

República Bolivariana de Venezuela  
La Universidad del Zulia  
Facultad de Humanidades y Educación  
División de Estudios Para Graduados  
Programa de Doctorado en Ciencias Humanas



***La pregunta como estrategia de aprendizaje  
en la composición del texto expositivo escolar***

**Tesis Doctoral para optar al Título de  
Doctor en Ciencias Humanas**

Autor: Lic. Juan Francisco García  
Tutor: Dr. César Villegas Santana

Maracaibo, abril de 2011

República Bolivariana de Venezuela  
La Universidad del Zulia  
Facultad de Humanidades y Educación  
División de Estudios Para Graduados  
Programa de Doctorado en Ciencias Humanas



***La pregunta como estrategia de aprendizaje  
en la composición del texto expositivo escolar***

**Tesis Doctoral para optar al Título de  
Doctor en Ciencias Humanas**

Autor: Lic. Juan Francisco García  
Tutor: Dr. César Villegas Santana



Maracaibo, abril de 2011

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD DEL ZULIA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PARA GRADUADOS  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS HUMANAS

## VEREDICTO DEL JURADO


Quienes suscriben, miembros del jurado nombrado por el Consejo Técnico de la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia para evaluar la Tesis Doctoral titulada:

### LA PREGUNTA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO ESCOLAR


Presentado por el Licenciado **Juan Francisco García Martínez**, portador de la Cédula de Identidad V-8886.553, para optar al Título de Doctor en Ciencias Humanas, después de haber leído y estudiado detenidamente el trabajo y evaluada la defensa de la autor, consideramos que el mismo reúne los requisitos señalados por las normas vigentes y por tanto se APRUEBA con Mención PUBLICACIÓN y HONORÍFICA, para que conste se firma en

MARACAIBO a los veintiséis días del mes de abril de dos mil once.

#### JURADO

  
COORDINADOR  
**Dr. Godsuno Chela**  
C.I.: 2.111.031

  
SECRETARÍA  
**Dra. Gloria Fuenmayor**  
C.I.: 3.994.361

  
TUTOR  
**Dr. César Villegas**  
C.I.: 7.920.359

**LA PREGUNTA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE  
EN LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO ESCOLAR**

Autor:



Juan Francisco García Martínez

C.I. V-8.886.552

Conjunto Residencial Chaguaramal II, Casa 22, Av. Principal de Las Flores, Sector Las  
Flores, Agua Salada, Ciudad Bolívar, Estado Bolívar, Venezuela

Apartado Postal 37

Teléfono: (+58-285) 63.18.072 / 0414-852.41.61

[jufrave2@gmail.com](mailto:jufrave2@gmail.com)

Tutor:



Dr. César A. Villegas Santana

C.I. V-7.920.359

Teléfono: (+58-212) 45.11.801 / 0426-952.99.62

[valladolid@cantv.net](mailto:valladolid@cantv.net)

Para Alessandra, mi luz  
A Santiago, quien viene con alegría

## Reconocimiento

Deseo expresar mi reconocimiento a todas las personas que me ayudan en esta larga tarea. Especialmente:

A mi tutor y amigo, Dr. César Villegas, por su valiosa orientación y esmero profesional.

A la Escuela donde se llevó a cabo la experiencia; es decir, a la docente y a los niños de sexto de grado, quienes me hicieron vivir momentos inolvidables.

Al Jurado Examinador, que dio aportes muy valiosos y oportunos.

A los Asesores de las cuatro investigaciones libres, por sus oportunas orientaciones y suministro de bibliografía.

A Carmen Vas, por las largas conversaciones telefónicas que ayudaron en esta construcción investigativa.

A Miguel Salazar, quien tuvo la gentileza de traer material bibliográfico de los Estados Unidos.

A Leslie Vargas y Marly Vargas por su espíritu de servicio: son el rostro verdaderamente humano de este Doctorado.

A la UNEG, por haber financiado este proyecto doctoral, como parte de mi formación académica.

A mi madre y hermanos, quienes me apoyaron en los momentos más difíciles.

A la Sra. Reina de Solé, por su cercanía espiritual en este largo camino investigativo.

A mi esposa, quien supo comprender los momentos de soledad y espera.

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
Lista de Figuras.....	x
Lista de Tablas.....	xi
Lista de Gráficos.....	xii
Lista de Anexos.....	xiii
Resumen.....	xv
Abstract.....	xvi
Introducción.....	1
 <b>CAPÍTULO</b>	
I El Problema.....	5
1. El texto expositivo y la escuela.....	6
1.1. Planteamiento del problema.....	6
1.2. Objetivo general.....	11
1.3. Objetivos específicos.....	11
1.4. Limitación y alcance.....	12
1.5. Justificación e importancia.....	12
II Marco Teórico.....	15
2.1. El homo eroteticus, génesis de la modalidad interrogativa del lenguaje.....	16
2.1.1. La epistemología compleja y la complejidad.....	16
2.1.2. La complejidad como paradigma.....	18
2.1.3. El pensamiento complejo.....	24
2.1.4. Homo eroteticus, otra dimensión del homo complexus.....	27
2.1.4.1. Homo sapiens.....	29
2.1.4.2. Homo loquens.....	32
2.1.4.3. Homo docens.....	37
2.1.4.4. Homo socialis.....	39
2.1.4.5. Homo amans.....	43
2.1.4.6. Homo ciber o internautas.....	46
2.1.4.7. Homo ludens.....	48
2.1.4.8. Homo eroteticus.....	52
2.1.5. El homo eroteticus y la modalidad interrogativa.....	59
2.1.5.1. Los homos enuntiativus y las modalidades gramaticales.....	62
2.2. El homo eroteticus y el enunciado interrogativo.....	67
2.2.1. Teoría de la enunciación.....	67
2.2.1.1. Aportes de Bally: la expresividad de la	



subjetividad.....	67
2.2.1.2. Aportes de Benveniste: la subjetividad del yo.....	68
2.2.1.3. Aportes de Bajtin: el yo social intersujetivo.....	70
2.2.1.4. Ducrot: la multiplicidad de voces del hablante.....	71
2.2.1.5. La enunciación: consideraciones generales.....	74
2.2.2. La modalidad lingüística.....	75
2.2.3. La modalidad interrogativa.....	77
2.2.4. Historia de la oración interrogativa en español... 80	
2.2.4.1. Del siglo XV al siglo XIX.....	80
2.2.4.2. Del siglo XX a la actualidad.....	90
2.2.5. El enunciado interrogativo y la escuela.....	123
2.3. El homo eroteticus y el lenguaje.....	132
2.3.1. El lenguaje. Consideraciones generales.....	132
2.3.2. La lingüística del texto.....	137
2.3.3. Lingüística del Texto y su objeto de estudio.....	140
2.3.4. Órdenes del discurso.....	147
2.3.5. Orden del discurso expositivo y el texto expositivo escolar.....	152
2.3.5.1. La coherencia funcional y las funciones cognitivas.....	157
2.3.5.2. Los tipos de párrafos del texto expositivo escolar.....	160
2.3.5.3. Tipos de preguntas y respuestas asociados al texto expositivo escolar.....	168
2.4. El homo eroteticus y la cognición.....	178
2.4.1. Cognitivismo: breve reseña.....	178
2.4.2. Psicología cognoscitiva.....	182
2.4.3. El sistema humano de procesamiento de la información.....	188
2.4.4. Características del sistema cognitivo humano... 193	
2.4.5. La cognición y la educación.....	195
2.4.6. Las estrategias de aprendizaje: definición, característica y clasificación.....	197
2.3.6.1. La pregunta como estrategia de aprendizaje.....	199
2.4.7. La escritura como proceso cognitivo.....	204
2.5. El homo eroteticus y el pensamiento crítico.....	208
2.5.1. La Ilustración: inicio del pensamiento reflexivo.. 208	
2.5.2. La escuela nueva: pensamiento reflexivo.....	210
2.5.3. El pensamiento crítico.....	213

2.5.4. La pedagogía crítica.....	216
III Marco Metodológico.....	223
3. El homo eroteticus y la investigación-acción en el aula.....	224
3.1. Enfoque metodológico.....	224
3.2. Tradición de la investigación cualitativa en educación.....	225
3.3. Sujetos de la investigación.....	231
3.4. Fases de la investigación.....	232
3.5. Lapso de la investigación.....	237
3.6. Técnicas utilizadas.....	237
3.7. Corpus.....	238
3.8. Procesamiento de los datos y teorización.....	239
IV Resultados.....	242
4. El homo eroteticus y el texto expositivo escolar.....	243
4.1. ETAPA I: Diagnóstico de la situación problemática.....	243
4.1.1. FASE 1: Recolección de información mediante fichas.....	243
4.1.2. FASE 2: Encuentro con el docente: uso de la escritura en clase.....	247
4.1.3. FASE 3: Entrevista al docente, los alumnos y los representantes.....	264
4.2. ETAPA II: Diseño de estrategias de acción para mejorar la situación práctica problemática.....	268
4.2.1. FASE 4: Diseño de la estrategia escritural.....	268
4.3. ETAPA III: Aplicación y evaluación de las estrategias de acción.....	284
4.3.1. FASE 5: Aplicación de la estrategia escritural.....	284
4.3.2. FASE 6: Evaluación de la estrategia escritural.....	357
4.4. Enriquecimiento de la metodología escritural del texto expositivo escolar.....	360
4.5. Principios discursivos.....	369
Conclusión.....	375
Referencias.....	379
Anexos.....	401

## Lista de Figuras

<b>Figura</b>		<b>Pág.</b>
1	Multidimensiones del hombre.....	29
2	Hexágono cognitivo.....	180
3	Asociador de patrones simples.....	184
4	Ejemplo de caligrafía.....	249
5	Ejemplo de dictado.....	251
6	Ejemplo de copia.....	252
7	Ejemplo donde no se re-escriben los errores ortográficos..	255
8	Fuente de copia (compulsar con Figura 6).....	258
9	Ejemplo de respuestas estructuradas.....	292
10	Elaboración de preguntas a textos dados.....	304
11	Otro ejemplo de elaboración de pregunta a textos dados...	305
12	Re-escritura de todo el texto de elaboración de preguntas.....	307
13	Un grupo viendo uno de los videos.....	315
14	Un alumno consulta el afiche del sistema digestivo.....	316
15	Ejercicio: Colorear el aparato digestivo y fijarse en el nombre de cada órgano.....	318
16	Ejercicio: Colorear el aparato digestivo y escribir el nombre de cada órgano.....	319
17	Alumnos interactúan con el modelo del cuerpo humano....	320
18	Un alumno ha seleccionado el intestino.....	321
19	Ejercicio de completación aparato digestivo.....	322
20	Ejercicio para hacer pareja sobre el aparato digestivo.....	324
21	Juego del aparato digestivo.....	326
22	Fichas del juego del aparato digestivo.....	327
23	Texto final del aparato digestivo.....	335
24	Texto final computarizado de Anabel.....	341
25	Interacción docente-alumno.....	352

## Lista de Tablas

<b>Tabla</b>		<b>Pág.</b>
1	La epistemología de la complejidad como integración de conceptos.....	23
2	Clasificación de la oración interrogativa según Escandell.....	111
3	Clasificación de la oración interrogativa según Villegas.....	120
4	Criterio teórico para estudiar la oración interrogativa por autores.....	122
5	Diferenciación entre los órdenes del discurso.....	151
6	Características discursivas de la exposición.....	152
7	Categorías funcionales del discurso expositivo.....	158
8	Correspondencia entre acciones cognitivas y categorías funcionales.....	160
9	Caracterización de los tipos de párrafos, según Serafín.....	163
10	Relación entre tipos de párrafos y conectores textuales.....	164
11	Correlación entre categorías funcionales y tipo de párrafos...	165
12	Lista de preguntas.....	167
13	Correspondencia entre tipos de párrafos y tipos de preguntas.....	169
14	Lista de respuesta y su caracterización.....	172
15	Correspondencia entre tipos de preguntas, tipos de párrafos y categorías funcionales.....	174
16	Tipos de preguntas anexas y nivel de procesamiento.....	201
17	Correlación entre etapas y fases de la investigación.....	236
18	Distribución temporal de las etapas y fases de intervención escolar.....	237
19	Material para la elaboración de preguntas a textos expositivos dados.....	298
20	Ejemplificación de la correspondencia entre tipos de preguntas, tipos de párrafos y categorías funcionales, con un texto expositivo de dos alumnas.....	344

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico</b>		<b>Pág.</b>
1	La triangulación de la expresión humana.....	33
2	La triangulación entre discurso, pensamiento y cognición social.....	41
3	El bucle tetralógico erotético del homo eroteticus.....	53
4	El bucle tetralógico erotético cognitivo-material del ser interrogativo.....	57
5	Relación compleja del acto del pregunteo consciente.....	59
6	Génesis de las modalidades gramaticales.....	61
7	Aplicación de la noción de sujeto moriniano en el homo eroteticus.....	65
8	Diagramación de la correlación de la coherencia funcional global.....	176
9	La metáfora del ordenador.....	185
10	Modelo de redes simbólicas.....	187
11	Sistema de procesamiento de la información.....	190
12	Etapas de la investigación-acción.....	230
13	Metodología Escritural: Pasos, Momentos, Etapas Procesuales y Características.....	368
14	Principios discursivos subyacentes de la metodología escritural.....	373

## Lista de Anexos

<b>Anexo</b>	<b>Pág.</b>
1	Biografía de una tesis..... 402
2	Ficha del docente..... 407
3	Ficha del alumno..... 408
4	Ficha de la escuela..... 409
5	Entrevista para el docente antes de la metodología..... 410
6	Entrevista dirigida a los padres de los alumnos..... 411
7	Entrevista dirigida a los alumnos antes de la metodología..... 412
8	Entrevista después de la autoaplicación de la metodología..... 413
9	Entrevista dirigida al docente en la fase de evaluación de la metodología..... 414
10	Entrevista dirigida a los alumnos en la fase de evaluación de la metodología..... 415
11	Otro ejemplo de copia..... 416
12	Presencia del texto expositivo en los componentes del Currículo Básico Nacional..... 418
13	El texto expositivo en el libro de texto de sexto grado (Gutiérrez y Rincón, 2009)..... 423
14	Ejemplo de escritura creativa en el catecismo..... 425
15	Opinión del docente sobre la escritura..... 427
16	Opinión de los alumnos sobre la escritura..... 431
17	Opinión de los representantes sobre la escritura..... 433
18	Entrevista al docente después de la autoaplicación de la metodología escritural diseñada..... 436
19	PISD especial para el primer paso de la metodología escritural..... 438
20	PISD especial para el segundo paso de la metodología escritural..... 440
21	Texto utilizado para formular preguntas a textos dados..... 442

22	PISD especial para el tercer paso de la metodología escritural.....	443
23	Alumnas consultando afiche de la alimentación.....	445
24	PISD especial para el cuarto paso de la metodología escritural.....	446
25	PISD especial para el quinto paso de la metodología escritural.....	448
26	Ejemplo de corrección. Borrador inicial.....	450
27	Texto inicial de Las sillas.....	451
28	Texto inicial de Tipos de alimentos.....	452
29	Texto inicial de Energía eólica.....	454
30	Texto inicial de Enfermedades de transmisión sexual.....	455
31	Texto inicial de Pirámide alimenticia.....	456
32	Texto final de Las sillas.....	458
33	Texto final de Tipos de alimentos.....	459
34	Texto final de Energía eólica.....	460
35	Texto final de Enfermedades de transmisión sexual.....	461
36	Texto final de Pirámide alimenticia.....	462
37	PISD especial para el sexto paso de la metodología escritural	464
38	Nueva forma de hacer los cuestionarios.....	466
39	Texto final manuscrito de Anabel.....	468
40	Entrevista dirigida al docente en la fase de evaluación de la metodología.....	471
41	Opinión de los alumnos sobre la metodología escritural implantada.....	473
42	Notas de la docente.....	475

República Bolivariana de Venezuela  
La Universidad del Zulia  
Facultad de Humanidades y Educación  
División de Postgrado  
Programa de Doctorado en Ciencias Humanas



***La pregunta como estrategia de aprendizaje en la composición del texto expositivo escolar***

Autor: Juan Francisco García  
Maracaibo, Venezuela  
2011

**RESUMEN**

Se ha creído que los alumnos no generan conocimiento nuevo o no lo pueden recrear. Pero cuando el estudiante asume una postura de cuestionador de la realidad, apoyado en la pregunta, puede (re-)generar el conocimiento consagrado; esto -quizás- haya limitado la producción textual del texto expositivo. El objetivo de la investigación es formular principios discursivos que orienten una metodología que permita la adquisición y el desarrollo de la competencia redaccional de textos expositivos escolares, basados en la pregunta como estrategia escritural. En el marco teórico se hace un estudio de la interrogación desde las teorías de la complejidad de Morin, de la enunciación, de la lingüística del texto, de la psicología cognoscitiva y del pensamiento crítico. La investigación se inserta dentro del enfoque cualitativo y la modalidad investigación-acción en el aula; se trabajó en un salón de clase de sexto grado de Educación Básica en una escuela pública de Ciudad Bolívar. En los resultados, luego de un diagnóstico negativo referido a la composición del texto expositivo escolar, se pasó al diseño, implantación y evaluación de la metodología escritural para la redacción de dicho tipo textual, basado en la pregunta como estrategia de escritura. La metodología consta de estos pasos: I. Elaboración de respuesta estructurada; II. Elaboración de preguntas a textos expositivos dados; III. Contacto directo con la realidad a estudiar; IV. Discusión; V. Escritura inicial; y VI. Escritura final o de edición. A partir de la unión de la parte teórica con la parte práctica-aplicación, se formularon los cuatro principios discursivos, a saber: La pregunta evacúa la información que conforma el texto expositivo; Propiciar la lectura del texto expositivo, El texto expositivo es producto de un proceso composicional y El texto expositivo permite escribir la ciencia.

**Palabras claves:** pregunta, metodología escritural, texto expositivo escolar.  
[jufrave2@gmail.com](mailto:jufrave2@gmail.com)



**República Bolivariana de Venezuela  
La Universidad del Zulia  
Facultad de Humanidades y Educación  
División de Postgrado  
Programa de Doctorado en Ciencias Humanas**



***The question as learningship strategy for composition  
of expository scholar text***

Autor: Juan Francisco García  
Maracaibo, Venezuela  
2011

**ABSTRACT**

It has been a belief that students neither generate new knowledge nor recreate it, but when the students adopt an awareness to criticize reality, supported in questions, they are able to regenerate the consecrated knowledge. This –perhaps- may have limited textual production of expository text. The goal of researching is to formulate discursive principles to guide a methodology to allow the development and acquisition of redaction competence about expository scholar texts, based in the question as written strategy. The theoretical framework comprises a study about the interrogation from Morin’s complexity theories, the enunciation, the linguistic of text, the cognitive psychology, and the critical thinking. Research is inserted into the qualitative and action research in the classroom modality. We worked in a classroom of sixth grade of basic education in a public school in Ciudad Bolívar. For the results, after a negative diagnostic referred to composition about expository scholar text, we developed the design, implementation and evaluation of the scriptural methodology for the drafting of the type, based on the question as writing strategy. The methodology has the followings steps: I. Elaboration of structured responses; II. Elaboration of questions to expository texts given; II Direct contact with the reality to be studied; IV. Discussion; V. Initial writing and VI. Final writing or editing. From the union of the theoretical aspect with the practical-application one, it was formulated the four principles of discourse, in first place the question evacuates the information that forms the expository text; to stimulate the reading about the expository text; the expository text is consequence of a compositional process and the expository text allows writing science.

Key Words: Question, writing methodology, expository scholar text.

[jufrave2@gmail.com](mailto:jufrave2@gmail.com)

## Introducción

Tanto la lectura como la escritura representan el eje principal para la creación, obtención y difusión del conocimiento. Son pues herramientas que deberían permitir un avance tanto en el sistema educativo como en la sociedad en general.

La lectura y la escritura son competencias básicas para la vida cotidiana; de allí que ellas sean herramientas imprescindibles para el desarrollo del individuo en la sociedad. Las dos son necesarias para acceder a los saberes organizados que forman parte de la cultura humana.

De modo particular, la escritura es un proceso motoro-cognitivo complejo que realiza el hombre no sólo para comunicarse con los demás, sino también para organizar su propio pensamiento. Aun cuando parece estar reservada al ámbito académico-profesional, lo trasciende, porque se escribe cuando se va al banco, se hace una solicitud ante un funcionario público, un correo electrónico, etc.

En la escolaridad, específicamente en Educación Básica, el texto de mayor consulta es el expositivo, de allí su relevancia para ser objeto de estudio en esta investigación doctoral. Sin embargo, mientras su difusión como texto de consulta es amplia, la producción oral o escrita del mismo es deficiente, debido a la escasez de estrategias para su elaboración y enseñanza.

En la escuela, la copia, el dictado y las planas se han utilizado como estrategias para estimular la escritura. Esto implica que los estudiantes no son libres de escoger un tema y escribirlo. A lo sumo, pueden componer sobre experiencias; dando así un papel clave al texto narrativo. Pero la escuela se encarga de formar y transmitir el conocimiento acumulado. Dicho de otra manera, el aprendizaje del texto expositivo debe ocupar un lugar fundamental en el diseño curricular de Educación Básica. Así pues, se pretende que a los alumnos, a lo

largo de su escolaridad, se les provean de las estrategias didácticas necesarias para que puedan apropiarse de las características y particularidades del texto expositivo escolar.

Bajo los auspicios de las técnicas y los procedimientos de la investigación-acción, esta investigación doctoral, ubicada dentro del ámbito de la didáctica de la escritura, pretende formular principios teóricos discursivos y metodológicos para la composición del texto expositivo escolar, fundamentándose en la pregunta como estrategia escritural.

El cuerpo de este trabajo investigativo ha sido estructurado en seis capítulos. En el **primer capítulo**, se presenta el planteamiento del problema y la justificación de la investigación. En esta sección, se argumenta sobre la necesidad pedagógica de que el alumno de Educación Básica recree el conocimiento acumulado, utilizando para ello el texto expositivo escolar.

El **segundo capítulo**, reservada al marco teórico, está separado en cinco divisiones o secciones muy relacionadas. En la primera división, se argumenta sobre la necesidad de proponer otra dimensión compleja del ser humana, a saber: el homo eroteticus, el hombre que pregunta; se siguen los postulados de la Epistemología Compleja de Morin. En la siguiente sección, se estudia al enunciado interrogativo desde la perspectiva de la enunciación, a través de una de sus manifestaciones, la modalidad lingüística interrogativa; aquí también se presenta una taxonomía de la interrogación en el contexto educativo. En la tercera parte, se estudian varios aspectos relacionados con el lenguaje, la lingüística del texto y el orden discursivo expositivo y se plantea la correlación entre tipos de preguntas, tipos de párrafos y categorías funcionales. En la cuarta división, se estudia la cognición humana y el procesamiento de la información; al mismo tiempo, se expone la pregunta como una estrategia cognitiva-discusiva en la creación de textos. En la última sección del segundo capítulo, se habla sobre el pensamiento crítico y la pregunta como la esencia de su desarrollo. En estas cinco partes del segundo capítulo, se hace uso de la historia sobre el tema abordado,

que permite una visión –aunque siempre incompleta- sobre el desarrollo de dicho tema.

En el **tercer capítulo**, se aborda el marco metodológico. Se argumenta sobre el enfoque cualitativo adoptado, y dentro de él, sobre la tradición de la investigación cualitativa en Educación asumida en el trabajo investigativo: la **investigación-acción**. Se especifican los sujetos de la investigación y describen las fases de la investigación y, por último, se presenta el tratamiento a la información que se recogió con el fin de preservar la validez cualitativa.

El **siguiente capítulo, el quinto**, recoge los resultados de la investigación llevada a cabo en un salón de clase de sexto grado de una escuela pública de Educación Básica. Los hechos sucedidos y las interpretaciones de los mismos se presentan en tres niveles, a saber: las macrocategorías, que se corresponden con las Etapas de la investigación-acción en aula; las mesocategorías, que están representadas por las fases metodológicas de la investigación; y, por último, las microcategorías, que son enunciados generales que arrojan una gran cantidad de datos. Se presentan evidencias de los trabajos escriturales de los alumnos en la implantación de la metodología de escritura para la composición del texto expositivo escolar, basada en la pregunta. Por último, en este quinto capítulo, se formulan o desarrollan los principios discursivos que orientaron la creación y aplicación de dicha metodología escritural; estos principios discursivos son fruto tanto de la teoría como también –sobre todo- de la práctica educativa referida a la creación y aplicación de la mencionada estrategia escritural.

Con el fin de cerrar –formalmente- la investigación-, se presentan, en **otro capítulo, el sexto**, las conclusiones.

Luego de las Referencias, se abre paso a cuarenta y dos anexos, que sirven de apoyo –sobre todo- de lo reportado en los resultados; aunque todos ellos son claves en la comprensión e interpretación del esfuerzo de los sujetos de la

investigación, quiero –sin embargo- destacar el primer anexo, en tanto que éste presenta el origen de esta tesis doctoral.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA**

## 1. El texto expositivo y la escuela

En el presente capítulo, se hace una exposición de la problemática que da nacimiento a la presente investigación; luego, como una consecuencia de dicho planteamiento, se originan las preguntas investigativas, que están en correlación con los objetivos específicos; éstos, a su vez, se desprenden del objetivo general previamente expuesto. Se abordan el área de alcance de los resultados, y la justificación e importancia.

### 1.1. El Planteamiento del problema

En parte –quizás- porque la escuela transmite un conocimiento consagrado y validado por las altas esferas del pensamiento científico, la institución educativa en el nivel básico no enseña un pensamiento cuestionador. ‘Dudar’ debería ser el punto crucial del curriculum de Educación Básica. Es decir, plantear a los futuros hombres del hacer ciudadano que lo existente no es definitivo e inmutable (Jolibert, 1988). La duda está muy cerca de la incertidumbre, de lo inestable; pareciera que la escuela se aferra a lo establecido como conocimientos, como forma de ser y hacer sin querer exponer a sus alumnos que todo cambia en el tiempo y con el tiempo, aun las verdades últimas (ídem).

Como dijera Dewey (2007), "el hombre piensa para vivir". Enseñar a pensar reflexiva y críticamente debe ser el rol de la escuela. El pensamiento es el instrumento que utiliza el ser humano para adaptarse a las diferentes situaciones que le depara la vida; estas situaciones, una vez superadas, propician el conocimiento, que es el arma utilizada por el hombre para sobrevivir. El conocimiento es la mejor fuente que permite la adaptación al medio ambiente.

En cierta forma, la escuela tradicional parece un dinosaurio seco y flojo; el maestro quiere recetas para actuar, el tiempo impide salirse del libro de texto más

popular, el director quiere estadísticas o números fríos para el Ministerio del Poder Popular para la Educación. La calidad queda, así, a un lado del problema. Y la mente del alumno se estructura de manera rígida y sin un pensamiento cuestionador, crítico y el típico espíritu de preguntar por el porqué de las cosas se reduce a una copia y un dictado.

No basta con cuestionar, necesario es cuestionarse. La reflexión sería así el punto crucial para la transformación del ser humano que requiere una sociedad del siglo XXI. En otras palabras, la escuela no enseña para la vida, sólo para la escuela.

Un alumno que no sepa leer y escribir es un ser humano limitado, poco crítico y débil cuestionador de sí mismo, de los demás y de los hechos y acontecimientos del mundo donde vive y convive. Copiar y responder cuestionarios literales son las principales actividades del proceso de composición escrita del alumno en la escuela tradicional y burocrática. Los docentes no se preguntan por qué reducir toda la transmisión del pensamiento y de las ideas por escrito a esas dos estrategias escriturales. Habría que preguntarse: ¿es esto componer textos?

Se ha creído que el alumno no genera conocimiento nuevo o no lo puede recrear, porque “todo indica que aquí no hay necesidad de hacer preguntas: la respuesta ya está dada, es obvia. Vivimos en la cultura de lo dado, de lo establecido, de la fe”, señala Dugua (2007, p. 31).

Pero este hecho de que no se genere conocimiento en un ámbito escolar, puede ser cierto en la medida que se acepte que no los crea a la manera del adulto-científico o el adulto-intelectual. Pero el niño crea el conocimiento desde el ángulo que su desarrollo cognitivo y neurológico se lo permite. Otra cosa también es muy válida, el alumno de Educación Básica puede re-crear el conocimiento científico establecido y en esa medida didáctica, el estudiante puede asumir que lo



está generando. Dicho de otra manera, el alumno de Educación Básica es un productor de saberes.

Se trata, pues, de que el alumno examine en primer lugar experiencialmente el conocimiento común aceptado (viva el cómo y el porqué de esa creencia común) y luego lo plasme a través de la escritura. Fundamentándose en el acto de preguntar, el alumno pueda reflexionar, cuestionar y verificar la tradición científica. El alumno puede repetir el experimento y la experiencia que tuvieron los científicos cuando estudiaron y analizaron un objeto de la realidad, con el fin de que sea la actividad mental y cognitiva del alumno la que llegue a esa misma conclusión aceptada científicamente.

La escritura del texto expositivo incentiva y promueve la actividad y el espíritu investigativo en el alumno; esta actividad es un caso natural en el niño, se hace así consciente y reflexiva. Es necesario, una vez encontradas las tesis fundamentales de la tradición científica común, que sea divulgada desde el salón de clase para la vida y en la vida cotidiana del estudiante. Dicho de otra manera, la escritura es un instrumento para organizar y estructurar el conocimiento, y así la composición escrita sirve para desarrollar un discente con éxito en la vida académica y ciudadana.

Ubicados desde la perspectiva que asume que el alumno sólo debe repetir el conocimiento aceptado sin reflexión, sin que busque y verifique las razones del mismo, se puede comprender el rol sin importancia que ocupa el texto expositivo escolar en la escuela. García (2007) constató que en los libros de texto de Educación Básica, de su segunda etapa (cuarto, quinto y sexto grado), el texto expositivo tiene poca presencia. En efecto, de 20 libros sólo 5 hacen referencia al texto expositivo; el texto narrativo e instruccional ocupan un lugar preponderante. Así mismo, la práctica del docente, en el salón de clase, usa el texto narrativo (cuento, historietas, relatos, sucesos o acontecimientos) para iniciar o desarrollar la clase en varias asignaturas.

