos operadores y conectores que permiten: a) atenuación argumentativa en los cuales incluyen, además de otros, los operadores atenuativos (*de alguna manera, en cierta manera, de algún modo, en cierta medida, en cierta forma*), diminutivos (en sustantivos, verbos y adjetivos); b) aserción tajante (*mire usted*); c) conectores concesivos (*en cualquier caso, en todo caso, de todos modos*); d) recapitulación y reconsideración, en los que se incluye los conectores (*después de todo, al fin y al cabo, en definitiva, en fin de cuentas*) y los operadores (*en el fondo, en realidad*); e) concreción y ejemplificación (*en concreto, en particular, justamente, precisamente, por ejemplo*).

No obstante lo anotado, Fuentes (2009), en su *Diccionario de conectores y operadores del español*, no emplea la estructura *marcador del discurso* como hiperónimo de conectores y operadores. Precisa la clasificación de los conectores que, desde una perspectiva contextual, pueden tener valor argumentativo, por ejemplo: adición (*de igual modo*), concesivos (*en cualquier caso*), consecutivos (*por ende*), ejemplificadores (*pongamos por caso*), justificativos (*después de todo*), oposición (*por el contrario*), reformulativos (de corrección, *mejor dicho*; de explicación, *en otras palabras*; y de concreción, *por ejemplo*). Enumera algunos conectores u operadores que se comportan en el plano argumentativo: fuerza argumentativa (*completamente*), contraposición con el locutor (*en absoluto*), contrargumentación (*al contrario*), gradación argumentativa (*por si fuera poco*), etcétera.

Además, Calsamiglia y Tusón (2002[1999]) proponen la siguiente clasificación de marcadores, algunos de ellos son repetitivos en las clasificaciones anotadas, así: marcadores que contribuyen a la organización global del texto (tabla 4), marcadores que introducen operaciones discursivas (tabla 5) y “marcadores del discurso que se pueden llamar más propiamente conectores [...] que sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos

textuales sean enunciados o conjunto de enunciados” (Calsamiglia y Tusón (2002[1999]: 247, tabla 6)

Tabla 4. Marcadores de ordenación del discurso: conectores metatextuales (Calsamiglia y Tusón, 2002[1999]: 246 y 247)

Iniciadores	<i>Para empezar, antes que nada, primero de todo...</i>	
Distribuidores	<i>Por un lado, por otro; por una parte, por otra; éstos, aquellos...</i>	
Ordenadores	<i>Primero, en primer lugar, en segundo lugar...</i>	
De transición	<i>Por otro lado/ parte, en otro orden de cosas...</i>	
Continuativos	<i>Pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto...</i>	
Aditivos	<i>Además, igualmente, asimismo...</i>	
Digresivos	<i>Por cierto, a propósito...</i>	
Espacio-temporales	Anterioridad	<i>Antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí...</i>
	Simultaneidad	<i>En este momento, aquí, ahora, al mismo tiempo, mientras, a la vez...</i>
	Posterioridad	<i>Después, luego, más abajo, seguidamente, más adelante...</i>
Conclusivos	<i>En conclusión, en resumen, en suma, en resumidas cuentas, total...</i>	
Finalizadores	<i>En fin, por fin, por último, para terminar, en definitiva...</i>	

Tabla 5. Marcadores que introducen operaciones discursivas particulares (Calsamiglia y Tusón, 2000[1999]: 247)

De expresión de un punto de vista	<i>En mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista, a mi parecer, tengo para mí, por lo que a mí respecta...</i>
De manifestación de certeza	<i>Es evidente que, es indudable, todo el mundo sabe, nadie puede ignorar, es incontestable, de hecho, en realidad, está claro que...</i>
De confirmación	<i>En efecto, por supuesto, desde luego, por descontado, efectivamente...</i>
De tematización	<i>Respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a, referente a, con referencia a, en lo que concierne, en/por lo que se refiere a...</i>
De reformulación, explicación o aclaración	<i>Esto es, es decir, en otras palabras, quiero decir, o sea, a saber, bueno, mejor dicho, en particular, en concreto...</i>
De ejemplificación	<i>Por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos...</i>

Tabla 6. Marcadores del discurso: conectores textuales (Calsamiglia y Tusón, 2002[1999]: 248)

Aditivos y sumativos		<i>Y, además, encima, después, incluso; asimismo, también, tal como, del mismo modo; ni tampoco.</i>
Contrastivos o contraargumentativos		<i>Pero, en cambio, sin embargo, ahora bien (oposición); sino, en lugar/ vez de, por el contrario, antes bien, contrariamente... (sustitución); excepto si, a no ser que ... (restricción); de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de, no obstante, con todo, aun así, después de todo, así y todo, con todo (y con eso). (concesión).</i>
De base Causal	Causativos	<i>A causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a...</i>
	Consecutivos	<i>De ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, de donde se sigue, así pues, por (lo) tanto, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia, en efecto, entonces...</i>
	Condicionales	<i>Si, con tal que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre</i>

		<i>que, mientras, a no ser que, siempre y cuando, sólo que, con que...</i>
	Finales	<i>Para que, a fin de que, con el propósito/ objeto de, de tal modo que...</i>
Temporales		<i>Cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, más tarde, mientras tanto, una vez, un día, en aquel tiempo, de repente, enseguida...</i>
Espaciales		<i>Enfrente, delante, detrás, arriba, abajo, al fondo, a la derecha, a la izquierda, a lo largo, a lo ancho, por encima...</i>

En cualquier caso, las clasificaciones de los marcadores son complejas y ofrecen dificultades para estandarizar la forma, la función o la finalidad de un marcador específico. Landone (2012) sugiere:

“[...] una sistematización de los niveles operativos (en lo escrito y en lo oral) donde quede más claro para el estudiante que: 1. Hay funciones diferentes en la lengua que se pueden realizar con los marcadores del discurso 2. Estas funciones tienen diferentes planos operativos y pueden llevarse a cabo en más de un plano a la vez. 3. Para realizar una función, el hablante dispone de diferentes marcadores que no son equivalentes (algunos son más prototípicos que otros) 4. La elección de un marcador está supeditada a las circunstancias de enunciación (o contexto) y está regida por reglas de lógica de la lengua y de la pragmática.

Como queda dicho, las diferentes clasificaciones promueven distintas discusiones que apuntalan nuevos estudios sobre estas partículas discursivas que, finalmente, terminan siendo polémicas en la forma, la función y la finalidad en los niveles oral o escrito.

2.2.3. Argumentación y marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativo

En primer lugar, se entiende la argumentación como el proceso discursivo ligado a las diferentes actividades que realiza la persona en la vida cotidiana, familiar o académica (Calsamiglia y Tusón, 2002), la argumentación forma parte de la esencia del sujeto, está en la naturaleza del humano razonar y hacer que el otro (individuo o público) piense o haga cosas en una dirección específica (Ramírez, 2016, et al.). Adam (1992) insinúa que la función argumentativa del lenguaje busca la adhesión y la persuasión en la comunicación humana; Ramírez (2012: 91) señala que “la argumentación implica jugar con el lenguaje de tal manera que afirmaciones, negaciones, concesiones, resarcimientos y refutaciones pueden configurar un mismo tejido textual que apuntalan un propósito o intención común. Es un juego de proposiciones obtenido por el empleo de conectores u organizadores discursivos que obedecen a intenciones, interlocutores y contextos”.

Diferentes enfoques de la argumentación sugieren la importancia de los MDACA, así: la argumentación en el discurso (Meyer, 1987; Moeschler, 1985, 1994; Moeschler y Reboul, 1999); la argumentación en la lengua (Anscombe y Ducrot, 1994); la gramática de la argumentación (Lo Cascio, 1988[1991]). La *argumentación en el discurso* identifica la relación entre lo explícito y lo implícito y los procesos de inferencia que se susciten en un contexto; subraya la complejidad significativa del mensaje, dado el conjunto de elementos que integran el enunciado; la *argumentación en la lengua* vitaliza el significado y sentido subsumidos en todos y cada uno de los elementos que integran el acto de argumentación, reclama el valor de la palabra y la plurisignificación de la misma; la *gramática de la argumentación* vitaliza los indicadores de fuerza o los marcadores argumentativos como elementos que imprimen la orientación argumentativa de un enunciado (Ramírez, 2012).

En cualquier caso, conviene destacar la teoría de Montolio (2001: 10), la cual precisa que:

[...] es la lengua la que va guiando la forma en que articulamos la información, la que nos indica cómo engarzar unas partes de los mensajes con otras, la que nos proporciona instrucciones que nos dicen cómo debemos establecer causas, consecuencias, justificaciones, concesiones, propósitos, añadidos, rectificaciones, reformulaciones, recapitulaciones y otras muchas formas de organizar, evaluar y en definitiva interpretar los contenidos. Somos nosotros los que argumentamos, pero es la lengua la que nos proporciona las pautas que nos permiten argumentar; y las que permiten a los demás entender nuestra argumentación.

En consideración a lo dicho y al objeto de esta investigación, se asume lo propuesto por Lo Cascio (1991:203-204), especialmente, por la cercanía con el texto escrito. Dicho autor propone marcadores discursivos que indican fuerza argumentativa o relaciones contraargumentativas, reseñados más arriba. Dicha clasificación no es determinante, simplemente, es un punto de partida que permite visualizar los MDACA que pueden constituirse en pretextos de enseñanza y de aprendizaje en la EBS y Media.

Conviene mencionar, de igual modo, la relevancia que tiene la clasificación propuesta por Calsamiglia y Tuson (2002[1999]), Fuentes (2002, 2009), Martín Zorraquino y Portolés (1999), entre otros, para identificar los MDACA apropiados para su enseñanza en los niveles de escolaridad referidos más arriba. Las clasificaciones de los MDACA realizadas desde los ámbitos pragmáticos facilitan la ubicación, la función y la intención de un marcador en los textos orales reales formales e informales, permiten la contextualización del tema de enseñanza - aprendizaje, favorecen las operaciones cognitivas y metacognitivas del docente y del estudiante, coadyuvan en la asimilación y puesta en práctica del respectivo marcador en la construcción de las propias escrituras.

2.2.4. Enseñanza de marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos

En términos generales, el docente de hoy, aparte de ser el experto en un área específica, también es la persona que reflexiona sobre la propia práctica, el intelectual que critica la tarea y el contexto en el que la desarrolla (Loaiza, Taborda y Ruiz, 2020). Tiene la responsabilidad de escudriñar las lógicas de la comunicación, del lenguaje y de las culturas subsumidas en estos desde una perspectiva ética y política (Álvarez, 2020). Para el logro de este cometido, indiscutiblemente, el docente requiere de acompañamiento y autoformación en las distintas aristas que integran los procesos de enseñanza y de aprendizaje, especialmente en las didácticas de funcionalidad, aplicación y de utilidad que representan los contenidos en la formación del sujeto cívico, crítico y comprometido con las necesidades humanas y sociales.

La didáctica es la disciplina en permanente construcción, se ocupa de los procesos que se despliegan en el aula de clase o fuera de ella con la intención de desarrollar enseñanzas y aprendizajes de un objeto de estudio. Valora al estudiante y al docente como sujetos que construyen sentido y transforman la realidad, en tal virtud, se cuestiona por: qué contenidos enseñar, cómo desarrollar aprendizajes, cómo aprenden unos sujetos determinados, cuáles son los lugares y los tiempos más apropiados para aprender y para qué se configuran dichos aprendizajes (Alvarez Angulo, 2013). La meta de la didáctica es crear escenarios y lugares de aprendizaje que den cuenta de las expectativas y de las urgencias del estudiantado (Ramírez, 2020).

Específicamente, la didáctica de la lengua se preocupa por la dignidad de la intercomunicación del sujeto, por la consecución de la competencia comunicativa o discursiva en sus distintas versiones: escuchar, hablar, leer y escribir. Busca el conocimiento

reflexivo de las propiedades, las reglas y las características del lenguaje (Álvarez Angulo, 2005, 2010, 2013); analiza las estructuras gramaticales y meta-discursivas de la lengua, pero fundamentalmente, examina la comunicación como fundamento sustancial del humano (López Valero y Encabo, 2013). Sánchez et al (2018: 95) precisa: “[...] no se pueden analizar las llamadas oraciones de pizarra (tradicional o digital) sin acudir al contexto; no se puede interpretar un intercambio comunicativo de base lingüística sin atender, por ejemplo, cómo se combinan las palabras”, sobre todo si se tiene en cuenta los conceptos mencionados.

Este campo incluye la producción escrita entendida como la máxima expresión sistemática de la lengua, en la que, sin duda, los MDACA juegan un papel determinante (Ramírez, 2012). La propuesta del presente trabajo se encamina hacia la búsqueda de alternativas de enseñanza de algunos MDACA que den cuenta del progreso escritor de textos argumentativos, para lo cual se analiza las posibles dificultades que los profesores tienen en el manejo de dichas partículas cuando buscan que los estudiantes desarrollen aprendizajes consecuentes con la producción de textos argumentativos. En todo caso, “argumentar para aprender, aprender a argumentar y aprender a enseñar a argumentar no son dimensiones independientes, sino complementarias” (Chiaro, 2020: 272) que advierten que una situación de intercomunicación crítico-reflexivo debe ser consciente, autorregulada por los participantes, quienes proponen argumentos que cumplen con las condiciones de aceptabilidad, relevancia y suficiencia discursivas. Recio y Loureda (2020:9), refiriendo los efectos de los marcadores sobre la comprensión discursiva, señalan que: “En relaciones más complejas desde un punto de vista cognitivo, como la causalidad o la contraargumentación, los conectores facilitan la comprensión más que en relaciones menos complejas, como la adición”.

Es importante aclarar que la investigación se centra en la enseñanza, es decir, en el proceso consistente en dar señas o pistas para que el estudiante desarrolle aprendizajes; dicho proceso supone identificar, concienciar y asumir las formas de pensar que tiene los estudiantes frente a unos contenidos lingüísticos, en esta dirección se parte de las experiencias de los profesores que conciben el aprendizaje como proceso y como producto visibles en los comportamientos lingüísticos de los estudiantes; manifiestos en las transformaciones suscitadas en las creencias, las habilidades, los pensamientos, las actuaciones y las diversas experiencias concretados en los actos comunicativos. “La medición de la actividad cognitiva en términos de esfuerzo y beneficios y, por tanto, de complejidad cognitiva permite detectar fortalezas y aspectos mejorables en la estructuración de los contenidos que se transmiten en las aulas en todas las etapas del proceso educativo” (Recio y Loureda, 2020:11)

La enseñanza parte de acontecimientos individuales y sociales adecuados a la condición humana, en esta perspectiva, para el desarrollo de este proceso, el docente requiere fundamentos en distintos aspectos propios de la existencia del sujeto aprendiz, tales como: los conocimientos previos, los procedimientos que utiliza para organizar y aplicar la información, los intereses y las urgencias que integran la vida cotidiana, las aplicaciones del saber que exige el contexto de crecimiento, los niveles de recurrencia del objeto de aprendizaje, la sensibilidad y la emotividad que produce el fenómeno estudiado, las capacidades del estudiante para concienciar, controlar y discernir los nuevos saberes, entre otros. Para mayor claridad, se explicita cada uno de los aspectos referidos en atención a los MDACA, así:

a) Conocimientos previos. Son todos los conocimientos que el sujeto construye, como fruto de las diferentes prácticas sistemáticas-formales, asistemáticas-informales, circunstanciales y lúdicas; los configura a partir de la confrontación de ideas, de pensamientos y de conocimientos que le depara el discurrir de la cotidianidad y la cultura (Velázquez y Santiesteban, 2019). Son los aprendizajes que la persona obtiene de las señas que le da la familia, la escuela, la sociedad y la naturaleza en que se desenvuelve. Los conocimientos previos son el universo simbólico mental, elaborado con antelación y en relación a un conocimiento ignorado; son los insumos que toda persona posee y refuerza una vez incursiona en nuevas experiencias de aprendizajes con sentido. En esta dirección, las enseñanzas y los aprendizajes de los MDACA para que sean significativos no parten de ausencias pragmáticas y conceptuales, sino de prácticas discursivas que integran estas partículas y que son propias del estudiante; al docente le corresponde concienciar estas experiencias e integrarlas a los aprendizajes sistemáticos (Ausubel, 1963) que exige la producción escrita de textos argumentativos.

b) Procedimientos que utiliza el estudiante para organizar la información. Suponen la identificación de las operaciones mentales que lleva a cabo el sujeto para sistematizar información, producir hipótesis o generar conjeturas; incluye las formas de relacionar fenómenos-proposiciones e inferir conceptos para la confección de las propias versiones de sí mismo y de la realidad. Son los mecanismos autorregulativos, volitivos y emocionales de abstracción y simbolización que utiliza el estudiante para conformar el conocimiento del yo, del otro y de lo otro (Koole y Kuhl, 2008; Koole y Aldao, 2015; Peniche, Palacios y Ramon-Mac, 2020). En este orden, el compromiso es, a través del docente, dirimir las creencias, los conceptos, los principios vitales que tiene el estudiante acerca de la MDACA y los usos claves que le adjudica en la producción de textos argumentativos orales y escritos.

c) Intereses y urgencias que integran la vida cotidiana. Conforman las distintas necesidades, los disímiles deseos y sueños que satisfacen al sujeto; amalgaman las experiencias que permiten alguna estabilidad emocional y racional de la persona; son los estímulos que inducen a una comprensión empática, a cambiar la rutina y a reedificar las realidades (Martín Naranjo, 2018). En este sentido, es inevitable la identificación de los beneficios discursivos que esperan los estudiantes de las enseñanzas y de los aprendizajes de este tipo de partículas discursivas; es decir, se requiere conocer las preferencias intercomunicativas del usuario y desde estas generar posturas dialógicas (Doury y Plantin, 2016) que inserten las pistas de aprendizajes de los MDACA.

d) Aplicaciones del saber que exige el contexto de crecimiento. Tiene relación estrecha con el anterior aspecto, dado que, la enseñanza es más efectiva y el aprendizaje genuino cuando el saber estudiado o por estudiar incide en los deberes y los quehaceres inherentes a la existencia individual o social. Las enseñanzas y los aprendizajes son autorregulados y tienen firmeza, en cuanto forman parte de los compromisos impuestos por los ambientes de acción (Ramírez, 2007; Trias, 2017); los textos argumentativos que incluyen los MDACA serán situados y partirán de las responsabilidades emancipadoras adquiridas por los estudiantes en los contextos donde interactúa (Doury y Plantin, 2016).

c) Recurrencia pragmática del objeto de aprendizaje. Constituye los niveles y grados de regularidad en el uso y aplicación de los aprendizajes; establece la repetición consciente de las estructuras y los significados que poseen los contenidos lingüísticos en la cotidianidad. Para el caso que ocupa, es imprescindible rastrear situaciones comunicativas que, indudablemente, sean parte de la competencia comunicativa o actividad discursiva habitual

del estudiante (Hymes, 1971, 1972), y en ellas el uso iterativo de los MDACA como parte de las estructuras lingüísticas sistemáticas.

e) Emotividad y sensibilidad que produce el fenómeno estudiado. Integran los estados de ánimo, el modo de ser y de actuar de las personas; juntan emoción, acción, sentimiento y lenguaje (Plantín, 2014) frente a las características de los acontecimientos, las cosas y los fenómenos. A pesar de ser complementarios -emotividad-sensibilidad, desde el punto de vista neurológico subsiste algunas diferencias (Damasio, 2005): la emotividad es la espontaneidad que tiene el sujeto para expresar el agrado o desagrado que producen los aprendizajes en ambientes específicos; la sensibilidad es la capacidad de reflexionar y dar respuesta a los niveles de comprensión e interpretación que produce el objeto de estudio. En este entorno, el docente buscará las situaciones comunicativas que incluyan el tema en cuestión y promuevan estados de ánimo emotivos y sensibles en el estudiante para el desarrollo de enseñanzas y de aprendizajes. A diferencia de lo propuesto por Coccia (2011), se considera que la vida activa y sensible emerge de la acción, la producción, la comunicación y la interrelación entre sujeto y objeto.

f) Capacidades para discernir y controlar y los nuevos saberes. Constituyen las habilidades comunicativas que posee el estudiante para descifrar, comprender e interpretar las diversas aristas de la forma y la función que tienen los conocimientos adquiridos. Esta perspectiva busca que el estudiante concientice las circunstancias y los usos comunicativos reales de los MDACA; sobrepasa la simple sistematización de inventarios categoriales, de ejercicios dialógicos o debates simulados, de prácticas de escritura ficticias; concita a prácticas comunicativas sociales en contextos concretos de intercomunicación, ligadas a las urgencias del sujeto, con proyección a una educación emancipadora (Lopes, 2020).