En el Curriculum Básico Nacional (Ministerio de Educación, 1997), se puede observar un curriculum de lengua adaptado a las tendencias lingüísticas y discursivas actuales: pragmática, tipos de textos, competencia comunicativa entre otros, son conceptos que se manejan en dicho curriculum en el área de lengua y literatura, sobre todo en la segunda etapa. Esto constata otro hecho: la escuela teoriza y lo hace muy bien, pero no ha desarrollado procesos didácticos y metodológicos que puedan ayudar a redactar, por ejemplo, textos expositivos escolares. La escuela no le da la importancia que tiene el texto expositivo en la vida cotidiana: todo el conocimiento, cuando se divulga a la masa, se hace en este tipo de texto; así, se consiguen en las revistas de divulgación científica, en los artículos periodísticos, folletos de consultorios y en los mismos libros de textos o manuales que la escuela usa.

Esta limitación en el uso del texto expositivo escolar se puede ver como una consecuencia de la ausencia de procesos lingüísticos, textuales y pragmáticos en la producción escrita escolar más allá de la copia y el dictado; y también del desarrollo y adquisición del pensamiento cuestionador y reflexivo, mediante el uso de la pregunta.

Centrados en el escaso uso y producción del texto expositivo, se puede observar que la escuela no sabe qué saben sus alumnos sobre el lenguaje, sobre la interacción a través de él, con los demás sujetos y con los discursos. También la escuela parece ignorar qué factores familiares y personales facilitan o perturban el desarrollo de la composición textual.

En el proceso de escritura o composición escrita intervienen factores psicomotores y visuales, lingüísticos, textuales, discursivos, sociales y personales, emotivos y afectivos; es decir, es un proceso muy complejo. Pero qué sabe la escuela sobre esta complejidad composicional: qué saben los docentes sobre cómo enseñar la producción escrita a la luz de ese principio de complejidad. En esta misma tónica, sabiendo la poca atención práctica creativa e innovadora en la producción escrita se hace oportuno determinar cómo debe enseñarse a producir

un texto escrito y cómo evaluarlo; más aún, si se trata de un texto como el expositivo que es clave en la lectura de los objetivos de ciencia, en el desarrollo de las competencias en todas las áreas académicas y profesionales y, al mismo tiempo, tiene una aparición importante en los medios impresos divulgativos del saber científico actual. Esto supone que estaría formando al alumno para la vida académica y contribuir, al mismo tiempo, a su formación como ciudadano crítico, capaz de exponer por escrito su experiencia con el mundo; en fin, se trata de ayudar al estudiante a ser ciudadano de la cultura científica escrita. Parece oportuno, pues, hacer coincidir las necesidades curriculares con las necesidades ciudadanas de la escritura.

Se requiere desarrollar principios teóricos discursivo-cognitivos e implementar metodologías que permitan superar esta limitación metodológica y de acción didáctica, y que, a su vez, que posibiliten componer textos expositivos escolares de manera eficaz por parte del alumno de Educación Básica, tomando como medio instrumental la pregunta, como estrategia de aprendizaje escritural.

Conforme a todo lo dicho, surgen estas interrogantes:

a) ¿Cómo se interpreta el homo eroteticus desde la teoría del pensamiento complejo?

b) ¿Cómo se puede explicar y analizar la modalidad interrogativa desde la interpretación que la perspectiva de la teoría de la enunciación ofrece?

c) ¿Cómo se interpreta el funcionamiento del lenguaje sobre la base de la lingüística del texto y de la pragmática?

d) ¿De qué manera el empleo de estrategias de aprendizaje fundamentadas en la formulación de preguntas para la escritura de textos expositivos desarrolla procesos cognitivos en los estudiantes?

e) ¿Cuál es la importancia que justifica el desarrollo de una competencia interrogativa dentro del proceso educativo, según el pensamiento crítico?

f) ¿Cómo se conceptualiza el proceso de producción de un texto expositivo escolar, en relación con el empleo de la pregunta?

g) ¿Se puede precisar cuál es la concepción que sobre el texto expositivo escolar, la escritura tienen el docente, los alumnos y los padres y representantes?

h) ¿Cómo aprende el alumno a producir textos expositivos escolares, basados en la pregunta como estrategia escritural?

i) ¿Se pueden desarrollar principios discursivos para la orientación de la metodología de escritura que permita la adquisición y el desarrollo de la competencia redaccional de textos expositivos escolares, basados en la pregunta como estrategia escritural?

## **1.2. Objetivo general**

Formular principios discursivos que orienten una metodología que permita la adquisición y el desarrollo de la competencia redaccional de textos expositivos escolares, basados en la pregunta como estrategia escritural.

## **1.3. Objetivos específicos**

1. Interpretar la noción del homo eroteticus, en el marco de la teoría del pensamiento complejo de Morin, como una dimensión del ser humano.

2. Explicar la modalidad interrogativa desde la interpretación que la perspectiva de la teoría de la enunciación ofrece.

3. Interpretar el funcionamiento del lenguaje, en atención a la interacción comunicativa, sobre la base de las nociones de la lingüística del texto (orden discursivo expositivo) y de la pragmática (enunciados interrogativos).

4. Explicar el funcionamiento de la pregunta en atención a la psicología cognoscitiva

5. Determinar la relevancia del desarrollo de una competencia interrogativa dentro del proceso educativo, visto desde el pensamiento crítico.

6. Conceptualizar el proceso de producción de un texto expositivo escolar, en relación con el empleo de la pregunta.

7. Diagnosticar el uso del texto expositivo escolar en el salón de clase de trabajo, así como la concepción de la escritura del docente, de los alumnos y de los padres y representantes.

8. Evaluar situaciones de aprendizaje fundamentadas en el acto de preguntar como estrategia escritural de textos expositivos escolares.

9. Desarrollar principios discursivos para la orientación de la metodología de escritura que permita la adquisición y el desarrollo de la competencia redaccional de textos expositivos escolares, basados en la pregunta como estrategia escritural.

#### **1. 4. Limitación y alcance**

La presente investigación está circunscrita a la epistemología del pensamiento complejo, a la lingüística del texto (órdenes del discurso), a la psicología cognoscitiva (procesamiento de la información) y al pensamiento crítico como proceso cognoscitivo. En el caso de la lingüística del texto le interesa el orden discursivo expositivo.

En cuanto al nivel de la educación formal, la investigación está centrada en la Educación Básica, en su segunda etapa, y, más específicamente, en el sexto grado. Como usa la metodología de la investigación-acción, se trabaja con una sola aula de clase.

#### **1.5. Justificación e importancia**

La investigación se justifica por estas razones:

1. El texto expositivo es muy importante para el desempeño de la vida académica y profesional de las personas; es el discurso por excelencia que recoge y plasma el conocimiento humano.

2. La poca o escasa atención que tiene el texto expositivo en la vida escolar se evidencia en su limitada presencia en los libros de texto de Educación Básica, frente al uso que se le concede al texto narrativo, el cual disfruta de buena salud cuando se quiere desarrollar cualquier tema escolar.

3. Los docentes necesitan contar con estrategias escriturales para desarrollar la competencia comunicativa escrita y la competencia redaccional de textos expositivos en los alumnos de Educación Básica (segunda etapa).

4. Dado que se parte de la pregunta como estrategia para la producción escrita, se rescata el acto de preguntar como medio para la formación reflexiva y crítica del conocimiento común.

Si en la vida universitaria y profesional, el texto expositivo tiene un papel preponderante y vital, es necesario que su adquisición y desarrollo se hagan desde las bases del desarrollo de la competencia comunicativa escrita, en particular, en la escuela, pero teniendo en cuenta la funcionalidad y el uso inmediato que se le pueda dar en la propia vida escolar y en la social, y no esperar el futuro para ver dicha funcionalidad comunicativa.

Es necesario, pues, contribuir a la formación de sujetos autónomos, o sea, escritores expertos. De tal manera que hagan de la escritura la fuente para la transmisión del conocimiento y de las experiencias científicas escolares. La escritura contribuye a producir y modificar el conocimiento, a fortalecer la personalidad y el desarrollo cognitivo.

En el caso de la población con la que se trabaja (alumnos de Educación Básica), esta investigación cobra importancia ya que al texto expositivo se le ha prestado importancia en el desarrollo teórico y metodológico para la población universitaria, pero los teóricos y pedagogos parecen haberse olvidado, en cuanto a la producción textual científica, de los estudiantes escolares. En todo caso, la comprensión del texto expositivo centra la temática de los aportes teóricos. La producción escrita también debería ser punto de interés; más aún, si se trata del texto en el cual el conocimiento se comunica, transmite y conserva. Esto hace del texto expositivo altamente social; su escritura no sólo tiene un componente comunitario porque se escribe en una escuela y para otros, sino que también el tema abordado posee su naturaleza social, razón por la cual despierta el interés de todos. De tal manera que el texto expositivo escolar contribuye a la socialización, que es una de las metas de la escuela.

Finalmente, los aportes y los resultados de esta investigación contribuyen con el desarrollo científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, dado que los conocimientos y las conceptualizaciones de las estrategias escriturales brindarán al docente elementos teóricos y metodológicos para desempeñar el rol de facilitador y mediador de la escritura y el conocimiento científico escolar a sus alumnos. La meta de la educación en general es la de graduar personas que escriban con coherencia, comodidad, adecuación y autonomía; es decir, que sus egresados formen parte –plenamente- de la comunidad discursiva. En este sentido, las estrategias que se proponen en la investigación dan su contribución para la formación de escritores autónomos; esto es, que hagan uso funcional del texto expositivo escolar con cierto grado de dominio y eficacia discursiva. Con ello, la escritura no será algo de los mayores y de los famosos, sino que formará parte de la vida humana desde el comienzo de la escuela.

### **Balance**

El fin del presente capítulo fue la descripción de la problemática investigativa que surge de la relación entre el texto expositivo escolar y la escuela. Una vez detallado y especificado el problema, nos encamina hacia el análisis y la explicación teórica que ayudan a comprender e interpretar la solución de dicho problema. Este abordaje científico-teórico se hace en los cinco secciones que conforman el marco teórico del presente trabajo.



**CAPÍTULO II**  
**MARCO TEÓRICO**

## **2.1. El homo eroteticus, génesis de la modalidad interrogativa del lenguaje**

Esta sección del marco teórico se propone compendiar los principios fundamentales de la Teoría de la Complejidad, los cuales permiten postular la creación de la dimensión del homo eroteticus del ser humano. Esta dimensión compleja orientará el desarrollo de la presente investigación.

### **2.1.1. La epistemología compleja y la complejidad**

Corominas (1990: 163) señala que el vocablo español ‘complejo’ aparece registrado hacia 1625; proviene del latín *complexus* ‘que abarca’; y es participio del verbo *complector yo abarco, abrazo*. Hacia 1250 se registra *complejidad, complexión*. En el caso del primer término, se tiene que está formado en el latín por la prefijo *com* y tiene el sentido de unión de dos elementos opuestos que se trenzan o enlazan íntimamente, pero sin que cada elemento pierda su naturaleza o personaliza; luego viene la raíz latina *plectere* que significa *trenzar, enlazar* y hace referencia al trabajo de cestería donde se unen las dos puntas de una ramita; así surge en latín *complectere*; de éste proviene *complexio conjunto, ensambladura*, y de éste finalmente en español, *complejidad*.

Desde un sentido etimológico, “la complejidad es a primera vista un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente unidos” (Motta, s.a.:s.p.), pero sin que ninguno pierda su propia naturaleza.

Aunque complicado y complejo no tienen el mismo origen etimológico, porque en efecto ‘complicado’ proviene de *complex* ‘unido, complicado’, en algunos diccionarios españoles los hacen sinónimos. Así Moliner (1990) dice del adjetivo complejo lo siguiente: “Complicado”. “Se aplica a un asunto en que hay que considerar muchos aspectos, por lo que no es fácil de comprender o resolver”.

“Dicho de forma positiva, lo comprensible es lo que se puede simplificar, reducir, comprimir en menos elementos.” (Roger Ciurana, 2001: s.p.). Y por un proceso de asociación paradigmática, se hace también en círculos científicos de ‘complejidad’ algo complicado. Por su lado, la Academia de la Lengua en su Diccionario (2002) dice de ‘complejidad’: “f. Cualidad de complejo.” Y del adjetivo ‘complejo’ en sus tres acepciones lo siguiente: “adj. Que se compone de elementos diversos. || **2. complicado** (|| enmarañado, difícil). || **3. m.** Conjunto o unión de dos o más cosas.”. La Academia sólo en su segunda acepción da a ‘complicado’ sinónimo de ‘complejo’; pero en la primera y tercera significaciones parece retomar la idea etimológica: algo formado por cosas o elementos heterogéneos.

La naturaleza de los problemas modernos y actuales, que se pueden observar en los medios de comunicación, presenta los hechos y los acontecimientos como “multidimensionales, multirreferenciales, interactivos (retroactivos y recursivos) y con componentes de aleatoriedad, azar e indeterminación, que conforman en su aprehensión grados irreductibles de incertidumbre.” (Motta, s.f.: s.p.).

Desde la epistemología de la complejidad, ésta es definida en diversas nociones, a saber:

- “Su definición primera no puede aportar ninguna claridad: es complejo aquello que no puede resumirse en un palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple.” (Morin, 1997: 21).
- “*La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución.*” (idem: 22; subrayado en el original).
- Si se mira a la complejidad como una empresa, habrá que decir que “se producen cosas y auto-produce al mismo tiempo; el productor mismo es su propio producto.” (idem: 122).

- “La complejidad es la unión de la simplicidad y de la complejidad.” (ídem: 143)
- “La complejidad es la dialógica orden/desorden/organización” (ídem: 145.)
- “La primera es creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad. Por cierto que la complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento.” (ídem: 22).

Estas seis conceptualizaciones presentan visiones complementarias entre sí, porque la primera se opone a los conceptos-maestros que pretende sintetizar una teoría como era frecuente en el paradigma de la simplificación; la segunda dice que complejidad es una palabra nueva en los círculos científicos, pero es problematizadora y, por lo cual, no viene a dar soluciones mágicas; en la tercera, se habla de complejidad como autopoiesis; en la siguiente es una especie de paradoja; en la penúltima es un diálogo antagónico, complementario y concurrente en nociones opuestas, y en la última, la complejidad es la superación de lo simplificado.

Frente a las diferentes definiciones dadas por Morin, parece oportuno quedarse con ésta: Complejidad “quiere decir *complexus*, lo que está tejido en conjunto; la trama de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que presenta a la vez la paradoja de lo uno y lo múltiple. Tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 2001: 32).

### **2.1.2. La complejidad como paradigma**

Esta noción de complejidad, principio desdeñado por unos y poco comprendido por otros, fue adquiriendo fuerza teórica-conceptual hasta adquirir el status de paradigma, como se verá en esta sección.

A lo que van Dijk (1999: 70) llama *cognición social* (representaciones mentales socialmente compartidas y los procesos de su uso en contextos sociales), Kuhn (1971: 269) le reserva el nombre de paradigma en el contexto de la comunidad científica. "La completa constelación de creencias, valores, técnicas, y así sucesivamente, compartidos por los miembros de una comunidad dada. [...] Un paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica comparten.". Mientras Morin (1997: 28) habla de principio <<supralógicos>> o *paradigmas*, "principios que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello.". En este sentido, complejidad, entonces, se erige como una cognición social o un principio supralógico.

Pero el paradigma científico es una creencia o representación mental que cambia según el contexto histórico. El paradigma reinante entra en crisis por el conjunto de anomalías, entonces la ciencia revolucionaria hace su entrada con el nuevo paradigma emergente: paradigma-ciencia normal-crisis-revolución-nueva ciencia normal-nuevo paradigma.

En este sentido, la complejidad es un paradigma emergente, porque surge como consecuencia natural al paradigma de la simplificación. La ciencia que se inició con Descartes se caracterizó por ser la ciencia de percepción sensorial nítida, que se puede llamar etapa positivista. En esta fase, se consideraba que los objetos de estudio científico eran únicamente todos aquellos objetos que se percibían claramente por medio de la observación, tanto por los sentidos como por la prolongación de éstos a través de los instrumentos. Eran simples e inmutables, regidos por una sola ley.

Pero esta ciencia no tomó en cuenta otros objetos que no eran captados por los sentidos y su prolongación. Esta otra ciencia se fija ahora como objetos de estudio objetos complejos y mutables, que se caracterizan por ser difusos, ambiguos, micros, no transparentes, disipados y regidos por varias leyes simultáneamente.

Pero la realidad, como demostró Bohr (1885-1962), puede ser complementariamente onda y corpúsculo, todo depende del ángulo que se asuma. Esto supone que el sujeto/observador/simplificador/reductor ya no tenía sentido, porque el sujeto como conceptualizador y creador de la realidad hace su entrada. Así surge la epistemología de la complejidad.

Fundamentándose en la cibernética, la teoría de los sistemas, la teoría de la información, la autoorganización en biología y el orden a partir del ruido (véase Ugas Fermín, 2006: 19-36), Edgar Morin construye un paradigma de la complejidad con un método: el pensar complejo. Ahora se verá que este paradigma como opuesto/complementario al paradigma de la simplificación.

Los principios del paradigma de la simplificación son los siguientes, tal como los expone Morin (1997):

- Da una visión unidimensional, abstracta de lo real.
- Por lo que mutila el conocimiento y desfigura lo real.
- Sus principios son disyunción, reducción y abstracción. Lo complejo fue llevado a lo simple. Es decir, reduce la complejidad fenoménica a un orden simple y a unidades elementales.
- Hace una separación entre sujeto pensante (*ego cogitans*) y a la cosa extensa (*res extensa*). Dicho de otro modo, separó la filosofía y ciencia.
- El principio de disyunción ha separado como islas a las tres grandes disciplinas científicas: la Física, la Biología y la Antropología.
- Su meta era descubrir un orden perfecto detrás de lo complejo: el universo era una máquina perfecta (el cosmos), hecha de micro-elementos (los átomos).
- No puede concebir la unión, la conjunción de lo uno y lo múltiple (*unitas multiplex*); unifica la diversidad o hace antagonismo de ésta.
- “No puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada.” (idem: 31).
- Conduce al dogmatismo y doctrinarismo.

- Considera a todas las cosas del universo sistemas cerrados y no sistemas organizando su autonomía en y por la apertura al mundo exterior.

- Trata de eliminar la imprecisión, la ambigüedad, la contradicción y la complejidad.

- Estudia al hombre por disciplinas separadas entre sí; por ejemplo, la Biología lo ve como un ser anatómico, pero olvida lo socio-cultural.

- En consecuencia, en la ciencia no hay sujeto, no hay conciencia, no hay autonomía humana.

- La complejidad es sinónimo de error, (ídem: 100).

- Constituye un pensamiento parcial y unidimensional.

El paradigma de la complejidad propone una visión (en realidad una re-evolución científica) de la realidad, del mundo y del hombre, porque (Morin, 1997):

- Presenta los fenómenos humanos como hechos complejos antro-po-social: micro-dimensión (el ser individual) y en su macro-dimensión (la humanidad).

- Por ello, la naturaleza humana es multidimensional (homo complexus).

- Su estrategia es la de trabajar “con y contra lo incierto, lo aleatorio, el juego múltiple de las interacciones y las retroacciones.”, (ídem: 32).

- El segundo principio de la Termodinámica permitió, en las ciencias sociales, descubrir que la vida es un fenómeno de auto-eco-organización complejo “que produce la autonomía.”

- Los hechos, las acciones y los acontecimientos se presentan en entramados o en inter-retroacciones, con incertidumbre, contradicción y solidaridad. Se puede diferenciar, distinguir sin romper o desarticular, o asociar sin reducir.

- Deja ver la interdependencia entre el sujeto y el objeto, la presencia del azar en el conocimiento, la unión de elementos heterogéneos como el espacio y tiempo.

Por otro lado, como indica Wagensberg (1989), la complejidad asume los conceptos del paradigma de la simplificación en macro-conceptos, que van

correlacionados de manera antagónica, complementaria y coexistente o concurrente, como se muestra en el Tabla 1.

Tabla 1.

La epistemología de la complejidad como integración de conceptos

<b>Paradigma de la Simplificación</b>	<b>Paradigma de la Complejidad</b>
simplicidad	complejidad
adaptación	autoorganización
estado espontáneo	estado disipativo
Causalidad lineal	azar
azar dominado	azar creativo
orden lineal	caos
densidad	disipación
certeza	probabilidad
irreversible	reversible
determinismo	indeterminismo
certidumbre	incertidumbre
equilibrio	fluctuación
macrocósmica	microcósmica
evolución	revolución
sistema mecánico	sistema no mecánico
observación /experimentación	simulación experimental
mundo real	mundo simulado
irreversible	reversible
dialéctica sistema-entorno	dialéctica entorno- sistema
conservación	transformación
respuesta	pregunta
<b>Epistemología de la complejidad</b>	

Y estos macro-conceptos surgen porque la complejidad es la suma de la simplificación más la complejidad. Nótese en los dos últimos elementos de opositores, complementarios y concurrentes de la lista anterior que la respuesta era el centro del paradigma de la simplificación, haciendo de la pregunta una esclavitud de la respuesta: Pregunta-Respuesta-Pregunta-Respuesta, etc. Sólo se pasaba a otro pregunta cuando la primera estaba respondida. En la epistemología de la complejidad, una pregunta es compleja, es decir, complementaria, opositora y concurrente, cuando de ella se genera un sin fin de preguntas al mismo tiempo. Una realidad compleja engendra un conjunto de interrogantes simultáneas; en



donde la respuesta es importante, pero lo clave es tener a la mano más y más preguntas.

Los principios del paradigma de la simplificación son disyunción, reducción, abstracción y causalidad. Y se pueden explicar en estos términos:

1. **La disyunción:** aísla y descontextualiza los objetos y no deja ver las conexiones entre la parte y el todo y viceversa.

2. **La reducción:** pretende explicar la realidad desde el ángulo de un solo y único elemento de la realidad, obviando así los demás elementos interconectados e interrelacionados; éste ángulo puede ser psíquico, espiritual, biológico, lingüístico, etc. La meta es establecer leyes únicas y generales, y se desconoce así la complejidad de la realidad natural y social.

3. **La abstracción:** establece leyes generales y universales sin tomar el contexto local de donde surge; es decir, no se toman en cuenta las particularidades contextuales.

4. **La causalidad:** la realidad es el producto de causas y sus respectivos efectos; la realidad tiene una causalidad lineal perfecta.

El paradigma de la complejidad tiene sus principios rectores o metodológicos que conforman dicho paradigma, a saber (Morin, Roger Ciurana y Motta, 2003: 37-43; Morin, 2002: 98-101):

1. **El principio sistémico u organizativo:** indica que el todo es más que las partes, que son más que el todo. Relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa.

2. **El principio holográfico:** este principio sostiene que el todo está inscripto en la parte, y también, paradójicamente, en la parte se inserta todo el todo. Por ejemplo, la totalidad del patrimonio genético está presente en cada célula individual.

3. **El principio de retroactividad:** el efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto; los productos son productores, el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos.

4. **El principio de la recursividad:** sostiene que los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que produce.

5. **El principio de autonomía/dependencia:** o la auto-eco-organización indica que los seres vivos necesitan del contexto o hábitat para vivir, gastan energía en mantener su autonomía.

6. **El principio dialógico:** a diferencia de la dialéctica no existe superación de contrarios, sino que los dos términos coexisten sin dejar de ser antagónicos.

7. **El principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento:** este principio reintroduce al sujeto/conceptuador en la construcción del conocimiento, porque todo conocimiento es una traducción/reconstrucción que realiza una mente/cerebro en una cultura determinada.

### 2.1.3. El Pensamiento complejo

El pensamiento complejo y su manifestación discursiva son los métodos de la epistemología de la complejidad. La complejidad es, ante todo, un modo de pensar la realidad.

El pensamiento complejo no es una nueva lógica o un enemigo de la lógica aristotélica, sino que necesitando de ella, la viola abiertamente. La naturaleza del pensamiento complejo es paradigmática, depende de nuestra actitud para organizar el conocimiento. También, este pensar de la complejidad articula, relaciona, contextualiza integra como en un juego dialógico orden, desorden, organización, sin dejar de hacer uso del análisis, la disyunción o la reducción aristotélicos.

Es la realidad fenomenológica compleja contemporánea la que exige del cognoscente una estrategia de pensamiento multi o polifacética: debe ser al mismo tiempo reflexiva, no reductiva, polifónica, no totalitaria ni totalizante, radical, creativo. De allí que sea necesario pensar la realidad de otra manera, complejamente.

Uno que es necesario re-pensarlo complejamente es el hombre mismo, al ser humano. Y cuando esto se haga se pondrá de manifiesto las multidimensiones que los conforman de manera opuesta y complementaria.

El hombre debe ser estudiado desde su naturaleza de *homo complexus*, como enmarca el paradigma de la complejidad. Como señala Fraca de Barrera (2006: 25-30) el hombre debe ser visto desde la multidimensionalidad en la que está envuelto, dado que permite una mejor comprensión e interpretación de su naturaleza compleja y humana, del complejo humano tanto biológico como cultural-social: “El hombre es un ser evidentemente biológico. Es, al mismo tiempo, un ser evidentemente cultural, meta-biológico y que vive en un universo de lenguaje, de ideas y de conciencia” (Morin, 2001: 89). Las dos dimensiones humanas (biológica y cultural) constituyen un todo que no se puede segmentar como pretendió el paradigma de la simplificación y de la disyunción, ya la suma de la partes no dan como resultado el todo exacta y algo más. Los hombres son, pues, seres complejos, dirigidos por redes de comportamientos.

Por otro, el lenguaje constituye uno de esos elementos antagonistas, concurrentes y complementarios de la complejidad humana. El *homo loquens* permitió el paso de mono bípedo al *homo sapiens*. “*El lenguaje ha hecho al hombre que ha hecho al lenguaje*” (Morin, 2002: 132; cursivas en el original). El *homo loquens* hace surgir la cultura –el *homo cultural*– al tiempo que la cultura produce el lenguaje: “*el lenguaje ha hecho la cultura que ha producido el lenguaje*”, (ídem). Así el *homo loquens* se comunica con sus congéneres, es decir, el lenguaje permite el intercambio verbal entre las mentes (Morin, 2001: 41). De allí la necesidad de abordar, el estudio del lenguaje desde la perspectiva compleja,

que permite tratar otras dimensiones escondidas en el propio lenguaje, como el *homo eroteticus*. “El lenguaje llamado <<natural>> (de hecho cultural) es de una complejidad extrema” (Morin, 2001: 42). El lenguaje es, pues, parte de ese *homo complexus*, que ha estado escondido y olvidado en el paradigma de simplificación. Y la lingüística no escapa a ello, porque el estructuralismo y el generativismo se habían centrado en la oración como unidad de análisis y en la búsqueda de conceptos claves (fonema, morfema entre otros), y la comunicación era o un instrumento del lenguaje o de creación; pero la interacción con el interlocutor y su entorno no tenían importancia; más aún la relación del lenguaje humano con otras dimensiones humanas (biológica, cultural, social, etc.) no interesaban.

El pensamiento pone en evidencia la complejidad del ser humano; ésta se da en las multidimensiones de *homo complexus*. La multidimensionalidad permite ver que “la unidad del hombre es la unidad de la diversidad” (Roger Ciurana, 1999: s.p.), porque “a la naturaleza humana no es nada substancial, nada esencial. La naturaleza humana expresa principios organizacionales generales que se manifiestan de forma diversa en diversos ecosistemas, etc.”, (ídem). Esta unitax múltiple contempla el *homo docens*, *homo sapiens*, *homo consciens*, *homo internetus*, *homo faber*, *homo socialis*, *homo amans*, *homo loquens*, *homo demens*, *homo sensus*, *homo habilis*, *homo erectus*, *homo economicus*, *homo clausus* ... y también el ***homo eroteticus***.

Hasta ahora el paradigma y el pensamiento de la complejidad han puesto de manifiesto esa multidimensionalidad del hombre, pero ha sido poco desarrollada. Por ejemplo, Morin (2001) las pone de manifiesto en *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*; sin embargo no desenreda esos diversos hilos de ese *complexus*. Por su lado, Fraca de Barrera (2006) deshila varias hebras de la diversidad humana que envuelve –como un ovillo– al hombre. La autora no desarrolla el *homo eroteticus*, como otras dimensionalidades y complejidades, porque “la complejidad humana pudiera implicar otras dimensiones, no exploradas aquí.” (p.49) aclara; y como señala Morin (2001: 101) “[...] jamás podremos tener un saber total: la totalidad es lo no verdad”. De tal

manera que es necesario estudiar al hombre como un ‘ser interrogativo’ (Becerra y Arias, 2006: 5).

#### 2.1.4. Homo eroteticus, otra dimensión del homo complexus

“El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico.”, (Morin, 2001: 15). De esta imbricación surge la complejidad humana; esta concepción del hombre es la del pensamiento complejo.

Con Descartes surgió “el gran paradigma de Occidente” (ídem: 26) que implicó en el caso del ser humano, una división en Sujeto/Objeto; y cada elemento se convirtió en el objeto de estudio de disciplinas departamentales, filosofía e investigación científica respectivamente. Este hecho no ha dejado observar lo multidimensional del homo, porque éste es un homo complexus, es decir, muy complejo por su doble naturaleza biológica y cultural: unidad y diversidad humana: Homo complexus → unitas multiplex → unidad/diversidad.

Como ya se ha señalado, la multidimensionalidad permite ver que “la unidad del hombre es la unidad de la diversidad” (Roger Ciurana, 1999: s.p.). Esta complejidad dimensional es fruto de procesos ecológicos, cerebrales, socio-culturales. En un hombre hay muchos otros hombres conviviendo.