La enseñanza de los MDACA es una actividad de naturaleza discursiva y social que apoya las urdimbres requeridas para la defensa de puntos de vista, de posiciones contrarias o alternativas, tiene el propósito de interiorizar cómo dichas partículas acrecientan o reducen la aceptabilidad de las propuestas del caso. Los MDACA articulan las premisas, los argumentos, las conjeturas, las refutaciones, las conclusiones; organizan el orden estructural del discurso; además de ser un apoyo en la comprensión compartida, son bisagras que apoyan la reflexión crítica. Portolés (2001) sugiere que la enseñanza de estos elementos mejora la fuerza argumentativa o contraargumentativa del discurso siempre y cuando la explicación del docente conlleve a diferenciar la necesidad o no del uso de estas partículas textuales.

3. Metodología

Para el logro del propósito: analizar los procesos de enseñanza de algunos marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos -MDACA- en español en la EBS y Media, se apela a la investigación mixta, la cual considera aspectos cualitativos y cuantitativos. Según Collins, Onwuegbuzie y Sutton (2006) la investigación mixta permite: enriquecimiento de la muestra, mayor fidelidad para el levantamiento de datos, integridad en el análisis e interpretación de datos, optimización de la intervención, afinamiento de las representaciones y significados que emanan de la investigación.

El presente trabajo parte de la siguiente hipótesis central: (i) El docente del área de lengua y literatura que labora en los niveles de EBS y Media, en instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto- Nariño- no posee los conocimientos necesarios sobre MDACA para la comprensión y la producción de textos argumentativos escritos, por tanto,

requiere cualificación en el tema. Como hipótesis específicas se proponen: (i) las concepciones acerca de los MDACA que posee el docente de lengua y literatura de EBS y Media son insuficientes; (ii) los materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA que utiliza el docente de EBS y Media son insuficientes; y, (iii) el diseño de actividades didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de los MDACA a través de talleres experimentales con docentes del área de lengua y literatura de EBS y Media cualifica el desempeño profesional. Para el discernimiento de las hipótesis específicas propuestas, se recurrirá a la recolección de los respectivos datos y con base en la cualificación de la información, la medición numérica y el análisis estadístico se establecerá comportamientos generales que den cuenta de los objetivos previstos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para el logro del primer y segundo objetivos específicos se apela a una encuesta pretest que permita explorar e identificar percepciones y concepciones acerca de los MDACA que posee el docente de EBS y Media (anexo 1); de igual forma, se incluye una entrevista abierta para obtener juicios de valoración de los participantes que den cuenta de los materiales didácticos que utilizan para la enseñanza de los MDACA (anexo 2). En uno y en otro caso se considerarán las respectivas variables que viabilizan el rigor científico requerido para lo propio. Para el tercer objetivo se acude a dos talleres experimentales con los docentes: en el primero se configura el marco conceptual de las formas, funciones e intenciones de los MDACA (anexo 3), y en otro, se propicia la creación de pistas para el diseño de actividades didácticas de cara a procesos de enseñanza de los MDACA en los niveles de EBS y Media; finalmente, se evalúa con un postest el nivel de aprendizaje que logra el docente acerca del objeto de estudio (anexo 4). Los talleres experimentales permiten la cooperación libre, lúdica e interactiva de los docentes para la construcción de didácticas de los MDACA; facilitan el acceso a la detección de procesos cognitivos inferenciales, a la observación detallada de los hechos, al planteamiento de nuevas hipótesis y, a la búsqueda de respuestas al problema en cuestión.

3.1. Diseño de la investigación

El estudio se ubica dentro de una investigación aplicada, busca alternativas de solución a problemas relacionados con el proceso de enseñanza de los MDACA. El diseño de la investigación es experimental debido a que hay manipulación de variables independiente y dependiente. Se aplica un pretest y un postest a un grupo experimental para analizar relaciones de causalidad y manipular la variable independiente; confrontar el estado inicial del grupo y conocer los niveles de la variable dependiente antes de que se apliquen los talleres experimentales y se manipule la variable independiente. El grupo de docentes se caracteriza en la etapa inicial y luego de los talleres experimentales, observar-analizar las diferencias en la variable dependiente. La variable independiente se observa durante el proceso, mientras que la dependiente se mide antes y después de los talleres experimentales.

Los resultados cualitativos se obtienen del examen de la influencia de la variable independiente sobre la dependiente con la guía de observación de los talleres experimentales; los resultados cuantitativos se adquieren de la variable dependiente, a partir de los datos obtenidos con la aplicación de los pre-postest y procesados con el programa SPSS 22. En la siguiente tabla (7) se operacionalizan las variables con el propósito de observar y medir los aspectos que se quieren conocer, cuantificar y registrar para obtener las respectivas conclusiones.

Tabla 7. Operacionalización de variables (resumen)

Objetivos	Hipótesis	Variables	Indicadores	Índices –escalas	Ítems
General	General	Variable Independiente Conocimiento de MDACA	Información sobre MDACA: Conceptos Propiedades Usos Clases y Didácticas de los MDACA		Desde: La gramática tradicional La lingüística del texto La pragmática cognitiva
Analizar los procesos de enseñanza de algunos MDACA en español que desarrolla el docente del área de lengua y literatura en EBS y Media, de instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto- Nariño- Colombia	El docente del área de lengua y literatura que labora en los niveles de EBS y Media, en instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto- Nariño- no posee los conocimientos necesarios sobre MDACA para la comprensión y la producción de textos argumentativos escritos, por tanto, requiere cualificación en el tema				
Específicos	Específicas	Variable Dependiente: Enseñanza de los MDACA	Grado de conocimiento sobre: Conceptos Propiedades Usos Clases y Didácticas de los MDACA	Muy alto Alto Medio Bajo Muy bajo	Desde: La gramática tradicional La lingüística del texto La pragmática cognitiva
Identificar las concepciones acerca de los MDACA que posee el docente de lengua y literatura de EBS y Media	Las concepciones acerca de los MDACA que posee el docente de lengua y literatura de EBS y Media son insuficientes				
Describir los materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA que utiliza el docente de EBS y Media	Los materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA que utiliza el docente de EBS y Media son insignificantes				
Diseñar actividades didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de los MDACA a través de talleres experimentales con docentes de EBS y Media	El diseño de actividades didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de los MDACA a través de talleres experimentales con docentes del área de lengua y literatura de EBS y Media cualifica el desempeño profesional		Grado de aprensión de conceptos y disposición en el diseño de actividades didácticas para la enseñanza de MDACA	Muy alto Alto Medio Bajo Muy bajo	Conceptos desde: Lingüística del texto La pragmática cognitiva Actividades didácticas cimentadas en la literatura (cuentos, novelas, poemarios) Elaboración de materiales: guías, tebeos, revistas, periódicos, música, teatro, cine, fotografías, atlas, mapas, TIC

3.1. Población y muestra

La población la integran los docentes del municipio de Pasto, Nariño, Colombia que laboran en instituciones públicas, con título de licenciado y que se desempeñan en el área de lengua y literatura los niveles de EBS y Media. Se elige estos niveles de escolaridad, por cuanto la política pública (Estándares básicos de competencias en lenguaje-EBCL, Derechos básicos de aprendizaje-DBA) estipula, esporádicamente, como tema de aprendizaje los conectores; los EBCL (2006:19) precisan: “Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión

(conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...)”. Los DBA (2016:47) mencionan el estudio del discurso argumentativo con alguna frecuencia, pero no señalan el análisis de los marcadores discursivos, salvo en el enunciado: “Evalúa el uso adecuado de elementos gramaticales, ortográficos y sintácticos en los textos que produce”.

La muestra la conformarán 45 docentes que asumen el área de lengua y literatura en los grados de EBS y Media (del 6 al grado 11), con título de licenciado (mínimo) en lengua castellana y literatura o afines, con experiencia docente mayor a tres años. El proceso de selección se formaliza con la información de las bases de datos de la Secretaría de Educación Municipal-SEM y con la colaboración de las autoridades administrativas de cada institución. En su momento se aplicarán criterios de inclusión y de exclusión para conformar una muestra representativa y evitar sesgos involuntarios.

Una vez se determina la muestra de docentes, en conjunto con el investigador se realiza la selección de los MDACA que serán incorporados al estudio, para este proceso se considera los resultados del pretest y un foro virtual en el cual los docentes participantes propondrán los MDACA más relevantes, en atención a las necesidades y capacidades de los estudiantes y, considerando las categorizaciones propuestas por Lo Cascio (1998[1991]:203-204), Martín Zorraquino y Portolés (1999) y Calsamiglia y Tuson (2002[1999]); no se tendrán en cuenta aquellas partículas que presenten baja frecuencia de uso en la producción textual.

Los MDACA que conformen el corpus serán analizados en las funciones que cumplen en el texto escrito, se confrontarán con el uso que se le da en la comunicación oral; se identificará cuáles son los marcadores con mayor frecuencia en los textos escritos más comunes en los escolares, con esta información se procederá a elaborar las estrategias y actividades más adecuadas para su enseñanza (anexo 4).

4. Productos esperados

- a) Presentación de dos ponencias nacionales o internacionales
- b) Diseño de un seminario de cualificación docente
- c) Publicación de un libro

Bibliografía

- Ahumada, L. (2006). “El discurso argumentativo de los estudiantes universitarios en los foros de discusión de un campus virtual: análisis del uso de marcadores discursivos”. En *Psicoperspectivas*, vol. V (1), pp. 7-22.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alcina, J. y Blecua, M. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Álvarez, A. (2020). “El debilitamiento teórico de la pedagogía en la posmodernidad”. *Pedagogía y Saberes*, 53, 11–19. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10671>.
- Álvarez Angulo, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestro*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez Angulo, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.

- Azevedo, I. (2019). "Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas". En Vitale, M. et al. (Eds.). *Estudios sobre discurso y argumentación*. Coimbra: Grácio Editor, pp. 167-193.
- Alonso, P. (2013). "La competencia argumentativa a partir del uso de los conectores discursivos, en textos de estudiantes universitarios de primer ingreso del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional". *Revista Nuevo Humanismo*, 1(1), pp. 73-83. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/5849/60>.
- Anscombe, J. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Balibrea, A. (2010). *La enseñanza de los marcadores del discurso en ELE a la luz del marco común europeo de referencia. Propuesta didáctica*. Tesis doctoral: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bajtín, M. (1929). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1982.
- Barrenechea, A. (1969). "Operadores pragmáticos de actitud oracional. Los adverbios en mente y otros signos". En Berrenechea, A. et al (Eds.). *Estudios lingüísticos y dialectológicos*. Temas hispánicos. Buenos Aires: Hachette, pp. 39-59.
- Bello, A. (1951). *Obras completas. Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Caracas: Fundación La Casa de Bello.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, D. (1988). "La organización del discurso". En F. Newmeyer (ed.) (1992). *Panorama de la Lingüística moderna de la Universidad de Cambridge, IV*, Madrid: Visor, pp. 275-298.
- Borreguero, M. (2019). "El valor adversativo de *aunque*, un rasgo de la oralidad mirnética". En *Oralia: Análisis del discurso oral*, Vol. 22, N° 2, pp. 235-264.
- Borreguero, M. y Loureda, O. (2013). Los marcadores del discurso: ¿Un capítulo inexistente en la NGLE? LEA, XXXV/2, pp.181-210.
- Briz, A. (1993). "Los conectores pragmáticos en español coloquial. Su papel argumentativo". En *Contextos XI*, Vol. 21/22, pp. 145-188.
- Briz, A., Portolés, J. y Pons, S. (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*, en: <http://www.dpde.es>.
- Briz, A. (2019). *Al hilo del español hablado: Reflexiones sobre pragmática y español coloquial*. Sevilla: Colección lingüística, Universidad de Sevilla.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1992). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Calsamiglia, B y Tusón, A. (2002): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Campos, J. (2015). *La enseñanza de los conectores en clase de ELE para la escritura de un cuento digital*. Tesis de Master: Universidad de Girona.
- Carbonero, P. y Santana, J. (2010): "Marcadores del discurso, variación dialectal y variación social". En Loureda, O y Acín, E (coords.). *Los estudios sobre marcadores del discurso del español, hoy*. Madrid: A/L, pp. 497-521.
- Casado –Velarde, M. (1998). "Lingüística del texto y marcadores del discurso". En Martín Zorraquino, M.^a A., Montolío, E. (eds). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid, Arco/libros. pp. 55-70.

- Casado-Velarde, M. (1991). "Los operadores discursivos *es decir, esto es, o sea y a saber* en español actual. Valores de lengua y funciones textuales". En *Lingüística española textual* 13/1, pp. 87-116.
- Coccia, E. (2011). *La vida sensible*. Buenos Aires: Marea.
- Collins, K., Onwuegbuzie, A., y Sutton I. (2006). "A Model Incorporating the Rationale and Purpose for Conducting Mixed-Methods Research in Special Education and Beyond". En *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 4(1), pp. 67-100.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá.
- Cortés, L. (1995). "Bibliografía: marcadores del discurso". En *español actual: Revista de español vivo* 63, pp. 63-82.
- Corral, C. (2009). "Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE". V *Encuentro Brasileño de Profesores de Español*, Belo Horizonte: Instituto Cervantes.
- Chiaro, S. (2020) "Profesores: ¿qué seres humanos queremos ayudar a formar? Punto de partida para la defensa de la argumentación en la formación docente". *Revista Iberoamericana de Argumentación* 20, pp. 267-289.
- Christl, J. (1996): "Muletillas en el español hablado". En Oestereicher, W. y Zimmermann, K. *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid: Vervuert / Iberoamericana, pp. 117-146.
- Cuartas, L. (2011). *Marcadores discursivos en el habla de la ciudad de Cartagena de Indias*. Tesis de Maestría: Universidad Nacional de Colombia.
- Da Silva, M. (2020). "Argumentación y escritura: Secuencia didáctica para un proyecto de periódico escolar". En *Revista Iberoamericana de Argumentación* 20, pp. 143-168. <http://doi.org/10.15366/ria2020.20.007>.
- Davini, M. (2015). *La Formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Departamento Administrativo de la Función Pública (1979). Decreto 2277, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Presidencia de la República de Colombia.
- Dimaté, C. (2017). "Desarrollo profesional docente. Aporte a la construcción de políticas docente". En Varios autores (2017). *Hacia la construcción de una política pública sobre la formación de maestros*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 141-165.
- Doury, M. y Plantin, C. (2016). "Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación". En *Revista Latinoamericana de lectura y escritura*, 3/6, 11-46.
- Errázuriz, M. (2012). "Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios". En *Perfiles educativos*, 34(136), 98-117. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/>.
- Errázuriz, M. (2014). "El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos". En *ONOMÁZEIN*, 30, pp. 217-236.
- Esparza, S. (2013). *Adquisición de marcadores discursivos en niños y niñas de tres, cuatro y cinco años*. Trabajo de grado: Universidad Pública de Navarra.