Estas diferentes dimensiones son visiones de lo humano de manera inseparables, dado que estas concepciones diferentes constituyen un todo en sí. Se han planteado ya diferentes dimensiones del homo (*homo docens, homo sapiens, homo consciens, homo internetus, homo faber, homo socialis, homo amans, homo loquens, homo demens,*); y otro aspecto del homo complexus es el *homo eroteticus* como una subfaceta del homo loquens; este *homo eroteticus* se plantea en este trabajo como el origen de la modalidad interrogativa. Estas facetas del homo complexus se representan en la siguiente figura (Figura 1).



Figura 1. Multidimensiones del hombre  
Tomado de Fraca (2006) con adaptación.

Antes de estudiar el *homo eroteticus*, se presentan otras dimensiones del hombre.

#### 2.1.4.1. Homo sapiens

«Pienso, luego existo»  
Descarte

En Antropología, el *homo sapiens*, <<el hombre que sabe>>, se opone al *homo faber*, <<el hombre que hace o fabrica>>, que, a su vez, está en oposición con el *homo ludens*, <<el hombre que juega>>. Estos tres *homos* están en hombre y lo definen. Pero sobre todo el hombre-mente. El *homo sapiens* no se ocupa de fabricar cosas sensibles y materiales (saber-hacer), sino que genera teorías, conceptos, nociones, modelos, ideologías, creencias y saberes (saber-crear), que moverán, cambiarán el mundo con inventos, aparatos, guerras, luchas y paces

sólo por las ideas. El homo sapiens se diferencia de los otros hominos por su capacidad mental de realizar operaciones conceptuales y simbólicas muy complejas y sofisticadas, como el uso del lenguaje de doble articulación, realiza operaciones cognitivas como el razonamiento abstracto matemático-lógico, la introspección, la reflexión, la autorreflexión y la especulación.

Fue el escritor Apio Claudio, El Ciego (final siglo IV-siglo II A.C.), quien usó por primera vez la expresión '*homo faber*' en su obra *Sentencias* (1945 en Berganini), cuando dijo: *Homo faber suae quisque fortunae*: <<cada hombre es constructor de su propio destino>>. Es decir, en términos antropológicos, el hombre controla su entorno con el uso de sus herramientas. Pero el homo sapiens controla –además del entorno- su destino con el pensamiento, con la mente, con las ideas; es el hombre-pensamiento por excelencia. Esto va a permitir una identidad propia de la especie: transmitir la cultura por medios extragénicos como el lenguaje, porque la cultura no será el legado de herramientas, utensilios y técnicas, sino de ideas y de pensamientos. El homo sapiens se inserta en el mundo de la vida y no al mundo del trabajo o del juego. Centra su capacidad reflexiva para transformar la realidad. Y esta frase hace alusión al **homo consciens**, pues esta dimensión es la encargada de explicar la reflexión y el pensar sobre el pensar y el hacer.

El homo sapiens es el hombre inteligente, que se da cuenta de su diferencia entre él y las demás cosas de la tierra; pero sobre todo es el hombre que hace suya la pregunta como herramienta de auto-reflexión y discernimiento: ¿Quién soy?, ¿por qué estoy en el mundo?, ¿qué hago aquí?, ¿cuál es mi destino?, ¿estoy solo en el universo?, etc. Interrogantes que todavía torturan y angustian sin medida la existencia humana. Si el homo faber centra su teleología en el trabajo, el homo sapiens dirige su teleología hacia el devenir en el mundo. Toda acción de inteligencia se inicia con una pregunta y sobre todo preguntas sobre el futuro y el pasado.

La Nueva Era parece desdeñar la razón y destacar la emoción. Aun cuando las emociones pueden ser compartidas y sentidas en grados próximos (piénsese en Romeo y Julieta) o el amor al prójimo, la emoción es casi individual e intransferible. Por el contrario, la razón es universal y democratiza la sociedad. La razón intenta llegar a un acuerdo entre mi punto de vista subjetivo y personal con el otro ángulo también subjetivo y personal. La razón busca la intersubjetividad; no en vano la etimología recuerda que *acuerdo* (*concorde*, *concordar*) proviene del vocablo *corazón*, el símbolo del amor. Los argumentos que se tienen no son para mí, sino para el otro ser racional con quien se dialoga y conversa. La razón, en oposición a la emoción, no es exclusivamente mi razón, sino que busca ser nuestras razones; en una especie de transacción entre tus argumentos y los míos. La razón ayuda a aliviar tensiones y a evitar guerras: la razón es uno de los principios de la convivencia humana. La humanidad que tienen los seres humanos se fundamenta en la razón. La razón hace más humano al hombre. Odiar la razón es odiar al hombre, como recuerda Sócrates cuando previene a Felón de no caer ese error: “-No vayamos a hacernos « misólogos» 70<sup>1</sup> -dijo él [Sócrates]- como los que se hacen misántropos. Porque no se puede padecer mayor mal que el de odiar los razonamientos.” (Platón (1990), *Fedón*, 89d).

El homo sapiens ama la razón y el pensamiento, es decir, los argumentos; por medio de éstos examina la información recibida del mundo y lo hace de manera crítica y reflexiva; pero también para cuestionar y examinar el conocimiento, la verdad, que se cree poseer. Y así modificar los esquemas (en el sentido de Piaget) iniciales. No existe la Verdad, o sea, la Verdad absoluta; por el contrario, el conocimiento, la verdad (en minúscula, por ser humilde), cambia y progresa constantemente; hasta el conocimiento sobre uno mismo cambia con y por el tiempo. Los argumentos de todos los seres humanos tienen cabida en y con la razón. El homo sapiens es un hombre que ama la democracia intelectual

---

<sup>1</sup> En esa llamada o nota 70 se lee: “Los *misólogos*, los «que odian los argumentos», son lo opuesto a los *philólogos*, como los *misánthropoi* lo son de los *philánthropoi*. La palabra es, tal vez, una invención de Platón, aunque de fácil creación.”. Dicho de otra manera, la cita anterior se pudo haber dicho así: “como algunos llegan a odiar a los hombres, porque argumentan”. Porque no se puede padecer mayor mal que el de odiar los razonamientos.”.



participativa; sólo se puede discutir y conversar entre iguales. Dicho de otra manera, el homo sapiens no participa de la dictadura; como recuerda la etimología, el *dictador* es *quien dicta (un dictado) o lo redacta él solamente*, esto es, un buen dictador es quien se apodera del discurso y, por ende, del pensamiento y de la razón. Nadie puede criticar, censurar ni discutir las órdenes del dictador en el sentido romano de *tirano*. Sus argumentos o sus razones están inspirados únicamente en su conciencia o su visión de mundo (con la ayuda de sus partidarios). La crítica, la buena crítica, no comienza con una aseveración, sino con una interrogación<sup>2</sup> y, por lo general, la hace el contrario a uno; sólo el homo sapiens se cuestiona a sí mismo.

Ciertamente, pensar es como nadar: es una actividad de soledad. Pero que luego busca al otro para comunicar lo pensado, lo argumentado; porque allí, en la conversación, es donde la razón adquiere su verdadera naturaleza. El homo sapiens es un homo socialis, porque no hay razón sin otro.

Se nace siendo homo sapiens. Y pensar o la capacidad de pensar es un derecho del hombre, porque el pensamiento es “una actividad específica del espíritu humano”, (Morin, 1986/1994: 182).

#### 2.1.4.2. Homo loquens

<<El lenguaje es la casa del ser>>  
Heidegger

El homo loquens está unido con la facultad de lenguaje. Es decir, la capacidad del ser humano de comunicarse a través de sistemas verbales (natural o artificial). El homo loquens es el *animal symbolicus*: el hombre se sabe hombre por los símbolos que emplea para comunicarse.

---

<sup>2</sup> Y esta interrogación se hace terrible y terrorista cuando se expresa poética. Pienso en el texto poético de Caupolicán Ovalles (1962), *¿Duerme usted, señor Presidente?* La obra, una fuerte crítica contra el segundo gobierno de Rómulo Betancourt entre 1959-1964, le cuesta la cárcel a Adriano González León, autor del prólogo del libro y el exilio a Ovalles.

La facultad de lenguaje permite desempeñar las tres funciones básicas comunicativas: expresiva, apelativa y la representativa (Bühler, 1985: 48-49); ellas forman una triangulación intrínseca y necesaria en la expresión humana.

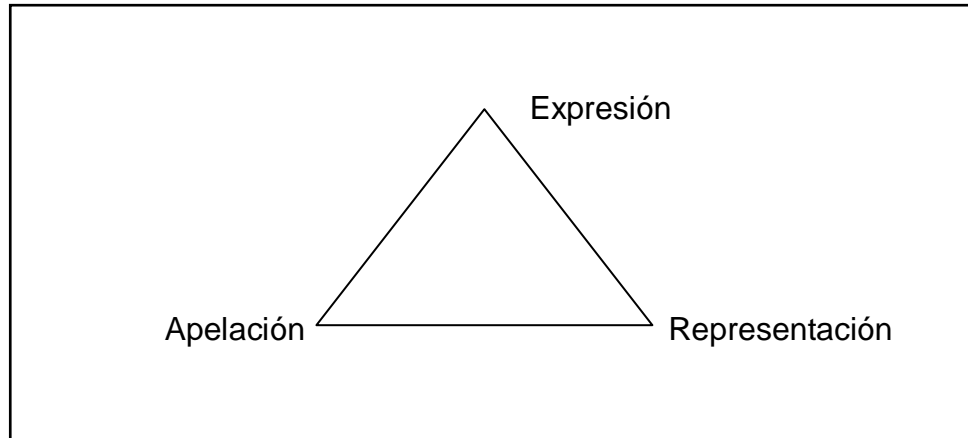


Gráfico 1. La triangulación de la expresión humana

Son diferentes los tipos de lenguaje empleados: normativo (se debe hacer x, hay que hacer q), valorativo (ojala r, deseo t), estético (poemas, cuentos, ensayos, pintura, dibujos), aseverativo (x es t), lógico-matemático (lenguaje artificial), investigativo (¿Qué es, cómo es, por qué x?), el lenguaje gráfico-diagramáticos, etc.

La dimensión del homo loquens se refiere a la competencia comunicativa; es decir, la actividad lingüística que se tiene como seres humanos que necesita del otro para existir y comunicar deseos, anhelos, inquietudes, visión del mundo, entre otros aspectos. Por ser actividad lingüística, el homo loquens se presenta como un hombre social, que hace y recibe acciones verbales a través de cualquier sistema comunicativo. En este sentido, siempre se intenta comprender y entender lo que el interlocutor quiere o trata de expresar. Las interacciones comunicativas se hacen interacciones sociales y humanas. En palabras de Fraca de Barrera, (2006: 42)

En tal sentido, los seres humanos existen en el lenguaje y el desarrollo y crecimiento del hombre se realiza bajo el intercambio comunicativo verbal. El entorno familiar, social y educativo en el que el niño crece, está basado primordialmente en dichas interacciones. El lenguaje es entonces, lo humano.

El homo loquens vive en un permanente **lenguajear** (Maturana, 1988). Con este término, el autor quiere enfatizar el carácter dinámico relacional del lenguaje: sin el otro no habría lenguaje ni comunicación. “Pero Maturana va aún más lejos y usa el término conversación para referirse al entrelazamiento de las coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales y las emociones que ocurre al vivir juntos en el lenguaje.” (Ruiz, (s.f.): la vida humana, entonces, es un conversar permanente. El lenguajear es una necesidad básica del ser humano, del hombre social; es un acontecimiento personal y, sobre todo, social, y, por ende, cultural.

El lenguaje es público (Wittgenstein, 1973: 73), y, porque permite comunicar lo subjetivo, es también objetivo. Sé que soy humano por el lenguaje, que pertenezco a esta especie y no a otra. “El lenguaje es lo humano” (Fraga de Barrera, 2006). Este es un invento humano. El hombre se enseñó a sí mismo el lenguaje, el habla. No es un don o un regalo dividido; es un invento del hombre. La Biblia narra el nacimiento de las diversas lenguas (y de los lenguajes), como un castigo divino; pero en la creación del hombre no se dice nada del origen del lenguaje. Se puede inferir del versículo 2:19-20, que el lenguaje se inició en el Paraíso, en el Edén, allí fue donde el hombre les puso nombres a los animales. Sin embargo, esto no indica que Dios se lo regaló: Adán lo inventó por sí mismo: el lenguaje, el habla, es una creación humana.

Otra característica humana que brinda el lenguajear es la capacidad de estar abierto e indeterminado. Todo enunciado es único y responde a la capacidad creadora de esa facultad de lenguaje, que distingue al hombre de las otras formas de lenguaje animal. Por mucha comunicación que se dé entre las abejas siempre el mensaje es el mismo: la ubicación horizontal de las flores. Pero nunca la abeja

construirá con su danza una metáfora. La incertidumbre lingüística vive con el homo loquens.

El lenguaje es parte fundamental de la vida, porque articula la vida mental. Por medio de él, se es gregario y se establecen convenios sociales y se entran los lazos íntimos: cualquier estado emocional o de imprevisibilidad se traduce en lenguaje corporal y lingüístico. El lenguajear hace al hombre homo socialis, porque nadie aprende su lengua materna (y esto es válido para los animales en un sentido metafórico) si no es con los miembros de su especie. Ciertamente están las predisposiciones lingüísticas innatas como dice Chomsky, pero sin “la leche de palabras/ con las que mamá me hizo feliz” (Escorcer, 1988: 76) no se es humano totalmente. Es aquí en ese encuentro con la teta materna que surge el homo amans, el lenguaje permite mantener relaciones afectivas a lo largo de la vida con familiares próximos y amigos, aunque no se comparta el mismo espacio o hábitat y el tiempo (piense en los abuelos muertos, no conocidos personalmente); en cambio los animales no tienen esa capacidad gregaria tan prolongada y tan distante.

Lo anterior destaca otra dimensión del homo loquens, a saber: **el lenguaje hace libre al hombre, por lo menos lingüísticamente**. También esta libertad se traduce en que se pueda conversar sobre cualquier cosa presente, futura o pasada, ausente o no. Las utopías, las fábulas, los mitos, las leyendas y los cuentos son posibles en lenguaje, gracias a él. “El hombre es por naturaleza un animal fabulador.”, (Eco, 1980/1986; 70). Es, después de todo, un hircocervo.

El lenguaje involucra la capacidad de abstracción, introspección, de reacción, de fantasear e imaginar, emocionarse y de tomar decisiones reflexionadas. Pero el homo loquens es dueño y esclavo del lenguaje, entabla una relación compleja: “hacemos al lenguaje que nos hace. En y por el lenguaje somos abiertos a las palabras, encerrados en las palabras, estamos abiertos a los demás (comunicación)...abiertos al mundo, cerrados al mundo”, (Morin, 1991/2006: 177).

Se habla para el otro, aunque ese *otro* sea nuestra imagen del espejo; es decir, emisor y destinatario son los mismos. Y cuando el espejo responde, se sabe que otros comparten la voluntad de comunicación, la capacidad de hablar aún en otro idioma. Una voluntad que la pragmática llama intención y ésta se manifiesta en el hecho mismo de querer decir, más allá del enunciado emitido o medio dicho. **La intersubjetividad es comunicativa, porque el lenguaje humano da la posibilidad de objetivizar la subjetividad.** Un lenguaje privado, en el sentido etimológico de *apartado de los otros* (= particular, único y personal de cada persona) no es posible, es una entelequia, es una utopía (algo inexistente); el homo loquens es un animal simbólico, dado que el signo es una convención, un acuerdo de todos en todos y para todos que se manifiesta no sólo en lo lingüístico, sino en la cultura, el mito, la religión, el baile, etc.

El homo loquens vive, cuando aprende un nuevo lenguaje natural o artificial, en un nuevo mundo. La psicología cognitiva parece confirmar la hipótesis de Sapir-Whorf<sup>3</sup>. Por ejemplo, Valenzuela (2008) argumenta que la lengua que se habla afecta la manera de discriminar sonidos de manera absoluta, sin referencia; también Valenzuela reporta que la lengua influye en determinados aspectos de la percepción cromática. Ibarretxe-Antuñano (2008), por su lado, indica que los marcos de referencia espaciales o las conceptualizaciones del espacio se ven afectados por la lengua hablada. Si se asumen estos hallazgos, entonces el homo loquens posee varias *Weltanschauung*, visiones del mundo, concepciones del mundo, cosmovisiones e imágenes del mundo (se reflexiona sobre esto en la sección **Homo socialis**); y este hecho lo hace más humano ante los otros humanos que ven, huelen y degustan el mundo de otra manera.

Si se acepta el relativismo comunicativo como la modificabilidad que sufre una tarea cognitiva por el lenguaje que se habla, entontes el ser humano es un poli-lenguajeador: se habla el lenguaje de la matemática, de la música, de la

---

<sup>3</sup> Como es sabido esta hipótesis está referida a la lengua natural o idioma; el investigador la ha extendido a la capacidad comunicativa, es decir, al aprendizaje de cualquier tipo de lenguaje natural o artificial: ciertos aspectos del procesamiento cognitivo humano se ven afectados por el lenguaje (lingüístico o artificial) que ‘hablamos’.

computadora, el lenguaje cinematográfico, el lenguaje de la publicidad, el de la danza y el baile, el lenguaje de señas para sordomudos y las señas de uso cotidiano, el lenguaje literario y el lenguaje científico-académico, el lenguaje de claves, etc., y, además, como alguien puede ser políglota, se puede afirmar – aunque sea con timidez- que todos pueden ser como Salvatore, el jorobado de *El Nombre de la Rosa* (Eco, 1980/1986: 61), porque –parafraseando- se puede hablar todos los lenguajes y a la vez ninguno. ¿Esa necesidad vital de lenguajear hace a los hombres torre de babel cotidianos?

### 2.1.4.3. Homo docens

*Docete omnes gentes*  
(«Enseñad a todas las gentes»)  
Mateo 28,19

*Docendo discitur*  
(«Enseñando se aprende»)  
Sentencia latina.

El homo docens está unido con el homo sapiens, en tanto éste produce el conjunto de conocimientos y saberes para ser enseñados. El hombre instruye sobre el conocimiento ‘consagrado’, validado y verificado por la actividad pensante. Esta dimensión del hombre, estudiada en esta sección, transmite, en términos morinianos, el mundo noológico socio-cultural (Morin, (1991/2006).

Esta actividad educacional pone en el tapete el espíritu de servicio del hombre: enseñar implica un apostolado, supone una entrega y un darse sin medida.

Como mamíferos, la capacidad de aprender y de enseñar está presente en el hombre, porque el homo docens tiene un fundamento biológico; se aprende de los congéneres, de los adultos, quienes tienen parte del conocimiento y de los saberes acumulados. Pero –al decir de Fraca de Barrera, ídem: 46- “somos una de las pocas especies, si no la única, que enseña formas culturales de

comportamiento de manera intuitiva.” El homo docens es, ante todo, re-producto de lo cultural. El ser humano es la única especie que ha creado instituciones para la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento y de los saberes. Los comportamientos sociales también se enseñan de manera consciente y programada.

Fuera de las predisposiciones innatas (como, por ejemplo, la facultad de lenguaje y la facultad para conocer), el recién nacido es una tabla rasa. Los animales nacen como sabiendo muchas cosas; el recién nacido elefante, por citar un caso, se debe poner a caminar a los pocos minutos de nacido, sino la madre y la manada lo dejan atrás. **El hecho de tener que adquirir y aprender todo, indica que el homo docens es ante todo un *homo discipulus* o *alumnus*.** Lo primero que aprende el niño es la conciencia del yo, que se traduce en un aprendizaje: saber o tener conciencia de que llorando puede conseguir algo. En el hombre, todo es aprendizaje en general y no únicamente en el sentido de estudiar en la escuela (*Homo academicus*). Se aprende en cualquier contexto social y haciendo cualquier actividad: bailando, comiendo, leyendo, etc. Mediante el aprendizaje, se llega a ser racional y autónomo, reflexivo y crítico, humano y más humano.

El homo docens preserva la cultura al transmitirla al discípulo, ya sea en una cadena oral de generaciones o por los otros soportes de la escritura. La transitoriedad de la cultura queda eliminada con el homo docens y con ello el conocimiento ordinario y científico. El homo docens es un intermediario de los saberes. Pero el *homo discipulus* o *alumnus* no es un dependiente del maestro: “el ser humano conoce por sí, para sí, en función de sí mismo, pero también por su familia, por su tribu, por su cultura, por su sociedad, para ellas en función de ellas”, (Morin, (1991/2006: 81). El hombre-alumno tiene tres fuentes para retener y adquirir conocimiento: la memoria biológica-cognitiva, la memoria cultural y la memoria individual. Por el uso de la memoria biológica-cognitiva y la memoria individual, el hombre descubre la subjetividad del conocimiento, pero por el lenguaje puede objetivarlo, dado que el conocimiento es cultural, entra en juego

la memoria cultural: “la cultura forma parte del cerebro como el cerebro forma parte de la cultura” (Morin, 1986/1994: 234).

Fraca de Barrera (2000: s.p.) une conjuntamente con el homo docens, el homo ético, dado que “el camino didáctico que labremos se construya en función del “ser” y del “deber ser” como seres integralmente humanos”. El buen trato, el amor y el cariño son medios para un mejor proceso enseñanza-aprendizaje; permiten asimismo un anclaje en el conocimiento mismo.

Por otro lado, un método de enseñanza es la mayéutica; es decir, las diversas maneras de enseñar también distinguen al hombre como especie humana. El arte mayéutica es el método socrático por medio del cual se ayuda al interlocutor a engendrar el conocimiento desde su interior, desde su alma, mediante una serie de preguntas. En este diálogo, se hace progresar el razonamiento y el conocimiento; por esta razón se considera esta arte socrática como el arte de interrogar-saber. La técnica de la pregunta ayuda a ser humanos en la medida que nos hace *libres* al dar con la *verdad*. El homo docens debe ayudar a ser reflexivos, críticos y autocríticos, a estar llenos del pregunteo.

#### 2.1.4.4. Homo socialis

<<... amenaza con la destrucción sistemática,  
no sólo de la vida humana en el planeta,  
sino mucho antes aún, de la vida interna,  
de la confianza básica de unos con otros,  
que es la base fundamental del vivir social.>>  
Rolf Behncke

Como mamíferos se vive en sociedad; la convivencia social tiene, pues, una base biológica al decir de los sociólogos. Esta dimensión multidimensional del hombre estudiada aquí, es decir, la dimensión del homo socialis, se corresponde con uno de los cuatros componentes del polo sistémico antropológico. Se corresponde con el polo sistémico sociocultural. En efecto, Morin (2001: 212)



afirma que en el proceso antropológico se conjugaron de manera complementaria, competitiva, antagónica y recurrente el sistema genético (código genético, genotipo), el sistema cerebral (cerebro, epicentro fenotípico) y el sistema sociocultural (sistema fenoménico-generativo) y el ecosistema (nicho ecológico y el medio ambiente global). “La función constructiva desempeñada por esas interacciones” (ídem: 213) se dieron en el proceso de *hominización*, es decir, ellos dieron nacimiento al fenómeno humano, porque cada sistema es “coorganizador, coautor y co-controlador del conjunto” (ídem). Aquí se reflexiona el sistema sociocultural bajo la denominación de *homo socialis*.

La *realidad* es ante todo una construcción social (Searle, 1997). Aunque Morin (1991/2006) prefiere hablar de co-construcción social de la realidad. Se está dominado por los hechos institucionales, como la institución del dinero, del deporte, las normas de cortesía y de cortejo, etc. La sociedad es un hecho consensual, un acuerdo entre los diferentes miembros, que implica además formas de mutua cooperación.

A este conjunto de representaciones mentales construidas social y culturalmente, las llama van Dijk (1999: 70) *cognición social* y Fraca de Barrera (2006: 42) *teoría del mundo compartido*. Estas representaciones son fruto del intercambio verbal (*homo loques*) en determinadas funciones sociales (*homo socialis*) y, por supuesto, del pensamiento intencionado (*homo sapiens*). De tal manera que se da una relación triangular entre *cognición social*, el pensamiento y el discurso, como se muestra en el Gráfico 2.

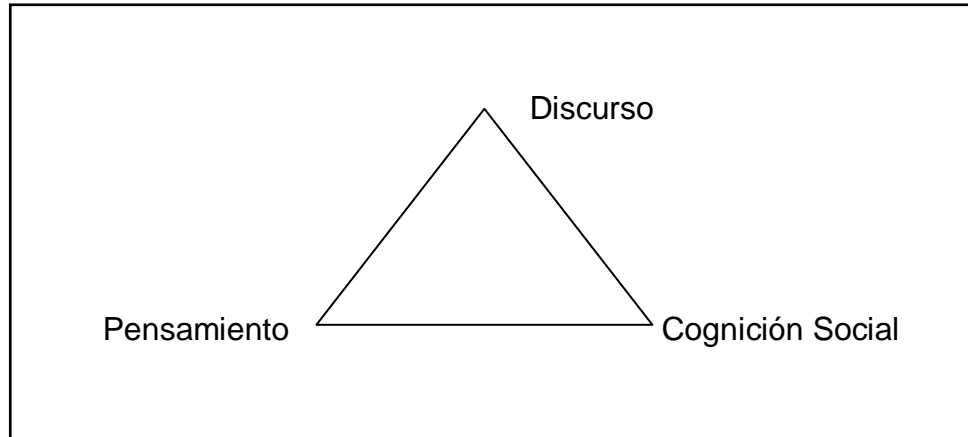


Gráfico 2. La triangulación entre discurso, pensamiento y cognición social

donde el discurso es la materialización del pensamiento intencionado social y culturalmente, que muestra la cognición social, que permite –a su vez- el pensamiento y el discurso. Entre el pensamiento y la cognición, media el discurso. “El intercambio social humano mediante el lenguaje y el pensamiento ha traído como consecuencia una historia y una cultura. La historia implica conocimiento, memoria y lenguaje. La cultura conlleva formas de comportamientos compartidas y aceptadas por el <<otro>>.” (Fracca de Barrera, 2006: 43).

Al niño la cultura le es dada por la sociedad: cuando nace, el mundo está hecho; se “limita” a asirlo y, también, a transformarlo, destruirlo y reconstruirlo, en una dialógica compleja infinita.

La identificación del yo como opuesto a otro yo, al tú, es el primer paso de la socialización. Sin otro hombre social, el niño no llegará a ser un yo social. Es en el convivir con otros, que mi yo continúa siendo mi yo: los otros me recuerdan mis roles sociales y mis relaciones afectivas, sexuales, sociales y culturales con ellos, sin perder con ello mi propia identidad individual. Se necesita del reconocimiento del otro para autorreconocerse. Sin los otros, el homo socialis sería una estructura humana (cuerpo de humano) sin ser, sin comportarse como humano (téngase presente los casos de niños tarzanes o ferales o salvajes). Se da una complejidad

humana-social, porque el humano se hace humano, gracias a los otros, en la convivencia llena de roces y alegrías. Vivir y convivir con los otros no es tarea fácil, sin embargo no se es sin los otros. La socialización se hace insociable y asociable, y hasta antisociable.

Las instituciones sociales de creación humana parecen dominar (con sentido etimológico de *propietario*) y controlar al homo socialis. La sociedad no existe sin los individuos, ya que son las relaciones (relación intraespecie) entre ellos la que la producen, pero la sociedad reoactúa sobre los individuos imponiéndoles, dándoles y ofreciéndoles las instituciones humanas.

El homo socialis, en efecto, sólo es libre en la responsabilidad; la libertad está unida a la relación con los demás, que también –por cierto- son libres. Se da un choque de intereses, un encuentro y desencuentro de lo que unos individuos quieren y lo que otros desean para sí. El homo socialis es, entonces, un animal político; sólo porque se es *homo politicus*, se puede dar esa colisión de intereses e ideas. Una pugna que se soluciona (aunque sea parcialmente) en y con el lenguaje, mediante el diálogo donde se cede, se gana y se pierde. Todo se inicia con una pregunta (tal vez tácita): “Pero, ¿qué quieren ustedes realmente?” Entonces: *mejor es estar mal acompañado que estar solo* sentencia el homo socialis. Será cierto que *Homo homini lupus* (*El hombre es el lobo del hombre*), como sentenció Tito Plauto, pero es preferible ser comido por la humanización y la socialización, que por la selva inhóspita de la soledad sin seres humanos.

La sociabilidad se fundamenta, entre otros aspectos, por actos de habla básicos, a saber: aseverativo, directivo e interrogativo. Según la terminología de Sperber y Wilson (1994) son ‘decir que’, ‘pedir que’ y ‘preguntar si’. Por su lado, Lyons (1981: 189) ubica a la interrogación o al acto de preguntar entre uno de los actos ilocutivos que parecen ser universales, junto a los actos de aseverar y de ordenar; es decir coincide con los dos autores anteriores. Son los mismos que hacía referencia George Berkeley en 1710 en su *Tratado sobre los principios del conocimiento humano* (2007), aunque incluía también las expresiones emotivas

como mecanismos para comunicar las ideas. En el caso del acto de preguntar –de interés para este trabajo- se usa para buscar información, porque el emisor tiene un vacío informacional. En ese proceso de socialización e interacción verbal, la pregunta adquiere diferentes valores: irónico, afirmativo, inquisitivo, emotivo, etc.

En definitiva, es “la red de interacciones lingüísticas la que hace lo que somos” (Maturana y Varela, 1984: 154), humanos. Es decir, “somos en el lenguaje” (ídem: 155).

#### 2.1.4.5. Homo amans

<<Ama como si tuvieras que odiar algún día>>  
Bías de Priene

<<Amo porque amo, amo por amar>>  
san Bernardo

El homo amans describe la dimensión compleja de la antro-psicoafectividad del ser humano. Esta antro-psico-afectividad se vive subjetivamente, porque se está sujeto (con el sentido etimológico de *sometidos*) a ella.

En el homo amans predomina la emoción y el sentimiento; en otras palabras, el acto expresivo, la reacción ante un estado de cosas; la reacción permite poner de manifiesto el estado mental-emocional al otro o a sí mismo: el ser humano necesita decir cómo se siente, cómo está en un momento dado.