- Fernández, M. (2008). “La enseñanza de los marcadores de reformulación en E/LE”. En *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>.
- Ferreiro, E. et al. (2000). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de “los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”*. Rosario-Santa Fe: HomoSapiens.
- Fischer, K. (ed.) (2006). *Approaches to Discourse Particles*. Ámsterdam: Elsevier.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: S.XXI, 1996.
- Fuentes, C. (1990). “Apéndices con valor apelativo”. En Carbonero, P. y Palet, M. (Ed.) *Sociolingüística andaluza: habla de Sevilla y hablas americanas*. USevilla, pp. 171-196.
- Fuentes, C. (1998a). “Pero/sino y la orientación argumentativa”. En *Pragmalingüística*, N° 6, pp. 119-151.
- Fuentes, C. (1998b). “Pero ¿Cuál es su valor?” en: *Philologia Hispalensis*, 12, pp. 123-145.
- Fuentes, C. (1999). “El uso de pero en la conexión de párrafos”. En Carbonero, P. et al. (1999) *Lengua y discurso. Estudios dedicados a Lamiquiz*. Madrid: A/L, pp. 333-347.
- Fuentes, C y Alcaide, E. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Madrid: A/L.
- Fuentes, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: A/L.
- Fuentes, C. (2013). “La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis”. En *Cuadernos AISPI 2*, pp. 9-30.
- Fuentes, C. (2016). “Macrosintaxis y lingüística pragmática”. En memorias del *Congreso Internacional Enunciado y Discurso: estructura y relaciones*, Universidad de Sevilla.
- Fuentes, C. (2019). “Fijación de construcciones con valor argumentativo: *aunque sea*”. En González, M. y Pérez, V. (eds.) *ELUA: Macrosintaxis en construcción*, Anexo VI, pp. 9-31. Doi: 10.14198/elua2019.anexo6.02
- García, M. (2005). “Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios”. *Letras*, 47(71). pp. 33-62.
- Garcés, G. (1852). *Fundamento del vigor y elegancia de la lengua castellana, expuesto en el propio y vario uso de sus partículas*, tomo I. Madrid: Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.
- Gómez, J. (2019). “Argumentación y cambio comportamental”. En *Revista Iberoamericana de Argumentación*, N° 18, pp. 22-37. <http://doi.org/10.15366/ria2019.18.002>.
- Grupo de Investigación en Argumentación –GIA (2016). *Competencia argumentativo oral: casos en escuelas rurales*. Universidad de Nariño: Editorial Universitaria.
- Gily Gaya, S. (1943). *Curso superior de sintaxis española*. México: Minerva.
- Grajales, R. (2011). Funciones del marcador discursivo *pues* en el habla de Medellín, Colombia. En *Forma y Función*, Volumen 24, N° 1, pp. 25-45.
- Grice, P. (1975). “Logic and conversation”. En Cole, P. y Morgan, J. (eds.): *Syntax and semantics Vol. 3: Speech acts*. Nueva York: Academic Press, pp. 43-58.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. Londres: Longman.
- Helbig, G. y Buscha, J. (1972). *Deutsche Grammatik*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, J. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.) México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Holgado, A. (2017). *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. New York: Peter Lang.

- Hymes, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory". En Huxley y E. Ingram. *Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Academic Press, pp. 3-23.
- Hymes, D. (1972). "On communicative competence". *Sociolinguistics*. En Pride, J. y Holmes, J. Londres: Penguin Books, pp. 269-293.
- Hoyos-Morales, I. (2019). "Enseñanza de habilidades argumentativas básicas a través de un juego serio on line". En *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 18, pp. 38-67. <http://doi.org/10.15366/ria2019.18.003>.
- Jia, J. (2018). "Didáctica de los conectores discursivos del español en las aulas chinas: problemas y propuesta". En *Doblele Revista de lengua y literatura* N° 4, pp. 194-210. <https://doi.org/105565/rev/doblele>.
- Kafipour, R. (2016). "Errors in the Translation of Discourse Markers from English into Persian in Movie Subtitles". En *American Journal of Educational Research*. Vol. 4, N° 15, pp. 1100-1105. doi: 10.12691/education.
- Koole, S. y Kuhl, J. (2008). "Dealing with unwanted feelings. The role of affect regulation in volitional action control". En Shah, J., y Gardner, W. (Eds.) *Handbook of Motivation Science*. New York: Guilford Press.
- Koole, S. y Aldao, A. (2015). "The Self-Regulation of Emotion: Theoretical and Empirical Advances". En Vohs, K. y Baumeister, R. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* New York: Guilford Press, pp. 1-36.
- Landone, E. (2012). "La clasificación de los marcadores del discurso y su valor operativo". En *Metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione*, XXIV Congreso AISPI (Padova, 23-26 maggio 2007), a cura di A. Cassol, A. Guarino, G. Mapelli, F. Matte Bon, P. Taravacci, Roma, AISPI Edizioni, pp. 431-440.
- Lamiqiz, V. (1991). "Valores de *entonces* en el enunciado discursivo". En *El español de América. Actas del III Congreso del Español de América*. Salamanca. V 2, pp. 759-764.
- Leontiev, A. (1975). *Activity consciousness and personality*. Englewood, Cliffs, N.J: Prentice Hall, 1978.
- Lo Cascio, V. (1991). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza, 1998.
- Loaiza, Y., Tabora, J. y Ruiz, F. (2020). La pedagogía: Una mirada de estudiantes y profesores de programas de Licenciatura. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), pp. 13-38. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8084>.
- Lopes, E. (2020), "(Im)Posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela". En *Revista Iberoamericana de Argumentación* 20, pp. 30-56.
- López, Á. (1994). *Gramática del español I: La oración compuesta*. Madrid: A/L.
- López Valero, A y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Loureda, O; Cruz, A y Recio I. (2016). "El significado procedimental y las partículas discursivas del español: Una aproximación experimental". En *Revista Signos*, 49 (S1): pp. 52-77.
- Loureda, O. (2010). "Marcadores del discurso, pragmática experimental y traductología: horizontes para una nueva línea de investigación (I)". *Pragmalingüística* 18: pp. 74-107.
- Loureda, Ó. y E. Acín (coords.) (2010): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: A/L.

- Llamas, C. (2003). "La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de explotación de los textos periodísticos de opinión". *XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos.
- Llontop, M. (2015). *Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma*. Tesis doctoral: Universidad Ricardo Palma, Lima.
- Manga, M. (2015). *La enseñanza de los marcadores del discurso en el nivel C1: una propuesta didáctica*. Tesis de master: Universidad de León.
- Maričić, S. y Durić, M. (2011). "pero", "sin embargo" y "no obstante" como conectores discursivos, en: *Facta Universitatis. Linguistics and literature*, Vol. 9 N°, pp. 2, 89-98.
- Martí Sánchez, M. (2011). "Los conectores discursivos" (entre los otros marcadores discursivos y los otros conectores). En *lingüística en la red*. www.linred.com.
- Martín Naranjo, M. (2018). *Escucha activa y empática*. Madrid: Elearning S.L.
- Martin Zorraquino, M. y Portoles, J. (1999). "Los marcadores del discurso". En I. Bosque y V. Demonte (Ed). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp.4051-4213.
- Martín Zorraquino, M. (1998). "Los marcadores del Discurso desde el punto de vista gramatical". En Martín Zorraquino, M.^a A., Montolío, E. eds. (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid, A/L. pp.19-53.
- Martín Zorraquino, M. y Portolés L. (1999): "Los marcadores del discurso". En Bosque, I., Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe.
- Meyer, M. (1987). *Lógica, Lenguaje y argumentación*. Buenos Aires, Hachette.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos básicos de aprendizaje. Bogotá. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). Decreto 2082 por la cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional (2012). Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación. Bogotá. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Bogotá. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier, Crédif.
- Moeschler, J. (1994). "Structure et interprétabilité des textes argumentatifs". En *Pratiques*, 84, pp. 93-111.
- Moeschler, J. y Reboul, A. (1999): *Diccionario Enciclopédico de Pragmática*. Madrid: Arrecife.

- Montolío, E. (1992). "Los conectores discursivos: acerca de al fin y al cabo". En Martic, C. *Lenguajes naturales y lenguajes formales VIII*. Barcelona: PPU, pp. 453-460.
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Montolío, E. (1992). "Los conectores discursivos: acerca de al fin y al cabo". En Martic, C. *Lenguajes naturales y lenguajes formales VIII*. Barcelona: PPU, pp. 453-460.
- Montoya, M. (2017). "Los fines de la política de formación de maestros: reflexiones en torno a la identidad del maestro, el desempeño y la carrera docente". En Varios autores (2017). *Hacia la construcción de una política pública sobre la formación de maestros*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 121-140.
- Nadal, L; Cruz, A; Recio I. y Loureda, O. (2019). "Partículas discursivas y cognición: principios del procesamiento cognitivo de la marcación discursiva". Universidad de Heidelberg.
- Nadal, L. (2019). *Lingüística experimental y contraargumentación: un estudio sobre el conector sin embargo del español*. Berna: Peter Lang.
- Nogueira da Silva, A. (2010). "La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales". En *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas* N° 9, pp. 59-85. <https://doi.org/10.26378/rnlael59156>.
- Padilla C. (2020). "Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados". En *Revista Iberoamericana de Argumentación* 20, pp. 7-29.
- Penna, F. A (2017). "O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional". En Frigotto, G. (Ed.). *Escola «sem» partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, pp. 35-48.
- Peniche, R., Palacios, J. y Ramon-Mac, C. (2020). "Reflexiones metodológicas sobre un estudio mixto bajo el enfoque de la eficacia escolar en la educación media superior en México". En *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), pp. 120-129. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog>.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (2000). *Tratado de la argumentación. La nueva Retórica*. Madrid: Gredos. 1958.
- Plantin, C. (2014). *Las buenas razones de las emociones*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Moreno.
- Plantin, Ch. (2012). *La argumentación: historia, teorías, perspectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel (1998).
- Portolés, J. (1988). "La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso". En Martín Zorraquino, Mª y Montolío, E. (coords.) *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: A/L, pp. 71-91.
- Portolés, J. (1995). "Diferencias gramaticales y pragmáticas, entre conectores discursivos *pero, sin embargo y no obstante*". En *Boletín de la RAE*, LXXV, pp. 231-269.
- Ramírez, R. (2007). "Desarrollo de la argumentación escrita a partir de la aplicación del Programa inteligencia práctica en la escuela". En memorias *Entre el sueño y la realidad: nuestra América alfabetizada*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, pp. 213-231.
- Ramírez, R. (2010). *Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita*. Universidad de Nariño: Editorial Universitaria.

- Ramírez, R. (2012). *Breve historia y perspectivas de la argumentación*. Universidad de Nariño: Editorial Universitaria.
- Ramírez, R. et al. (2016). *Competencia argumentativa oral. Casos en escuelas rurales*. Universidad de Nariño: Editorial Universitaria.
- Ramírez, R. (2019a). “Los marcadores discursivos, pero y ¿no? en el habla sur andina de Nariño”, Colombia. En *Revista Folios* N° 50, pp. 65-82. UPN.
- Ramírez, R. (2019b). “Argumentar en contextos escolares multiculturales”. En *¿Cuáles son los indicadores de la calidad educativa que preocupan a la comunidad iberoamericana?* Morales, A.M (ed.) Madrid: GKA Ediciones. [://sobrelaeducacion.com/libros/coleccion/](http://sobrelaeducacion.com/libros/coleccion/). Pp. 239-253.
- Ramírez, R. (2020a): “Lectura inferencial y crítica en la escuela”. Cualificación docente. Institución Educativa Libertad. Pasto, 14 de febrero de 2020.
- Ramírez, R. (2020b). *Sensible razón de leer y de escribir*. Universidad de Nariño: Editorial Universitaria.
- Recio, I y Loureda, O. (2020). “Los estudios experimentales alrededor del discurso“. En López, C., Carranza, C. y van Dijk, T. En *Estudios del Discurso / The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (en prensa).
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, Vigésima tercera Edición. Madrid: Real Academia Española.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española* (2009), en: www.rae.es.
- Rincon, L. (2013). “Variación en los marcadores del discurso en el habla de Bucaramanga, Colombia”. En *Íkala, Revista de lenguaje y cultura* Vol. 18, Issue 2. pp. 17-35.
- Sánchez, S; Martín, N. y Servén, C (2018). *Complementos para la formación en lengua y literatura*. Madrid: Síntesis.
- Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones
- Secretaría de Educación Municipal de Pasto (2018). *Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y Alternatividad –PIEMSA*. Pasto: Editorial Unimar.
- Secretaría Departamental de Nariño (2017). Plan Territorial de Formación de Docentes de Nariño 2016- 2019 “Educar con el Corazón”. Pasto- Nariño.
- Sperber, D. y D. Wilson (1986). En *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Teberosky, A. y L. Tolchinsky (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Trias, D. (2017). *Autorregulación en el aprendizaje, análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Toulmin, S. (1984). *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press. 1958.
- Vásquez, A. (2005). *Los Marcadores discursivos en la comunidad de habla de Barranquilla*. Tesis de Maestría: Instituto Caro y Cuervo.
- Velázquez, K y Santiesteban, E. (2019). “El método comparativo funcional: una vía para enseñar gramática”. En *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*. <https://dx.doi.org/10.5209/dida.65936>.
- Vigotsky, L. (1962). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Pléyade, 1985.
- Vigotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Villar, E., Fuerte, A., Vértiz, J., Gálvez, E. y Arévalo, J. (2018). “Actividades colaborativas en el aprendizaje de marcadores discursivos en estudiantes universitarios. Propósitos y Representaciones”. En *Revista de Psicología Educativa* 6(2), 607-629. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.250>.

Villar E. (2018). *Actividades colaborativas en el aprendizaje de marcadores discursivos en estudiantes de una universidad de Surco*. Tesis de Master: Universidad Cesar Vallejo.

ANEXO 1



Universidad de
Nariño



UNIVERSIDAD DE NARIÑO – COLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE HEILDELBERG – ALEMANIA
HEIDELBERG CENTER FOR IBERO-AMERICAN ESTUDIES

ENSEÑANZA DE ALGUNOS MARCADORES DISCURSIVOS ARGUMENTATIVOS Y CONTRAARGUMENTATIVOS (MDACA) EN ESPAÑOL

Encuesta a docentes – pre-test

Cuestionario

Objetivo: analizar los procesos de enseñanza de algunos MDACA en español que desarrolla el docente del área de lengua y literatura de Educación Básica Secundaria-EBS y Media, en instituciones educativas públicas de Nariño- Colombia.

Datos generales:

Institución: _____ urbana ___ rural ____ . Fecha _____

Grado de escolaridad: licenciado __ especialista __ magíster __ doctor __ otro __ ¿Cuál? _____

Título optado: _____

Año de graduación: _____, años ejerciendo la docencia en el área _____

Niveles escolares en los cuales ejerce: _____

Instrucciones: apreciado profesor, lea cuidadosamente cada una de las preguntas y responda con la mayor sinceridad del caso. Recuerde que estos datos permitirán construir las opciones didácticas apropiadas para solventar dificultades que se presenten en la enseñanza de algunos MDACA en el área de lengua y literatura de la EBS y Media.

A. Visibilidad de los MDACA en la Educación Básica Secundaria

La importancia de la enseñanza de la argumentación en la EBS y Media según:

1. Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje es:

Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

2. Los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA es:

Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

3. El Proyecto Educativo de su Institución es:

Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

4. El proyecto de escritura o lectoescritura de la institución si lo hay, es:

Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

5. El programa (programación) de aula es:

Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

El conocimiento que poseen:

1. Los docentes de su institución sobre argumentación, es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

2. Los docentes de su institución sobre MDACA, es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

El conocimiento que Ud., posee acerca de:

1. Argumentación es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

2. Marcadores argumentativos y contraargumentativos es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

3. El conocimiento que Ud. requiere sobre argumentación y MDACA es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

Brevemente describa los conocimientos sobre argumentación y cite algunos autores que asume, si los hay

Enseñanza de los MDACA en la EBS y Media

1. La enseñanza de los MDACA en la Educación Básica Secundaria de su institución es:

Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

2. El conocimiento que poseen los docentes de su institución sobre enseñanza de la argumentación es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

3. El conocimiento que poseen los docentes sobre enseñanza de los MDACA es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

4. El conocimiento que Ud. posee sobre enseñanza de la argumentación es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

5. El conocimiento que Ud. posee sobre enseñanza de los MDACA es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

6. El conocimiento que Ud. requiere para enseñanza de los MDACA es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

Brevemente describa las estrategias didácticas que utiliza para la enseñanza de los MDACA, si las hay

B. MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS MDACA EN LA EBS y MEDIA

1. La información que incluyen los libros de texto sobre la enseñanza de la argumentación es:

Muy suficiente	Suficiente	Poco suficiente	Insuficiente	Muy insuficiente	NS /NR
----------------	------------	-----------------	--------------	------------------	--------

2. La información que incluyen los libros de texto sobre la enseñanza de los MDACA es:

Muy suficiente	Suficiente	Poco suficiente	Insuficiente	Muy insuficiente	NS /NR
----------------	------------	-----------------	--------------	------------------	--------

3. La elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la argumentación por su parte es:

Muy suficiente	Suficiente	Poco suficiente	Insuficiente	Muy insuficiente	NS /NR
----------------	------------	-----------------	--------------	------------------	--------

4. La elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de los MDACA por su parte es:

Muy suficiente	Suficiente	Poco suficiente	Insuficiente	Muy insuficiente	NS /NR
----------------	------------	-----------------	--------------	------------------	--------

5. El conocimiento que Ud. requiere para la elaboración de materiales didácticos para enseñar MDACA es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

Brevemente describa los materiales didácticos que utiliza para lo propio, si los hay

C. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS MDACA EN LA EBS Y MEDIA

La necesidad de cualificación del profesor en MDACA que:

1. Introducen un argumento o un dato es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

2. Introducen la tesis o la conclusión del discurso argumentativo es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

3. Introducen la regla general: generalizadores en el discurso argumentativo es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

4. Introducen la modalidad o el calificador en el discurso argumentativo es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

5. Introducen la fuente, la autoridad: garantes en el discurso argumentativo es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

6. Introducen una reserva: relativizadores en el discurso argumentativo es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

7. Introducen un refuerzo para la justificación presentada: refuerzos en el discurso argumentativo es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

8. Introducen un contrargumento en el discurso argumentativo es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

9. Nivel de cualificación en enseñanza de la argumentación o de los MDACA que ha recibido es:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo	NS /NR
----------	------	-------	------	----------	--------

Observaciones adicionales

Mil gracias

ANEXO 2



Universidad de
Nariño



UNIVERSIDAD DE NARIÑO – COLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE HEILDELBERG – ALEMANIA
HEIDELBERG CENTER FOR IBERO-AMERICAN ESTUDIES

ENSEÑANZA DE ALGUNOS MARCADORES DISCURSIVOS ARGUMENTATIVOS Y CONTRAARGUMENTATIVOS (MDACA) EN ESPAÑOL

Entrevista abierta a docentes – pre-test

Cuestionario

Objetivo: analizar los procesos de enseñanza de algunos MDACA en español que desarrolla el docente del área de lengua y literatura de Educación Básica Secundaria-EBS y Media, en instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto- Nariño- Colombia.