La afectividad tiene su centro en *el amor*. Los griegos distinguían tres clases de amor: *eros*, se siente pasión sensual-erótica; *filein* o *filia*, es el amor filial, consanguíneo, paternofilial y de amistad; *ápage*, amor de benevolencia, altruismo.

El hecho de que la afectividad tenga su centro en el estado de ánimo amor, no supone olvidar la otra cara de moneda: “al amado odio”, como diría Fausto. Es decir, aunque el sustantivo abstracto *afectividad* proviene del adjetivo *afecto*<sup>4</sup>, no se reduce a los sentimientos o estados del ánimo llamados positivos (con mucha reserva esta palabra), sino que se abre a los sentimientos de odio, rencor, desprecio, ira. Dicho de otra manera, el homo amans tiene dos símbolos: el corazón y las vísceras.

Si el homo sapiens es sinónimo de cerebro; el homo amans, lo es del corazón/vísceras, como símbolo de la afectividad. Cerebro/corazón/vísceras y corazón/vísceras/cerebro van de la mano en una relación complementaria, antagónica y concurrente. Pero corazón/vísceras son más fuertes que la razón, en tanto que cuando el lado sentimental y emocional domina, la razón se anula. Cuando la emoción y el sentimiento se apoderan del hombre, el intelecto queda anulado, entonces el acto de interrogación o de preguntar también se ve anulado, porque la interrogación posee carácter intelectual (Villegas, 2003) por naturaleza propia, el cual se manifiesta en duda o en el vacío manifestado por el emisor y que el oyente puede disipar. “Podemos tener una permutación de jerarquías y puede ser que la agresividad [es decir, la afectividad en todas sus formas] utilice nuestras capacidades racionales para lograr sus fines.”, (Morin, 2002: 136). La emoción usa a la razón.

Se podría pensar que se diferencia de las otras dimensiones estudiadas hasta hora y por estudiar más abajo, ésta, el homo amans, no se puede resumir en una expresión, como por ejemplo, *animal amans*. En consecuencia, se asume que los animales no ríen, no odian, no son histéricos, no lloran, no se alegran, en fin, no tienen sentimientos, emociones y afectividad. Pero no. El hombre es un mamífero; nuestra afectividad tiene una base biológica, animal. Pues bien, el hombre es un *animal amans*. Explica Morin (1998b):

---

<sup>4</sup> El vocablo *afecto* etimológicamente está unido con amor, enamorar-se, querer, amar; pero no con odio, desprecio e ira, por ejemplo. Para más detalles, véase Mata Gil y García (1998). De tal manera que usamos *afectividad* como sinónimo de emociones, sentimientos o de cualquier estado de ánimo. Pero la teoría de complejidad, ya desde su fundador, se inclina a destacar el amor, por ejemplo Morin (1997) y Fraca de Barrera (2006: 44-45).

Así, se puede ver el origen del amor en la vida animal. Podemos hacer proyecciones antropomórficas, aunque desconfiemos de ellas, sobre los sentimientos animales; también hay que desconfiar de esta desconfianza. Ante el afecto de un perro, decimos: «Ah, qué gracioso es, que cariñoso!» Esta proyección antropomórfica que hacemos hacia el «perro-perro» es más verdadera que otro tipo de proyección que fuera mecánica, del tipo del animal-máquina de Descartes, que llevaría a decir: «Esto es una máquina que reacciona a los estímulos». ¿Y por qué está justificado? Porque nosotros mismos somos mamíferos evolucionados y sabemos que la afectividad se desarrolló en los mamíferos, entre ellos el perro.

Pero se dio un proceso de hominización de la afectividad. Se observa en el hecho de hacer el amor cara-cara, mientras que los otros animales lo hacen por detrás; no se tiene periodo determinado para hacer el amor, salvo quizás la menstruación. Y a esa diferencia biológico-fisiológica, se unen las diferencias antropológicas: se hace el amor por mero placer y gozo y no sólo para la reproducción, por el contrario se evita; el amor está institucionalizado (tanto por el Estado como por la Iglesia), es decir, hay una manera en cualquier sociedad para acceder a la mujer; el rito de las venganzas y del duelo a muerte, el galanteo (que se institucionalizó con el amor cortés en la Edad Media), los rituales de los funerales; el hombre puede amar u odiar a personas ausentes y de manera prolongada en tiempo. Otra cosa: así como se puede fingir un orgasmo<sup>5</sup>, también se puede fingir los sentimientos y las emociones; reina la hipocresía (¿se es hipócrita porque no hay un vínculo íntimo entre el pensar y el sentir o porque no se es fiel al sentir?). Los sentimientos se reprimen y se ocultan; este fingimiento hace a los seres humanos actores (piense en las plañideras, por ejemplo). La afectividad y emocionalidad son inestables e intensas.

En la etnia piaroa está prohibido reírse, pero no llorar, esto me hace pensar que la risa es un invento humano; y contrario a lo que sostiene Jorge de Burgos, el personaje anciano y ciego de *El Nombre de la Rosa*, los monos no ríen; pueden

---

<sup>5</sup> El mundo occidental 'descubrió' el fingimiento del orgasmo (femenino) con la película *Cuando Harry conoció a Sally* o también *Cuando Harry encontró a Sally* (*When Harry met Sally*) del director Rob Reiner, (1989). Esta película es protagonizada por Meg Ryan y Billy Crystal. Trueba (1998: 145-146) cuenta cómo surgió la escena en dicha película.

estar alegres. Sólo a los hombres les fue dada la risa. La risa se hace espiritual/humana e intelectual con San Francisco de Asís (véase García, 1986), porque, como advierte Jorge de Burgos, a Dios y a Jesús les dan ataques de ira, pero no de risa, y sólo la risa era admitida para el populacho.

La afectividad, sin embargo, manifiesta nuestra condición de libres. Se ama porque se ama, es decir, se tiene tal o cual sentimiento porque al hombre le da la gana. Si bien es cierto que no se hace nada para sentir amor por otra persona (amor erótico), también es cierto que sí se puede hacer cosas para dejarlo de sentir: se le busca defectos, el amado se marcha, o busca a otra persona, etc.; aquí la razón ayuda al corazón.

Se ha asumido que la realidad es una co-construcción social. Esta elaboración histórica tiene su esencia o su existencia en el sentimiento. Dicho de otra manera, la esencia de la realidad social se la otorga la afectividad. Las interacciones cerebro/espíritu/afectividad hacen surgir la realidad social, o sea, la sociedad. Es aquí donde el llanto y el grito del recién nacido van adquirir toda la fuerza de la expresividad y la emocionalidad que da el lenguajear social.

Si bien convivir no es fácil, también es cierto que homo amans no puede vivir y sobrevivir sin la emocionalidad que brindan y dan los otros: se está condenado a la afectividad social.

#### **2.1.4.6. Homo ciber o internautus**

<<La gran novedad en la cibercultura  
es la comunicación>>  
Galindo Cáceres

La manera cómo el ser humano almacena, transmite y recupera la información ha producido cambios estructurales en lo social y lo cultural. Es evidente el cambio social entre el *homo papyrus* y el *homo ciber* o *digitalis*. Hay

una diferencia enorme. El homo ciber se comunica a través del computador a través de Internet; ello ha generado diferentes espacios ciberdiscursivos de comunicación: correo electrónico, blog, el foro, el chateo, páginas Web; se puede comprar y vender, visitar bibliotecas y museos; en fin un conjunto de actividades conforman la cibernsiedad que origina nuevas modalidades de interacción social; con ella la interacción social adquiere dimensiones enormes y desconocidas.

Todo esto implica diversos comportamientos sociales y uno de ellos es la soledad conectada (Fracca de Barrera, 2006: 138-139), que busca –sin embargo– satisfacer su necesidad de comunicación, su lenguajear. De la comunicación cara-cara predominante en las sociedades orales, se pasó a la comunicación mediada por el papel, y de aquí a la comunicación mediada por el computador. Los mayores progresos de la humanidad se han dado a partir de la mediación comunicacional.

La cibernsiedad ha permitido el contacto virtual sin tomar en cuenta el tiempo y el espacio entre los interlocutores. La Web se puede usar no sólo para intercambiar, sino para desarrollar o generar el pensamiento, incluso los más íntimos, deseos, posturas emotivas e intelectuales. Si la biblioteca tradicional tiene un horario y una limitación en los libros para llevar a casa, la Web pone a disposición todo el saber posible y toda la información sin restricciones de ningún tipo.

Uno de los cambios socioculturales destacable de la cibernsiedad es el cambio en la transmisión de la cultura: ya no son los ancianos o los mayores los que enseñan a los más jóvenes, sino al revés; la brecha generacional se acentúa también entre hermanos, a favor de los más jóvenes.

Por otro lado, el homo ciber ha buscado no eliminar su afectividad. La escritura intenta plasmar la emoción con palabras y con la ayuda de los signos gráficos; por ejemplo, los de admiración (!); ahora la representación de la



intensidad y emocionalidad del acto comunicativo se plasma con los emoticonos. En esta sociedad ciber, permite ser sin ser, se puede cambiar de identidad personal, sexual y de nacionalidad; se puede crear otra personalidad y el juego de las máscaras se abre paso sin un disfraz puesto.

#### 2.1.4.7. Homo ludens

<<También yo era jugador;  
lo sentí en aquel mismo instante.  
Las manos y las piernas me temblaban  
y la sangre me afluyó a la cabeza.>>  
Alexei Ivánovich  
*El jugador*, Dostoievski

<<Sólo juega el hombre cuando  
es hombre en todo el sentido de  
la palabra y es plenamente  
hombre sólo cuando juega.>>  
Schiller

El homo ludens es el hombre que juega, se divierte y se distrae; es un ludópata. Esta dimensión lúdica supone, pues, una predisposición para el juego. El juego es otra dimensión del ser humano, que le permite ser alegre, divertido, libre, espontáneo, ocioso.

El hombre juega durante toda su vida, quizás sea más característico en la etapa infantil, pero en la edad adulta también se divierte sólo que el juego es 'serio'. Muchos han visto al juego como una mera manifestación biológica, porque los animales también juegan. Sin embargo, Huizinga (1984) **señala que el juego humano es una manifestación cultural: ésta es el lugar del juego**. El homo ludens es un "elemento lúdico de la cultura": "[...] no se trata... del lugar que al juego corresponda entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego." (p.8). En consecuencia, el homo ludens expresa una función también esencial y debe estar junto al homo faber y el homo sapiens; es decir, el hombre que trabaja y hombre que piensa es incompleto sin una visión y dimensión lúdica.

Huizinga (1984: 20) conceptualiza el juego en estos términos: “

*acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo en la vida corriente.”*, (cursivas en el original).

De esas características del juego, se puede destacar que el juego es una acción y, por lo mismo, hay una intencionalidad previa al juego mismo, pero que lleva la meta del juego mismo; y la otra: es libre, no hay juego por obligación o mandato.

Otras características que señala el autor alemán sobre el juego son las siguientes:

- Como muestra el juego de ajedrez, el juego no es sinónimo de comicidad.
- El juego tiene una carga moral o moralista, porque el juego está “fuera también del contraste verdad y falsedad, bondad y maldad”, (p. 30).
- El juego –como se dijo- hace al hombre libre o, por lo menos, lo hace sentirse libre por el tiempo que dura el juego.
- El juego fija sus coordenadas de tiempo y espacio lúdicos. El juego hace su propio tiempo y espacio, que rompen con el tiempo y espacio rutinarios y cotidianos.
- “El juego crea orden, es orden. Lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada. [...] El juego propende en cierta medida a ser bello. [...]” (p.40).
- Como ya también se señaló, un elemento indispensable y característico del juego es la tensión. Es necesario el azar, la incertidumbre, la estrategia. Por escapar de la vida cotidiana y rutinaria, el ludens es azar, incertidumbre, tensión constante, que, exige, en medio de las reglas establecidas, creatividad y estrategias a cada momento.

- El juego se crea mediante las reglas lúdicas; sin reglas no hay juego posible; éstas son absolutas.
- El juego permite ser otro; hay una especie de desdoblamiento, como evidencia el disfraz.

Hay diversos juegos a lo largo de la historia de la humanidad. Tenemos juegos que se dirigen a la actividad cognitiva (rompecabezas, ajedrez); otros destacan por la presencia del azar (dados, loterías); otro grupo favorece el ejercicio físico y la agilidad motora. El disfraz pone de manifiesto el juego que permite darse otra personalidad. Otros se dedican exclusivamente a la recreación y el esparcimiento. Pero esta clasificación provisional deja ver el ocio, ese tiempo libre que no está dedicado a la guerra, la lucha o el trabajo, dio origen al juego en sí.

Huizinga (1984) diferencia entre el juego como sistema de reglas fijadas, aceptadas y establecedoras, del juego en sí mismo (para lo que la lengua inglesa usa el vocablo *game*) y el juego en sí mismo, la realización del juego, el hecho mismo de jugar (para lo que la lengua inglesa emplea el término *play*). Y tomando en cuenta que para el autor citado el juego es “como función creadora de cultura que se manifiesta en el Derecho, en la guerra, en el saber, en el arte y hasta en la filosofía” (Ferrater Mora, 2004: 1967), pero hay que sumar también en el lenguaje. Se puede ver ahora que las dos visiones del juego (*game* y *play*) se manifiestan en lenguaje creador de la cultura.

En cuanto a la visión del lenguaje como *play*, se puede consultar la postura de Heidegger y Wittgenstein (Ferrater Mora, ídem). Para el primer autor, se plantea el problema del *juego del lenguaje*, “el cual no es un mero <<jugar con el lenguaje>>, sino un modo de ver lo que el lenguaje propiamente dice cuando <<habla>>,” (ídem). En esa misma idea de juego lingüístico, se presente el último Wittgenstein; lo importante no es el significado o la significación de las palabras, sino el uso que se evidencia en los juegos de lenguaje o juegos lingüísticos; es decir, cómo funciona el lenguaje. Hay tantos lenguajes como juegos de lenguaje; si el lenguaje es un juego, entonces es una actividad más en la vida del hombre,

regida por reglas (reglas del juego lingüístico); el lenguaje está unido a las personas que lo usan; entre estos juegos se tiene: dar órdenes y obedecerlas, describir, informar, preguntar, formar y comprobar hipótesis, saludar, rogar, etc. Para averiguar el uso de cualquier término, hay que hacer una pregunta pragmática: ¿Cuál es el uso o cuáles son los usos del término x?, y no la pregunta de tipo metafísica: ¿Qué es x? o ¿cuál es la esencia de x?; ni mucho menos se puede partir de una pregunta de tipo analítica: ¿qué significa el término x?

En cuanto a la visión del lenguaje como *game*, se tiene a Searle, aunque Wittgenstein habló de reglas de juegos lingüísticos, pero no lo desarrolló como tal. Searle (1997) plantea que a partir de un conjunto de reglas lingüísticas se construyen un cierto número de hechos objetivos fundamentados en el acuerdo humano. “En un sentido, hay cosas que existen sólo porque creemos que existen. Estoy pensando en cosas como el dinero, la propiedad, los gobiernos y los matrimonios. [...]” (p. 22). Esto le permite decir al autor citado: “Hace años determiné a algunos de los hechos que dependen del acuerdo humano como «hechos institucionales», para distinguirlos de los hechos no institucionales o «brutos» (ídem: p. 22). Esos hechos institucionales nacen merced a un conjunto de reglas inconscientes institucionales (p. 44 y ss.) que permiten una construcción social de la realidad. Estas reglas se dan en los actos de habla; así, por ejemplo, prometer está formado por ocho reglas (Searle, 1980: 65-69) y preguntar por dos reglas preparatorias (ídem: 74).

Por otro lado, David Harrah (citado por Ferrater Mora, 2004: 2886) plantea, desde la lógica erotética, que la relación binaria entre pregunta y respuesta es como un juego: preguntar es jugar y esto se debe al apareamiento que se da entre “la información dada con la repetida” (ídem). La respuesta retoma parte de la pregunta para constituirse como tal.

Además, la parte lúdica del lenguaje se usa diariamente cuando se hace un chiste, una broma, se dice una retahíla, al cantar una canción de cuna, se formula una adivinanza, trabalenguas; también el contrapunteo de galiones es otra

manifestación del juego de palabras. En fin, la función lúdica nos hace divertirnos a nosotros mismos y a los otros.

#### 2.1.4.8. Homo eroteticus

<<Todo preguntar es una búsqueda.  
Todo buscar está guiado previamente por  
aquello que se busca.>>  
Heidegger

<<El hombre es un ser interrogativo.>>  
Becerra y Arias

El homo eroteticus es el hombre que pregunta y se autopregunta; a diferencia de las otras dimensiones del ser humano estudiadas, esta dimensión se dirige a sí misma, porque el hombre no puede vivir sin el autointerrogar a sí mismo. En este último caso, Becerra (2008: 362) habla de pregunteo autorreflexivo; es decir,

conjunto de preguntas que formula una persona a las ideas de sus ideas, a los significados y valoraciones de sus significaciones y valoraciones, y a sus patrones y conceptos de pensamiento, que rigen sus procesos de interpretación, entendimiento y comprensión de todo aquello que sólo sea asunto de su interés cognoscitivo, existencial y práctico y se refiere a sí y sólo a sí mismo.

Visto desde esta dimensión, y parafraseando a Aristóteles (*zôon politikón*, *animal político*), se puede decir que el homo eroteticus es el *animal interrogador*, el *animal que interroga, que pregunta*. Y al igual que el animal político, esta capacidad se fundamenta en el lenguaje y en el pensamiento. En otras palabras, el hombre dejó de ser animal cuando comenzó a preguntar y preguntarse; desde ese momento el hombre se convirtió en ser pensante. Como dice Piaget (1987: 20) “no hay acto de inteligencia sin pregunta”.

El homo eroteticus plantea que abordemos el qué se pregunta, por qué se pregunta, para qué se pregunta y cómo se pregunta lo que se pregunta. Es decir, el bucle tetralógico erotético del homo eroteticus, como se muestra en el Gráfico 3.

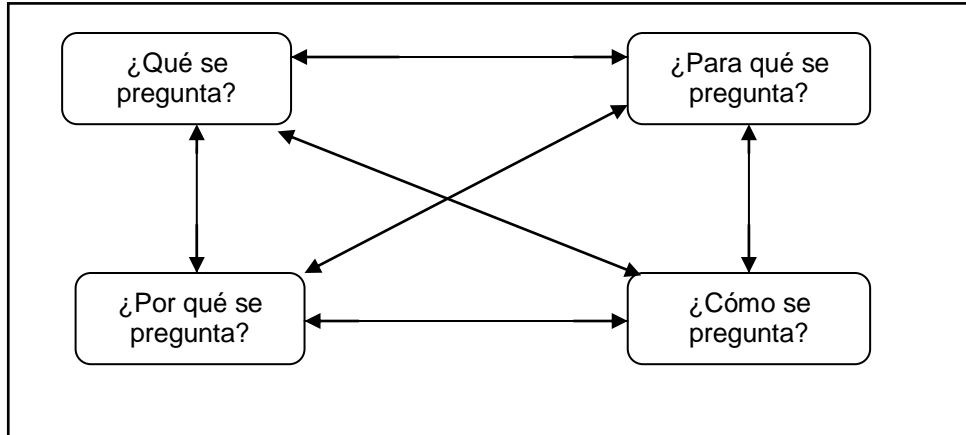


Gráfico 3. El bucle tetralógico erotético del homo eroteticus

El homo eroteticus desarrolla, en primera instancia, la actitud para interrogar desde la infancia; con ese preguntear constante e insaciable, el niño quiere comprender y explicarse el mundo. En esta fase, las preguntas reinan: ¿Por qué yo tengo que dormir?, ¿por qué hay un solo sol?, ¿por qué mamá no llega? Luego en la edad adulta, el hombre se hace preguntas existenciales o “interrogantes primarios” (Morin, 2002: 79): ¿Qué soy?, ¿por qué existo?, ¿qué es la vida?, ¿existe Dios?, ¿de dónde venimos?, ¿qué es el mundo?, ¿qué es la Tierra?, etc. La filosofía se ha reservado el planteamiento y la respuesta de tales interrogantes vitales. “La filosofía es, ante todo, un poder de interrogación y de reflexión sobre los grandes problemas del conocimiento y de la condición humana”, (ídem: 25). La duda como vacilación e inquietud de saber domina la vida del hombre. La pregunta surge como la manifestación de su deseo de saber y saber. También el hombre se hace un sin fin de preguntas cotidianas para desenvolverse en la vida diaria, tanto preguntas reales (requiere información) y preguntas aparentes o retóricas. Este segundo grupo de preguntas son las llamadas preguntas cerradas y el primer grupo, preguntas vitales, se conocen como preguntas abiertas. A este conjunto de preguntas vitales, el hombre da una respuesta que no anula la pregunta en sí misma.

Para qué el hombre se pregunta lo que se pregunta. La intención es, en principio, un deseo de saber, de tener datos y de computar información del mundo exterior e interior. Pero, sobre todo, el hombre se pregunta para humanizarse.

Este deseo de saber nace con la pregunta, pero mejor que responder es entender o comprender bien la pregunta; lo que implica una cierta respuesta en sí misma. Este fin del para qué se traduce en una ignorancia, en un desequilibrio cognitivo, porque preguntamos por lo que no sabemos; pero el homo eroteticus no es un hombre ignorante totalmente, si pregunto es porque se conoce algo sobre X, pero no se sabe de ese X, aspectos como p, o q. Sólo el aumento del desconocimiento, ignorancia y duda cognitiva-espiritual produce el aumento del conocimiento, y viceversa; se da una relación compleja (relación dialógica, recursiva y hologramática). Sé que sé, porque sé que ignoro mucho más de lo que sé. El homo eroteticus tiene consciencia de su propia ignorancia, que sabe algo.

Con el pregunteo el hombre se hace menos dogmático y más hombre libre. Una vida sin examen es contraria al homo eroteticus. La incertidumbre personal es la duda en los aspectos vitales (la muerte, por ejemplo, nos hace más humano, humaniza: sé es verdaderos humanos). Si bien el homo eroteticus se pregunta para saber, es más cierto que interroga para hacerse más humano, para vivir y vivir mejor. La conciencia, estar consciente, sobre la vida es la meta del homo eroteticus: Interrogarse es estar verdaderamente vivos.

La acción interrogativa tiende, pues, hacia el saber y los saberes: la realidad está allí y sólo requiere ser descubierta, comprendida, explicada y amada. También el hombre se plantea interrogantes que tienen como fin crear la realidad social. Hay una intención utilitaria de la pregunta. En realidad, este para qué debería encaminarse a interrogar al ser humano para descubrir su doble naturaleza, biológica y cultural.

¿Por qué se pregunta el hombre a lo largo del proceso de humanización? Se pregunta y hace interrogaciones para humanizarse. La pregunta es el más

poderoso instrumento de construcción y evaluación del conocimiento en general y del conocimiento sobre sí mismo. El porqué está en la naturaleza curiosa y aventurera del hombre: al interrogarnos nos hacemos marineros echados a la mar. Este problema vital es una actividad personal e intransferible: cada quien debe hacer las preguntas que le corresponden en cada etapa de su vida. No hay que tener temor a hacerse preguntas sobre mí mismo y sobre la realidad.

Cómo se pregunta: la pregunta es la manifestación o materialización del vacío cognoscitivo; esta concreción se da gracias a la estructura lingüística de la lengua. Esta materialización se consigue, en otras palabras, a través de los recursos expresivos de la interrogación (elevación del tono de voz al final, los pronombres, adjetivos y adverbios interrogativos, inversión del sujeto, entre otros) y, asimismo, por la actitud subjetiva interrogativa, es decir, la modalidad interrogativa (véase **2.2.3. La modalidad interrogativa**, p. 77ss). De esta manera la modalidad interrogativa y sus recursos expresivos responden a la pregunta: ¿cómo el hombre se pregunta el vacío o problema cognoscitivo?

Como se verá más abajo, el homo eroteticus surge como producto necesario de la concurrencia, antagonismo y complementariedad del homo loquens y homo sapiens; pensamiento y lenguaje producen el homo eroteticus. Sólo a través del pregunteo, el pensamiento sacia ese vacío cognitivo, duda e incertidumbre acerca de algo, el cual es materializado en una expresión interrogativa: ¿qué es X?, ¿cómo es X?, ¿dónde está X?, ¿por qué X y Y?

Tal ese grado e importancia del pregunteo, o sea conjunto de preguntas realizadas durante la actividad pensante productiva y comunicativa (Berrera, ídem), que varios autores (Delhommne, 1954; Becerra y Arias, 2006) hablan del hombre como un “ser interrogativo”. El hombre no puede negarse a la interrogación porque se cerraría a utilizar la única estrategia de producción de conocimiento, la erótesis o interrogación. La erótesis se convierte en el instrumento de mayor desempeño y eficacia vital, de planteador de problemas existenciales y vitales. De allí el valor cognoscitivo que adquiere la pregunta,



porque sin la erótesis no habría conocimiento (Becerra, 2007 y Becerra y Arias, 2006). La pregunta se convierte así en el instrumento universal de producción del conocimiento y el aprendizaje significativo con sentido social, como se puede leer en el subtítulo del texto de Becerra y Arias.

Desde niño, el ser humano se hace preguntas sin cesar; el niño preguntón estará presente el resto de la vida. Desde la infancia se aprende esa actitud del pregunteo. Esto es así porque informarse, descubrir, criticar, construir, utilizar conocimientos, son actividades cognitivas que requieren preguntas y autopreguntas.

Este ser interrogativo se nos mete en la sangre y en el ser al punto que se puede hablar de un estilo de vida interrogativo, que en algunos autores se traduce en un estilo filosófico interrogativo (Heidegger) o en un estilo literario interrogativo (Unamuno en el poema *Aldebarán*); en este caso la duda acompaña o envuelve a la fe y se pregunta sobre el para qué de la existencia humana misma.

Delhommne (citada por Ferrater Mora, 2004: 2887) plantea lo siguiente: (a) lo que hace al ser interrogativo es vivir la vida como una pregunta; (b) el que pregunta se presenta como abierto y libre y sin temor a nada, preguntar puede ser un riesgo, (c) la vida es nada, salvo preguntarse acerca de la vida misma (pregunteo reflexivo existencial); (d) el homo amans (es decir, todo sentimiento y toda emoción) es una erótesis, una interrogación a la existencia; (e) lo importante no es la respuesta en sí, sino que la pregunta importante es la que remite a otra interrogación.

El homo eroteticus es el hombre que tiene un problema cognitivo o un vacío informacional cognitivo, que se traduce en una variable incógnita del enunciado interrogativo; esa incógnita es lo que falta en el enunciado aseverativo; por ejemplo: ¿Por qué Pedro no vino? / Pedro no vino por x, y o z. Las variables desconocidas marcan lo no conocido del objeto en cuestión. La expresión

lingüística interrogativa se presenta como la materialización de la duda o vacío cognitivo. Se establece una relación dialógica concurrente, antagónica y complementaria entre problema/vacío/pregunta/expresión lingüística, que da origen al bucle tetralógico erotético cognitivo-material, como se aprecia en el Gráfico 4.

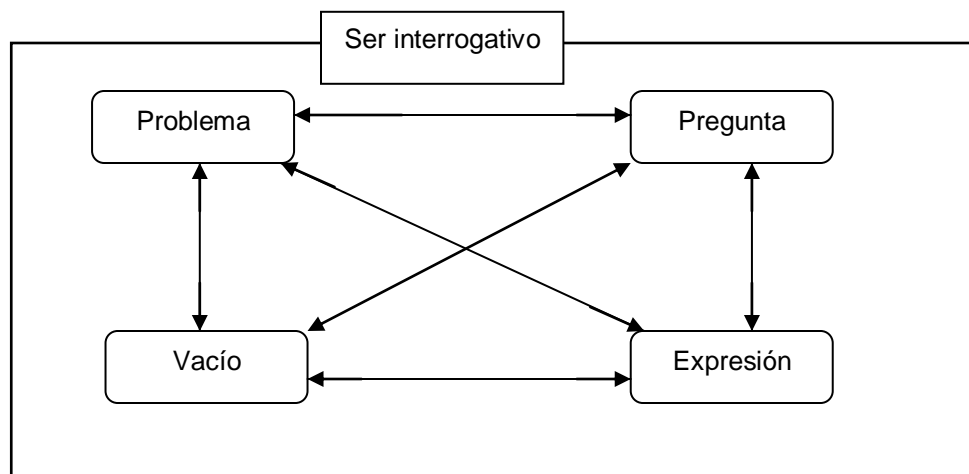


Gráfico 4. El bucle tetralógico erotético cognitivo-material del ser interrogativo

Este bucle tetralógico origina el preguntar: el “proceso mediante el cual la persona se vale de determinadas expresiones interrogativas o de preguntas, en un contexto situacional específico, con la intención de fijar y superar [cognitiva y] lingüísticamente las dudas, desconciertos, desconocimientos o incertidumbre, que por algún motivo se presenta o deliberadamente se crea.” (Becerra, 2008: 362). A partir de allí se desarrolla “el arte de pensar de manera dialógica y dinámica” (Becerra y Arias, 2006: 2), el cual concluye en una revelación, develación, descubrimiento y fin del vacío cognitivo.

El bucle tetralógico sugiere que se pregunta desde lo que sé o creo saber; el homo eroteticus no es un ser totalmente ignorante. Éste tiene un saber a medias, a mitad de camino, que debe ser sometido a críticas, a dudas, para buscar argumentos a favor o en contra y así seguir preguntando. Para este proceso, el homo eroteticus es un homo sapiens: usa la razón, porque al usarla presenta

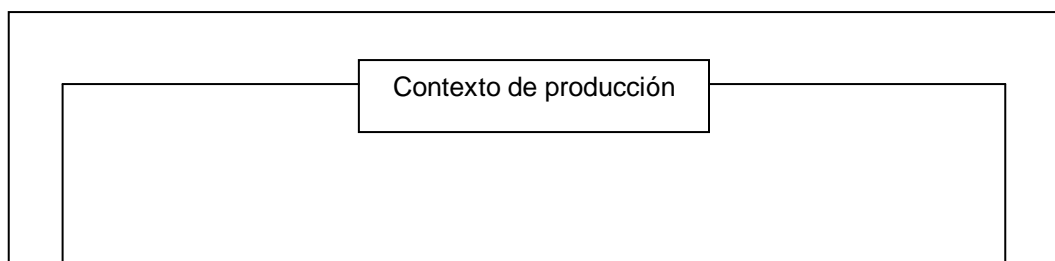
argumentos que no son sólo razones para mí y sino también para los otros, el homo socialis. La respuesta proviene de otro ser, que necesariamente está seguro de su respuesta; es en el diálogo, en la conversación del pregunteo que se convive y ser comparte la duda. El vacío cognitivo humaniza.

En una visión fragmentaria y positivista del conocimiento, lo importante es la respuesta y no la pregunta; pero en un paradigma de la complejidad lo importante es la pregunta como motor y diana de la toma de conciencia de la búsqueda de nuevos problemas y nuevas incertidumbres. Más aún el homo eroteticus complejo se hace una pregunta que genere o pare otro conjunto de preguntas; con el homo eroteticus positivista una nueva pregunta surgía de la respuesta dada a la interrogante original y así sucesivamente: pregunta-respuesta-pregunta. Pero la complejidad corta con ese triángulo limitador: Pregunta: pregunta: pregunta y más interrogaciones desde la duda y no solo también desde la respuesta.

Por otro lado, Becerra (2006) establece los cuatro principios básicos necesarios para producir el acto de pregunteo consciente:

- (a) Admisión de un estado de discrepancia cognoscitiva o vacío cognitivo.
- (b) Cierta intencionalidad cognoscitiva consciente o inconsciente que orienta hacia el tipo de conocimiento o información deseada.
- (c) Manifestación de alguna expresión interrogativa que desencadena el proceso de producción de información; y,
- (d) El contexto de producción en que se formula la pregunta como forma de descubrirla, justificarla y conceptualizarla.

En estos cuatro principios básicos se produce un proceso de complementariedad, antagonismo y concurrencia simultaneada, como se aprecia en el Gráfico 5:



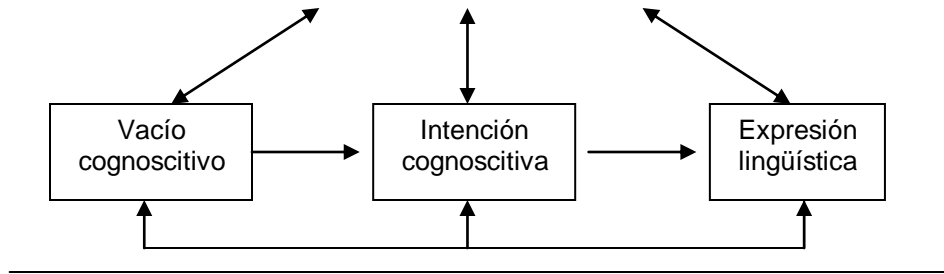


Gráfico 5. Relación compleja del acto del pregunteo consciente

Se produce, pues, un ciclo complejo de cognoscitividad o ciclo autopoiético (ciclo autohacedor y autoproductivo), dada la relación interdependiente entre pregunta y respuesta: respuesta que orienta la formulación de la pregunta, que genera la respuesta. Y también pregunta que genera otras preguntas.

La pregunta se presenta, pues, como instrumento formal y cotidiano de procesamiento de información y datos,

el cual desencadena múltiples interacciones cognoscitivas, sobre todo en los seres humanos, que por lo común, van acompañadas de ciertas sensaciones de carácter psicológico como son: duda, asombro, inquietud, sorpresa, necesidad, entre otras, pero que al final siempre se llega a un mismo resultado, cual es, la generación de un determinado tipo de conocimiento (Becerra y Arias, 2006: 9).

### 2.1.5. El homo eroteticus y la modalidad interrogativa

Ya se ha estudiado el homo eroteticus como otra dimensión del homo complexus; en este apartado se plantea que el origen de la modalidad interrogativa y de las otras modalidades del lenguaje es producto de diferentes homines lingüísticos; en el caso de nuestro interés, la modalidad interrogativa es subcategoría del homo linguisticus.

El pensamiento no surge al margen del lenguaje. Lenguaje y pensamiento son inseparables; se da una relación de interdependencia o presuposición recíproca (Hjelmslev, 1968). Es decir, presencia de un elemento presupone necesariamente la presencia del otro. Entre pensamiento y lenguaje, lenguaje y pensamiento se da, pues, una relación interdependencia, complementariedad y solidaridad. Son pues inseparables tanto su génesis como en su existencia. Ello se debe a la recursividad existente entre ambos. Los elementos constituyentes del lenguaje aparecen con el pensamiento abstracto y el medio de su realización. Pero el pensamiento no alcanza su desarrollo sin el apoyo del lenguaje; esta relación de interdependencia se intentó representar en el Gráfico 6, con las líneas de flechas opuestas y el uso del signo +, que no necesariamente indica una suma o adicción del homo loquens, al homo sapiens, sino que señala su relación compleja.

El homo linguisticus es el hombre que se comunica únicamente a través del signo lingüístico, o sea, una lengua natural. Este mantiene una relación de interdependencia con el homo sapiens y el homo loquens, dado que estos homines no pueden existir o darse sin la presencia de esta dimensión humana del homo linguisticus; dicho de otra forma, los tres homines establecen una relación de presuposición mutuamente: para aparecer uno de ellos necesita –necesariamente– la presencia de los otros dos. Esos tres homines se dan nacimientos entre sí.

El homo linguisticus posee la competencia y la actuación lingüísticas en los términos de Chomsky. En el interior del homo linguisticus encontramos, por ejemplo, el homo enunctivus y la modalidad gramatical; entre estos dos últimos elementos se da una relación de determinación, especificación, selección y autonomía.

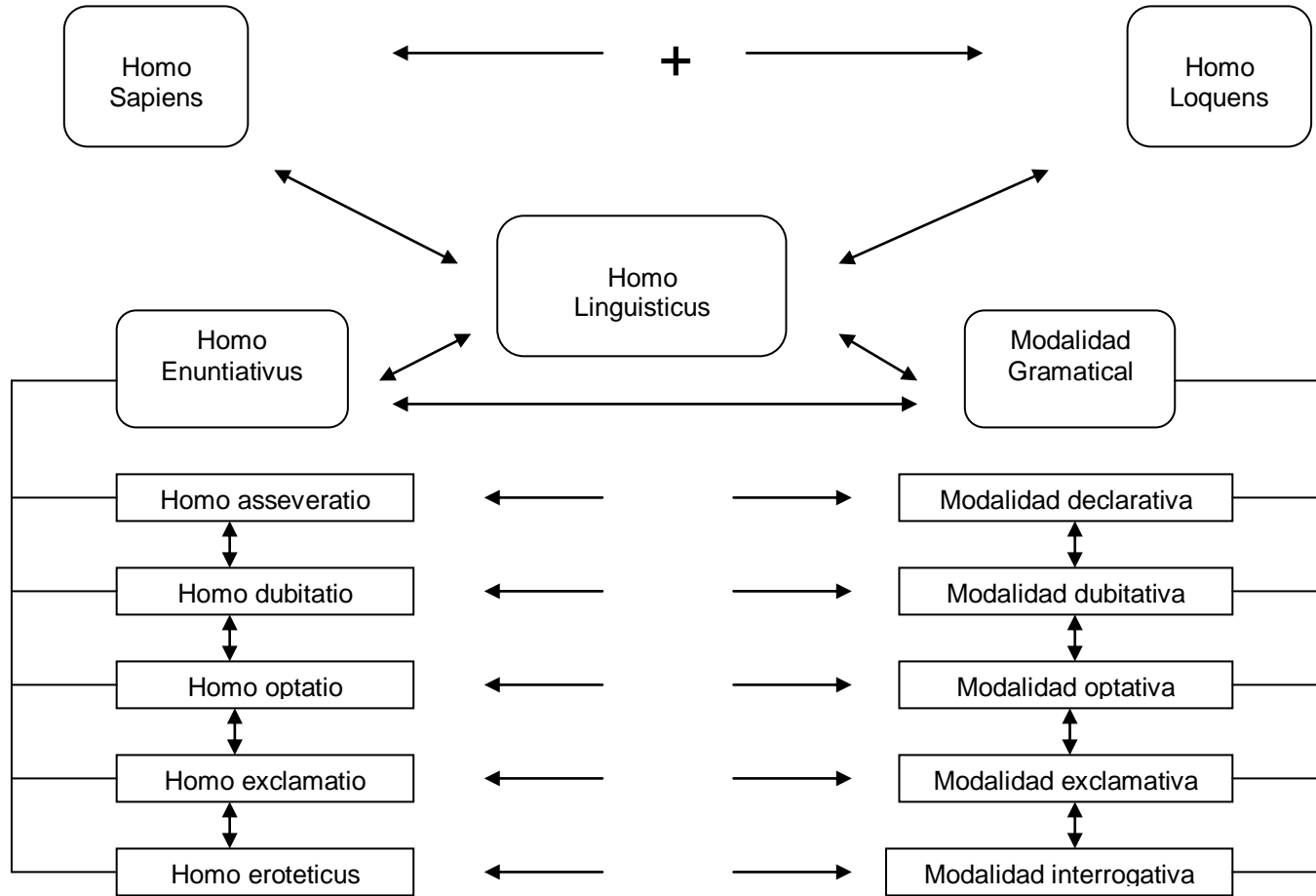


Gráfico 6. Génesis de las Modalidades Gramaticales

Del homo linguisticus se puede elegir otras cuestiones, pero se han seleccionadas aquellas que son de interés para este trabajo investigativo. Es bueno destacar que en todos los niveles del Gráfico 6, se da una relación de antagonismo, complementariedad y concurrencia por encima de las otras relaciones que se han indicado.

### **2.1.5.1. Los homos enuntiativus y las modalidades gramaticales**

Siguiendo a Villegas (2003), se trabaja con cinco tipos de modalidades, a saber: declarativa, dubitativa, optativa, exclamativa e interrogativa. Ellas mantienen una relación de interdependencia con los respectivos homos que evocan y, que, a su vez, estos homos presuponen las diferentes modalidades correspondientes. En cada uno de los homos enuntiativus se encuentra el origen o el génesis de las respectivas modalidades gramaticales, pero, a su vez, éstas producen aquéllos: autopoiesis y complejidad lingüísticas.

El homo asseveratio es el hombre que afirma, asevera, la realidad objetiva o subjetiva. Él tiene la función representativa del lenguaje. Y esta representación de la realidad puede ser por percepción, por recuerdo, por imaginación, o por alucinación, la que da los sentidos, la valoración, afectividad y la emoción.

La modalidad declarativa pone de manifiesto un contenido proposicional y también el grado de responsabilidad que asume el emisor frente a su enunciado o intención.

El homo dubitatio, el hombre que duda, es el hombre que se debate entre dos opciones o decisiones. No hay una libertad absoluta, sino que la libertad se ve encausada entre dos alternativas. El homo dubitatio se presenta sin una creencia firme y segura. Es el hombre que vacila, que no tiene una resolución sobre un hecho u oposición, está perplejo y sobretodo indeciso.

La modalidad dubitativa indica una incertidumbre, porque el emisor lo asume absolutamente como real o seguro. Se expresa duda absoluta, probabilidad o posibilidad. En esta modalidad gramatical la duda es explícita, mientras que es implícita en la modalidad interrogativa.

El homo optatio es el hombre que admite otra salida, otra opción. Éste el hombre que se declara como no poseedor de la verdad o de la última opción: siempre puede haber otro camino, otra alternativa, a la ya planteada. El mundo cambia constante y no se puede negar ese hecho; un objeto se puede ver desde otro lado y ángulo y esto da pie a escoger entre varias alternativas o a integrarlas todas. Pero las opciones no son para homo-emisor, sino para el homo-oyente. Es la libertad concedida al otro; mientras que el homo dubitatio es la presencia de la libertad en términos privados, endógena. Es la alternabilidad concedida a uno mismo.

La modalidad optativa, igual a la modalidad interrogativa, pone de manifiesto una relación entre emisor-destinatario. Con ella, se comunican varias voliciones en juego.

El homo exclamatio es el hombre que exclama o manifiesta un sentimiento o una emoción. Este se podría considerar, a su vez, como un subtipo del homo amans; pero aquí en la concepción del homo exclamatio, el sentimiento se comunica a través de una lengua natural. Manifiesta su sensibilidad lingüística. Aquí el hombre manifiesta su reacción psicológica ante un estado de cosas o hechos.

Con la modalidad exclamativa se comunican los estados emocionales del emisor. Tiene un carácter afectivo y subjetivo, y dejar ver la sensibilidad del hablante.



El homo eroteticus ya fue desarrollado anteriormente. Por ello, se hará una breve exposición sobre a la modalidad interrogativa. La modalidad interrogativa manifiesta una duda, ya sea real o no, que se espera (aunque no necesariamente) sea disipada por el interlocutor. El enunciado interrogativo no puede ser evaluado en términos proposicionales, porque no es oración abierta. El oyente no es muy necesario, porque se puede hacer una pregunta (a sí mismo, por ejemplo) sin esperar respuesta; o porque el oyente no tiene la condiciones para dar dicha respuesta (para más detalle, véase **2.2.3. La modalidad interrogativa**, pp.77ss).

Se ha hablado de modalidad gramatical o mejor de los diferentes tipos de modalidades gramaticales, pero no la hemos definido. De manera provisional, se asume que es *la actitud subjetiva del hablante frente a su propio enunciado* (véase **2.2.2. La modalidad lingüística**, p. 75ss). Es una evaluación por parte del hombre-hablante a su emisión lingüística.

Desde el paradigma de la complejidad, se podría decir que la modalidad lingüística es una manifestación del sujeto, entendido como 'yo'. Morin (2002: 132), en efecto, define el 'yo' como la manifestación subjetiva del sujeto. Mientras que homo enunctivus se corresponde como 'mí', es decir, objetivación de la modalidad, la objetividad de la subjetiva lingüística o gramatical. El 'mi' –para Morin (ídem)- es el sujeto objetivado. Podría parecer extraña esta identificación, diferenciación, complementación y antagonismo entre homo enunctivus y modalidad lingüística en términos de 'mí' y 'yo' respectivamente, pero Morin (ídem) señala: “Este es un principio que por separación/reunificación del “yo” subjetivo y del “mí” objetivo permite, efectivamente, muchas operaciones”. Esta operación-aplicación en términos lingüístico y comunicacional es una de las tantas que se podrían vislumbrar en esa noción moriniana.

Antes de continuar es necesario hacer un breve análisis etimológico de las palabras 'interrogar' y 'preguntar'. EL vocablo 'erotética' proviene del griego *erotetiké*, 'arte de hacer preguntas o interrogaciones', se deriva del verbo *erotáo* 'hago interrogaciones'. Del término *erotetiké* se desprende 'erótesis', interrogación.

Por su lado, el vocablo *preguntar* reconoce su origen etimológico en la expresión latina *percontari*, *someter a interrogaciones*; pero propiamente con el significado de *tantear*, *buscar en el fondo del mar o río*; con ciertas deformaciones, termina en la forma verbal *praecunctare*, que a su vez deriva de *cunctari* y significa *dudar o vacilar*, o sea, *tanteo a ciegas*. Dejar entrever la situación de incertidumbre, de no saber, de azar, de desconocimiento, desconcierto; en relación con la palabra *interrogación* de origen griego, *pregunta* (de origen latino) hace más bien referencia a la situación psicológica que deja el vacío cognitivo; mientras que *erótesis* mira al obstáculo o déficit cognoscitivo en sí mismo, sin tomar en cuenta la reacción psicológica y mental.

Ahora bien, la *erótesis* puede ser vista también como puramente subjetiva, es decir, 'pregunta'; y como puramente objetiva, o sea, 'interrogación'. Se puede hacer un paralelismo entonces: si el oyente se centra en el carácter psicológico de la actitud subjetiva del hombre-hablante, podemos decir que está viendo el 'yo-*erótesis*'; por el contrario, si centra en el enunciado en sí, entonces está observado el 'mí-*erótesis*'. Dicho de otra manera, el 'yo-*erótesis*' es la subjetividad del preguntar y el 'mí-*erótesis*', la objetividad, lo meramente gramatical. Entre todos ellos (sujeto, 'yo', 'mí', homo enuntiativus, modalidad gramatical, 'yo-*erótesis*', 'mí-*erótesis*') se da una relación compleja que se intenta recoger en el siguiente Gráfico 7.

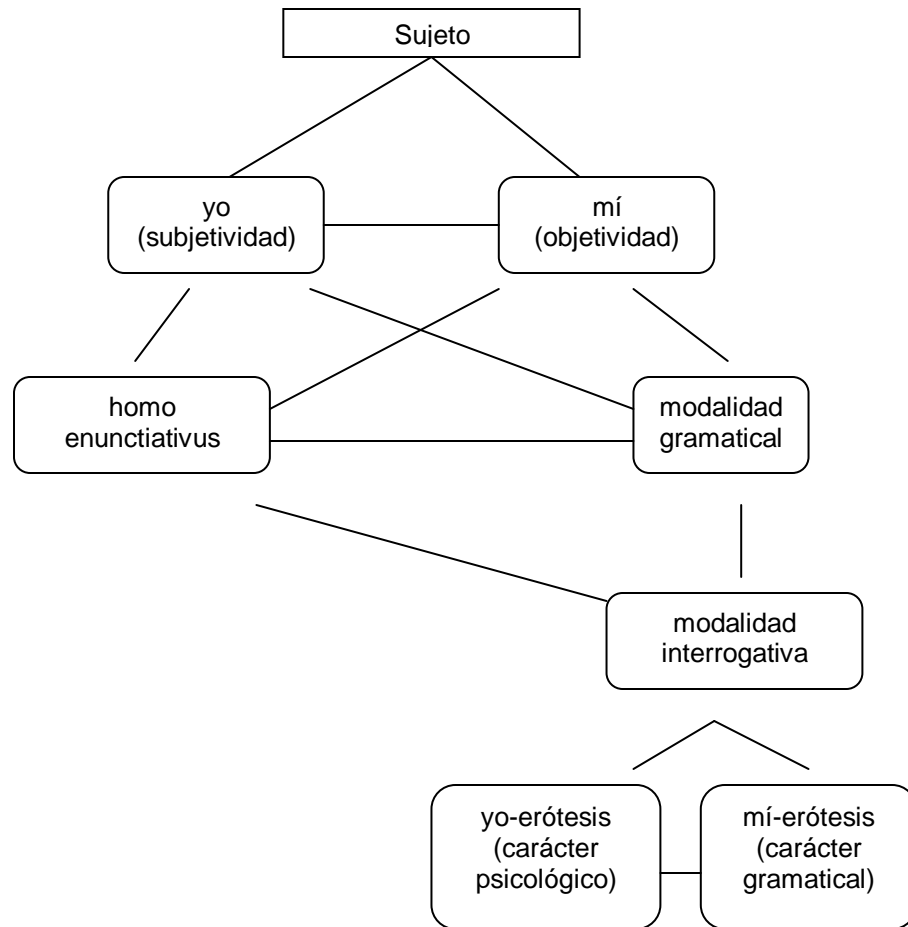


Gráfico 7. Aplicación de la noción de sujeto moriniano en el homo eroteticus

## Balance

Hasta ahora en esta sección del marco teórico ha presentado, bajo los auspicios de la teoría de la complejidad, la dimensión del homo eroteticus del ser humano, que se constituye en el eje transversal de la investigación, porque hablar de la pregunta o de la interrogación implica describir, comprender e interpretar dicha dimensión compleja, desde diferentes ángulos teórico-conceptuales, tales como la teoría de la enunciación, de la lingüística del texto, del cognitivismo y del pensamiento crítico. De tal suerte que en las secciones siguientes de este marco teórico se desarrolla tal acometido.

## **2.2. El homo eroteticus y el enunciado interrogativo**

Este apartado se propone exponer y analizar la modalidad interrogativa desde la interpretación que la perspectiva de la teoría de la enunciación ofrece, dado que el enunciado interrogativo constituye la fuente principal de la metodología que se pretende diseñar y validar. Por esta misma razón, se presenta una taxonomía del enunciado interrogativo en el ámbito educativo; previamente se revisa la historia de la oración interrogativa.

### **2.2.1. Teoría de la enunciación**

La teoría de la expresividad de la subjetividad en el lenguaje ha tenido también un proceso evolutivo que se pretende compendiar en las siguientes líneas según cuatro autores, para luego fijar una conceptualización en el marco de este trabajo.

#### **2.2.1.1. Aportes de Bally: la expresividad de la subjetividad**

Se ha considerado a Bally (1962 y 1972) uno de los pioneros de la enunciación. Para este lingüista, la subjetividad, manifestada mediante los procedimientos del lenguaje, está asociada con la afectividad del sujeto hablante. Los procedimientos del lenguaje que materializan el interés interior por algo exterior son el pensamiento, los deseos, los sentimientos, la voluntad, los gestos, de la persona.

La enunciación que plantea este alumno de Saussure está evidenciada en la referencia deíctica. Así, la expresión “Juan”, en un contexto oportuno, puede ser una orden, es decir, se interpreta como “¡Juan, ven acá!”. No obstante, Bally plantea, al mismo tiempo, que existen expresiones auto-expresivas en sí mismas,

como, por ejemplo, “es muy hermoso”; o “está buena” (expresión dicha a una mujer).

Otro aspecto de los planteamientos de Bally (1965) en la diferencia entre enunciado explícito y enunciado implícito. El primer tipo puede estudiarse en dos bifurcaciones *modus* y *dictum*. Pero resta importancia a estos para centrarse en los enunciados del segundo tipo. Los elementos que manifiestan la subjetividad son los mecanismos extra-articulatorios, a saber: (a) los signos musicales como la entonación, la duración, la intensidad, los silencios, el ritmo y las pausas; (b) la mímica, los gestos, las posturas, en fin el histrionismo; (c) los signos situacionales: los términos referenciales que nombran o designa los objetos y las relaciones del mundo en una situación de habla particular.

En resumen, el estudio de Bally se ha concentrado en los recursos o las herramientas que manifiestan la interioridad del hombre en el lenguaje.

### **2.2.1.2. Aportes de Benveniste: la subjetividad del yo**

Benveniste (1977) es quien más ha dado aportes fundamentales a la teoría de la enunciación. Su concepto de la enunciación como la puesta en funcionamiento de la lengua gracias a un acto personal e individual es una contribución clave para la comprensión del tema que nos ocupa.

En palabras de lingüista francés: “En tanto que realización individual, la enunciación puede definirse, en relación con la lengua, como un proceso de apropiación” (p. 84) que realiza el hablante en tanto que se enuncia como locutor. Entonces, como señala Villegas (2003): “Ello conlleva que el concepto de subjetividad en el lenguaje deba ser entendido como la capacidad del hablante de formularse como “sujeto”; es el individuo mismo quien se presenta como “yo” del discurso.”, (p. 3). El yo se introduce en su propio yo-hablante.

La comunicación sólo se da entre el locutor y el alocutor; se produce una relación dialógica de intercambio de roles comunicativos claves.

Benveniste plantea una relación entre los pronombres y la expresión de la subjetividad. Esta relación nace la relación opositiva y complementaria que se da en el sistema pronominal personal (yo, tú y él). Aun cuando los tres formas pronominales son llamadas 'personales', sólo el pronombre de la primera y la segunda persona son reales porque remiten a papeles comunicativos también reales: yo = locutor y tú = alocutor; pero él = no-persona. Sólo yo y tú hacen referencias a personas reales en el acto comunicativo; el pronombre él, por el contrario, remite a lo conversado o infinitos individuos animados o no:

En efecto, una característica de las personas “yo” y “tú” es su *unicidad* específica: el “yo” que enuncia, el “tú” a quien “yo” se dirige son cada vez únicos. Pero “él” puede ser una infinidad de sujetos –o ninguno. (Benveniste, 1972: 166)

Pero entre el primer y segundo pronombre se plantea una relación de correlación de subjetividad. Donde el yo es la persona subjetiva por excelencia, y el tú, por el contrario, es la persona no subjetiva; de tal manera que sólo el yo puede expresar la subjetividad. En conclusión, sólo hay una marca de subjetividad en el lenguaje: el pronombre de primera persona, yo.

Estas marcas de subjetividad de la lengua se manifiesta en: (a) los pronombres yo y tú; (b) en los adverbios, aquí, allá, etc. es decir, en los indicios de ostensión; (c) las interrogaciones, órdenes, los llamados, el vocativo, que implica una respuesta por parte del alocutor; y (d) la modalidad, entendida como la manifestación de las “actitudes del enunciador hacia lo que enuncia” (1977: 88); también se suman las fraseologías como “quizá”, “sin duda”, “probablemente”, que denotan incertidumbre, posibilidad, indecisión o denegación de la afirmación.

En resumidas cuentas, Benveniste centra la expresión de la subjetividad en la primera persona a través de indicios específicos.

### 2.2.1.3. Aportes de Bajtin: el yo social intersubjetivo

Bajtin (1995, 1982 y 1986) merece estar entre los teóricos de la teoría de la enunciación por sus aportes a los postulados conceptuales referidos a la polifonía del sujeto hablante.

Para este lingüista ruso, el enunciado es considerado como la unidad de la comunicación, por estar contextualizado. Para el análisis del enunciado, propone la Translingüística.

El enunciado no es neutral a la perspectiva del locutor, es decir, siempre el enunciado expresado da un punto de vista. Éste se materializa en la voz. Las voces del enunciado están asociadas a un particular ambiente social, que determina el verdadero valor de dicho enunciado. Esto implica que según el ambiente o el contexto un mismo enunciado adquiere variados valores, gracias a la entonación. Dicho de otra manera, la entonación, un elemento extralingüístico, manifiesta el valor particular de un enunciado en un contexto específico.

Este valor adquiere su verdadera significación mediante la intersubjetividad, porque la voz de oyente responde a la voz del hablante. Este intercambio surge la comprensión, dado que de la relación de un enunciado con los otros surge dicha comprensión.

La enunciación entendida como manifestación de la subjetividad del hablante sólo tiene sentido en la intersubjetividad, es decir, ésta es siempre social. Por lo cual, la propuesta bajtiniana rechaza la concepción de un 'yo' individualista, único y privado. El 'yo' es esencial y necesariamente social. Cada persona está constituida por muchos 'yoes', porque la conciencia alcanza su objetivación mediante una herramienta que es social, el lenguaje: "Lo que suele llamarse <<individualidad creativa>> representa la expresión de una línea firme y permanente en la orientación social de una persona" (1982: 130) que gracias a la

entonación adquiere su expresión en un contexto comunicativo: “Así pues, la teoría de la expresión, fundamento del subjetivismo ideológico, debe ser rechazada por nosotros. *El centro organizador de cada enunciado, de cada expresión no se encuentra adentro, sino afuera: en el medio social que rodea al individuo.*” (ídem), porque:

“El enunciado en cuanto tal es plenamente el producto de una interacción social, tanto de las más inmediata, determinada por la situación social de la conversación, como de las más amplia, definida por todo el conjunto de condiciones de una colectividad hablante dada.” (ídem: 131).

Es en este contexto de la interacción social conversacional que surge el dialogismo o la dialogicidad<sup>6</sup>. Bajtin pone en duda la unicidad del sujeto hablante. El habla es el ocultamiento de otro, de otra voz, que se manifiesta: (a) en la multiplicidad de los idiolectos (dialectos, jergas, argots, etc.); (b) en la intertextualidad: un discurso se asocia o disocia de otros sobre un mismo tema; (c) en la dialéctica interpretativa: un enunciado sólo tiene sentido en una comunicación particular en una negociación entre emisor y destinatario; (d) en los discursos referidos: cuando se habla se cita a otros.

Bajtin propone una lingüística de la subjetividad social, que tiene sentido en la comunicación real y directa de un emisor y un receptor.

#### **2.2.1.4. Ducrot: la multiplicidad de voces del hablante**

En la misma línea teórica de criticar la unicidad del sujeto emisor, Ducrot (1986) desarrolla su teoría de la polifonía de la enunciación, es decir, su teoría de las muchas voces de la enunciación.

---

<sup>6</sup> Bajtin estudia esta noción teórica en la novela renacentista. El dialogismo bajtiniano está fundamentada en la literatura; (para más detalles, véase Gómez, s.a.)



Ducrot define la enunciación como el acto producido por la formulación de un enunciado. De tal manera que el estudio de la enunciación pasa por el análisis de su producto. Aun cuando la enunciación es un hecho lingüístico específico y concreto en el tiempo y el espacio, se diferencia de las condiciones o los elementos que permanecen inmutables como son: el locutor y el alocutor; es decir, aunque la enunciación varíe, tiene estos dos elementos permanentes, y ellos son los que permiten el análisis de la misma.

Lo anterior permite afirmar que el estudio semántico del enunciado implica una descripción de la enunciación (Ducrot, 1986), que manifiesta a su vez su sentido (Ducrot y Schaeffer, 1998), como ordenar, hacer una interrogación, manifestar un deseo. Es, pues, el sentido lo que conserva el valor pragmático del enunciado, que remanifiesta en los deícticos, la exclamación, los adverbios de enunciación, las interjecciones, la derivación delocutiva y los recursos léxicos de carácter valorativo. Mientras que la oración conserva el sentido literal, es decir, el significado de la oración en cualquier tipo de enunciado proferido.

Al exponer su teoría de la polifonía de la enunciación, Ducrot indica que es necesario incorporar al estudio lingüístico los factores de la producción; y para lo cual se plantea la necesidad de diferenciar entre oración, enunciado, enunciación. Así se tiene que: (i) oración es un constructor teórico, elaborado según las reglas sintácticas de una lengua, cuya descripción semántica es la significación; (ii) el enunciado es realización efectiva (en vivo y en directo) que sucede en interacción comunicativa; es decir, es la enunciación particular de la oración, y posee (el enunciado) un sentido, se habla de sentido del enunciado; (iii) enunciación, es el lugar donde tiene lugar el nacimiento del enunciado; es, pues, la interacción discursiva entre un locutor y un destinatario en un espacio y un tiempo específicos.