Datos generales:

Institución: _____ urbana ___ rural ___ fecha _____

Grado de escolaridad: licenciado ___ especialista ___ magíster ___ doctor ___ otro ___ ¿Cuál? _____

Título optado: _____

Año de graduación: _____ años ejerciendo la docencia en el área _____

Niveles escolares en los cuales ejerce actualmente: _____

1. ¿Cómo describe la importancia que actualmente se le da a la enseñanza de la argumentación en Educación Secundaria?
2. ¿Cuáles pueden ser sus fortalezas y sus debilidades cuando enseña la argumentación oral o escrita, especialmente los MDACA en Educación Básica Secundaria?
3. ¿Cuáles son los materiales didácticos que utiliza para la enseñanza de la argumentación, especialmente, de los MDACA, en Educación Básica Secundaria?
4. ¿Cuál es su apreciación frente al tratamiento que le dan los libros de texto a la enseñanza de la argumentación, especialmente, a los MDACA, en Educación Básica Secundaria?
5. ¿Cuáles pueden ser sus necesidades conceptuales y didácticas frente a la enseñanza de los MDACA en Educación Básica Secundaria?
6. ¿Cuáles son las recomendaciones que daría a sus compañeros sobre la enseñanza de los MDACA en Educación Básica Secundaria?

ANEXO 3



Universidad de
Nariño



UNIVERSIDAD DE NARIÑO – COLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE HEILDELBERG – ALEMANIA
HEIDELBERG CENTER FOR IBERO-AMERICAN ESTUDIES

ENSEÑANZA DE ALGUNOS MARCADORES DISCURSIVOS ARGUMENTATIVOS Y CONTRAARGUMENTATIVOS (MDACA) EN ESPAÑOL

Taller 1: profundización en la forma, función y finalidad de los MDACA

Objetivo: identificar y profundizar las concepciones sobre la forma, la función y la finalidad de MDACA en los docentes de EBS y Media de Instituciones públicas de la ciudad de Pasto-Nariño, Colombia

Asistentes: docentes de EBS y Media de Instituciones públicas de la ciudad de Pasto-Nariño, Colombia

Coordinador: investigador

Tiempo: una jornada de 5 horas

Lugar: Aulas de la Universidad de Nariño / Aulas virtuales de la Universidad de Nariño

Actividades: se ejecutan con la cooperación libre, lúdica e interactiva de los docentes; se facilita el acceso a procesos cognitivos inferenciales, a la observación detallada de los usos de MDACA en los discursos orales y escritos

ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS	RESPONSABLE	TIEMPO
Reconocimiento de los saberes previos sobre MD y MDACA	Identificar los saberes previos sobre MD y MDACA que poseen los participantes	Guía valorativa de conocimientos previos	Investigador y participantes	30'
Definición y caracterización de los MD	Ampliar los conceptos y las principales clasificaciones que hay sobre MD	Clase magistral Diapositivas	Investigador	60'
Definición y caracterización de los MDACA	Conceptuar la forma, la función y la finalidad de las principales clasificaciones de MDACA	Clase magistral Diapositivas	Investigador	60'
Recuperación y balance de saberes previos y nuevos aprendizajes	Confrontar los conocimientos previos con los saberes adquiridos	Guía valorativa de los avances conceptuales frente al tema	Investigador y participantes	30'
Listado de MDACA más	Elaborar un corpus de	Listados	Investigador y	30'

utilizados por los estudiantes. Listado de MACA requeridos para la producción de textos escritos en los estudiantes	MDACA más utilizados por los estudiantes y otro de los MDACA más requeridos para para la producción de textos escritos	individuales de MDACA. Actividad por grupos de 5 docentes	participantes	
Aplicación de un postest que evalué los aprendizajes obtenidos.	Evaluar a través de un postest el nivel de aprendizaje que logró el docente acerca del objeto de estudio.	Postest valorativo de los aprendizajes adquiridos	Investigador y participantes	40'

ANEXO 4



Universidad de
Nariño



UNIVERSIDAD DE NARIÑO – COLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE HEILDELBERG – ALEMANIA
HEIDELBERG CENTER FOR IBERO-AMERICAN STUDIES

ENSEÑANZA DE ALGUNOS MARCADORES DISCURSIVOS ARGUMENTATIVOS Y CONTRAARGUMENTATIVOS (MDACA) EN ESPAÑOL

Taller 2: diseño de estrategias didácticas para la enseñanza de algunos MDACA

Cuestionario

Objetivo: propiciar la creación y el diseño de actividades didácticas que den cuenta de procesos de enseñanza de los MDACA en los niveles de EBS y Media,

Asistentes: docentes de EBS y Media de Instituciones públicas de la ciudad de Pasto-Nariño, Colombia

Coordinador: investigador

Tiempo: una jornada de 4 horas

Lugar: Aulas de la Universidad de Nariño / Aulas virtuales de la Universidad de Nariño

Actividades: se ejecutan con la cooperación libre, lúdica e interactiva de los docentes para la construcción de didácticas de los MDACA; se facilita el acceso a la detección de procesos cognitivos inferenciales, a la observación detallada de las necesidades del estudiante, a la frecuencia del uso de MDACA en la construcción de textos orales y escritos

ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS	RESPONSABLE	TIEMPO
Reconocimiento de los saberes previos sobre didácticas para la enseñanza de los MDACA	Identificar los saberes previos sobre didácticas para la enseñanza de los MDACA que poseen los participantes	Guía valorativa de conocimientos previos	Investigador y participantes	30'
Definición de estrategias didácticas para la enseñanza de los MDACA	Conceptuar sobre estrategias didácticas para la enseñanza de los MDACA	Clase magistral Diapositivas	Investigador	60'
Recuperación y balance de saberes previos y	Confrontar los conocimientos previos con	Guía valorativa de los avances	Investigador y participantes	30'

nuevos aprendizajes	los saberes adquiridos	conceptuales sobre al tema		
Elaboración de estrategias didácticas para la enseñanza de MDACA requeridos para la producción de textos escritos en los estudiantes	Diseñar estrategias didácticas para la enseñanza de MDACA requeridos para la producción de textos escritos	Documentos para la producción de materiales didácticos para la enseñanza de MDACA	Investigador y participantes	90'
Aplicación de un posttest que evalué los aprendizajes obtenidos.	Evaluar con un posttest el nivel de aprendizaje que logró el docente acerca del tema	Posttest valorativo de los aprendizajes adquiridos	Investigador y participantes	40'

Principios didácticos de la escritura

Dr. Fernando Vásquez Rodríguez

Universidad de la Salle Bogotá

Los principios hacen las veces de “nociones básicas o fundamentos” de un oficio, una práctica o un arte. En este sentido, quisiera que las ideas siguientes sean entendidas por los maestros y maestras como referentes básicos cuando se propongan enseñar a escribir.

Principio uno: escribir no se reduce a redactar.

El proceso de escribir incluye tres momentos: la preescritura, la redacción y la posescritura. La primera etapa tiene que ver con la producción y organización de las ideas; la segunda, con la redacción, es decir, con la sintaxis, la ortografía, el dominio semántico; y la tercera, con la corrección, con la conciencia del tipo de lector para quien escribimos.

La escuela le ha dado demasiada importancia a la segunda etapa de escribir y ha abandonado la primera y la tercera. Una didáctica de la escritura supone no sólo enseñar los pormenores de la redacción, sino ocuparse también de cómo se producen y organizan las ideas o cómo se estructuran y organizan. Y, además, presupone darle una alta importancia a la corrección, a los ajustes y cambios necesarios que debe hacer el escritor cuando tiene en su mente un tipo de lector.

Principio dos: la escritura no se aprende sólo con recomendaciones generales.

Por ser la escritura una labor artesanal, de ir paso a paso elaborando un texto, es necesario pasar de recomendaciones genéricas a correcciones puntuales. La escritura se aprende por casos, analizando situaciones concretas, señalando correcciones precisas. Por eso es tan importante un maestro tutor que no solo chulee o revise de afán los textos de sus alumnos, sino que se siente con ellos a ver las deficiencias concretas en un escrito. La escritura se cualifica hombro a hombro con un maestro que lea, en verdad, las producciones de sus

estudiantes y señale en detalle dónde hay un problema de ilación, una imprecisión en una palabra, un uso incorrecto de algún signo de puntuación o una confusión en el desarrollo de una idea.

Principio tres: mejorar una tipología textual demanda enseñar los procesos de pensamiento que les son propios.

Escribir es un proceso superior de la mente. En esa medida, se hace necesario desarrollar los procesos de pensamiento inherentes a determinada tipología textual. Si, por ejemplo, nos interesa enseñar textos argumentativos y, particularmente, el ensayo, tendríamos que antes de poner a nuestros estudiantes a redactar dicho texto, emplear un buen tiempo enseñando aquellas operaciones de pensamiento necesarias para poder argumentar. Me refiero a la deducción, la inducción, la comparación, la ejemplificación, la analogía. Pienso que damos por hecho el conocimiento y dominio de esos procesos de pensamiento, y esa es una de las causas de los pobres resultados en los ensayos producidos por los estudiantes. Cada tipología textual demanda la enseñanza de determinados procesos de pensamiento.

Principio cuatro: la experticia de la escritura es el resultado de la corrección continua.

Escribir siempre es una tarea inacabada, es una labor artesanal, de ir poco a poco tejiendo un texto. De allí que las enmiendas, las correcciones, los tachones, no sean un error al escribir, sino el modo como se pueden alcanzar los mejores resultados. Más que inspiración, la escritura es trasudación. La calidad de la escritura es un proceso de destilación. Por eso es clave, en una didáctica de la escritura, privilegiar el portafolio, la bitácora; en estos artefactos se podrán ir apreciando las diferentes versiones de un mismo texto. La reflexión por parte de los estudiantes de los cambios o ganancias en cada una de esas versiones constituye el aprendizaje directo sobre la técnica de escribir.

No sobra recordar que los estudiantes alcanzarán cierta experticia al escribir cuando sean capaces de autorregular la corrección, cuando vean las imprecisiones, las vaguedades o las incoherencias en lo que escriben, sin que sea necesario la presencia del maestro para señalarlas.

Principio cinco: enseñar los signos de puntuación presupone una focalización del tipo de signo que nos interesa trabajar en el aula.

Como no aprendemos todo a la vez, resulta conveniente enfocarse en un determinado signo de puntuación, y en un particular tipo de uso. Si, por ejemplo, queremos enseñar algo sobre la coma, lo mejor es empezar por el empleo de los incisos, dejando en un segundo plano otras utilidades. Concentrarse en este uso, corregirlo con insistencia, privilegiarlo en clase durante un buen tiempo, ayudará a que no solo se fije en la mente del aprendiz tal signo, sino a tener clara su finalidad dentro de la redacción. Después podrá seguirse con otro aspecto de la coma, demos por caso, el uso para los vocativos... y luego con otra utilidad en la redacción. Terminado el abordaje a este signo, puede avanzarse en la enseñanza de otro signo de puntuación.

Lo importante es entender que muy poco sirve marcar o señalar en un escrito de un estudiante todas las falencias de todos los signos de puntuación, cuando él está pendiente únicamente de la calificación o cuando, en realidad, no ha comprendido el sentido o finalidad de cada signo y sus diferentes usos.

Principio seis: el párrafo es el mejor laboratorio para aprender a redactar.

Más que pedir extensos textos a los estudiantes, lo recomendable es tomar el párrafo como un laboratorio de observación y práctica. En un párrafo podemos ver cómo se organizan las ideas, cómo funciona la puntuación, cómo se va desarrollando lógicamente un planteamiento. Mediante un párrafo es posible enseñar asuntos como la precisión semántica, la cohesión expositiva o argumentativa, el valor de un conector lógico. Y una vez se tiene ese dominio sobre la hechura de un párrafo podemos pedirle al estudiante que se lance a elaborar el siguiente para ver cómo se engarzan, encadenan, subordinan o relacionan las ideas nuevas con las anteriores.

Principio siete: trabajar frecuentemente los conectores lógicos en enseñar la cohesión y la coherencia en los textos.

Los conectores lógicos, llamados también marcadores textuales, son una ayuda fundamental para lograr que las ideas escritas de los estudiantes no queden desperdigadas, desarticuladas o totalmente inconexas. Los conectores contribuyen a la cohesión, cuando se emplean al interior de los párrafos, y apoyan la coherencia, cuando están al servicio de la estructura de un texto. Buena parte de la cohesión y coherencia en un escrito dependen de la experticia para emplear los conectores lógicos. Por eso hay que enseñarlos, practicarlos y lograr que los estudiantes los interioricen. Recordemos que los conectores tienen diversos usos y, por su misma complejidad, merecen formar parte de la agenda didáctica de los maestros.

Por lo demás, los conectores crean un efecto de cercanía con el lector; son un recurso comunicativo muy eficaz para crear vínculos comprensivos, para ofrecerle a quien lee pistas que le permitan seguir sin tropiezos en la continuidad discursiva de un texto y tenderle puentes hacia la claridad de su mensaje.

Principio ocho: se escribe siempre prefigurando un tipo de lector.

El que escribe tiene en mente un lector; prefigurarlo es parte sustancial de aprender a escribir. No es lo mismo producir un texto para el mundo administrativo o legal que para una comunidad científica o académica. Cuando se tiene en mente este aspecto es que comienza a ser importante para quien escribe el título elegido o la necesidad de subtitular, al igual que la selección del vocabulario, el tratamiento de la información o la extensión de un escrito. Y si bien es cierto que los maestros son los primeros lectores de las producciones de sus estudiantes, no deben suponer que son el único público, o que los estudiantes no tienen que aprender a escribir prefigurando otro tipo de lectores.

Principio nueve: la competencia superior de la escritura implica el dominio de diversas tipologías textuales.

En la medida en que hay una variedad de tipologías textuales, si queremos hablar de una competencia superior de la escritura, es necesario que nuestros estudiantes conozcan y dominen varias de ellas. Pienso ahora, por ejemplo las diferencias en tres de los más usados: los textos expositivos, los textos narrativos y los textos argumentativos: un informe, un cuento, un ensayo. En la primera tipología lo importante es el tema; en la segunda, la historia y, en la tercera, la tesis. Como se ve, cada una de esas tipologías demanda unas técnicas y ciertos protocolos, por eso hay que enseñar a diferenciarlas y ejercitarse en el modo de elaborarlas. Un estudiante es un competente escritor porque logra identificar y producir diversas tipologías textuales.

Principio diez: las bases de la didáctica de la escritura están en los procesos de composición de la retórica clásica.

Si bien es cierto que la lingüística y las teorías sobre el texto han ayudado a comprender la producción de discursos, sigue siendo fundamental conocer los aportes de la retórica clásica si es que deseamos, en verdad, enseñar a componer un texto. Desde cómo se elabora el inicio y el cierre hasta toda la reserva de tópicos con que cuenta un escritor al momento de persuadir a un lector. Hay una larga tradición en la enseñanza de los géneros discursivos (el epidíctico, el demostrativo y el forense) que rinde grandes beneficios para una didáctica de la escritura.

De otra parte, los ejercicios usados por la retórica antigua, agrupados bajo el nombre de progymnasmata, son un repertorio didáctico que incluye desde las tipologías de la descripción con sus diversas gamas, hasta la fábula, la anécdota o la tesis. Aquí hay un material para enseñar a escribir que vincula la lógica, la dialéctica y la retórica.

Presentación de libros

Dra. Cecilia Caicedo

Sensible razón de leer y de escribir

Autor: Roberto Ramírez Bravo.

Señores:

Presentar este libro fechado editorialmente en 2020, bajo el sello de la Universidad de Nariño, constituye una honrosa designación que agradezco en tanto el sugestivo título alude a un problema de especial significación en la construcción del país que soñamos.

El libro compuesto por cinco capítulos aborda uno de los problemas cruciales del oficio didáctico y del quehacer pedagógico. Para sumergir al lector en la reflexión comunicativa del lenguaje, en la creatividad como ejercicio superior de la inteligencia comunicativa, mediado todo por el proceso lector, el autor Roberto Ramírez Bravo parte de un par de epígrafes que cumplen el oficio de la linterna de Diógenes para iluminar el camino del lector, especialmente del docente en este campo disciplinar. Uno está tomado de “la crítica de la razón pura” de Kant y el segundo es de Iser. Los dos apuntan al mismo objetivo que consiste en señalar que entre texto y lector se produce una tensión dinámica en el proceso de lectura.

De ahí el título mismo **Sensible razón**... Sensibilidad como gozo, sensibilidad para alertar los sentidos, sensibilidad para crear esa empatía necesaria que bien puede designarse el placer de leer y el placer de escribir. ¿Será posible equiparar el acto soberbio de poseer el mundo desde la palabra que lo crea, lo modifica, lo suplanta y finalmente lo excita? Será

posible equipararlo con el acto gozoso del placer. Esto es, despertar los sentidos, todos los sentidos en alerta para el acto creador de comprender lo leído.

Si hemos leído bien lo que hay es una excitación de los sentidos, las pulsiones y las emociones, las cuales deberían estar aflorando en el acto de unir fonemas y con ellos conceptos y con ellos significancias. Estamos hablando así de la importancia del leer y del escribir, al que he llamado líneas atrás como un acto de suma soberbia, de alto flujo de inteligencia y superioridad de especie. Y el gran dilema es la adecuación a nuestro aquí y ahora, el cómo asir nuestro tiempo desde el lenguaje mismo en sus dos funciones importantes, si ya el mundo no es captable desde la homogeneidad de otros tiempos, sino desde una conectividad nueva y necesariamente fragmentada. Me apoyaré en un texto de Barbero, incluido en las reflexiones de Pensar la ciudad: *“Como la mayoría de América Latina, Colombia vive un desplazamiento del peso poblacional del campo a la ciudad que no es meramente cuantitativo sino el indicio de la aparición de una trama cultural urbana heterogénea, esto es, formada por una enorme diversidad de estilos de vivir, de modos de habitar, de estructuras del sentido y del narrar, pero muy fuerte y densamente comunicada”*.

Efectivamente el acto lector implica caminos más allá de la lectura estrictamente académica como ejercicio de unión de significantes entre sí, lo que ocurre con la lectura es ese proceso holístico que tiene que ver con la comprensión de mundo. Los órdenes de los nuevos tiempos y las particulares variables colombianas nos obligan a pensar más allá de un discurso unitario de transcripción de textos. Ello explica que el segundo acápite de este libro tenga que ver con las rutas de interpretación. Y creo que ese es el punto nodal del texto. Abrir la mente a la multiplicidad de voces, al desciframiento de lo que los enunciados esconden en un primer plano, atisbar los intersticios del relato es realmente la tarea del pedagogo. Y en ese nuevo concepto educativo debe estar comprometida la familia y la sociedad. Posibilitar lo que el autor designa las “rutas de interpretación” es realmente el producto de una mente abierta y posible. Cuando somos capaces de leer las sugerencias, los hilos finos del relato, estamos proyectando el objeto de ese llamado inicial a la “sensible razón de leer”. El oficio hermenéutico es sabido no busca lo identitario del lenguaje sino la autenticidad del mismo. No puedo buscar que mi alumno o mi “partener” lector asuma el texto de manera igual a mi pensamiento ni al encuentro irreductible de la verdad como “revelación”.

La propuesta metodológica está en perfecta sincronía con esta apreciación. Los ejemplos tomados no son universales per se sino elementos de vida cotidiana como se ve en la aplicación de los derroteros escolares. Alimentación (me sorprendió leer el concepto cuy, devenido de nuestra gastronomía), usos del lenguaje lugareño, moda y demás en comunión con lo usual de un chico o jovencita que deambula y consume comida por ejemplo en París o Bogotá. Esa interacción del ejemplo anterior permite articular el tránsito operado en la cultura de los millennials que si bien se asientan en territorios culturales conocidos del transitar tradicional a los caminos de los nuevos nómadas urbanos.

Aprender a leer el mundo real, asumir el tránsito local sin desligarlo de esta homogenización comunicativa hará posible sin duda la aplicación de esa “sensible razón” aludida.

Como señala en su texto el autor el paso siguiente consiste en señalar rutas de interpretación. Y agrego solo sugerencias, porque en cada acto lector surgirán nuevas rutas. Por ejemplo la actual pandemia sin duda está creando unas nuevas rutas lectoras, desde la interioridad, la sorpresa y los nuevos miedos y terrores.

De esa libertad lectora el texto nos adentra en unas reflexiones para la escritura. Y no podría ser de otra manera solo quien aprende a leer el mundo su intrínseco y su lejano otro, dará el salto a la escritura. El asunto aquí es que el escrito o mejor lo escrito alude al ensayo. Y ello si amerita una reflexión o por lo menos la formulación de interrogantes.

La etapa con mayor dificultad para nuestros estudiantes en especial, y esto en todos los niveles de básica a universitaria superior, lo constituye el atreverse a pensar porque eso es la escritura un acto que define la condición humana, como seres propositivos con capacidad de cambiar el rumbo y la ruta. Para ello está la construcción de pensamiento como número uno y la concreción de las ideas en el plano formal de la escritura.

El autor señala y formula el ensayo como punto de llegada y hemos de señalar que la meta es muy alta pero necesaria y justa. Pregunta: ¿el colombiano en general y el estudiante en particular es abundoso en la construcción de ensayos en todos y en cualquier orden conceptual? A subsanar la respuesta negativa a esta pregunta el texto del profesor Roberto Ramírez señala una posible salida partiendo de una búsqueda de libertad para la cual habrá que preparar al constructor de ensayos: “El presente escrito trasgrede la teoría ortodoxa...sumerge al lector en una danza y en una convulsión de espejismos.” (p.16).

Ese es el punto propositivo de Roberto Ramírez como investigador principal: posibilitar que el lector primero y luego el hacedor de ensayos futuros dance y convulsione. Y está hablando de epistemología de los saberes. Claro lo que le compete al sujeto nacional y en las actuales circunstancias, aún más imperioso, es producir no líneas seguras, usualmente repetitivas del discurso, sino convulsiones, esto es movimientos alternos, sujetos rizomáticos para repensar el mundo. Ahí está para mi gusto la clave de este libro, que es una incitación a pensar por parte de los maestros, es un abrir los goznes del pensamiento para permitir encontrar los rumbos necesarios. Ir a lo desconocido en busca de lo nuevo, que no se dará como dice el autor facilitando cursos de lectura rápida sino dando curso a la formación del que lee el NOS- OTROS.

De ello no puede ocurrir sino el perspicamiento de la pedagogía como la dimensión política de la educación. Y el autor que ha leído ese planteamiento desde Gramsci o desde Kemmis asevera desde ellos que “es el marco teórico visualizador de los niveles del deber ser, del deber pensar”. Lo que se traduce en su dirección política, al que claro está habrá que entender que el ejercicio fundamental es el suceso poético. Concluyo con la triada de asumir el oficio de leer y escribir como TEXTO- EROS- VIDA, para erradicar la sumisión lectora, aquella que señala como norte la lectura literal.

Didácticas de la construcción del lector

Coordinadores: *Mario Eraso Belalcázar y Roberto Ramírez Bravo*

Autores: *Roberto Ramírez Bravo, Mauro Teófilo Gómez Córdoba, Luis Eduardo Rosero Bastidas, María Viviana Enríquez Pantoja, Paula Andrea Botina Torres, Carolina Montenegro del Castillo, Diego Patiño Pereira, Edmundo Calvache López, Ana Lucía Gelpud Achicanoy, Mg. Ruby Patricia Rivas Escobar, Dra. Pilar Londoño Martínez, Lorena Fajardo Calderón*

Y a este tenor y en una clara relación conceptual se presenta el siguiente libro, que reúne a profesores, investigadores y estudiantes de la primera cohorte de la Maestría en Didáctica de la lengua y la literatura española de la Universidad de Nariño. Libro coordinado por los Doctores Mario Eraso y Roberto Ramírez y que igual se edita en el año 2020, presentando un grupo de investigaciones que responden a la línea gruesa que sustenta el plan académico de la Maestría.

Lo interesante a resaltar como parte nodal es el concepto de TALLER VIVO en que la Maestría y quienes la integran en todos sus niveles han convertido a la Universidad de Nariño. Y es que esa es la institución que necesitamos que mire, observe y trabaje la realidad o lo que percibimos como tal. Los seis capítulos que componen el libro atraviesan las siguientes instancias: 1. Lectura inferencial del texto argumentativo, 2. Comprensión lectora a través del libro álbum, 3. Didáctica rizomática: una alternativa innovadora para la comprensión lectora, 4. Lectura crítica de la cotidianidad a través de la caricatura, 5. Fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura a través del reconocimiento de las inteligencias múltiples, 6. El proyecto de lecto-escritura en el liceo de bachillerato de la Universidad de Nariño.

Estas seis propuestas al igual a las que están en curso, son promovidas desde el plan curricular de la Maestría y leyendo el resultado de esas investigaciones el lector concluye en que lo importante será exponerlas a nivel nacional en tanto recogen de una parte los principios hermenéuticos, como igual se vinculan a una muy contemporánea manera de leer a partir de la imagen, de ello deviene el libro álbum. Y del libro álbum el viaje hacia la construcción de un autor múltiple en correspondencia a la circularidad de los autores dentro del concepto bajtiniano de polifonía. De otra parte ese libro álbum vinculado a la geografía agraria es el entorno de la estructura rural que en la academia tradicionalmente no recogíamos. Ejemplos vivos y actuantes del considerado referente visual de una parte, de otra lo cotidiano y de una tercera en relación con el hábitat del estudiante. Y entonces nos preguntamos ¿cómo no habíamos leído nuestra cotidianidad? sino a partir de dislates conceptuales de reinas y castillos de moradas medievales para nuestros niños campesinos que no tenían a ello relación.

Pero esa línea gruesa no se restringe a la referenciación de lo tangible y aprensible por los sentidos, por lo que es externalidad y pura forma sino que además maneja otras propuestas conceptuales a cuya vanguardia nos conducen Félix Guattari y Deleuze. Aplicable a todos los ámbitos pero en especial al universitario, los principios del rizoma con sus conexiones, cartografías, multiplicidades, y otras formas de asumirlo son el ángulo conceptual que nos permitirá referenciar un problema cardinal en el estudiante universitario de pregrado y niveles superiores que enfrentan serias dificultades en el manejo de las “habilidades” lectoras y escriturales. El problema que rebota en los niveles más altos de posgrado podría articularse de mejor manera a una respuesta positiva de asumir la libertad y el cauce rizomático del pensamiento para liberar las acciones de lectura y escritura.

El último punto es la concreción del proyecto pedagógico macro. El liceo de bachillerato de la Universidad de Nariño está ubicado en el primer rango del nivel educativo nacional. Sin duda todas las disciplinas serán de ello positivamente responsables pero sin el agravante metodológico del manejo del idioma desde sus más importantes acciones conceptuales, los resultados no serían tan brillantes, ni los mismos.

Líneas atrás señalaba la importancia de asumir nuestro nicho académico como un gran taller, como el primer taller, recuperando así el sentido de lo universal ligado a la educación que desde los pasos mismos del devenir físico unían al maestro y al alumno. Esa unión esa vinculación con la vida misma, es la mejor política educativa.

En ese sentido este segundo libro que presentamos esta noche que recoge esta experiencia educativa que viene a proponer soluciones para el más importante problema del hombre contemporáneo necesitado de leer, entender e interpretar, deseamos que sea conocido a nivel nacional y que sea un modelo que incite a los pedagogos y a los nichos académicos a soñar en caminos y gramáticas escriturales y lectoras.

Pereira, 16 de marzo de 2021.

Presentación de libros

Dr. Mario Eraso Belalcázar

Sensible razón de leer y de escribir

Autor: Roberto Ramírez Bravo.

LEER A MUERTE

Aún se desconoce cuántas cartas escribió Franz Kafka (1883-1924), pues los editores todavía espulgan entre los archivos del autor checo en busca de algo inédito, así sea una cruz borroneada u otra declaración de amor o de ira. Entre 1900 y 1914, se puede asegurar que compuso 778 misivas. Aún hay inéditas, y hay quienes tienen la esperanza de hallar las que escribió a su último amor, Dora Diamant. Ahora bien, las que sí se conocen y han sido comentadas desde varias perspectivas, son las que dirigió a Milena Jesenská hace un siglo, entre 1920 y 1922; celebrar este centenario, relacionando algunas ideas de Kafka con otras que expresa Roberto Ramírez en el libro *Sensible razón de leer y escribir* es el propósito de esta reflexión.

1. A veces llegan cartas

Hace cien años, Kafka era un solterón de 38 años, que sobrevivía por igual a la pasión y a la tuberculosis. El amor endurecido que lo unía a él con Milena, a Milena con él, fue dado por la escritura, derivaba del culto de sangre a las letras que los reunía y los separaba. Uno leía al otro, juntos y lejanos. Ese vaivén se había erigido porque la pareja se había entregado a la escritura; enlazar fantasmas, soledades a quienes congregaba el rito de la lectura era el fruto de esa afirmación corporal. Las cartas que Milena le enviaba implicaban que él se inclinara, participando de la trama de un juego peligroso:

Las dos cartas han llegado juntas, al mediodía; no son para leerlas sino para desplegarlas, poner la cara sobre ellas y perder la razón. (Kafka a Milena, 2 de junio de 1920)

El vibrar de la imagen tiene el espíritu de una ruta, el itinerario que ata al lector con la lectura.

No es difícil imaginar a Kafka, aclarar que el origen y el destino de su deseo es el cuerpo de Milena transmutado en lectura. Cuando Kafka escribía o leía estaba de fiesta y estaba de luto, sufría y era feliz, en consecuencia, con la escritura inventa a Milena y mientras le escribía, imaginaba la boca de ella leyendo, moviendo los labios, de modo que cuando ella leía era como si él la ensalivara y se recostara a su lado como si ya no hubiera más confusión:

Por lo demás admito una cosa: tu carta es de esas que no puedo leer en seguida, y aunque esta vez, sin embargo, la he devorado cuatro veces seguidas, no puedo decir al momento mi opinión. (12 de junio de 1920)

Más que el mensaje de un enamorado o el sello de un enamoramiento, este parece el embate de un hombre extraviado entre el tino y el desatino o, mejor, la cifra de un amanuense que desnuda con sabiduría a su corresponsal, obligándola a sentirlo. Milena estaba casada y tenía 24 años, no obstante, era de la vanguardia; seguramente leía estas efervescencias a escondidas, ovillada en la penumbra, sin dejar que Kafka se acercara, aunque dejándose consumir. Él llega a ella, ella lo esperaba, debió esperarlo muchas veces con ansiedad, así como él a ella, y entre ambos se tejía el hilo en vilo:

He pasado el día entero ocupado con tus cartas, torturado, enamorado, preocupado y con un miedo muy impreciso de algo impreciso, cuya imprecisión consiste sobre todo en que es infinitamente superior a mis fuerzas. Sin embargo, no me he atrevido aún a leer las cartas por segunda vez, y media página ni siquiera por primera vez. (26 a 27 de agosto de 1920).

Kafka no ceja e insiste, desea restituir, con violencia y sigilo, la presencia de una muerta, Milena, a quien vería un par de veces, con quien pasaría, según se afirma, los cuatro días más felices de su vida, aunque se verá impedido a amarla más allá de la escritura o, al menos, hasta donde él se permitía interrumpir la ausencia, lanzados, él y ella, a la intensidad de ser leídos. Con seguridad Kafka sabía que, cien años después de haber sido escritas, se continuarían leyendo estos mensajes, y quién sabe por cuánto tiempo más. Por tanto, la querrela no fue inútil.

Kafka murió en 1924, apenas había publicado una parte mínima de su obra; luego de ese acontecimiento, Milena se liberó aún más, se desprendió de su marido, escribió, siguió en el oficio, incluso hoy tiene un lugar entre las fundadoras del periodismo moderno de Europa, sin embargo, nada se sabe de las cartas con que respondió a Kafka, aunque debieron ser páginas de sabiduría y de horror. De cualquier manera, lo que sí dejó plenamente grabado fueron sus labios, moviéndose, balbuceando mientras leía los renglones que Kafka le remitía desde un sanatorio:

Entonces, ésta sería la última carta que recibas antes de que nos veamos cara a cara. Y estos ojos, desocupados en el fondo desde hace un mes (bueno, sí, leer cartas, mirar por la ventana), te verán. (4 de agosto de 1920)

Sensible razón de leer y escribir es un libro que, al menos en la primera parte, “Sensibilidad, lectura y pedagogía”, retoma la idea según la cual la lectura es un acto de libertad y de sumisión. Se ha visto que, con Kafka, el escritor captura al lector, mientras que el lector cae en la trampa, creyéndose liberado por la fascinación de lo leído. Esta ceremonia de movimiento y quietud es inferida por Ramírez de la siguiente manera:

[La] faena de leer es comparable con el acto de enamorar, especialmente en el sentido de seducir y de encantar; esta ocupación inunda la enredada sensibilidad humana y desacomoda las emociones y las pasiones instauradas; es la mezcla de ritual y de algarabía [...] es la argamasa en la que [...] los afectos y los desamores se congregan, en la que la fogosidad y la exaltación irrumpen en las nostalgias. (p. 22)

De acuerdo con lo anterior, la lectura desenmascara a quien confronta un libro “en la soledad de sus bibliotecas” —Borges *dixit*. Así la lectura se convierte en develación: el lector sabe algo, mas el libro sabe algo más. La razón de esta conjetura explica un hecho invaluable: leer y amar son acciones recíprocas, acciones de transmutación de la realidad, porque, hasta cierto punto, el ser humano busca una respuesta, busca ser comprendido, elevado, absorbido más allá de sí, llevado al paraíso después de la purga de las fuerzas. Con otras palabras: la inmortalidad de la lectura es la inmortalidad de los cuerpos.

Por su parte, Roberto Ramírez sigue la huella de esta transformación al establecer el equilibrio entre candidez y enigma, constituyendo la fractura de ambos el lugar de fundación del acontecimiento de la lectura:

Cuando se afirma que leer es resbalar y acudir al arrepentimiento se entiende como la metáfora que consciente señalar al lector como el personaje ingenuo que se aproxima al texto para, en un primer momento, manosearlo, acariciarlo e intentar aproximarse al significado y, para, en un segundo instante, inquietarse por la profundidad o la ambigüedad del contenido

[...] (p.25)

Cabe preguntarse si este uso e intercambio aún es posible mientras cunde la lectura electrónica. Lo cierto es que el libro es un objeto sin tiempo; su estructura no solo se palpa con las manos, también se palpa con los ojos mientras la lectura realiza en el lector su masaje propiciatorio.

2. Te regalo una rosa

La red de resonancias entre lectura y lector, libro y palabra, alcanza en Walter Benjamin el leitmotiv de quien ha leído y ha amado sin saber qué es antes o que viene después. Con imaginación más corporal que espiritual, Benjamin revive su experiencia de amante lector con un catálogo de trece sentencias caviladas por una mentalidad frívola y a la vez extática.

Cito dos de esas bengalas:

1. Los libros y las prostitutas entrecruzan el tiempo. Dominan la noche como el día y el día como la noche.
2. Nadie nota en los libros ni en las prostitutas que los minutos les son preciosos. Sólo al intimar un poco más con ellos, se advierte cuánta prisa tienen. No dejan de calcular mientras nosotros nos adentramos en ellos.

El mensaje no da lugar a equívocos. El libro no tiene origen, es de nadie y de ninguno, y de manera parecida, la lectura entraña un hallazgo en el que nada vale más ni puede haber un elemento que sea más discernible que otro; una interjección vale lo que un aforismo, una anécdota es tan inútil como saber quién es el asesino de la historia. O para decirlo con la imaginación de Benjamin: los libros y las prostitutas solo piden que alguien los añore con la misma profundidad con que una gota añora al mar.