El enunciado tiene dos características, a saber: cohesión e independencia. La cohesión, en Ducrot, tiene el sentido de cotexto: una pieza léxica está determinada por el conjunto total del enunciado; por su lado, la independencia del enunciado indica que éste no depende de un conjunto superior a él.

Ducrot plantea que el personaje, construido en el acto de hablar, se manifiesta, simultáneamente, en las voces de otros personajes. Así se expone la necesidad de diferenciar entre sujeto hablante, locutor y enunciador. El sujeto hablante es el individuo en el mundo real que hace una ocurrencia enunciativa; mientras que el locutor y el enunciador son seres teóricos y que no se encarnan.

El locutor es el ser referido en el discurso, es el responsable de la enunciación. Al locutor le corresponde el alocutor, a quien le está dirigido el enunciado. Mientras que el enunciador es el creador de los efectos de la enunciación, de los efectos ilocucionarios; es, pues, responsable de los actos ilocucionarios, y le corresponde el destinatario, a quien le están reservados los actos ilocutivos. A su vez, el locutor se divide en dos seres teóricos diferentes: el locutor como tal (abreviado L) y el locutor como ser del mundo (abreviado como  $\lambda$ ). Villegas (2003: 12) propone este ejemplo: “Tal es el caso de una autorización bancaria, redactada por la agencia ( $\lambda$ ), pero de la cual se hace responsable el cliente (L: *Yo autorizo al banco a descontar...*)”.

El locutor se comporta como un novelista, por cuanto se expresa usando otras voces, no sólo las que permiten las comillas, el guión para el diálogo directo, las citas directas, las citas de citas; sino también se expresa a través de las voces de los personajes, de los voces de otros. En este ejemplo:

-¿Parece que hace mucho calor en esta habitación?

donde:

el locutor es responsable de todo el enunciado

el enunciador A: es responsable de la pregunta

el enunciador B: es responsable de la petición (¡Abra la ventana, por favor!)

Otro ejemplo de la polifonía se ve en la Santa Misa, donde hay juego de voces que parecen comenzar en la voz divina de Dios y que concluye en la voz del sacerdote (para más detalles, véase Chamska, 1995).

La teoría de la enunciación, tal como la concibe Ducrot, plantea una multiplicidad de voces y alocutores.

#### **2.2.1.5. La enunciación: consideraciones generales**

Visto los planteamientos teóricos de los autores anteriores sobre la enunciación, se puede ahora asumir un concepto de ésta. Por enunciación se entiende el conjunto de condiciones de producción de un enunciado en una situación comunicativa dada; estas condiciones son: quién emite el enunciado, para quién, cuándo, dónde, por qué, etc. En otras palabras, la enunciación, a juzgar por las condiciones, es “un acontecimiento único definido en el tiempo y en el espacio” (Maingueneau, 2005a: 210). De tal forma que el enunciado es el producto resultante de la actividad enunciativa-discursiva. La enunciación es una utilización individual y personal del aparato formal de la lengua, pero en contexto social dado. Pero esta utilización se ve revestida de las ideas, los deseos, sentimientos y las emociones del sujeto. En la enunciación lo importante es la manera en que los usuarios de la lengua consideran la información transmitida. En el producto de la enunciación se encuentran huellas (ideológicas, emocionales, sentimentales, de creencias, etc.) del sujeto emisor.

Entonces, de acuerdo con Maingueneau, se está empleando una concepción restringida de la teoría de la enunciación. En efecto, en su versión no extensa, en la enunciación “se investigan los procedimientos lingüísticos (shifters, moralizadores, términos evaluativos, etc.) por los cuales el locutor imprime su marca en el enunciado, se inscribe en el mensaje (implícita o explícitamente) y se sitúa con relación a él” (p. 212).

Esas marcas suelen llamarse marcas o huellas enunciativas; y son:

(a) los índices de persona (yo, tú, él o ello) y dejan constancia de los partícipes de la comunicación y de su referencia o temática abordada.

(b) los índices espacio-temporales (aquí, ahora, esto, aquello, etc.) marcan las coordenadas espacio-temporales de la situación comunicativa o de enunciación<sup>7</sup>.

(c) las cargas valorativas léxicas, principalmente los adjetivos afectivos.

(d) la polifonía, esto es, las muchas voces dentro del enunciado.

(e) la modalidad, o la manera de decir algo (asertiva, interrogativa, imperativa, etc.).

Es precisamente esta última manifestación de la subjetividad lingüística la que interesa aquí.

### 2.2.2. La modalidad lingüística

Bally (1965) diferencia entre el enunciado explícito y el enunciado implícito<sup>8</sup>. Aquí interesa el primer tipo de enunciado, en tanto que está constituido por *modus* y *dictum*. Éste permite manifestar un contenido proposicional; mientras que aquél es la actitud del sujeto hablante con respecto a dicho contenido; y lo califica como el alma de la frase (p. 36) sin la cual el contenido no existiría. La modalidad estudia, entonces, el *modus*, que da origen a enunciados asertivos, imperativos, desiderativos, interrogativos.

En este trabajo, se asume la definición de modalidad que brinda Villegas (2003). Para esta autor: “la modalidad es entendida como una forma de

---

<sup>7</sup> La situación de enunciación remite a contexto del discurso, y un estudio interesante del contexto lo presenta van Dijk (1999: 266-286).

<sup>8</sup> Este tipo de enunciado está relacionado con los mecanismos de expresividad extra-articulatorios, como la intensidad, la entonación, la duración, los silencios, las pausas y los mecanismos gestuales y corporales.

materialización semántico-pragmática que representa la actitud del hablante frente a su preferencia y es indicativo de su interacción con el alocutor.” (p. 127).

Al igual que Meunier (citado por Maingueneau, 2005b: 393) se distingue entre modalidad de enunciación y modalidad de enunciado. En este último tipo de modalidad la manera de decir no recae sobre la enunciación, sino sobre el enunciado mismo; es decir, la manera de asumir por parte del emisor lo que dice. Esta postura o actitud puede estar relacionada con el grado de conocimiento que se tenga sobre la realidad enunciada (modalidad epistémica); con el grado de necesidad, de contingencia, de posibilidad o no atribuido a la temática tratada desde la perspectiva del orden lógico de las cosas (modalidad lógica); con el grado de reacción emotiva o afectiva del emisor (modalidad afectiva); con la manera de enjuiciar o de evaluar dentro de una escala el tema (modalidad apreciativa), y con la manera de insertar en el enunciado la consideración de obligación, facultativa o de prohibición (modalidad deóntica).

Mientras que la modalidad de la enunciación está referida a “la forma de comunicación que se establece con el interlocutor” (Maingueneau, 2005b: 393). Es decir, es la manera de presentar la enunciación misma en un tipo de oración (asertiva, interrogativa, etc.) que obliga al interlocutor a asumirla como tal.

Como la fue dicho en el primer capítulo (**2.1.5. El homo eroteticus y la modalidad interrogativa**, pp. 59ss), aquí se asumen las modalidades propuestas por Villegas (2003), a saber: modalidad declarativa, modalidad dubitativa, modalidad optativa, modalidad exclamativa y modalidad interrogativa. En este trabajo y en este capítulo interesa centrarse en esta última modalidad (para detalles sobre las otras modalidades, el lector puede mirar el apartado 2.1.5. ya señalado).

### 2.2.3. La modalidad interrogativa

Esta modalidad interrogativa se puede entender como una forma de materialización semántico-pragmática que representa la actitud de duda o de manifestación del vacío cognitivo del hablante frente a su preferencia y que espera sea superada gracias a la intervención del interlocutor.

Tomando en cuenta los planteamientos de Escandell (1987, 1999 y 1993) y Villegas (2003), se presentan a continuación las características semántico-pragmáticas de la modalidad interrogativa:

- (i) El enunciado interrogativo manifiesta un vacío cognitivo, que puede ser real o aparente.
- (ii) El enunciado interrogativo tiene una estructura abierta.
- (iii) Por lo cual, no puede ser valorado en términos proposicionales de verdadero o falso.
- (iv) Se cierra con la respuesta (cuando la hay).
- (v) El emisor no ignora totalmente lo que interroga.
- (vi) La presencia del destinatario es necesario para un tipo de interrogaciones, pero no para todas;
- (vii) Posee un carácter intelectual y epistémico.
- (viii) Posee muchos valores pragmáticos y discursivos, que van más allá de la mera solicitud de información, ignorada por el emisor.

Cuando se estudiaba el bucle tetralógico erotético del homo eroteticus en el capítulo anterior (**2.1.4.8. Homo eroteticus**, pp. 52ss), se dijo: "Cómo se pregunta: la pregunta es la manifestación o materialización del vacío cognoscitivo; esta concreción se da gracias a la estructura lingüística de la lengua." Y se dio una respuesta provisional de la materialización de la interrogación. Ahora se pueden detallar mejor esos mecanismos discursivos.

La interrogación se concreta por estos procedimientos lingüísticos:

a) **Fonológico**: este rasgo –quizás- sea el más característico del enunciado interrogativo. Como se verá más abajo (**2.7. Obregón (1975)** pp. 105-106), la interrogación se reserva cuatro entonaciones particulares.

b) **Gramatical**: este aspecto comprende el modo verbal indicativo para el enunciado interrogativo directo.

c) **Morfológico-lexical**: este rasgo se corresponde con los pronombres, adjetivos y adverbios interrogativos: quién, qué, cuál, cuánto y cómo, etc.

d) **Sintáctico**: esta característica indica que el orden de sujeto-verbo se invierte por verbo-sujeto.

e) **Grafémicos**: En la escritura, el enunciado interrogativo lleva los signos ¿?, y las piezas interrogativas se acentúan.

De los rasgos particulares de la modalidad interrogativa, indicados en la lista precedente, nos podemos centrar en las características de los pronombres interrogativos; dado que éstos construyen el enunciado interrogativo parcial, el que indaga por el argumento faltante en la pregunta, por cuanto son ellos los que interesan en la estrategia escritural propuesta. Para lograr esta tarea, nos valemos de mi trabajo de ascenso, *Libro de estudio universitario: Morfosintaxis Didáctica I* (García, 2005).

Las características de los pronombres son las siguientes:

1) Los pronombres interrogativos forman parte de los llamados pronombres predominantemente sustantivos, es decir, son parte de los auténticos pronombres; por eso, son llamados **pronombres intrínsecos**.

2) Presentan la siguiente fórmula morfológica:

Morfema de interrogativo	Morfema de Género		Morfema de Número	
	masculino	Femenino	singular	plural
Qué	-Ø	/ -Ø	-Ø	/ -Ø
Quién	-Ø	/ -Ø	-Ø	/ -es
Cuál	-Ø	/ -Ø	-Ø	/ -es
cuánt-	-o	/ -a	-Ø	/ -s

3) Están emparentados con los pronombres relativos. Se diferencia por la intención comunicativa, por la ausencia de cuyo y por la tilde en la escritura. Los interrogativos se usan para preguntar, averiguar algo; mientras que los relativos para especificar o explicar algo.

4) Pero mientras los pronombres relativos producen una referencia anafórica (hacia atrás), los pronombres interrogativos producen una referencia catafórica (hacia delante):

-¿Quién usó el teléfono?  
-Juan.

Aquí quién y Juan guardan una relación de identidad; pero saber quién es esa persona hay que ir hacia delante, hacia la respuesta.

5) El pronombre **qué** está reservado para los seres inanimados (y animados); pero **quién** se usa sólo para los seres animados. Y están emparentados con nada y nadie respectivamente:

-¿Qué pasa por aquí?                      ¿Quién pasa por aquí?  
- Nada.                                              -Nadie.

6) Los pronombres interrogativos son siempre tónicos (y en la escritura se les coloca una tilde) tanto en la oración interrogativa directa como la indirecta.



7) Los interrogativos son los mismos **pronombres exclamativos**; los diferencia la intención comunicativa; éstos se usan para expresar emoción, duda, sorpresa, etc., en fin, estados de ánimo. Y el enunciado exclamativo tiene un tonema especial.

#### **2.2.4. Historia de la oración interrogativa en español**

En este apartado, se presenta una breve reseña<sup>9</sup> que pretende ser cronológica de la evolución histórica de la oración interrogativa en español.

Se ha dividido en dos grandes períodos, a saber: (i) del siglo XV al XIX y (ii) del siglo XX a la actualidad. En estos lapsos históricos se ubican los diferentes autores.

##### **2.2.4.1. Del siglo XV al siglo XIX**

###### **1.1. Nebrija (1492/2007)**

La primera Gramática del español escrita –como se sabe- fue la de Nebrija (1492/ 2007): *Gramática de la lengua castellana*, que se publicó en 1492, año del Descubrimiento de América. El carácter innovador de esta primera gramática reside en ser la primera gramática normativa conocida. En efecto, la *Gramática* está revestida de la influencia normativo-estilística de las gramáticas latinas.

Una característica de estas gramáticas normativas es la inclusión de las figuras retóricas o de dicción. Es precisamente en el Capítulo Séptimo, *De las otras figuras*, del Libro Quinto, donde se encuentra una mención a la interrogación. Allí se lee en la figura Enigma:

---

<sup>9</sup> Para una versión más detallada, se puede consultar a García (2008a) y García (2009).

Enigma es cuando decimos alguna sentencia oscura por oscura semejanza de cosas, como el que dijo: "La madre puede nacer, De la hija ya difunta", por decir que del agua se engendra la nieve, y después, en torno de la nieve el agua; en esta figura juegan mucho nuestros poetas, y las mujeres y niños, diciendo: "¿Qué es cosa y cosa?"; y llámase enigma, que quiere decir oscura pregunta.<sup>10</sup> (s.p.)

Podemos afirmar que la oración interrogativa es vista como una pregunta, y esta a su vez como un hecho lingüístico que no se alcanza a comprender, o que difícilmente puede entenderse.

No hay en la *Gramática* de Elio Antonio de Nebrija una mención a la oración en general y de la oración interrogativa en particular. Dicho de otra manera, la *Gramática* se centra en las partes de la oración, pero no describe la oración en sí misma.

Aunque Nebrija no presta atención a la oración de nuestro interés, esto no significa que no la conozca o mencione. Así, por ejemplo, cuando estudia los adverbios interrogativos, afirma:

Y porque los adverbios de lugar tienen muchas diferencias, diremos aquí de ellos más distintamente: porque o son de lugar, o a lugar, o por lugar, o en lugar. De lugar preguntamos por este adverbio 'de dónde', como ¿de dónde vienes?, y respondemos por estos adverbios: 'de aquí donde yo estoy', 'de ahí donde tú estás', 'de allí donde alguno está', de acullá, de dentro, de fuera, de arriba, de abajo, de donde quiera. A lugar preguntamos por este adverbio 'adonde', como ¿adónde vas?, y respondemos por estos adverbios: acá adonde yo estoy, allá donde tú estás, por allí o por acullá donde está alguno, adentro, afuera, arriba, abajo, adonde quiera. Por lugar preguntamos por este adverbio 'por donde', como ¿por dónde vas?, y respondemos por estos adverbios: por aquí por donde yo estoy, por ahí por donde tú estás, por allí o por acullá por donde está alguno, por dentro, por fuera, por arriba, por

<sup>10</sup> La fuente que sigo ha modernizado parcialmente la obra de Nebrija.

abajo, por donde quiera. En lugar preguntamos por este adverbio 'dónde', como ¿dónde estás?, y respondemos por estos adverbios: aquí donde yo estoy, ahí donde tú estas, allí o acullá donde alguno está, dentro, fuera, arriba, debajo, donde quier. (s.p.)

Hay mención a diferentes –cuatro en total- usos interrogativos a partir del empleo de un adverbio interrogativo, según la intención del hablante para inquirir por lugar. Esta aparición de la interrogación en las figuras de dicción está asociada con la Retórica grecolatina.

Otro aspecto a destacar en esta primera Gramática española es la mención del pronombre como parte de la oración<sup>11</sup>; pero se nota la ausencia del pronombre interrogativo e incluso del pronombre homólogo el pronombre relativo. En efecto, cuando se hace una especie de clasificación de las unidades pronominales en primogénita y derivada sólo están las piezas léxicas relativas a los pronombres personales, pronombres demostrativos y pronombres posesivos; esta taxonomía está basada en la morfología léxica.

Sin embargo, en otras secciones de la Gramática el autor nombra los pronombres relativos:

Antecedente se llama, porque se pone delante del relativo; relativo se llama, porque hace relación del antecedente, como 'el maestro lee, el cual enseña', 'maestro' es antecedente, 'el cual' es relativo. (s.p.)

A modo de cierre, la *Gramática* de Nebrija presenta –para los efectos de este trabajo- sólo una definición de la pregunta como enigma (y no de la oración interrogativa en sí); no hace mención a uno de los recursos léxicos de la interrogación, como son los pronombres interrogativos de manera directa y clara.

---

<sup>11</sup> Además de esta característica sintáctica, Nebrija adjudica dos más al pronombre cuando lo define, a saber: (a) característica morfológica: son declinable; y (b) característica textual-pragmática: función sustitutiva.

## 1.2. Real Academia Española (1771/2007)

En el siglo XVIII, se publica la *Gramática de la Lengua Castellana*, redactada por la Real Academia Española (RAE) (1771/2007), poco después de su *quincuagésimo* aniversario.

Esta gramática es normativa y prescriptiva e inspirada en las gramáticas latinas. La gramática es, en consecuencia, definida como el “arte de hablar bien” (p.2). En las partes de la oración, Capítulo II, de la Analogía, se nombra en segundo lugar el pronombre, definido a partir de su función sustitutiva. Los pronombres se reducen a cuatro: “Los *pronombres* se dividen en personales, demostrativos, posesivos, y relativos.”, (p.48). Mientras que los pronombres interrogativos no son tratados como una especie diferente de los relativos: “A estas cuatro clases se reducen todos los pronombres, pues los que algunos llaman *interrogativos*, los forma solamente el tono, y se reducen á los relativos, como *quien es? que quieres?*”, (p.48). La Academia justifica este punto de vista, dado que “Si estos se reputasen como pronombres *interrogativos*, seria necesario hacer otra clase de pronombres *admirativos*, pues se dice: *que gordo que estás! que bueno que vienes!*” (p.48). Así pues, los pronombres interrogativos y exclamativos son meros usos de los pronombres relativos, nacidos de la entonación<sup>12</sup>. Sin embargo, esta es la primera mención realizada por la Academia de las piezas léxicas qué, quién, etc. como pronombres interrogativos.

Este tratamiento tangencial y secundario de los pronombres interrogativos ya sugiere que la oración interrogativa no tiene abordaje en esta primera *Gramática* de la Academia; igual pasa –como señala García Riverón (1983/1987)-

---

<sup>12</sup> Esta limitación gramatical es explicada por Lenz (1935) en estos términos: “Como en castellano las mismas palabras que sirven de interrogación se emplean también como pronombres relativos, ninguna gramática castellana, escrita por nacionales, trae un capítulo especial dedicado a los pronombres interrogativos. Todas se contentan con decir que los relativos también sirven como interrogativos, y algunos apenas mencionan la categoría de los pronombres interrogativos.” (p.297)

con las reimpresiones posteriores (1772 y 1781), que “se limitaron a reproducir el texto original.”, (p.37).

En las ediciones de 1796, 1836 y 1890, se notan pequeños aportes. En la edición de 1796, la Academia indica un uso de la oración interrogativa en la figura de construcción elipsis:

Quando alguno dice ó hace alguna cosa, ó la ve, ó la oye decir ó hacer, y quiere saber acerca de ella el dictámen de otro que esta presente, suple preguntarle: *¿Qué tal?*<sup>13</sup> Y el preguntado responde: *bien, bueno*. En la pregunta y en la respuesta se comete elipsis, porque en la pregunta se suple: *¿Qué tal te parece?* y en la respuesta: *me parece bien: ó bueno*. (p.367)

También en la edición de 1890 se encuentra esta incorporación de la oración interrogativa en otras figuras de construcción; en estos casos en el solecismo y el hipérbaton, como se observa a continuación respectivamente:

Igual corrección y exactitud gramatical tienen las expresiones que siguen, donde se usaría el caso en que puede estar este pronombre posesivo: *¿cúyas son estas copas?*; *¿cúyos estos sombreros?*; lo cual equivale á *¿de quién son estas copas?*, y *¿de quién estos sombreros?* (p.282)

La partícula *que*, no con pronombre ni como conjunción se pospone nunca al nombre o verbo á quien rige. Se dice, pues: *éste es el hombre que necesitamos*, *¿Qué mandes?* (p.263)

En este empleo de la oración interrogativa en las figuras de dicción está asociado –como ya se apuntó– con el uso de la interrogación retórica. Estas construcciones oracionales no se hacen con el mismo uso de la Retórica, por ejemplo en la *dissimulatio* y la *simulatio*, que se emplean como estrategia de persuasión y argumentación, (para más detalles sobre estas dos figuras de

<sup>13</sup> Como un dato histórico de la escritura española, es bueno recordar que 1754 la Academia en su *Ortografía* fija la norma de colocar el signo de interrogación al comienzo de la oración interrogativa y no tan solo el final como se hacía, y para ello había que invertir el signo final: *¿*. La sintaxis española no ayuda en muchos casos a deducir en qué momento se inicia la frase interrogativa en la escritura, como pasa en otros idiomas que usan ciertas partículas interrogativas fijas. El origen del signo escritural de interrogación se encuentra en el latín. La palabra «cuestión» viene del latín *questio*, o *pregunta*, abreviado como «Qo». Esta abreviación se transformó en el signo de interrogación en todos los idiomas.

dicción véase Mortara Garavelli (1991: 301ss); y Escandell, (1984: 11-13) para la relación entre interrogación retórica e interrogación gramatical).

Por su lado, en la *Gramática* de 1836 se dan nuevos argumentos para la exclusión de los pronombres interrogativos como una clase diferente a los relativos. Simplemente el pronombre relativo pierde su significado de la relación anafórica y pasa a tener una significación interrogativa o admirativa: “los pronombres que, cual, quien dejan de significar relación en las oraciones interrogativas y admirativas, como Que buscas? Quien es? Cual es tu intención? [sic]” , (p.74). Luego la Academia concluye que este cambio de significación (y de usos) es común a otros componentes de la oración (p.75).

En esta primera etapa del estudio de la oración interrogativa en la *Gramática* de la Real Academia Española (siglos XVIII y XIX: 1771-1836) se observa una evolución progresiva (aunque lenta) en el estudio de la oración interrogativa. En esta primera fase, no se quiere decir que la Academia desconociera la existencia de la oración interrogativa, porque vemos que no es así (de hecho se habla de “oración interrogativa” en la sección de figuras de dicción, es decir, en la sintaxis figurada y no la regular), sino que ella no tiene un estudio descriptivo en la sintaxis regular, que podamos calificar de teórico-formal. Más aún, el pronombre interrogativo se menciona –cuando se hace- como un uso del pronombre relativo.

### **1.3 Bello (1847/1951)**

A finales de la década de los cuarenta del siglo XIX aparece el primer estudio científico-teórico de la oración interrogativa con la *Gramática* de Bello (1847/1951). El gramático venezolano le dedica el capítulo XLVI a las oraciones interrogativas. En este capítulo, se destina a la clasificación y recursos expresivos (pronombres y adverbios interrogativos y la modulación y el giro de la voz); es un estudio muy completo.

Aunque Bello ofrece un concepto de oración (§308), no lo hace con la oración interrogativa. Pero teniendo en cuenta ese concepto general de oración y la clasificación de las oraciones interrogativas, se podría deducir que la oración interrogativa directa tiene sentido completo y la oración interrogativa indirecta no lo tiene por ser una proposición. Sin embargo, para Bello la interrogación directa se emplea:

- (i) “para informarnos de lo que ignoramos”: *¿Qué hora es?*
- (ii) “para expresar ignorancia o duda”: *¿Qué le habrán dicho, que tan enojada está con nosotros?* (idem)
- (iii) “para negar implícitamente lo mismo que parecemos preguntar”: *¿De la pasada edad, qué me ha quedado?*
- (iv) por último se usan “para significar extrañeza, admiración, repugnancia, horror, como si dudásemos de la existencia de aquello mismo que produce tales efectos; pero la interrogación es en este caso una figura oratoria.” (§1146: 325).

Estos usos de la interrogación directa se pueden observar como definiciones pragmáticas o discursivas.

En el párrafo §164 y lo reitera en el §1144, las oraciones interrogativas se clasifican en dos grupos: (1) oración interrogativa directa y (2) oración interrogativa indirecta.<sup>14</sup> Es decir, el criterio usado para tal taxonomía es el sintáctico: oración versus proposición (oración subordinada o frase). Así la oración interrogativa directa: “*directa*, porque la proposición interrogativa no es parte de otra.” (§321: p.104); mientras que la oración interrogativa indirecta: “Si la hacemos sujeto, término o complemento de otra proposición, la interrogación será indirecta, y no la señalaremos en la escritura con el signo?, sino con el acento del

---

<sup>14</sup> Sin embargo, Bello habla de la oración interrogativa negativa (§1147: 325-326) y de las interrogaciones de negación implícita (§1150, p.326). Pero estos dos tipos ya no son fruto del criterio sintáctico usado por el gramático venezolano, sino de un criterio gramatical-léxico (presencia de las partículas conjuntivas sino, ni, y, o, por ejemplo).

pronombre.”, (ídem); en este caso pueden ser sujeto, complemento o término, porque las indirectas hacen el oficio del sustantivo” (ídem).

En el capítulo XLVI, no define los dos tipos oraciones interrogativas, sino que lo destina –entre otros aspectos- a estudiar sus recursos expresivos que permiten sus respectivas construcciones. Así se tiene que la oración interrogativa directa usa los pronombres o adverbios interrogativos; en la pregunta interrogativa absoluta o general<sup>15</sup> se usa “el giro y la modulación de la voz, que corresponde a los signos ¿?”, (§1145: 325).

La oración interrogativa indirecta “pide una palabra interrogativa que la introduzca,” (§1153:327). Estas piezas son los pronombres y los adverbios interrogativos.

Por otro lado, la clasificación utilizada, el uso de la interrogación como figura oratoria, y, sobre todo, tomando en cuenta las preguntas que verdaderamente preguntan<sup>16</sup>, es fácil ver que Bello se centra –según la taxonomía de Escandell (1999)- en la interrogación neutra epistémica del tipo preguntas reales, porque son éstas en las que el emisor desconoce algo o tiene una duda y necesita una respuesta. Estas preguntas reales pueden ser parciales (las que necesitan de los partículas pronominales y adverbiales interrogativas) o absoluta (las que necesitan el giro y la modulación de la voz); en cierto modo, Bello se centra en las preguntas neutras parciales.

El resto del capítulo XLVI Bello lo destina a la descripción y el análisis de varios aspectos; entre ellos, plantea el uso de diversos pronombres y adverbios

<sup>15</sup> Es bueno aclarar que Bello no usa es nombre, pero de los versos del ejemplo se puede deducir a qué tipo de oración está refiriéndose.

<sup>16</sup> Aquí se podría inferir otra clasificación de las oraciones interrogativas bellistas. En efecto, Bello cuando explica el adverbio cuánto concluye diciendo: “Pero es de advertir que esta resolución apenas tiene uso fuera de las interrogaciones en que verdaderamente preguntamos, esto es, en que solicitamos una respuesta instructiva.” (§1156: 327). Es decir, hay dos tipos de interrogaciones: (a) las que solicitamos una respuesta y (b) aquellas en las que no lo hacemos. Esto es sumamente interesante, dado que Bello reconoce la existencia de otros usos de la oración interrogativa, pero se ha centrado en dos tipos, absolutas directas y parciales directas o indirectas.



interrogativos (el qué, cuánto, qué, cuál, etc.), la presencia precedente del que anunciativo, la construcción de la interrogación negativa implícita tanto en las oraciones interrogativas como en las exclamativas, el empleo verbal (indicativo y subjuntivo) en las interrogativas indirectas. Es, en fin, un estudio muy completo desde varios ángulos.

Bello no destina un capítulo expreso a los pronombres interrogativos, sino que en el capítulo (XVI) de los pronombres relativos están incluidos aquéllos. El paso de pronombre relativo a pronombre interrogativo es un problema de acento (tal vez más gráfico que fónico): “Los pronombres relativos pasan a interrogativos acentuándose”, (§320: 103).

Esta limitación tiene una consecuencia importante. Es posible que, gracias a la exposición precedente, el lector se haya formado la idea de una correlación entre pronombres interrogativos y oración interrogativa. La exposición de Bello plantea lo contrario: la exposición y el estudio de la oración interrogativa es independiente de uno de sus recursos expresivos o marcas gramaticales como son los pronombres, adjetivos y adverbios interrogativos.

Bello (1847/1951), en su *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, plantea una clasificación de las oraciones interrogativas, estudia varios recursos expresivos de las mismas, diferencia entre interrogaciones que necesitan respuesta de las que no.

#### **1.4. Benot (1890/1943)**

Eduardo Benot Rodríguez, político, escritor, matemático, filólogo, lingüista y lexicógrafo español, perteneciente a la Generación de 1868, tiene más de diez textos dedicados al área lingüística entre libros, artículos y discursos. De ellos nos centramos en *Arquitectura de las lenguas* (1890/1943) que está conformada por

tres tomos. En general, la obra lingüística de Benot está influida por la lingüística histórica y la psicología naciente.

El texto *Arquitectura de las lenguas* se podría considerar un libro con ciertos aires de didáctica de la lengua, dado que su fin “no se propone enseñar lo qué son los materiales propios para la edificación (*ladrillos, cales, sillares, vigas, hierro, cristal...* etc.) sino el CÓMO con ellos se construyen casas, palacios, torres, puentes...”, (T.I.:17). Dicho de otra manera, expresado por el propios autor: “En un palabra, esta obra se propone dar nociones sobre la arquitectura de las lenguas,” [...] “Deslindar conceptos y aprender el arte de construir.”, (ídem: 18).

Estas “masas elocutivas de palabras” permiten –en el marco central de esta investigación- construir oraciones de tesis (oración afirmativa) y de anéutesis<sup>17</sup> (oraciones negativas, interrogativas, interrogativas-negativas, imperativas, imperativas-negativas, condicionales, admirativas, optativas y de extrañezas).

Esta clasificación está fundamentada en un criterio lógico, pero también pragmático, dado que las oraciones admirativas, ponderativa, optativas y de extrañezas se corresponden más bien con usos de los hablantes. Benot no toma en cuenta el criterio sintáctico o el semántico de manera expresa.

Sin embargo, hace mención de la oración absoluta cuando, ejemplificando con una de ésta, advierte que la anéutesis, aunque le es propio el no afirmar en cualquier forma, contiene afirmaciones latentes o subordinadas; por ejemplo en ¿Han llegado los periódicos denunciados? Se afirma implícitamente que existen periódicos y que están denunciados.

---

<sup>17</sup> Esta es la misma clasificación que aparece en el *Arte de hablar* (1910), en la Sección 2, Combinaciones elocutivas, Capítulo I: Tesis, Anéutesis y Oraciones, (pp.17-18).

El primer grupo de oraciones, llamado tesis, permite tan sólo afirmar tanto en voz activa como pasiva; mientras que el segundo grupo ofrece mayores posibilidades de construcciones oracionales.

En lo que respecta a la oración interrogativa, en primer lugar, llama la atención la diferenciación que establece entre interrogación e interrogación-negativa. De manera general caracteriza la oración interrogativa como aquella que “consiste en la conocida intonación [sic] especial con que enunciamos toda cláusula interrogativa, y en cuya virtud la distinguimos de la afirmación:

¿Viene? – Viene (T.I.:310).

En cuanto a los recursos expresivos, Benot le concede –inicialmente- mucha importancia al verbo, por lo que “el fin elocutivo ha de buscarse en el verbo y en los accidentes que lo acompañan” (ídem). Pero luego aclara que a diferencia de otras lenguas (como el latín, el inglés, el alemán y el francés) el español no exige la presencia de partículas interrogativas ni la ubicación inicial del verbo, sólo la entonación marca la diferencia con la oración afirmativa y la naturaleza interrogativa de una oración.

Benot (1890/1943) no hace un estudio detallado sino generalizado de la oración interrogativa, en parte por la visión didáctica de su obra analizada.

#### **2.2.4.2. Del Siglo XX a la actualidad**

##### **2.1. Real Academia Española (1911)**

A comienzo del siglo XX, tenemos la *Gramática de la lengua castellana*, de la Real Academia Española (1911), que no tiene mayores aportes en cuanto al estudio de la oración interrogativa. Nuevamente aquí, la oración interrogativa aparece en la Sintaxis Figurada, capítulo VI, en el Hipérbaton: “El pronombre

quien precede forzosamente al verbo si la oración es única, como sucede en las interrogaciones y admirativas; v.gr.: ¿Quién llama?; ¡Quién lo creyera!” (p.254). Una de las marcas formales propias de la oración interrogativa se presenta como una inversión en el orden habitual de la oración afirmativa.

Poco después (seis años) la Academia publica su *Gramática* en 1917<sup>18</sup>. Esta nueva versión de la Gramática es innovadora en varios aspectos. Brinda una definición de la oración (§194: 156), desde un punto vista lógico y parece pensada para la oración aseverativa (“[...] en virtud del cual afirmamos una cosa de otra”). Presenta dos clasificaciones de la oración. En efecto, en el capítulo XVIII La oración simple según la índole del verbo y en el capítulo XX “La oración simple según el modo del verbo”, se encuentra esta doble taxonomía, que antes fue resumida: “Atendiendo a la índole del verbo, se dividen en *oraciones de verbo copulativo, transitivas, intransitivas, reflexiva, recíproca y pasiva del verbo*; y atendiendo al modo, en *aseverativas, interrogativas, admirativas, desiderativas y exhortativas*” (§269: 249). Estas son, pues, las diferentes clases de la oración simple.

El redactor de esta *Gramática* divide la oración interrogativa en dos grupos, a saber: oraciones interrogativas directas<sup>19</sup> y oraciones interrogativas dubitativas. Todas las formas o los tipos de oraciones que considera la RAE están subordinados a la oración afirmativa: otro tipo de oración es una oración afirmativa implícita o tiene su equivalente en ella. Lo que deja ver la visión logicista del lenguaje.

El primer tipo, oración interrogativa directa, es un punto intermedio entre la oración aseverativa afirmativa (*Pedro ha venido*) y su opuesta, la aseverativa negativa (*Pedro no ha venido*), porque “ni afirmamos ni negamos”, (§306: 281).

---

<sup>18</sup> García Riverón (1980) sostiene que esta edición de 1917 “coincide íntegramente con una posterior de 1931 (págs. 308-309)”, (p.37). Pero algo igual se puede decir con la edición 1962, que es una versión reformada de 1931. Es decir, tanto en la edición de 1931 referida como en la edición de 1962 consultada no se nota mayor progreso en el estudio de la oración en general. Otro tanto igual se puede decir del *Compendio* de la Academia de 1949.

<sup>19</sup> Por mera oposición, aunque la Academia (1917) no lo diga, se puede considerar la existencia del grupo: oraciones interrogativas indirectas.

La oración interrogativa directa permite preguntar por las diferentes partes de la oración, la duda recae en cualquiera de sus elementos constitutivos:

- (1) Por el predicado verbal: *¿ha venido Pedro?*
- (2) Por el sujeto: *¿quién ha venido?*
- (3) Por la cualidad o condición del sujeto: *¿qué libro ese éste?, ¿qué gente ha venido?*
- (4) Por predicado nominal. *¿qué es Gramática?*
- (5) Por el complemento directo: *¿a quién prefieres?*
- (6) Por el complemento indirecto: *¿a quién has dado el papel?*
- (7) Por el circunstancial: *¿con quién has venido?*
- (8) Por el circunstancial de lugar, de tiempo, de modo, de causa, de finalidad. (§306: 281-282).

Y esto permite hacer una correlación entre el concepto y los diferentes pronombres

<b>Concepto</b>	<b>Pronombre Interrogativo</b>
Persona	¿Quién?
Cosa	¿Qué?
Cualidad	¿Cuál?
Posesión	¿Cuyo?
Cantidad	¿Cuánto?
Intensidad	

Por su lado, las oraciones interrogativas dubitativas indican el hecho como probable, y se manifiesta –en esa pregunta dirigida a sí mismo- duda e incertidumbre. En la construcción de la pregunta, se usan los adverbios de *duda*: *acaso, quizás* o expresiones equivalentes: *por ventura, tal vez*, o el *si* dubitativo.

La pregunta tiene varios usos: no indica siempre vacilación o desconocimiento, permite negar lo mismo que se pregunta; la naturaleza de la respuesta está ligada al contexto y tono de la pregunta (por ejemplo, la presencia del adverbio *no* implica una respuesta afirmativa).

Luego se plantea la construcción de la pregunta según el modo verbal, como vemos a continuación:

Modo verbal en la pregunta	Naturaleza de la respuesta	Ejemplos
Indicativo sin emplear la negación	Afirmativa o negativa	<i>¿Vienes?, ¿ha venido Pedro?</i>
Indicativo con la negación	Afirmativa	<i>¿No es verdad, ángel de amor, etc.?</i>
Subjuntivo	Negativa	<i>¿Quién me dijera, Elisa, vida mía, etc.?</i>

La información anterior tiene una implicación: a la RAE le interesa sobre manera la respuesta; indican en varias partes cómo se ha de construir la respuesta o con cuál partícula se debe encabezar dicha respuesta.

Así como también se estudia de manera escueta y rápida algunos de los recursos expresivos interrogativos; por ejemplo, se emplea la entonación cuando se pregunta por el predicado verbal, es decir, se busca su confirmación o no; cuando se pregunta por los demás elementos de la oración la duda se indica por medio de los pronombres, adjetivos o adverbios interrogativos, como se puede observar en la lista anterior. Dicho de otra manera, la entonación es propia de la pregunta absoluta y las partículas interrogativas de la pregunta parcial.

## 2.2. Navarro (1918/1985)

Navarro Tomás (1918/1985) asume la oración como unidad fonética del discurso, que se manifiesta por los recursos fonéticos como la articulación, la intensidad, la cantidad de los sonidos y la entonación, (§30: 30-31). A cada frase le corresponde una línea de altura musical dando origen a las oraciones afirmativas (o enunciativas), interrogativas y exclamativas, de mandato y de ruego.

A la oración interrogativa en línea general le corresponde la pronunciación propia de la frase incompleta: entonación final ascendente. Es decir, la pronunciación de las oraciones interrogativas se produce con tonos más alto que las enunciativas. Toda oración tiene dos parte melódica: ascendente-descendente; en el caso de la oración interrogativa, la primera parte le corresponde a la pregunta, y la segunda parte, la descendente, a la respuesta. Así, “la pregunta y la respuesta forman, pues, una unidad de entonación [...]”.

De acuerdo con la entonación la pregunta puede ser absoluta y relativa; es decir, hay un criterio semántico en tanto se intenta indagar el contenido de la oración; pero luego el autor hace prevalecer una explicación fonológica de tales preguntas. En la pregunta absoluta, la voz, al llegar a la primera sílaba acentuada, se eleva o asciende y desde allí desciende gradualmente hasta la sílaba penúltima y vuelve a elevarse sobre la última sílaba. Mientras que la pregunta relativa la voz se eleva al principio un poco menos que la oración absoluta, se hace constante y realiza un nuevo ascenso hasta más arriba del tono normal, y una vez llegado a la última sílaba acentuada, y desciende después de ésta; se produce un movimiento circunflejo final que se hace dentro de la última sílaba acentuada cuando no hay después de ella ninguna sílaba débil. Cuando la oración interrogativa es muy larga, se divide en dos grupos fónicos, y al primero le corresponde un tono descendente y al segundo el ascendente. Por otro lado, en la sección de Ejercicios de Entonación, en el parágrafo 247, Navarro Tomás habla de oración interrogativa directa parcial y oración interrogativa directa absoluta, les atribuye el mismo patrón entonativa descrito antes para la pregunta absoluta y la pregunta relativa.

### 2.3. Lenz (1935)

El hispanista chileno de origen alemán Lenz (1935), en su obra *La oración y sus partes*, presenta una visión y un abordaje totalmente diferente a los expuestos hasta ahora. Lenz (1935) fundamenta su obra en la psicología introspectiva de Wilhelm Wundt (1832-1920), filósofo y psicólogo alemán. Al adoptar este punto de vista, Lenz se despende de la limitación gramatical o pragmática al definir y caracterizar la oración interrogativa, como veremos.

Hace una clasificación psicológica de la oración general en tres grupos: “La clasificación fundamental debe ser psicológica. Desde este punto de vista hay tres clases principales de oraciones que, en su orden genético, son las oraciones exclamativas, las declarativas y las interrogativas.”, (p. 77).

En lo que se refiere a la oración interrogativa explica su génesis así: “El origen de la interrogativa se encuentra en la tentativa de formar una declaración, que tropieza con una dificultad, porque nos falta algo. En el acto nace el *deseo* de eliminar la dificultad, y formulamos la pregunta para completar lo que nos falta en la declaración que proyectamos hacer.”, (p.78).

Esta explicación genésica coloca sobre la mesa teórica una de las características fundamentales de la interrogativa: la dificultad, la falta de algo; que cuarenta años después Escandell (1987 y 1999) llamará *estructura abierta*, como se vera en su momento. Esta definición de Lenz no se limita a un uso particular de la interrogación, sino por estar fundamentada en la psicología se presenta como una caracterización muy general.

Los rasgos definitorios son: ausencia de algo, deseo de completación y formación de la oración declarativa. Este último rasgo se fundamente en los trabajos de Wundt, quien demuestra la estrecha relación entre declarativa e interrogativa desde el origen del hombre (p.81).



Lenz divide las oraciones interrogativas de manera expresa en dos grupos (“Ahora bien hay dos casos posibles” (p.78): *dubitativa o general y parcial o determinativa*; pero a juzgar por su exposición el primer grupo se subdivide, como se ve a continuación:

(1) Pregunta dubitativa o general: “Lo que nos falta no es un elemento del juicio, sino el saber si todos los elementos expresados corresponde a no al análisis de la representación total.”, (p.81).

(1.1.) Pregunta dubitativa-declarativa: “para quitar el carácter perentorio a la pregunta dubitativa es corriente en muchas lenguas sustituirla por una oración declarativa pronunciada con tono interrogativo.”, (p.81)

(1.2.) Pregunta dubitativa-imperativa: “la pregunta dubitativa puede servir como expresión suave de una oración imperativa.” (ídem).

(1.3.) Pregunta coletilla: “Otras veces se agrega una fórmula interrogativa a la declaración: Usted me lo dirá ¿verdad?”, (ídem).

(2) Pregunta parcial o determinativa: “me falta sólo un elemento para formular la declaración, y deseo que me determinen con qué debo llenar este vacío en mi pensamiento.”, (p.79).

En el fondo, el criterio de Lenz es semántico con base en lo psicológico. En cuanto a los recursos expresivos y la construcción oracional interrogativa, indica que muchas lenguas (como el latín) exigen la presencia de una pieza interrogativa; mientras que otras lenguas (como neolatinas) exigen la ubicación del verbo al principio o al inicio de la oración, es decir, en la zona de mayor acentuación entonativa, “pues con su afirmación o negación se afirma o se niega toda la oración.”, (p.80); y en este sentido es el sujeto que se antepone al verbo, sino éste que se ocupa el puesto acentuado de la oración.

Estas son, pues, las ideas básicas que presenta Lenz (1935) acerca de la oración interrogativa: origen y rasgos definitorios, clasificación y recursos expresivos léxicos y sintácticos. No hay, en el fondo, una profundización, pero no podemos condenar al hispanista chileno por ello: su obra responde a otros objetivos más generales y no centrados en la oración interrogativa.

#### **2.4. Alonso y Henríquez (1939/1967)**

La *Gramática castellana* de Alonso y Henríquez (1939/1967) constituye otro gran aporte en los estudios gramaticales hispanoamericanos, aunque se trate de una obra con fuerte orientación escolar.

Es interesante su definición y caracterización de la oración y sus implicaciones teóricas.

La oración es “la menor unidad del habla con sentido completo se llama oración.”, (p.10). Y la frase “sentido completo” se debe entender como hacer afirmaciones, preguntas, desear o mandar. Este concepto de la oración se ubica desde la actitud del hablante (“tome una determinada actitud ante lo que esas palabras significan.”, (p.11)) y desde el habla, y no desde la lengua o el sistema formal. Casi parecen decir que la oración es un acto de habla.

La actitud es asumida como sentido unitario y organizador del pensamiento: “La actitud del que habla [...] es lo que da unidad al pensamiento”, (p.11); y por ello la actitud le da sentido completo a la oración.

Desde la actitud las oraciones se pueden clasificar en enunciativa (afirmativa o negativa), interrogativa, desiderativa o imperativa; mientras que la llamadas oraciones exclamativas “no forman una quinta clase”, porque las cuatro primeras pueden adquirir ese valor afecto o emocional; o sea, la exclamativas se

superponen a todas las demás; con las exclamativas se puede apreciar mejor la implicación de las ilocuciones. Esta clasificación basada desde la actitud es en realidad un criterio semántico.

## 2.5. Gili Gaya (1943/1973)

Gili Gaya (1943/1973) en la Introducción de *Curso superior de sintaxis española*, señala el propósito de la obra: “Nuestro libro se propone describir lo más cuidadosamente posible el estado de la lengua actual y ordenarlo con fines didácticos.”, (p.12). Además, aclara que apelará a fundamentos psicológicos e históricos, en la medida en que sean indispensables para comprender los fenómenos sintácticos que estudia.

Gili Gaya propone dos conceptos de oración que son fundamentales en su obra, a saber la oración como unidad psíquica y la oración como unidad lógica. En el primer caso, la define así: es la “fragmentación mental del discurso en unidades psíquicas intencionales” (§9:18) y se caracteriza por tener una expresión fonética a través de la curva melódica del lenguaje y ser comprendida de manera perfecta por el destinatario. En el segundo caso, la oración es “la expresión verbal de un juicio” (§11:21), que manifiesta la relación entre el sujeto y el predicado.

En el Capítulo III, Clasificación de las oraciones simples, Gili Gaya distingue entre “el contenido de la representación, lo que se dice, y la actitud del que habla con respecto a dicho contenido” (§32: 40). El primero es el *dictum* y el segundo, el *modus*. Este *modus* Gili Gaya lo considera “la calidad psicológica del juicio” y es un criterio de clasificación de la oración, junto con el segundo criterio, según la naturaleza del predicado.

Así según la calidad psicológica del juicio se dan oraciones exclamativas, de posibilidad, dubitativas, interrogativas, afirmativas, negativas, optativas y exhortativas. Y tomando el *dictum*, o sea, según la naturaleza del predicado y del sujeto se tienen el grupo de oraciones atributivas o cualitativas predicativas, como oraciones intransitivas, transitivas, pasivas, reflexivas, recíprocas e impersonales. Esta doble clasificación –al igual que el *Esbozo* de la Academia- se fundamenta en un cruce del contexto y la situación de habla con lo formal, que toma en cuenta elementos fonológico o suprasegmentales, morfológicos y sintácticos.

Nos centramos en la oración interrogativa. A diferencia de la Academia y de Bello, no la hace proceder de las afirmativas o negativas (o aseverativas), sino de las oraciones dubitativas: “En vez de expresar nuestra duda formulando oraciones dubitativas [...], podemos dirigirnos a uno o varios oyentes con ánimo de que su respuesta puede resolverla. Nacen así las oraciones interrogativas”, (§36: 46).

La oración interrogativa evidencia que la oración no es completa con el pensamiento, sino con la respuesta. La entonación (ya sea inflexión final ascendente o circunfleja o final descendente) marca la naturaleza de este tipo de oración. La curva melódica es su más poderoso recurso expresivo. Le otorga, pues, una preponderancia a la entonación sobre los recursos gramaticales; de ahí que en español no tenga una estructura formal cerrada y fija. Luego, el autor describe el proceso de pronunciación de la oración interrogativa, que la diferencia de la oración aseverativa.

Gili Gaya clasifica la oración interrogativa, de manera expresa, en dos grupos: oraciones interrogativas generales o dubitativas y oraciones interrogativas parciales o determinativas. En las primeras se pregunta “sobre todo el contenido de la oración, es decir, sobre la verdad o falsedad del juicio” (§37: 47); es, pues, en el fondo, un criterio semántico. Con ellas se intenta “saber si es cierta la relación entre sujeto o predicado” que se indica en la oración. Además, se responde con sí o no; la respuesta se refuerza con la repetición del verbo, y es de carácter sintético por la posición inicial del verbo.

Mientras que el segundo grupo sirve para preguntar por el sujeto o por el complemento directo o indirecto, gracias a una pieza pronominal interrogativa. Aquí la duda no recae sobre el contenido predicativo, sino sobre el sujeto o sus cualidades o sobre cualquier otro complemento de la oración: sobre algo faltante y se pregunta por ello. A diferencia de las generales, en este grupo oracional interrogativo las partículas interrogativas (pronombres, adjetivos y adverbios interrogativos) son el recurso esencial; se colocan “necesariamente al comienzo de la oración” (§38: 49).

Al lado de la clasificación expresa de Gili Gaya, el autor habla de las oraciones interrogativas intermedias, que suponen –a nuestro juicio- una suerte de mezcla de matices con otro tipo de oraciones según el criterio psíquico. Estas son:

- (a) interrogativas exhortativas: “interesa fijarse en la de inflexión, que acerca las oraciones interrogativas a las exhortativas.” (§38, p.49)
- (b) interrogativas de negación implícita: “Es frecuente que las interrogativas parciales sugieran una respuesta negativa, es decir, adquieran sentido de negación implícita.” (§38, p.50)
- (c) interrogativas dubitativas y de posibilidad: “Las oraciones dubitativas y de posibilidad, anteriormente estudiadas, pueden formularse como interrogativas, acentuándose así su condición de juicio psíquicamente sentido como posible o dudoso. De este modo nacen también oraciones de tipo intermedio” (ídem).

Con esta otra nomenclatura de oraciones interrogativas intermedias, el autor intenta cubrir los límites borrosos que se dan entre una actitud psíquica y otra.

Estas son las consideraciones de Gili Gaya (1943/1973) sobre la oración interrogativa que la ubica en la actitud del hablante ante lo dicho; se pone su clasificación interrogativa en tres clases, habla de la entonación y las piezas interrogativas como recursos expresivos de dichas oraciones.

## 2.6. Real Academia Española (1973)

La Academia publica en 1973 el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. En este texto, la Academia (1973/1982) no hace mayores diferencias en el estudio de la oración y la oración interrogativa con la Gramática de 1962. Pero hay unas diferencias.

Así, por ejemplo, hace una definición de la oración partiendo de cierto matiz pragmático, dado que toma en cuenta la intención del hablante y el producto de esa intención: éste le da sentido completo a la proferencia: “La intención del hablante divide la elocución en unidades de sentido completo en sí mismas llamadas *oraciones*. Tener sentido completo en sí mismas quiere decir que contienen una enunciación (afirmativa o negativa), una pregunta, un deseo o un mandato.” (§3.1.2.: 349)<sup>20</sup>. Este sentido completo expone, en el fondo, la actitud del hablante. De allí que luego la Academia dividida y clasifique las oraciones tomando este criterio.

Otra diferencia con la publicación de 1962 es que define el *modus* y *dictum* en la sección §3.2.1. Este es el contenido de la representación psíquica y aquél, la manera subjetiva de decir o la actitud del que habla con respecto a lo dicho, que puede estar de manera evidente o implícita. La nomenclatura de la clasificación según el *modus* y según el *dictum* no varía en esencia. Veamos sólo la lista del primer criterio: oraciones enunciativas, exclamativas, de posibilidad, dubitativas, interrogativas, desiderativas y exhortativas; tiene tres nuevas desde la segunda hasta la cuarta oración; las admirativas fueron eliminadas.

En cuanto a la oración interrogativa, el *Esbozo* indica la manera de caracterizarla e identificarla: “Cuando nos dirigimos a uno o varios oyentes para que resuelvan una duda o nos digan algo que ignoramos, formulamos oraciones interrogativas directas, caracterizadas por su entonación inconfundible”

---

<sup>20</sup> Esto nos recuerdan las conceptualizaciones dadas por Alonso y Henríquez más arriba.

(§3.2.6.:359). Se dividen en oraciones interrogativas generales y parciales, según un criterio semántico. El empleo de estos dos tipos de oraciones siempre va estar unido a la noción del juicio, o el sujeto o los circunstanciales; así, cuando se pregunta por todo el juicio es una pregunta general; cuando se pregunta por sólo el sujeto o sólo el predicado se produce el otro tipo de oración interrogativa. Las respuestas que generan estas oraciones interrogativas también son descritas por la Academia.

Lo que sí parece interesante es la clasificación de la oración interrogativa cuando se analizan las inflexiones de la entonación, porque “la interrogación tiene una entonación voluntaria en correlación con formas y estructuras gramaticales específicas”, (p.118). Sobre esta clasificación habría que aclarar que algunos nombres son construcciones nuestras. La lista, basada en un criterio fonológico, es la siguiente:

1.- Oración interrogativa de palabra independiente: los pronombres por ser palabras acentuadas forman enunciados, al igual que las conjunciones o sustantivos en la respuesta: ¿Dónde?; además:

-¿Con códa o sin códa?

-Sí (= sin códa).

-¿Pues?

Ciertas palabras forman así un grupo fónico, un enunciado. También varias partículas usadas “con interrupción reticente, o para aclarar lo que ha dicho el interlocutor” (p.72); y tiene así cambian su naturaleza fonológica:

-¿Por?

Aquí se indican los valores pragmáticos (admiración, sorpresa, etc.) que les otorga la interrogación a los pronombres en enunciados de una palabra:

-Como tú te empeñaste en admitirla en casas...

-¿Yo?

2.- Oración interrogativa disyuntiva verbal; toda pregunta verbal (formada por un verbo) “equivale a una pregunta disyuntiva” (p.113, nota 15):

¿sales? = ¿sales o entras? o ¿sales o no sales?

3.- Oración interrogativa ‘ajustada a la curva melódica de la pregunta pronominal’, formada por la conjunción y al comienzo y se sobreentiende el pronombre; la conjunción y tiene acento de intensidad:

¿Y tu padre? (¿ dónde, cómo está tu padre?)

4.- Oración interrogativa de contenido nominal:

-¿Negro o blanco?  
-Blanco.

5.- Oración interrogativa verbal absoluta. Sus características son:

-Tiene una forma verbal personal.

- El verbo se ubica “en el comienzo de la frase o tiende a acercarse a él lo más posible.” (p.111)

-El verbo de la pregunta “aparece en la respuesta (aunque no necesariamente en la misma persona ni en el mismo tiempo), o puede incorporarse a ella”, (ídem).

-Este puede ser un ejemplo:

-¿Ha venido?  
-Sí (ha venido), o Tal vez (haya venido), Creo que no (ha venido).

-Las variantes melódicas están subordinadas a la posible respuesta esperada.

-El emisor desconoce totalmente lo que pregunta.

6.- Oración interrogativa parecida a la disyuntiva; el emisor trata de confirmar lo que sospecha; lo preguntado no es totalmente desconocido: “Anticipa lo que espera, o al contrario, intenta conjurar lo que no desea.” (p.113). Se emplea en fórmulas de invitación:

-¿Quieres acompañarme? (espero que me acompañes)



- ¿No vuelves? (=debías volver)
- ¿No te vas? (=deberías irte)

7.- Oración interrogativa indirecta. Sus características son:

- Se construye con un pronombre, que introducen a la subordinada.
- El pronombre de la indirecta tiene el mismo comportamiento del pronombre en la oración subordinada interrogativa
- Se produce un cambio de formas interrogativas por formas relativas.
- “La pregunta se formula como una oración subordinada a un verbo o locución <<de entendimiento y lengua>>, como *saber, entender, decir, preguntar, mirar, informar, ver, probar, avisar, replicar, responder, hacer experiencia, haber opinión*, etc. (§3.19.8 B: 521).
- “Desaparecen la entonación interrogativa y los signos de interrogación” (en la escritura) (ídem).

7.1.- Oración interrogativa indirecta parcial. Sus características son:

- “Conservan el pronombre o adverbio interrogativo, y se introduce normalmente sin conjunción.”, (ídem).
- Pero pueden llevar la conjunción que, ubicada delante del pronombre o adverbio interrogativo de la misma.
- Es frecuente en el habla popular.
- Ejemplo:

*Preguntó D. Quijote que cómo iba aquel hombre con tantas prisiones.  
Digo que qué le iba a vuestra merced en volver tanto por aquella  
reina Magimasa.*

7.2.- Oración interrogativa indirecta general. Sus Características son:

- “Se introducen por medio de la partícula átona *si*”, (§3.19.8 B, c): 521).
- La partícula *si* “funciona como conjunción interrogativa o dubitativa semejante, pero no igual, a la condicional de donde proviene.”, (ídem).

8. Oración interrogativa parcial o pronominal. Sus características son:

- Se inicia con un pronombre o un adverbio interrogativo.

- Este primer elemento puede estar solo o antecedido de una preposición.

-¿(Desde) cuándo?

-¿(Por) qué?

-¿(Con) cuál?

- A diferencia de la verbal, “la respuesta [...] puede consistir y consiste frecuentemente en una oración sin verbo en forma personal”, (p.111), es decir, una frase nominal:

-¿Cuándo?

-El lunes

-¿Cuál?

-El mío.

- Si se construye con preposición, ésta aparece en la respuesta:

-¿En dónde los conociste?

-En Madrid

Esta clasificación es mucho más interesante, porque aquí se intenta poner de manifiesto varios usos discursivos de la oración interrogativa. Ellas tienen recursos gramaticales particulares, pero de ellos es la entonación el más característico; de allí que se hable y estudien en la sección de fonología del *Esbozo*.

## 2.7. Obregón (1975)

Obregón (1975) estudia las posibilidades de la entonación en la lengua española, a partir de la estructura léxico-gramatical, a través del método funcional-fonológico. La estructura léxico-gramatical que toma es polisémica, la que permite más de una posible entonación. La interacción entre esta estructura y la entonación da como resultado cuatro posibilidades diferenciales fonológicas, a saber: (a) distinción entre tipos de oraciones (afirmativa, interrogativa y

ponderativa); (b) diferenciación entre un posible constituyente destacado por encima de otros dentro la oración; (c) distinción entre oración y frase o subordinada; y (d) diferenciación entre divisiones en grupos fónicos de una oración. Nos abocamos a la primera polisemia.

Al centrarse en las posibilidades diferenciales de sentido de la entonación en relación con el funcionamiento de las oraciones, Obregón identifica y clasifica seis construcciones entonativas (CE), que identifica como CE-1, CE-2, CE-3, CE-4, CE-5 y CE-6; aquí sólo interesa algunas de ellas: las referidas a la oración interrogativa<sup>21</sup>.

Así tenemos la CE-2, o construcción entonativa segunda referida a la oración interrogativa parcial; por ejemplo: *¿Qué deseas?* La entonación fonológica se produce mediante un ligero ascenso tonal y de la intensidad en la sílaba acentuada de la pieza interrogativa (adverbios, adjetivos y pronombres interrogativos). Luego viene el descenso progresivo en el tono y en la intensidad desde la postónica de la pieza interrogativa hasta la última sílaba de la oración.

La CE-3, o construcción entonativa tercera referida a la oración interrogativa total; por ejemplo: *¿Podrías hablar con Juan?* La caracterización fonológica de esta CE-3 se da así: el tono asciende paulatinamente antes de la primera sílaba acentuada, y aquí se eleva considerablemente. Luego se sucede un descenso poco a poco o gradualmente hasta la última sílaba acentuada de la oración. Pero en la sílaba (o sílabas) postónica(s), el tono asciende nuevamente, siendo el más importante el segundo, porque la primera cumbre entonativa desaparece en oraciones de una sola palabra (*¿Juan?*), pero el carácter de pregunta se conserva.