Con estas ideas intento proponer que el acto de lectura, en silencio o en voz alta, no tiene límites, porque de la lectura se deriva un apasionamiento que involucra al que lee y al libro, una entrega mediada por la lectura. La lectura fija en la mente y el cuerpo su escenografía, iluminada a medida que cada lector asume el itinerario de entrar a la oscuridad guiado por Ofelia o Beatriz, Romeo o Dante, Melquiades o Rulfo, Carlos Argentino Danieri o Netzahualcóyotl, Auguste Dupin o Rosario, la consciencia o el sueño. Así fuera la primera lectura, la de la infancia, o la última, la de la repartición de los signos, es seguro que al otro lado aguarda la claridad, y, a veces, la alegría.

Que la lectura es una experiencia del cuerpo se puede probar con el primer párrafo de la novela *Lolita* (1955):

Lolita, luz de mi vida, fuego de mis entrañas. Pecado mío, alma mía. Lo-li-ta: la punta de la lengua emprende un viaje de tres pasos desde el borde del paladar para apoyarse, en el tercero, en el borde de los dientes. Lo. Li. Ta. (p.11)

Nabokov, autor de *Lolita*, organiza una lectura paladeada, y con tal propósito apela a las comisuras del lenguaje, forjando una sensación entre el placer de leer y el de ser leído. El jugueteo que indaga tiene la versatilidad de una aventura. Nabokov parece corroborar que el relato surgido entre leer y comer es mucho más que una imagen intempestiva; por el contrario, a la lectura se llega con hambre. Vuelvo a Kafka porque en él, la lectura exige desprenderse de tierra firme:

Pero cuando llegan esas otras cartas, Milena, aunque por su naturaleza aporten más felicidad que las primeras [...] esas cartas que empiezan con exclamaciones [...] y que no sé con qué sobresalto terminan, entonces, Milena, comienzo en efecto a temblar como si tocaran a rebato, no puedo leer eso y sin embargo lo leo, claro, como bebe un animal que muere de sed [...] (13 de junio de 1920).

Varios párrafos del libro de Roberto Ramírez están permeados por este ejemplo de euritmia. Él ofrece a sus lectores una manera de partir y de llegar a la lectura, y lo logra por medio de un discurso imbuido de pasión por los sentidos. Apropriadamente de esa errancia mide su fe:

[...] es impostergable enamorarse de aquello que inquieta y perturba la existencia, es imperioso que se acaricie los signos con infinita ternura, es preciso que el texto sea estimado como el abalorio que recuerda y revive los sentimientos y las nobles emociones del ser, como el collar en el que cada eslabón alberga asombros por descifrar (p.29).

Finalmente, estos ecos entre cuerpo, lectura y escritura, conllevan la encarnación de Clarice Lispector. La certeza de realidad que ella tenía de su cuerpo era proporcional a la desconfianza que mostraba en la escritura, como si ésta pudiera esconder algo que aquél no tiene por qué ocultar. Para Lispector, el espacio del que emerge la escritura está vacío, y ocasiona en el ser una especie de amenaza. Con todo, la escritora brasilera congrega la palabra nacida del cuerpo, y que es el cuerpo mismo; brasa donde la escritura se hace y se deshace. Para que la llama rodee al cuerpo se necesita que la escritura, esfuerzo de por sí físico, esté transfundida al cuerpo de forma visceral. Rodrigo S. M, narrador de *La hora de la estrella* (1977), la última novela publicada por Lispector, casi en su inicio apunta: “Estoy calentando el cuerpo para empezar [a escribir], restregándome las manos una contra otra para tener ánimo” (p.16).

CONCLUSIÓN

En el mundo hay un país, en el país hay un Departamento, en el Departamento hay una población, en la población hay una escuela, en la escuela hay un hombre baleado sobre una mesa, un hombre que agoniza. El país es Bolivia, el Departamento es Santa Cruz, la población es Pucará, la escuela es La Higuera, el hombre es el Che Guevara.

En *El último lector* (2005), cuenta Ricardo Piglia que el Che Guevara, antes de morir “le señala a la maestra una frase que está en la pizarra y le dice que está mal escrita, que tiene un error. l, con su énfasis en la perfección, le dice: «Le falta el acento»... La frase (escrita en la pizarra de la escuelita en La Higuera) es: «Yo s leer»”. Concluye Piglia: “esto es lo último que dice Guevara, sus últimas palabras”. Es generoso Piglia. Rememora con una imagen nítida la muerte de un hombre, que avanza al no lugar desde el lugar donde se concentra la vida, una escuela situada en un caserío suramericano. La tilde del monosílabo “s” viene a imponerse con la energía de lo elemental. Así, el Che Guevara y Piglia siembran otra vez la semilla de la lectura, y a la vez, refuerzan la atadura que une a la lectura con la muerte. Tal vez cualquier lector ha percibido que leer se asemeja a tenderse al lado de un abismo.

Mario Eraso
Pasto, 27 de marzo de 2021

BIBLIOGRAFÍA

Kafka, Franz, *Cartas a Milena*, trad. Carmen Gauger, editor digital titivillus, 2016.

Nabokov, Vladimir, *Lolita*, trad. Enrique Tejedor, Grijalbo, Barcelona, 1975 Lispector, Clarice, *La hora de la estrella*, trad. Ana Poljak, Siruela, Madrid, 1989.

Piglia, Ricardo, *El último lector*, Anagrama, Barcelona, 2005.

Ramírez, Roberto, *Sensible razón de leer y escribir*, Universidad de Nariño, Pasto, 2020.

PONENCIAS

Mesa temática nº 1.

Didácticas de la lectura y la escritura en las disciplinas

Título: Didáctica universitaria: retos desde la realidad local. Caso: Programa Contaduría Pública. Universidad de Nariño

Autores: Jaime Álvaro Torres Mesías, Gerardo Torres Mesías y María Alejandra Narváez Gomez

Resumen

Uno de los temas más sobresalientes en el ámbito de la docencia es el referido al campo didáctico; más precisamente, el que se ciñe a las prácticas de ésta, lo cual no es ajeno al contexto universitario, donde comprender las prácticas didácticas que se desarrollan en los programas de pregrado, es un propósito imperativo en la labor docente. La anterior es la cuestión central de la investigación que originó la presente ponencia, la cual se denomina: Didáctica universitaria, retos desde una realidad local. Es preciso mencionar que se tomó para este caso el programa de Contaduría Pública de la Universidad de Nariño, ubicada en el suroccidente de Colombia. En esta oportunidad, se presentará los resultados obtenidos de la identificación del proceso didáctico inmerso en los microcurrículos del programa, a partir de un estudio documental, mediante la técnica de análisis de contenido de los citados microcurrículos, desde un posicionamiento metodológico cualitativo de tipo crítico social. En los resultados encontrados se evidencia una práctica docente universitaria cercana a lo que se denomina tradicional, por cuanto se tiene la evidencia de trabajo en torno a objetivos, y con relación a la evaluación, se identifica una concepción práctica de criterios de evaluación de tipo cuantitativo al señalar el peso conceptual para cada parcial, centrada en evaluación como medición, situación que empobrece lo que en la realidad se reconoce, que va más allá de esa cuantificación.

Título: Lectura y escritura: didácticas para descifrar el mundo

Autores: Adriana Elizabeth Romo y Ruby Patricia Rivas

Resumen

Las prácticas de lectura y escritura han generado muchas investigaciones y se han propuesto infinitas ideas que nos invitan a los docentes a estar atentos a ellas; leer y escribir son palabras conocidas para todos los maestros y no podemos negar que marcan una de las

funciones primordiales de la escolaridad. Sin embargo, y a pesar de su uso continuo, se hace necesario redefinir el sentido de esas palabras que a veces parecen despojarse de su carácter social y cultural para convertirse en simples actividades con tono de «tarea escolar», dejando atrás las posibilidades de construcción, creación, comunicación y de persuasión que ofrece la cultura escrita; posibilidades que nos permiten habitar en este mundo y comprenderlo, a la vez que hacemos un reconocimiento del otro.

Es importante que los maestros aprendamos a “volver la mirada” sobre nuestras prácticas de enseñanza, para que como observadores atentos podamos develar qué hay detrás de ellas, qué intenciones las configuran, cuál es nuestro rol como maestros, qué papel juegan los estudiantes y, algo muy importante, para qué se lee y se escribe en ese micromundo que es la escuela; es claro que ella debe generar las experiencias de aprendizaje suficientes para que niños, niñas y jóvenes sean sujetos de derecho y ciudadanos activos en su contexto social, cultural y político, entendiendo que las prácticas de lectura y escritura dejan de ser complicadas si se conjugan con las acciones del día a día, mediante estrategias didácticas orientadas con propósitos concretos y sustentadas en referentes pedagógicos y curriculares de la lengua y la literatura.

Título: Estado de la lectura literaria narrativa en los estudiantes de la Universidad de Nariño en julio de 2019.

Autores: Mg. Víctor Manuel Bucheli Enríquez y Manuela Veloza Mora

Resumen

La lectura es una actividad indispensable para el desarrollo personal y la cualificación del ser humano, lo cual redundará en el progreso de la sociedad. Cuando se habla de esta actividad en los jóvenes, es la universidad la que debe coadyuvar en el propósito de fomentar este hábito entre ellos, esta es una tarea compleja en la que la motivación juega un papel preponderante. Ante esta situación, se requiere diagnosticar la práctica de la lectura de textos literarios narrativos en los estudiantes de la Universidad de Nariño y la percepción que sobre ello tienen los directivos académicos de la Institución. Los resultados de esta investigación se constituyen en la antesala para el diseño de estrategias que promuevan el entusiasmo de los estudiantes por la lectura, permitiendo la inclusión en sus agendas diarias, espacios para explorar los mundos imaginarios que ofrece la literatura.

La investigación es descriptiva para identificar la conducta y actitudes sobre la lectura de los estudiantes a indagar, se aplicó un cuestionario a una muestra representativa, conformada por estudiantes de todos los programas, seleccionados con el método probabilístico, aleatorio simple, lo cual permite realizar inferencia estadística.

El estudio muestra que los estudiantes tienen una baja motivación hacia la lectura de textos narrativos, leen documentos para desarrollar las labores académicas y manifiestan que realizarían lecturas narrativas si son motivados con estrategias atractivas. Las directivas académicas, consideran que este hábito es escaso, demostrado por la baja producción de textos, la deficiencia en comunicación, cultura general y en comprensión lectora.

Título: El maestro lectoinvencritor de su práctica pedagógica

Autores: Héctor Trejo Chamorro

Resumen

El objetivo del artículo de revisión es introducir al maestro en el ejercicio de la lectura, la investigación y la escritura como herramientas de la práctica pedagógica. Se considera al maestro lectoinvencritor consagrado en este quehacer cognitivo. El concepto de lectoinvencritura surge en el aula. Es un concepto propio del maestro investigador, maestro lector y maestro escritor. Los tres conceptos se conjugan como una sinfonía de lenguajes. El proceso metodológico está centrado en la tipología de revisión descriptiva (Squires, 1994) que parte de los objetivos de la revisión, búsqueda bibliográfica, organización de la información y redacción del artículo de revisión. Para la estructura, se tiene en cuenta, el proceso metódico que propone Guirao-Goris, Salas y Ferrer-Fernández (2007). El artículo es un insumo teórico conceptual de la propuesta de investigación El maestro lectoinvencritor de la práctica pedagógica que plantea la pregunta: ¿Cuáles son las falencias en lectura, investigación y escritura que los maestros tienen al iniciar estudios posgraduales? Se concluye que cuando un investigador lee, descubre la magia de las preguntas; cuando un maestro investiga resuelve preguntas y planea otras para ampliar la gama del conocimiento. Y cuando un maestro lee y escribe es porque investiga la vida, los hechos, los acontecimientos en el aula y los trasciende como contenidos pedagógicos y epistémicos.

Título: La investigación en el aula: una tarea que trasciende gracias a la escritura

Autores: Pilar Londoño Martínez

Resumen

La tarea de los docentes hoy, supera la de ser simplemente trasmisores de conocimientos, para convertirse en productores de los mismos y transformadores de las realidades, tanto del aula como del contexto; esto implica que el maestro hoy debe ser ante todo un investigador, no porque esta sea una exigencia planteada desde el Ministerio de Educación, sino porque es una necesidad sentida como parte de la labor docente. Para esto los maestros cuentan con un valioso recurso que es la escritura; además de su sensibilidad social que les permite ver más allá de lo evidente.

La escritura, es una forma de comunicación, de transmisión de conocimientos y un recurso para la realización de procesos metacognitivos y reflexivos que se integran en la sistematización de experiencias en el aula y todo lo acontecido en ella, a partir de lo cual se puede generar procesos de investigación que permitan comprender realidades y plantear nuevas alternativas en el campo de lo pedagógico, lo didáctico, lo metodológico, y porque no, lo social.

Desde esta mirada, el quehacer en el aula se convierte en una constante indagación, donde el maestro deja de vivir y desarrollar la práctica pedagógica desde la certeza para dar paso a la incertidumbre, transformar lo aparentemente acabado y normal en propuestas y proyectos que lleven a la búsqueda permanente de aportes significativos a la educación, a partir de situaciones reales y experiencias que gracias a la escritura se pueden extender desde el aula de clase al contexto local, nacional y aun internacional.

Palabras clave: Investigación en el aula, escritura.

Título: El desarrollo de la competencia comunicativa a través de la conversación

Autores: Diego Alberto Ortiz Campiño

Resumen

Esta ponencia es la síntesis de una propuesta de investigación que pretende indagar sobre la didáctica empleada por los docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua materna. De igual manera, se enfoca en descubrir la incidencia de la conversación, que, como un tipo de texto dialógico implementado en clases, puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en general a través de las preguntas. Lo anterior conlleva la inclusión del método socrático para la selección y organización de preguntas con el fin de profundizar en las temáticas y así despertar el pensamiento crítico de los estudiantes con base en las problemáticas de contexto. Hoy en día, el pensamiento crítico debe convertirse en un objetivo para la educación, buscando un cambio sustancial en la forma de ver el mundo y la manera cómo actuamos en éste. Este proyecto sigue un paradigma cualitativo en tanto promueve la descripción del objeto de estudio a través de la percepción de los docentes de la enseñanza y desarrollo de la competencia comunicativa. Además, se inscribe en un enfoque etnográfico por cuanto indaga la manera cómo se desarrollan las habilidades del lenguaje de los estudiantes e interviene a través de talleres que promuevan el avance en la competencia comunicativa.

Palabras clave: competencia comunicativa, habilidades del lenguaje, estrategias didácticas, discurso socrático y conversación.

Título: La experiencia en la formación escritural del docente

Autores: Maura Arciniegas Moreno

Resumen

En el ámbito universitario es de amplio conocimiento el problema acerca de las dificultades que se presentan para escribir los textos que se exigen en este nivel educativo, por esta razón en las últimas décadas los estudios sobre la escritura se han ampliado y complementado de manera significativa. Este problema ha sido tratado desde diversos espacios, enfoques, autores, pero sigue siendo una debilidad que debe subsanarse en cada sitio de ejecución.

Esta preocupación también está presente en nuestro medio, especialmente, por la ruptura comunicativa que se da entre autor y lector. Si bien son muchas las investigaciones, éstas se han centrado más en las dificultades que presentan los estudiantes y en la escritura en sí misma. Sin embargo, hay un actor que también debe considerarse y es el profesor que enseña escritura, quien, si bien se apoya en teorías, cuenta con la experiencia en la formación escritural adquirida a lo largo de su vida académica y este aspecto puede ser el soporte para enfrentar la problemática que intenta subsanar sin los recursos necesarios.

Con esta investigación se pretende comprender la experiencia asociada a la formación escritural del docente de Lectura y Producción de Textos de la Universidad de Nariño, descubrir sus condiciones, las formas como adquirió ese conocimiento, escuchar su voz mediante sus historias relacionadas con esta formación y reflexionar sobre las mismas. Se investigará desde el método fenomenológico. En cuanto al estado del arte está en construcción dados los criterios de búsqueda de las investigaciones relacionadas con el problema.

Palabras clave: Escritura, experiencia, formación escritural, docente de escritura

Título: ¿Cómo acercar a los niños en edad inicial a los procesos de lectura y escritura?

Autores: Laura Rúales Arcos y Paola Andrea Coral.

Resumen

El desarrollo de la ponencia tiene como objetivo dar a conocer la importancia de iniciar los procesos de lectura y escritura con los niños de edades tempranas en la educación inicial, procesos que parten de los propios intereses, necesidades y motivación de los educandos teniendo en cuenta la importancia de fortalecer y potenciar sus habilidades en el lenguaje.

El objetivo es brindar herramientas a maestras que acompañan a niños de estas edades, como un tema de discusión, en la actualidad. En este sentido, se destaca el papel que cumplen los agentes educativos en el desarrollo integral de los niños, donde la primera infancia es la etapa exploración, descubrimiento, curiosidad. Desde esta necesidad se retoman diferentes teorías en torno a la temática, las cuales sirven como inspiración para la propuesta resaltando que a través de un proceso permanente de acompañamiento y observación a niños de 3 a 4 años de edad de una institución educativa se ha logrado conseguir resultados óptimos frente a la motivación de la escritura y lectura.

Palabras clave: niños, lectoescritura, maestros.

Título: Escenario de papel

Autores: Diana María Valderrama Rincón, Cristina Eugenia Ortiz Serrano

Resumen

La ponencia tiene como propósito exponer una alternativa para la enseñanza-aprendizaje de la escritura, a partir de las posibilidades didácticas de la dramatización, mediante una propuesta que privilegie el proceso sobre los resultados y reconozca la importancia del estudiante sobre los contenidos. Dicha propuesta se enfoca en promover el hábito y disfrute de la escritura en los estudiantes de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño, gracias a un acercamiento a su entorno personal y académico.

Esta exposición incluye, además de la fundamentación teórica sobre escritura y dramatización, la descripción de cada taller junto a una aproximación de los aprendizajes que se promueven con esta metodología, la cual se estructura para ser desarrollada durante un semestre académico completo y se proyecta como base para la creación de una asignatura formal dentro de la Universidad de Nariño.

Mesa temática n° 2.

Argumentación en la Literatura y la Escritura Académica

Título: El ABP para el desarrollo del pensamiento crítico

Autores: Mg. Andrea Jackeline Bolaños Sánchez y Mg. Javier Orlando Poveda Argoti

Resumen

El desarrollo del pensamiento crítico es fundamental en la formación de los estudiantes, en este sentido; se requiere orientar en el fortalecimiento de las competencias cognitivas y comunicativas, a través de la motivación, la disciplina y el conocimiento de fundamentos teóricos y didácticos, que promuevan la crítica, reflexión y proposición, articulada desde la perspectiva del sujeto, la sociedad y la cultura.

Es así como el docente orienta y armoniza estos procesos con la aplicación de estrategias y metodologías, que permiten relacionar el aprendizaje en contextos, donde hay una sinergia con la lectura crítica al brindar los elementos necesarios para lograr análisis interpretativos y argumentativos y de esta manera comprender las dimensiones que tiene el pensamiento crítico.

Por lo anterior, se implementa una estrategia didáctica que trabaje no en contenidos sino a través de proyectos y que cumpla un papel trascendental al aportar al fortalecimiento de las habilidades en pensamiento crítico. En esta línea, se presenta como objetivo general el promover espacios de formación de habilidades en Pensamiento Crítico en los estudiantes de pregrado de los programas de la Universidad Mariana. Para esto, es necesario caracterizar el desempeño en los niveles iniciales de lectura y de expresión verbal; de igual manera, el promover estrategias didácticas con fundamentos lingüísticos, comunicativos e investigativos en contextos disciplinares y socioculturales en respuesta a la misión formativa, humana y profesional.

Título: La lectura crítica a través de la caricatura como herramienta de análisis sociocultural con los estudiantes de las facultades de educación y ciencias sociales y humanas de la universidad Cesmag

Autores: María Viviana Enríquez Pantoja y Adriana Julia Ester Ruales Arcos

Resumen

Dentro del proceso investigativo, se toma como objetivo principal fortalecer la lectura crítica a través de la caricatura, con los estudiantes de las Facultades de Educación y Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Cesmag.

De igual forma, el proceso metodológico se lo fundamentará con un paradigma Socio-crítico, ya que este permite acercarse a la realidad social en la cual se está llevando la investigación, con un enfoque Crítico-social, porque se interviene directamente con las problemáticas y los sujetos de investigación, con un método Investigación-acción, donde se toma como eje fundamental las teorías del pedagogo y educador australiano Stephen Kemmis, planteando una serie de pasos que son relevantes para dicho proceso, de igual

manera, la investigación es de tipo cualitativo porque se describen situaciones y acontecimientos de la población con la que se está trabajando.

En esta perspectiva, los avances que se han realizado son muy importantes en cuanto a marco teórico, con el fin de documentarse y aprender a aprender el enriquecimiento del conocimiento, de modo que, los estudiantes de estas facultades tan importantes amen la lectura a través de una estrategia didáctica, llamativa e innovadora como lo es la caricatura.

Finalmente, este trabajo permitirá mejorar los resultados del aprendizaje significativo, iniciando con saberes previos en lectura crítica y pensamiento crítico, para posteriormente lograr mayores resultados de interpretación y comprensión de textos, a través de la caricatura como herramienta de análisis del entorno socio-cultural.

Palabras clave: educación, caricatura y lectura crítica

Título: Propuesta para la comprensión lectora de textos argumentativos escritos

Autores: Ángela Andrea Cerón Ortiz

Resumen

Con el propósito de brindar herramientas a los universitarios que posibiliten afrontar una mejor manera del sin número de materiales teóricos de carácter argumentativo y teniendo en cuenta los hallazgos de una investigación realizada entre el semestre B del 2018 y A de 2019, en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, que evidencia grandes dificultades que ameritan ser intervenidas, se sugiere una secuencia de talleres didácticos. Con lo cual se pretende dar herramientas para hacer un ejercicio y producto en la lectura, a partir de la fundamentación práctica en estrategias de lectura, elementos del discurso y componentes del texto argumentativo, no como el todo de la comprensión, si no como un punto de partida que facilita la interpretación.

La fundamentación teórico-conceptual se da desde los aportes de diferentes autores (Kintsch y Van Dijk, 1978; Solé, 1987; Pinzás, 2001; Cassany, 2006; Santiago, et. al, 2014; etc.) y disciplinas del conocimiento (psicología, antropología, sociología, lingüística, filosofía, entre otras) se ha destacado la relevancia de la lectura en el mundo educativo, no solo como una mera acción de decodificación, sino como una forma de acceder al conocimiento; al respecto, desde la academia, y por más de diez años se adelantan investigaciones que buscan intervenir las distintas dificultades que se identifican tanto en la lectura, como en la escritura.

En busca de la efectividad de la propuesta, el taller es el elemento didáctico que permite la orientación y ejecución de actividades encaminadas a favorecer la interpretación del discurso.

Palabras clave: taller, comprensión lectora y texto argumentativo escrito

Título: La trama argumentativa en los procesos de investigación formativa de estudiantes de Pregrado de la Lic. en Lengua Castellana y Literatura

Autores: Mónica Esmeralda Vallejo A.

Resumen

La ponencia gira entorno a la importancia de fomentar la argumentación escrita en los estudiantes universitarios durante su proceso de investigación formativa, la cual termina al consolidar un trabajo de grado; texto que se produce y evalúa en los entornos académicos a partir de la argumentación.

El desarrollo de la argumentación escrita cada vez ha ido tomando más relevancia en los procesos investigativos, haciéndose necesaria la búsqueda de estrategias didácticas que puedan favorecerla; por ello en esta propuesta direccionada en un paradigma cualitativo y bajo un estudio exploratorio descriptivo, se busca resaltar la necesidad de formar en la argumentación escrita a estudiantes de pregrado de un Programa particular de literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, quienes deben exhibir manejo de este tipo de discurso, para generar nuevo conocimiento en su campo disciplinar.

El tema de la argumentación en el ámbito de la educación superior se ha investigado con mayor rigor a partir de la década de los noventa, siendo Chile y Argentina países pioneros en Latinoamérica (Padilla, 2012 y Carlino, 2013); en Colombia la investigación es reciente, expresiones tales como: formación en competencias argumentativas, fomento de la argumentación científica, inician en esta década a ser parte de los lenguajes que se integran a la formación en investigación.

La enseñanza de la argumentación aún ocupa un lugar marginal en los programas de formación de licenciados, pese a solicitarse como requisito final de estudios, la presentación de un trabajo de grado, texto académico que demanda un alto nivel argumental y que se ha convertido en un obstáculo para los educandos.

Por lo anterior este trabajo es el inicio de un proceso de indagación orientado a identificar las dificultades asociadas a la argumentación escrita y calidad textual que presentan los estudiantes en sus trabajos de grado o proyectos, resultado de una investigación formativa.

Título: Construcción de una pedagogía decolonial...una urgente acción humana.

Autores: Rosa Cecilia Bustos Erazo

Resumen

Para esta ponencia se presenta un artículo de reflexión, resultado de un proceso investigativo desde una perspectiva analítica, tiene como objetivo plantear y analizar tres lineamientos básicos para la construcción de una pedagogía decolonial:

- El primero: *Reconocimiento de lo nuestro*, reflexiona sobre la relación recíproca del hombre con la naturaleza, el cual se gesta desde las herencias culturales y los saberes actuales bajo una visión de endogénesis como la capacidad de habitar de forma coherente un territorio geográfico-cultural, generando pensamiento propio.
- El segundo lineamiento: *Interculturalidad crítica*, proyecto epistémico, social y educativo, entendida como la dimensión ontológica del respeto por el otro y la diferencia, que legitima la alteridad como herramienta pedagógica, con perspectiva crítica, desmontando el papel de la escuela como reproductora de formas del poder, del saber y del ser, propias de la colonialidad.
- El tercer lineamiento: *Pedagogía crítica*, como práctica democrática, se inscribe en un proceso reflexivo, con epistemología, didáctica y pedagogía caracterizada por la dialogicidad, la criticidad y la otredad, con potencialidad hermenéutica de transformación, liberación simbólica y epistémica hacia una praxis decolonizadora.

En conclusión, la *pedagogía decolonial*, propia de auto-determinación y auto-liberación enmarcada en los tres lineamientos, genera pensamiento decolonial, crítico, conducente a un proceso de resistencia e insurgencia que visibiliza la geopolítica del saber y la topología del ser, para que la escuela deje de ser espacio de colonización mental y se convierta en generadora de conocimiento emancipador.

Palabras clave: Pedagogía decolonial, Pedagogía crítica, Interculturalidad crítica, Pensamiento propio.

Título: El género discursivo en la escritura académica

Autores: María Eugenia Díaz Cotacio

Resumen

La ponencia tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de los géneros discursivos en la escritura de textos. Los géneros discursivos son las guías del proceso discursivo de los seres humanos y como lo señala Bajtín (1982) están asociados a algún tipo de intercambio verbal dentro de una esfera social determinada. El estudio de los géneros le va a permitir al estudiante aprender, construir y evaluar el conocimiento que les dará el pase para formar parte de una determinada cultura disciplinar; estos necesariamente están ligados a la organización académica e institucional de cada disciplina por eso son diferentes en cada una de las carreras y dependen de muchas variables como por ejemplo tradiciones, objetos de estudio o metodologías entre otras.

Estos terminan siendo como lo señala Cassany (2007) en la estructura discursiva, el recurso retórico o la acción comunicativa que utilizan los profesionales para solventar buena parte de las tareas o de las actividades que deben resolver en su disciplina y en el ámbito laboral; de allí que para apropiarse del conocimiento cada estudiante debe conocer a fondo los géneros propios de su disciplina, que siempre están naciendo, evolucionando y desapareciendo.

Título: Desarrollo de la competencia argumentativa oral a través del debate con las estudiantes del grado 6-1 de la I.E.M. María Goretti Pasto-Nariño.

Autores: Daniel Armando Vallejo Pachajoa

Resumen

La investigación lleva por título Desarrollo de la competencia argumentativa oral a través del debate con las estudiantes del grado 6-1 de la I.E.M. María Goretti Pasto-Nariño. Nace de la observación realizada en el aula de la clase, a razón de que se percibieron dificultades en la competencia argumentativa oral de las estudiantes, para poder resolver esta carencia en el presente proyecto se toma como objetivo general, establecer el desarrollo de la competencia argumentativa oral alcanzada en las estudiantes del grado 6-1 de la I.E.M. María Goretti a partir del uso del debate.

Esta investigación se encuentra enmarcada, en el paradigma cualitativo, con un enfoque histórico hermenéutico y está ligada a la investigación acción. Para resolver la dificultad de las estudiantes se ha creado una propuesta de intervención llamada Conociendo Mi Propia Voz, la cual consta de 10 talleres, que además están estructurados en cuatro momentos: el primer momento es una motivación ya sea individual o grupal, el segundo momento es teorizar sobre el tema, el tercer momento es la asignación de roles y la aplicación del debate, el cuarto momento es la evaluación por medio de una autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y la retroalimentación si fuera necesaria.

Palabras clave: argumentación, competencia, competencia argumentativa oral, debate.

Didáctica de la creación literaria y análisis literario

Título: Fortalecimiento de la función social de la escritura a través del periódico mural

Autores: Cristhian Anibal Ascuntar Tepud

Resumen

La investigación realizada con los estudiantes del grado 5-1 de la I.E.M Heraldo Romero Sánchez de la ciudad de Pasto tuvo como objetivo fortalecer la función social de la escritura a través del periódico mural. Para promover este recurso didáctico se diseñó la propuesta “Nuestro Espacio”, su implementación se efectuó mediante la realización y publicación de una serie de cinco talleres de escritura donde los estudiantes tuvieron la oportunidad escribir diferentes tipos de textos a través de la exploración de sus pensamientos, emociones y gustos.

Las actividades realizadas durante la aplicación de esta propuesta y la implementación del periódico mural permitieron a los alumnos de este grado abordar el proceso escritor desde una perspectiva social, brindándoles la oportunidad de superar su miedo a escribir textos y leerlos a los demás. Asimismo este proyecto ayudó en el mejoramiento de las relaciones humanas de los estudiantes al fomentar valores como el respeto y la tolerancia por las opiniones y gustos de sus semejantes.

Título: La crónica literaria: hacia una didáctica de la escucha de los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa de Pizanda del municipio de Cumbitara.

Autores: Diana Patricia Benavides Moreno y Diana Carolina España Eraso

Resumen

Objetivo: Proponer unas didácticas de la escucha para los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa de Pizanda.

Esta propuesta presenta un recurso didáctico utilizado en el trabajo de grado titulado “Didácticas de escucha: análisis de las prácticas de escucha en la Institución Educativa de Pizanda”, con el fin de fortalecer la escucha en los estudiantes de grado 9° de la IEP. De esta manera, el área de Lengua Castellana propuso la escucha de narraciones contadas por familiares y miembros de la comunidad sobre su corregimiento matizadas por la tradición cultural e histórica de la región.

Los estudiantes lograron escribir crónicas en el aula de clases de la siguiente manera: a) se presentó el tema desde relatos anecdóticos de cronistas como Alfredo Molano y García Márquez; b) se explicó la estructura de la crónica y se seleccionaron temas de interés para los estudiantes sobre su corregimiento; c) se realizaron las entrevistas; d) finalmente, se

visitaron a las personas escogidas por los estudiantes debido al significado que tiene la memoria de sus experiencias.

Con este proceso investigativo y escritural de la crónica se logró dar importancia a la escucha como experiencia significativa en el área de Lengua Castellana y se logró reforzar la escritura de este tipo de texto académico.

Título: El relato policiaco como estrategia didáctica para el desarrollo de la lectura inferencial en básica secundaria

Autores: Ela Marieta Cuavas y Caterine Gutiérrez Sánchez

Resumen

Objetivo: Desarrollar la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes de grado 6-2 de la I.E. San Isidro empleando el relato policiaco como estrategia didáctica.

Metodología: Asume el enfoque cualitativo con un método de estudio de caso. Para esto se recurrió a técnicas como las entrevistas a estudiantes, docentes, grupo de discusión, la rúbrica evaluativa y los talleres didácticos.

Conclusiones: Se puede decir que los avances fueron progresivos, positivos y significativos frente a los datos iniciales que seguían confirmando los bajos desempeños en comprensión lectora. Los resultados de las secuencias didácticas muestran mejorías en aspectos como los presaberes y la identificación de secuencia temáticas, considerando estos porcentajes: un 57%, se ubica en el nivel inferencial, 6 estudiantes (26%) mostraron desempeños básicos, en tanto que 4 (17%), no lograron resultados favorables. Se puede afirmar que este 57% es producto de la motivación y de la naturaleza del texto policiaco, por lo que este género puede ser idóneo para despertar el placer por la lectura, motivarlos y empezar a crear hábito lector.

Palabras clave: comprensión inferencial, estrategia didáctica, relato policiaco, desarrollo, talleres didácticos.

Título: Farabeuf: entre la representación pictórica y la novela trascendental

Autores: Elizabeth Enríquez Figueroa

Resumen

La pintura y la poesía guardan entre sí una estrecha relación. A ello aludía Horacio en su Epístola a los Pisones. Para ello empleo el término Écfrasis que corresponde a la expresión verbal de una obra de arte visual. El escritor experimenta en la redacción de un texto el desentrañamiento de un suceso sublime provocado por una representación pictórica. Paso a paso se va configurando la descripción y la puesta en escena de cada aspecto de una obra de arte que guarda tras de sí múltiples sentidos. De acuerdo con lo anterior se puede afirmar que en el texto Farabeuf de Elizondo (1965) se manifiesta de manera latente la Écfrasis a lo largo de todo el libro. El autor configura su historia, que en realidad es un cúmulo de hechos que suceden en tiempos y espacios distintos, cuyas piezas principales para entender dicha composición se enfoca desde una vuelta a descripciones constantes de fotografías, revisión de recuerdos y la mención de la pintura Amor sacro y amor profano de Ticiano Vecellio. En las diferentes imágenes que se citan en el texto está presente el cuerpo, pero también para dejar plasmado el instante en el que ese cuerpo atraviesa por un gran éxtasis, acción que es lograda por la presencia de la tortura y la muerte que apasionan a algunos de los personajes y que se relacionan profundamente con el coito y con el alcance del máximo placer al superar los límites de lo meramente físico.

Título: Estrategia de promoción y animación a la lectura y escritura. Presentación del libro álbum: Uno, dos, tres. Congelados.

Autores: Esteban Montes Pantoja

Resumen

El libro álbum *Uno, dos, tres. Congelados* pretende generar una estrategia de promoción y animación a la lectura, en este sentido, fomenta espacios de lectura, escritura, creatividad y arte por medio del dibujo. Concibe la importancia de compartir la lectura en voz alta, a través de acciones pedagógicas y lúdicas. Busca dar a conocer el libro como una herramienta diversificadora a la hora de poner en práctica el plan lector a los más pequeños. Asimismo, procura llegar a los docentes en oficio y aquellos que están en formación para que visualicen esta estrategia como una herramienta útil para el propósito de animar y promover la lectura.

Título: Comprensión lectora de historietas con estudiantes de grado noveno de la institución educativa municipal centro de integración popular

Autores: Jesika Zuleima Guerrero Caicedo

Resumen

Objetivo general: Fortalecer la comprensión lectora de historietas con estudiantes de grado noveno de la IEM CIP

Esta propuesta pretende generar en el estudiante atracción hacia la interpretación de la unión entre imágenes y textos significativos en la historieta, puesto que el comportamiento de los estudiantes frente a la historieta refleja la curiosidad que tienen ante diferentes alternativas de trabajo. En este sentido, llama la atención que los jóvenes se desinhiben frente al uso de estos textos e imágenes, puesto que sienten que la presión de la lectura y la comprensión de un texto pueden ser asumidas desde la risa, la burla, la diversión.

Título: Didáctica de creación literaria de conjuros y sortilegios (Desde una metodología mindfulness)

Autores: José Luis Urbano Muñoz

Resumen

Se propone un laboratorio didáctico de escritura literaria de conjuros y sortilegios dirigido a docentes, promotores de lectura, profesionales del área de ciencias humanas interesados en abordar la producción de sentido en entornos creativos y pedagógicos. El detonante del laboratorio será la animación de lectura de un libro álbum con una temática de herbolaria y hechicería, para continuar con un momento de lectura de entornos (la casa, el jardín, la vereda), progresar hacia una experiencia de escucha atenta (metodología mindfulness, abordaje del profesor en medicina, Jon Kabat-Zinn y el psicólogo clínico Mark G. Williams) en articulación con la práctica creativa de escritura de conjuros y sortilegios, finalizando con una experiencia de oralidad y de auto masaje corporal (baño sonoro: experiencia mindfulness). El tiempo estimado para este laboratorio es de 15 minutos.

Este laboratorio fue ganador de la Convocatoria Cultura Convoca en 2020, Dirección Administrativa de Cultura, Gobernación de Nariño; primer lugar en su categoría (Video Tutorial sobre Creación Literaria). A continuación, se invita a visitar dicho producto comunicativo para conocer la oferta de laboratorio postulada para el Seminario. <https://www.youtube.com/watch?v=-Fpb8S2HaOs>

Título: El silencio como gramática

Autores: Laura Cecilia Delgado Montero

Resumen

Objetivo: Analizar las obras *Juliana los mira* y *Mateo solo* de Evelio Rosero desde el silencio y el abuso con el propósito de descubrir la razón por la cual el silencio y la sexualidad se relacionan con las dos novelas. En consecuencia, se busca proponer acciones que permitan romper con el esquema del silencio depresivo.

Actualmente habitamos una sociedad donde la palabra se ha clausurado, llenándose de tabús, de mutismos; en especial, la palabra del niño, se silencia, se opaca, a tal punto que resulta ser anulada, talada e incomprendida, generando situaciones que convierten al interlocutor en un espía de lo que sucede a su alrededor.

Es necesario afirmar que ni el silencio como lenguaje ni el sexo son opresores, puesto que son formas de expresión pertenecientes a los niños, adultos y ancianos, con ellas manifiestan sus impulsos y deseos, aunque desde hace muchos siglos el discurso es manipulado a conveniencia de la sociedad. Para lograr erradicar esos tabús, es necesario irrumpir en las leyes y convertir lo que el silencio abarca en multiplicidad de acciones que propicien de esta forma un abismo que acabe con los mecanismos tradicionalistas impuestos.

Palabras clave: silencio, niñez, sexualidad, tabú.

Título: Factores que desmotivan la escritura de textos literarios en estudiantes de grado 8-1 de la Institución Educativa Municipal Nuestra Señora de Guadalupe-Catambuco

Autores: Angie Montenegro Pérez y María Benavides Cerón

Resumen

Objetivo general: mitigar los factores que desmotivan la creación de textos literarios en los estudiantes de grado 8-1 de la Institución Educativa Municipal Nuestra Señora de Guadalupe-Catambuco.

Es claro que para los estudiantes la escritura creativa es un proceso que, más que bienestar genera apatía, aburrimiento, desinterés, debido a la complejidad de su ejecución y al esfuerzo que esta requiere. Por otra parte, el contexto educativo, social y cultural de los educandos muchas veces no es propicio para desarrollar dicha habilidad. Así, se logró apreciar que los alumnos poseen problemas en el proceso de composición escrita, los cuales derivan en siete factores que afectan altamente la elaboración de textos literarios. Es necesario promover procedimientos, métodos, recursos, contenidos y trabajo cooperativo que generen un cambio de conducta, por lo que un estado anímico positivo resulta ser el motivo por el cual el estudiante perfecciona su escritura.

Palabras clave: escritura, textos literarios, desmotivación.

Título: Tejiendo Poesía, una propuesta didáctica para escribir poesía

Autores: Olga Cecilia Ortíz Romo

Resumen

A través de la ponencia se pretende mostrar los avances del proyecto investigativo denominado Tejiendo Poesía, realizado con estudiantes de noveno grado en la Institución Educativa Comercial San Agustín de Mocoa, Putumayo. Para el análisis se realizó destilación de la información mediante identificación de recurrencias y cotejo de las mismas. Algunas debilidades consignadas en el diagnóstico fueron: varios docentes manifiestan poseer dificultad en la enseñanza de la poesía por desconocimiento de este género; los estudiantes no tienen claridad sobre algunos conceptos, especialmente sobre lenguaje figurado; además, tienen dificultad para encontrar la inspiración, representarse mentalmente el poema y en procesos de autocorrección. La principal fortaleza encontrada fue el apoyo de los padres de familia y la disposición de maestros y estudiantes para abordar la enseñanza aprendizaje de la poesía.

Los hallazgos confirman la necesidad del diseño de una secuencia didáctica pertinente e innovadora, la cual se encuentra en proceso de construcción.

Palabras clave: escritura, poesía, didáctica, habilidades y secuencia didáctica.

Título: La tragedia en el devenir de las narraciones de Horacio Quiroga

Autores: Natalia Fernanda Cuaspud Narváez y Lisseth Paola Ruano

Resumen

Sin lugar a dudas, el ejercicio de la lectura de textos literarios permite a los lectores desarrollar un papel crítico capaz de familiarizarse no sólo con los sucesos narrados dentro de los mismos, sino también con las situaciones, emociones, sentimientos y estilos de vida del autor. El análisis literario posibilita al lector construir una experiencia de lectura más profunda frente a la realidad misma del relato, consolidando así un nuevo tipo de comprensión guiado por el reconocimiento de las emociones, de las estructuras narrativas y seguramente de la influencia de las circunstancias y que vivió el autor.

La obra narrativa de Horacio Quiroga, específicamente en los cuentos: “El solitario”, “Más allá”, “Las moscas” y “A la deriva”, tiene líneas comunes en la forma de comprender la tragedia y representarla por medio de sucesos que irrumpen la realidad y desafían al lector en la medida en que éste debe discernir entre lo ficcional y lo verosímil. Con esta ponencia se pretende estudiar la correspondencia entre la obra y la biografía de Quiroga, considerando que, en el caso del autor uruguayo, su narrativa representa la postura que él tiene frente a la muerte, la enfermedad, el desamor y el abandono que enfrenta el ser humano.

De acuerdo a lo anterior, se propone aplicar la hermenéutica simbólica de la tragedia en la narrativa de Quiroga con el objetivo de analizar las representaciones de su simbología desde una experiencia cultural y subjetiva de los relatos antes mencionados.

Título: Reconocer a la ciudad como un espacio que permite referenciar sujetos poéticos (transeúntes) para el ejercicio de creación literaria.

Autores: Sabina Andrea Ordóñez Martínez

Resumen

En una visualidad genérica, este trabajo presenta un libro en la línea de creación literaria poética, con un resultado del mirar el mundo a partir del aire de lo cotidiano y sus transeúntes; de ahí, la apertura que habla sobre un acercamiento a significados latentes de poesía, que puebla posibilidades alternas en un cosmos prolífico y etéreo. La ciudad implica una conexión entre objetos, habitantes, espacios y lugares, con la posibilidad de que estos puedan ser definidos como no lugares y partes habitables. Además, se profiere acerca del transeúnte como sujeto poético. Por otra parte, la idea de cotidianidad, como esa confluencia del todo en una lectura de la vida diaria. Y, por último, se aborda el ensamble que existe en este trabajo con la escritura, la pedagogía y la enseñanza. Esto, junto a la teoría de la complejidad como paradigma, en el que está presente el principio dialógico.

Título: La escritura creativa a través de las vivencias estudiantiles

Autores: Sonia Patricia Fuertes Mejía

Resumen

Esta ponencia es consecuencia de una investigación que establece como propósito el desarrollo de la escritura creativa a través de las vivencias estudiantiles. Proyecto que por su esencia epistemológica se inscribe en el paradigma cualitativo y toma rostro en el enfoque etnográfico, en tanto se crea y recrea a partir de la subjetividad e intersubjetividad que devienen en las vivencias estudiantiles, y constituyen el néctar de todo proceso auténtico de lectura y escritura.

El desarrollo de la escritura creativa en el escenario escolar es relevante, por cuanto permite romper esquemas instaurados por la escritura instrumental impuesta y arraigada en los estudiantes a través de la educación tradicional que se limita a la transmisión y repetición de contenidos, en muchos casos descontextualizados, estériles y sin significado, que impiden el desarrollo de la imaginación y la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje; fragmentando de esta manera la relación vital del estudiante con la escritura, la libertad, la autonomía, los intereses, los sueños y fundamentalmente la historia de vida de los estudiantes.

El arte de escribir es una experiencia estética que no admite límites, y merece ser explorada y enriquecida desde todas las áreas del saber, pues la escritura creativa pone en juego la fuerza híbrida, novedosa, irascible, generosa y mágica del lenguaje.

Palabras clave: escritura, creatividad, estética, vivencias personales.

Título: Máquina de Escri(a)tura.

Autores: Mg. Roberto Sebastián Pinchao Huertas.

Resumen

Máquina de escri(a)tura pretende reflexionar sobre el acontecimiento de una escritura por-venir en medio de un semiocapitalismo desenfrenado. Se compone desde una perspectiva metodológica hermenéutica y fenomenológica contemporáneas, basadas en una posición deconstructiva. Además de pensar —levemente— la escritura en una actualidad virtual que devela sus fracturas durante la pandemia, se pregunta sobre la necesidad del desastre, que haría posible la relación entre el cuerpo y la escritura, sin negar la infinita posibilidad de un libro-archivo-espectro digital-(in)material del futuro.

Encarna, conjuntamente, una disyuntiva frente a la investigación implicada en el desarrollo de la didáctica deconstructiva por-venir y la escritura del desastre en la ciudad. Sin embargo, funge como una breve reflexión-tartamuda independiente, en respuesta a las condiciones actuales del mundo. Se aproxima a los postulados de Jacques Derrida, Francisco Berardi (Bifo), Paul Preciado y, fundamentalmente, Maurice Blanchot, en relación a las preguntas: ¿un libro por-venir?, ¿un acontecimiento ontológico de escritura por-venir?

Sostiene algunas sospechas suscitadas durante el año 2020, en la participación en talleres y diálogos con otras voces como: Laboratorios Cítoyen, orientado por Camilo Muñoz; Editorial Avatares, dirigido por Jonathan España, Diego Ordóñez y Augusto Lozada; y el taller de escritura creativa Voces, Sampleo y escrituras después del futuro, conducido por Mateo Guerrero, apoyado por el Ministerio de cultura, el programa de Escrituras Creativas de la Universidad de Nueva York y fundación Qilqay.

Finalmente, el texto genera aperturas al misterio nómada-desastrado sobre la dimensión crítica del acontecimiento de escritura en diversos tipos de apariciones, entre ellos: lo digital y lo espectral.

Palabras clave: escritura por-venir, semiocapitalismo, poli-léctica, hackeo.

Mesa temática nº4.

Lectura, escritura y nuevas tecnologías

Título: El cortometraje como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectura y escritura en los estudiantes sordos.

Autores: Eder Julián Muñoz Rincón

Resumen

El cortometraje como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectura y escritura en los estudiantes sordos del ciclo III del bachillerato por ciclos de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto, pretende fortalecer la enseñanza de la lectura y la escritura, mediante estrategias como la observación de cortometrajes y el desarrollo de actividades, que permitan al estudiante sordo aprender a leer y a escribir de forma agradable, sencilla y lúdica. Sobre todo con el fin de mejorar su calidad de vida y su desempeño en la comunidad, interactuando y comunicándose a partir del texto escrito.

En cuanto al docente, el propósito es fortalecer la metodología en relación con la enseñanza de sus temáticas a través de actividades sistémicas, pertinentes y efectivas, utilizando el cortometraje como medio para el proceso de enseñanza y aprendizaje sin la necesidad de contar permanentemente con la ayuda de intérpretes de Lengua de Señas Colombiana o modelo lingüístico.

Título: Visión constructivista de la lectoescritura y concepciones cognitivas – socioculturales: en situaciones educativas de aprendizaje multimodal y virtual.

Autores: Carol Tatiana Mellizo Pérez y Juan Pablo Burbano Bravo

Resumen

El objetivo de la presente ponencia es el de configurar una visión constructivista de la lectoescritura, constituida por concepciones cognitivista y sociocultural, en situaciones educativas de aprendizaje multimodal y aprendizaje virtual. Se busca una comprensión de las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje multimodal y virtual en lo académico, mediadas por la escritura y lectura, más allá de la concepción psicogenética, pues el constructivismo permite un desarrollo integrador de los procesos mentales superiores, en especial ante los nuevos lenguajes o sistemas de escritura multimodales y multimediales, en las disciplinas, como sucede en la Psicología. Por esto, postulamos como tesis el hecho de que el constructivismo, mediado por las concepciones cognitivista y sociocultural, desencadenan una multifuncionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de una disciplina, mediada por la lectura y la escritura.

La metodología está orientada desde enfoques fenomenológico y hermenéutico, contextualizando dos campos teóricos en situación educativa: 1. Describir el constructivismo y algunas de sus concepciones (cognitivista y sociocultural). 2. Examinar estrategias cognitivas e interaccionales (enfocadas desde la educación multimodal y virtual en pro del mejoramiento de las culturas coexistentes). Los resultados están dados por la exposición de un modelo generador de experiencias lecto-escriturales en la Psicología, como habilidades, procesos y métodos importantes en la comunicación y comprensión humana, en el desarrollo cognitivo y en la construcción de la personalidad.

Título: Tras las huellas de cibernautas académicos -Un giro multidimensional en la nueva cultura

Autores: Dr. Luis Arley Cerón Palacios

Resumen

Resumen: La ponencia posee como objetivo la comprensión de la nueva cultura académica mediada por las NTIC. Este objetivo busca aproximarse a la problematización de la nueva cultura académica que se ubica en el tránsito de la cultura letrada y la cultura hipertextual, ante lo cual conviene preguntarse por los sentidos de este nuevo giro social y académico, de carácter multidimensional y su impacto en lo educativo. La tesis de trabajo está pensada con el supuesto: Las NTIC permiten la reconfiguración de las identidades académicas y reorientar las ciencias de la educación, para la socioformación en lenguaje.

La metodología está considerada con un enfoque discursivo convergente: Sociocultural, Edumático y Eco-crítico, desde experiencias de formación hipertextual, y movimientos teórico-metodológicos: de Memoria, Visión y Espera. La estructura de la ponencia consta de tres campos epistémicos y políticos: 1. La de-cadencia de la cultura tradicional (Memoria: diálogo intercultural con las viejas tecnologías). 2. La in-variación en una nueva cultura (Visión: difusión y brechas de la nueva cultura académica mediada por las NTIC). 3. La re-configuración de la naturaleza educativa (Espera: tensión y giro curricular (alternativo), pedagógico (socioformativo complejo) y didáctico (eco-crítico). Este itinerario, conlleva hallazgos y desafíos en cada campo temático y/o experiencia, hasta ratificar la tesis.

Palabras clave: nueva cultura, nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), cibernautas, ecosistema discursivo mediático, hipertexto, lingüística computacional, Narrativas transmedia, currículo alternativo, experiencia eco-didáctica, lectoescrituralidad.

CONCLUSIONES

II SEMINARIO INTERNACIONAL DE LECTURA Y DE ESCRITURA LITERARIAS Y ACADÉMICAS

Por: Mg. Mónica Vallejo

- ✓ Las propuestas presentadas en la mesa de **Didácticas de la lectura y la escritura en las disciplinas** plantean la importancia de asumir al profesor de lengua y literatura como un maestro investigador, que reflexiona desde la investigación en el aula para fortalecer las competencias en lectura y escritura.
- ✓ La lectura como una competencia fundamental, habilita a los actores del aprendizaje, docentes y estudiantes para el ejercicio de desciframiento del mundo como primer reto, avanzando a procesos de asignación de sentidos a narrativas que permitan el desarrollo de lecturas de corte literario, crítico e inferencial.
- ✓ La didáctica de la lectura y escritura promueve la necesidad de generar estrategias centradas en las historietas, el comic, el libro álbum, los memes, el periódico escolar como laboratorios que contribuyen con el proceso.

- ✓ **La mesa de Argumentación en la literatura y la escritura académica** lleva a comprender la importancia del desarrollo de la lectura crítica y de habilidades de pensamiento en los educandos, ideando estrategias que faciliten no solo la escritura de textos argumentativos, sino el proceso de comprensión de los mismos.
- ✓ Dentro del proceso argumentativo se destaca que la escritura académica que presenta diferentes tipos de escritos y un manejo discursivo particular, debe evaluarse en su proceso didáctico desde la enseñanza de la escritura y los procesos de investigación formativa.

- ✓ En la dimensión de los estudios argumentativos no solo la argumentación escrita, o la argumentación académica son protagonistas, debe promoverse en las aulas, propuestas para favorecer la argumentación oral, siendo el debate uno de esos caminos.

- ✓ En el escenario práctico de la argumentación se plantea la necesidad de impulsar el ejercicio de una pedagogía decolonial, que dé un giro a las relaciones entre docentes y estudiantes en el aula, generar condiciones para un diálogo permanente y una construcción colectiva de los objetos de la enseñanza.

- ✓ **Finalmente, en la mesa de Didácticas de la creación literaria y análisis literario** se destacan retos para los docentes de literatura centrados en recobrar la función social de la escritura, buscar estrategias para promover la escritura de textos literarios y la lectura crítica de los mismos, donde las reseñas, la invención de crónicas y la representación pictórica de los escritos pueden ser un excelente medio.
- ✓ Se exponen propuestas innovadoras para el desarrollo de la educación literaria tales como la didáctica de creación literaria a través de la metodología mindfulness, las gramáticas del silencio, los cortometrajes y ejercicios multimodales, la máquina de escri(a)tura, los procesos lectores con los cibernautas académicos, entre otros.
- ✓ Se esbozan estrategias para pensar la didáctica para escribir poesía desde las experiencias de vida de los educandos o mediante la lectura de la ciudad como un espacio que permita edificar sujetos poéticos.

Como corolario del seminario se presentan los libros *Sensible razón de leer y de escribir* y *Didácticas de la construcción del lector*, constituyéndose en aportaciones fundamentales a los procesos de la didáctica de la lengua y la literatura españolas.

Agradecemos a cada uno de los conferencistas y ponentes porque con sus ejercicios de lectura y escritura evidencian el compromiso de generar cambios en los procesos pedagógicos de la enseñanza de la disciplina fundamental que nos vuelve más humanos: la comunicación