La CE-4, o construcción entonativa cuarta referida a la oración interrogativa total del tipo *¿ser... quien...?*; por ejemplo: *¿Eres tú quien habla?* En esta construcción el tono se va elevando paulatinamente y al llegar a la sílaba

---

<sup>21</sup> La CE-1 está referida la oración afirmativa y la CE-6, a la oración ponderativa o exclamativa.

acentuada de la palabra focalizada sube considerablemente y, de manera abrupta, desciende de forma inmediata hasta el final de la oración. Esta curva entonativa se llama como circunfleja.

La CE-5, o construcción entonativa quinta referida a la oración interrogativa de pregunta reiterativa y de pregunta disyuntiva; un ejemplo para la pregunta reiterativa: *¿Que a qué hora almorzamos?*, y un ejemplo para la pregunta disyuntiva: *¿Juan es mediocre o no es mediocre?* En la pregunta reiterativa se produce un ascenso tonal notable al final de la oración en la sílaba postónica después de la última sílaba acentuada. En la pregunta disyuntiva, la primera oración se pronuncia con un notable ascenso tonal en la sílaba postónica o, si no la hay, en la sílaba acentuada; pero la última oración se pronuncia con descenso del tono en la última sílaba acentuada o en la postónica.

En suma, lo que valida esta taxonomía de Obregón (1975) es la presencia del método funcional empleado en tal caracterización de estos cuatro patrones entonativos de la oración interrogativa; al tiempo que constituye una interpretación –entre otros- de Navarro Tomás.

## **2.8. Escandell (1999, 1997, 1993 y 1984)**

Escandell (1984, 1987, 1993, 1997 y 1999) presenta el estudio más completo, en términos teóricos, de la oración interrogativa.

Antes de entrar en materia, Escandell hace una diferencia entre ‘interrogación’ y ‘pregunta’; el primer término lo reserva para la oración interrogativa entendida como una entidad abstracta, en sentido formal-semántico; aquí mira su significado abstracto y común a todos posibles tipos de oración interrogativas nacidos del uso pragmático; se refieren a la modalidad gramatical interrogativa. Mientras que el segundo vocablo lo reserva precisamente para un uso particular de la oración interrogativa, para aquel uso destinado a solicitar

información, a las llamadas preguntas reales donde el emisor desconoce algo y el destinatario lo sabe y lo suministra con la respuesta al emisor<sup>22</sup>.

Luego la autora se dispone a definir a la oración como entidades abstractas. En primer lugar mira el tratamiento dado a las oraciones interrogativas por la gramática tradicional en dos momentos: desde el *modus y dictum*, y desde las funciones del lenguaje. También aborda el estudio de la oración desde la lógica en dos caminos:

- (i) teoría del conjunto de respuestas, “basada en la idea de que la solución debe buscarse en la existencia de un estrecho vínculo entre pregunta y respuesta”, (1993: 201)
- (ii) teoría del imperativo epistémico, “que pretende descubrir el significado constante subyacente a todos los usos de las interrogaciones.”, (ídem).

Dado que consigue fallas y limitaciones en soluciones dadas por la gramática tradicional y la lógica y la teoría de los actos de habla, la autora concluye que “Contempladas desde una perspectiva semántica, las oraciones interrogativas se presentan, efectivamente, como estructuras proposicionales abiertas, es decir, como funciones lógicas que contienen, al menos, una variable.”, (ídem: 206). En otras palabras, las oraciones interrogativas son estructuras proposicionales abiertas: “la propiedad que todas las oraciones interrogativas tienen en común es la de contener una incógnita, una variable; dicho de otro modo, todas las interrogativas son expresiones abiertas, ‘incompletas’.” (1999: 3932), o como dice más adelante son ‘defectiva’. Y por ello no son proposiciones, y, por ende, no pueden ser evaluadas en términos de verdadera o falsa, sino como pertinente, adecuada, comprometedora, fuera de lugar.

Vistas como entidades abstractas abiertas, no toma en cuenta la intención del emisor, la situación y el contexto de usos, los valores; también no implican el desconocimiento real del hablante, ni que se esté pidiendo una respuesta o una

---

<sup>22</sup> En este trabajo hemos usado esta distinción teórica.

solución; además, no suponen la presencia del destinatario y si éste está no supone que éste responda o dé la solución; todas estas cuestiones se reservan al campo de la pragmática.

¿Por qué el emisor usa una estructura abierta? La autora responde: “las razones por las que un emisor decide utilizar una fórmula abierta son muy variadas: manifestar desconocimiento real, expresar una duda, avanzar una hipótesis, insinuar sin afirmar explícitamente, presentar un contenido que no comparte, etc...” (ídem: 3934). Estas razones o causas darán origen a variados tipos de oraciones interrogativas discursivas.

Todas las lenguas emplean medios o recursos formales (prosódicos, léxicos y sintácticos) para contextualizar los enunciados, es decir, para orientar y restringir las interpretaciones; o, dicho de otro modo, el emisor con los medios formales da a conocer su intención al destinatario. Los medios prosódicos se evidencia con la entonación; los sintácticos se expresan en el orden de palabras, la negación y la polaridad; y los léxicos con partículas introductoras o unidades léxicas.

La clasificación de la lingüista hispánica se fundamenta en un criterio general gramatical, que se fundamenta en la presencia o ausencia de los medios formales que orientan la interpretación. Este criterio gramatical permite distinguir dos grandes y primeras clases, a saber: (a) Interrogativas Neutras o Petición de acción (son llamadas también como las no-marcadas) y (b) Interrogaciones Marcadas; las primeras se subdividen en interrogativas que solicitan una acción verbal y en interrogativas que no hacen tal solicitud.

La clasificación de Escandell, que se expone en Tabla 2, se describe a continuación:

A. Interrogaciones neutras o petición de acción	-No contienen ningún indicador formal orientador de la interpretación. -Tiene una curva entonativa básica. -El orden de palabras es el no marcado.
-------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

-Estas interrogativas tienen dos vertientes, según el subcriterio, se orienta dar una acción verbal o no.

#### A.1. Preguntas epistémicas

-Da una acción verbal.

-Es una petición de información realizada por medio de una oración interrogativa directa.

-Hay un desconocimiento real por parte del emisor.

-La incógnita es respondida por medio de la respuesta del interlocutor.

-No alude esta clase a las razones por la que es formulada la pregunta, ni sobre el grado de conocimiento real sobre la respuesta por parte del emisor.

-Tiene cuatro subclases.

##### A.1.1. Preguntas reales

-Constituye el ejemplo prototípico de preguntas epistémicas.

-La incógnita indica el desconocimiento real del emisor

Tabla 2.  
Clasificación de la oración interrogativa según Escandell

<b>Criterio</b>	<b>Primera Clase</b>	<b>Subcriterio</b>	<b>Segunda Clase</b>	<b>Tercera Clase</b>
Punto de vista gramatical-discursivo	A. Interrogaciones Neutras o Petición de Acción	Acción verbal	A.1 Preguntas o Interrogación epistémica	A.1.1. Preguntas reales
				A.1.2. Preguntas de examen
				A.1.3. Preguntas problemáticas
				A.1.4. Preguntas deliberativas
		Acción no verbal	A.2. Interrogativas directivas	A.2.1. Preguntas de Peticiones de acción
				A.3. Preguntas de Ofrecimientos
	A.3.2. Preguntas de Petición de instrucción			
A.3.3. Preguntas de Petición de permiso				
		B.1.1. Interrogativas repetitivas o de	B.1.1.1. Interrogativas recapitulativas	
			B.1.1.2. Interrogativas	



B. Interrogaciones Marcadas	Palabras pronunciadas o no por el interlocutor (B.1. Interrogaciones Atribuidas)	eco	especificativas
		B.1.2. Interrogativas anticipadas	B.1.1.3. Interrogativas explicativas
			B.1.2.1. Interrogativas de eco recapitulativas anticipadas
			B.1.2.2. Interrogativas hipotéticas o exploratorias
			B.1.2.3. Interrogativos interpretativos
			B.1.2.4. Interrogativas exclamativas
B.1.2.5. Interrogativas retóricas.			
B.1.3 Interrogativas Retóricas	B.1.3.1. Interrogativas Confirmativas		

A.1.2. Preguntas de examen	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se formulan para saber si el destinatario conoce o no la solución.</li> <li>-El emisor conoce la respuesta.</li> <li>-Se dan en un ambiente educactivo.</li> <li>-Son el prototipo de la pregunta didáctica.</li> </ul>
A.1.3. Pregunta problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nadie sabe la solución, por lo cual el emisor no espera respuesta.</li> </ul>
A.1.4. Preguntas deliberativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se dan cuando el emisor se las dirige a sí mismo.</li> </ul>
A.2. Preguntas directivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No solicitan acción verbal, sino que se usan para peticiones de acciones.</li> <li>-Indican un beneficio para el emisor.</li> </ul>
A.2.1. Preguntas de acción	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Su uso está asociado a grados de cortesía.</li> <li>-Admite adición de por favor, si es tan amable.</li> </ul>
A.3. Preguntas de ofrecimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Indican un beneficio para el destinatario.</li> </ul>
A.3.1. Preguntas petición de instrucción	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El destinatario es quien autoriza la acción futura.</li> <li>-El riesgo de la acción es menor para el destinatario.</li> </ul>
A.3.2. Preguntas de petición de permiso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El destinatario es quien autoriza la acción futura.</li> <li>-El riesgo de la acción es mayor para el destinatario; no se está seguro del beneficio para éste.</li> </ul>
B. Interrogaciones marcadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tienen por lo menos uno de los indicadores o las marcas formales de orientación de la interpretación.</li> </ul>
B.1. Interrogativas atribuidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El emisor hace oír palabras efectiva o supuestamente pronunciadas por otro hablante.</li> </ul>
B.1.1. Interrogativas repetitivas o de eco	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se repite en su totalidad o en parte palabras recién emitidas.</li> <li>-Son como citas retrospectivas.</li> <li>-Pueden repetir enunciados completos o sólo un constituyente.</li> <li>-Se dividen en tres según la entonación.</li> </ul>
B.1.1.1. Interrogaciones recapitulativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Usan un esquema melódico circunflejo.</li> <li>-Muestran la actitud de aceptación o no.</li> <li>-Producen un discurso repetido.</li> </ul>
B.1.1.2. Interrogaciones especificativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Usan un esquema melódico descendente.</li> </ul>

- El emisor solicita al destinatario más información acerca de un enunciado que acaba de emitir.
  - Solicitan precisiones ulteriores sobre una parte vaga o inespecífica.
- B.1.1.3. Interrogaciones explicativas
- Usan un esquema melódico de anticandencia.
  - Solicitan del interlocutor bien la explicación de una unidad cuyo significado se desconoce, o bien la repetición de un término que no se ha escuchado bien.
- B.1. 2. Interrogaciones anticipadas
- El emisor se adelanta a las palabras de su interlocutor.
  - Las palabras pueden ser reales o ficticias de posible futura intervención del interlocutor.
  - La atribución toma la forma de una cita anticipativa o prospectiva.
- B.1.2.1. Interrogativas de eco recapitulativas anticipadas
- El emisor se anticipa a una posible pregunta de su interlocutor.
  - Lleva una entonación circunfleja.
  - Se crea una ficción dialógica formulando preguntas a las que él mismo dará respuesta.
  - Con ellas desarrolla un tema o atrae la atención del destinatario hacia un aspecto concreto.
- B.1.2.2. Interrogativas hipotéticas o exploratorias
- El emisor avanza una suposición sobre un estado de cosas.
  - Expresa lo que podría haber sido una contribución de su interlocutor.
  - Usa una entonación circunfleja.
  - Son respuestas anticipadas, o explicaciones o justificaciones.
  - El hablante no es neutro con estas anticipaciones: fija su postura u orienta la intervención de su interlocutor.
- B.1.2.3. Interrogaciones interpretativas
- Se producen como resultado de una interrupción del discurso de otro.
  - Usa partículas de carácter consecutivo: de modo que, así que.
- B.1.2.4. Interrogaciones exclamativas
- Hacen referencia a un hecho que resulta manifiesto para ambos interlocutores.
  - La entonación es circunfleja.
  - Una parte de ellas coinciden con las

	interrogaciones de eco recapitulativas.
B.1.3. Interrogativas retóricas	-Son aquellas que contienen alguno de los marcadores relacionados con la negación: negación externa, término de polaridad o partículas de inversión argumentativa. -El emisor favorece una determinada opción: la que presenta el signo contrario al que aparece en su enunciado.
B.1.3.1. Interrogativas confirmativas	-Utilizan una formulación negativa con negación externa. -Intentan que el destinatario admita la presuposición que el enunciado contiene, de obtener de él una confirmación.

En general, estas son las ideas sobre la oración interrogativa desarrollada por Escandell; su trabajo constituye el más completo hasta ahora revisado. En efecto, la autora estudia la definición de la interrogativa, sus recursos formales o medios expresivos y hace una clasificación muy completa del discursos interrogativo.

## **2.10. Villegas (2003)**

En su tesis doctoral, Villegas (2003) estudia, entre otros tipos de enunciados modales, los interrogativos. Se propone un doble objetivo general del trabajo investigativo doctoral; en efecto, el primero es “determinar en qué consiste la modalidad verbal y cuáles son sus recursos expresivos en la lengua española” (xi); mientras que el segundo indica que “se procederá a efectuar el estudio descriptivo de la variedad culta del español de Venezuela.”, (p.xii). Expuesto de otra manera, la modalidad verbal y sus recursos expresivos son analizados y descriptos a partir de un corpus del habla culta venezolana. El trabajo es más extensivo que intensivo, dado que no se concentra en un tipo de enunciado modal sino que estudia los enunciados dubitativos, exclamativos, interrogativos, optativos, declarativos. El capítulo VII corresponde a los enunciados interrogativos cuyo primer objetivo particular es “caracterizar las distintas formas de expresión de la modalidad interrogativa en el español de Venezuela” (p.273).

Usando un conjunto de citas indirectas cruzadas de diversos autores, Villegas dedica una sección para los postulados teóricos, luego presenta ejemplos y los datos estadísticos del corpus venezolano; y de allí pasa a la discusión y explicación de esos resultados, apoyándose en la literatura especializada.

El primer apartado del capítulo VII lo destina a la discusión de los rasgos generales de las interrogativas (carácter intelectual, manifiesta duda, son estructuras abiertas por eso no son proposiciones y no se puede evaluar en términos de verdad o falsedad) y el papel del destinatario (obligatorio para las preguntas reales, por lo que no es un rasgo distintivo). Luego presenta el análisis de las oraciones interrogativas de acuerdo con el corpus de Venezuela; aquí en realidad Villegas presenta su clasificación de las interrogativas ejemplificadas con el corpus de nuestro país. A continuación, se presenta la clasificación de Villegas (2000), que se expone en el Tabla 3.

A. Criterio Gramatical.	Toma en cuenta los aspectos semánticos, sintácticos o léxicos.
A.1. Criterio Semántico o según el contenido indagado.	
A.1.1. Interrogativas totales	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El hablante no se compromete con la verdad del enunciado.</li> <li>-Se responde con sí o no, u otras expresiones equivalentes.</li> <li>-El verbo tiene libertad de ubicación.</li> <li>-La diferencia con las enunciativas es la entonación, porque las totales tienen una proposición cerrada.</li> <li>-Hay una proposición preexistente (contenido presupuesto).</li> <li>-Según Escandell (1999), el orden no marcado es verbo/sujeto y el inverso el marcado.</li> <li>-Pueden presentarse con negación externa o interna o polaridad invertida.</li> </ul>
A.1.2. Interrogativas parciales	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se encabeza con un pronombre, adjetivo o adverbio interrogativo.</li> <li>-La partícula interrogativa representa semánticamente la parcela de sentido desconocido.</li> </ul>

	-Su contenido proposicional es inconstante, dado que se sustituye la incógnita. -Pueden presentarse con negación externa o interna
A.1.3. Interrogaciones disyuntivas	-No hacen polaridad invertida. -Ofrecen posibilidad de selección de la respuesta ya desde la pregunta. -Son preguntas de alternativas.
A.2. Criterio sintáctico o según la construcción	
A.2.1. Construcción oracional	
A.2.1.1. Interrogaciones oracionales indeterminadas	
A.2.1.2. Interrogaciones oracionales impersonales	-Constituyen formas de expresión de totales, parciales y disyuntivas.
A.2.1.3. Interrogaciones oracionales con sujeto implícito	
A.2.1.4. Interrogaciones oracionales con sujeto explícito	
A.2.1.5. Interrogaciones con coletilla	-La marca interrogativa aparece al final de la oración. -Formalmente, son una aserción con un añadido al término de la frase, que conduce a que sean interpretados como interrogaciones.
A.2.2. Construcción no oracional	-Estructuras constituidas por un complemento de una locución previa (tanto del emisor como del receptor) y pueden reiterar en su totalidad o parcialmente una expresión anterior.
A.2.2.1. Interrogaciones totales no oracionales	-Por ejemplo: <i>¿Del nuevo gobierno?</i> -Se usan con mayor frecuencia los sustantivos y los sintagmas nominales prepositivos.
A.2.2.2. Interrogaciones disyuntivas no oracionales	-Por ejemplo: <i>¿Pero antes o después?</i> -Pueden estar expresadas por medio de una coordinación, con la conjunción <i>o</i> . -Complementa la formulación previa del emisor al constituirse en las posibles respuestas.
A.2.2.3. Interrogaciones parciales no oracionales	-Por ejemplo: <i>¿Cuáles armas?</i> -El elemento interrogativo puede aparecer solo, seguido de sustantivo, antecedido

	por preposición, o seguido de infinitivo.
A.2.2.4. Interrogaciones con formas verbales impersonales	-Por ejemplo: <i>-¿Es verdad que tú le pegaste a Douglas? -¿Pegarle [yo] a Douglas?</i> -Son réplica a un enunciado dicho con anterioridad. -Estas estructuras se deriva, una respuesta negativa.
B. Criterio discursivo	-Las construcciones interrogativas pueden desempeñar diferentes funciones.
B.1. Interrogativas marcadas	-Tienen una entonación particular. -Tienen el orden sujeto-verbo. -Presenta los tiempos y modo marcados.
B.1.1. Interrogativas atribuidas	-Permiten oír palabras reales o atribuidas por el contexto al interlocutor.
B.1.1.1. Interrogativas repetitivas o eco	-Repiten parcial o totalmente construcciones que acaba de proferir inmediatamente antes otro sujeto.
B.1.1.2. Interrogativas anticipativas	-Atribuyen un enunciado al interlocutor, de manera ficticia, pues constituyen una antelación a su preferencia.
B.1.2. Interrogativas retóricas	-Son una falsa interrogación pues no buscan una respuesta, debido a que los hablantes –tanto emisor como receptor- la conocen.
B.1.3. Interrogativas de reproche	-Son una clase que no implica necesariamente una respuesta y se fundamentan en una presuposición.
B.1.4. Interrogativas instativas	-El emisor conoce la respuesta y la formula como interrogante a su interlocutor para despertar su interés y espera que quede sorprendido.
B.2. Interrogativas no marcadas	
B.2.1. Preguntas	-La pregunta es un enunciado interrogativo que cumple una función discursiva: obtener información de parte del oyente
B.2.1.1. Preguntas reales	-Tienen dos condiciones necesarias como actos de habla: (a) desconocimiento de lo preguntado, (b) el deseo de disipar la incógnita por parte del interlocutor.
B.2.1.2. Preguntas de examen	-Se elaboran para comprobar que otro (el interlocutor) sabe la respuesta, pero el

	emisor –presumiblemente- la domina
B.2.1.3. Preguntas problemáticas	-Se formulan bajo la convicción de que nadie tiene la respuesta
B.2.1.4. Preguntas deliberativas.	-Son dirigidas por el emisor a sí mismo
B.2.2. Preguntas de petición de información	-Su paráfrasis es diferente a la de una pregunta y por la otra, la réplica que pueden recibir también difiere
B.2.3. Preguntas exhortativas	-Sirven para solicitar acción no verbal. -Son actos impositivos indirectos por cuanto realizan dos fuerzas ilocutivas: la explícita se formula como pregunta y la implícita se infiere por medio de una implicatura conversacional y expresa la fuerza exhortativa.
B.2.4. Preguntas comisivas	-Con estas construcciones el hablante comunica una oferta. -El beneficio no es para el emisor sino para el receptor
B.2.5. Preguntas de saludo	-No implican un juego de respuesta. -Pueden tener como contestación otra fórmula de saludo (A: <i>-¿Qué tal?</i> B: <i>-¿Cómo estás?</i> ).

El resto del capítulo Villegas lo dedica a ver la relación entre las interrogativas el tipo de texto donde se encuentran; es decir, estudia las interrogativas en los eventos comunicativos.

Obviamente lo más interesante de Villegas es su clasificación de los enunciados interrogativos basados en el corpus de Venezuela; además las contribuciones teóricas que ofrece a cada paso; en cierta forma este esbozo no hace justicia al trabajo del lingüista venezolano; pero otro tipo de exposición excede los límites de esta investigación.



Tabla 3.  
Clasificación de la oración interrogativa según Villegas

<b>Criterio General</b>	<b>Subcriterio</b>	<b>Subcriterio</b>	<b>Primera Clase</b>		
A. Gramatical.	A.1.Semántico o según el contenido indagado.		A.1.1. Interrogativas totales.		
			A.1.2. Interrogativas parciales.		
			A.1.3. Interrogativas disyuntivas.		
	A.2. Sintáctico o según la construcción.	A.2.1. Construcción oracional.		A.2.1.1. Interrogaciones oracionales indeterminadas.	
				A.2.1.2. Interrogaciones oracionales impersonales	
				A.2.1.3. Interrogaciones oracionales con sujeto implícito.	
				A.2.1.4. Interrogaciones oracionales con sujeto explícito.	
		A.2.2. Construcción no oracional.			A.2.1.5. Interrogaciones con coletilla
					A.2.2.1. Interrogaciones totales no oracionales.
					A.2.2.2. Interrogaciones disyuntivas no oracionales.
A.2.2.3. Interrogaciones parciales no oracionales.					
B.1. Según la orientación de la interpretación.	B.1. Interrogativas marcadas.		B.1.1. Las interrogativas atribuidas		
			B.1.1.1. Interrogativas repetitivas o eco.		
			B.1.1.2. Interrogativas anticipativas.		
			B.1.2. Interrogativas retóricas.		
			B.1.3. Interrogativas de reproche.		
B. Discursivo.			B.1.4. Interrogativas instativas.		

		B.2. Interrogativas no marcadas.	B.2.1. Preguntas.	B.2.1.1. Preguntas reales.
				B.2.1.2. Preguntas de examen.
				B.2.1.3. Preguntas problemáticas.
				B.2.1.4. Preguntas deliberativas.
				B.2.2. Preguntas de Información
			B.2.3. Preguntas exhortativas: peticiones de acción	
			B.2.4. Preguntas comisivas: ofrecimientos de acción	
			B.2.5. Preguntas de saludo	

La exposición anterior, basada tan solo en catorce autores, no es exhaustiva en la diacronía de la oración interrogativa. Pero vista desde otro ángulo puede que lo sea. Es decir, si agrupamos los criterios bajo los cuales es estudiada la oración interrogativa se puede reducir a nueve concepciones teóricas de la oración interrogativa, como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4.  
Criterio teórico para estudiar la oración interrogativa por autores

<b>Criterio teórico para Estudiar la oración interrogativa</b>	<b>Autor(es)</b>
Lógico y grecolatino	Nebrija (1492) RAE (1771)
Semántico-sintáctico	Bello (1847) Alonso y Henríquez (1939)
Lógico	Benot (1890) RAE (1911 y 1917)
Fonológico	Navarro (1918) Obregón (1975)
Psicológico	Lenz (1935) Gili Gaya (1943)
Semántico y fonológico	RAE (1973)
Gramatical-discursivo	Escandell (1987) Villegas (2003)

Por otro lado, para efecto de este trabajo investigativo, habría que indicar que las taxonomías presentadas (Escandell y Villegas) sólo le confieren al contexto educativo las preguntas de examen. Pero por nuestra experiencia como docente y con el apoyo de otros colegas sabemos que esas no son el único uso real de la interrogación en el salón de clase. Se hace, pues, necesario indagar sobre la relación entre la interrogación y la escuela.

### 2.2.5. El enunciado interrogativo y la escuela

Como ya fue dicho, los lingüistas le confieren a la escuela el uso –casi exclusivo- de las preguntas tipo examen. Pero la escuela es rica en los usos y empleos de la interrogación en su medio.

En efecto, el enunciado interrogativo ayuda en la emancipación del pensamiento, en la configuración misma del pensamiento; se inserta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en fin, la vida cotidiana del salón de clase propicia interacciones comunicativas que merecen una mirada atenta.

Se presenta una taxonomía de las interrogaciones en el salón de clase. Se intenta examinar las funciones y los diferentes usos de las interrogaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje. Previo a la clasificación, se han diseñado las condiciones comunicativas que enmarcan –de manera general- el uso de cada tipo de incógnitas.

- (i) Se suceden en un ambiente educativo que brinda el salón de clase.
- (ii) Por el párrafo anterior, existe una relación social especial entre el hablante y el oyente, por la cual el emisor tiene el derecho de hacer interrogaciones al destinatario, quien tiene el deber de responder.
- (iii) Entonces, de esa relación educativa puede surgir muchas interrogaciones, pero sólo interesa aquéllas que están asociada con el proceso enseñanza-aprendizaje.
- (iv) Las interrogaciones del ámbito educativo exigen una respuesta verbal (oral o escrita), que implica un enunciado. De tal manera que no entran en este ámbito las pruebas de selección múltiple, o aquellas que implican que la respuesta se da al marcar una equis (X), rellenar un círculo, etc.
- (v) Por lo general, las interrogaciones son del tipo parcial o pronominal.
- (vi) La función principal de la interrogación desde el ángulo del docente es examinar el dominio de conocimiento adquirido por el alumno; desde el

ángulo de éste, la función primordial de la respuesta es demostrar el dominio epistémico.

- (vii) Por el párrafo anterior, el emisor-docente sabe la respuesta y se presume que el destinatario-alumno debe (o debería) saberla.
- (viii) La respuesta del alumno tiene una evaluación o calificación.
- (ix) Por el enunciado indicado en (ii), se presupone que el destinatario-alumno está dispuesto a responder; en caso contrario, su calificación es la más baja de la escala.
- (x) El alumno genera la información que brinda la respuesta sólo cuando es solicitada por el docente en un contexto de examinación.

La taxonomía de interrogaciones educativas es la siguiente<sup>23</sup>:

#### **A. Interrogaciones realizadas por el docente:**

(1) **Interrogaciones de examinación:** abarcan las preguntas que miden el grado de conocimiento que posee el alumno; son elaboradas por el docente, quien conoce la respuesta, la cual posee una calificación. El estudiante tiene un tiempo determinado para responder; por general no utiliza material de apoyo. El estudiante ha sido informado previamente de la examinación, por lo cual se ha preparado para ella. Se clasifican en:

(a) **Preguntas de examen:** Se formulan por escrito preguntas sobre un tema. Las preguntas pueden estar todas al comienzo en grupo, una detrás de las otras, identificadas con un número arábigo; y luego viene las respuestas en el orden que desea darle estudiante, pero identificando dicho contenido contestatario con el mismo número de la pregunta. También se puede organizar la pregunta y seguida de su respuesta, y para ello se deja un espacio en blanco.

---

<sup>23</sup> Parece oportuno aclarar que las interrogaciones educativas que se ofrece no parecen tener la misma presencia en cada nivel educativo. De tal formas que algunas interrogaciones podría ser consideradas como más particulares de un nivel que otro; pienso, por ejemplo, en las interrogaciones de quiz, que- según los encuestados- se da exclusivamente entre 1er año a 5to año. Pero esto no tiene carácter de conclusividad; se necesita un trabajo más serio, que desborda los límites del presente trabajo.

(b) **Preguntas de examen oral o interrogatorio:** Se formulan por la vía oral y la respuesta se da por la misma vía. Se subdividen en: (a) aquellas que registran la respuesta (sobre todo cuando ésta ha sido la no correcta) por medio un grabador o una hoja de registro, diseñada para tal fin. Esto se hace por si el alumno solicita una revisión de prueba, cuando no está conforme con la nota. (b) aquellas evaluaciones orales que no guardan registro.

Por otro lado, las preguntas de examinación son de naturaleza semántica, porque indagan sobre el contenido epistémico, que debe poseer el alumno. Por esta naturaleza semántica, las preguntas de examinación se puede clasificar en:

(1.2.) **Preguntas expositivas:** este tipo de preguntas tiene una estructura parcial, es decir, están formuladas con pronombres, adjetivos o adverbios interrogativos (¿qué es X?, ¿cuáles son las partes de X?, etc.). La respuesta es exacta, en tanto que se puede verificar en libro o una fuente.

(1.3.) **Preguntas evaluativas:** este tipo de preguntas tiene una estructura total, es decir, no están formuladas con una pieza interrogativa, sino que indagan sobre la opinión, el parecer del alumno sobre un tema. Luego de la pregunta, el docente agrega una coletilla: “Argumente su respuesta”; “Explique su respuesta”; “Explique ampliamente su respuesta”. De tal manera que responder con un adverbio afirmativo o negativo, de acuerdo o no estar de acuerdo, no basta, hay que argumentar. Los argumentos tienen un punto de referencial en razón de lo discutido o lo expuesto en clase, o en el material de lectura.

Por otro lado, tomando en cuenta la extensión de la respuesta, las interrogaciones se puede dividir en:

(1.4.) **Pregunta cuya respuesta es breve o corta:** el enunciado puede estar formado por una palabra; por una oración, pero no más de tres oraciones. En general, se podría decir que las preguntas expositivas solicitan este tipo de respuesta.

(1.5.) **Pregunta cuya respuesta es tipo ensayo:** el enunciado sobre pasa las tres oraciones y puede abarcar varias páginas. En general, se podría decir que las preguntas evaluativas solicitan este tipo de respuesta.

(2) **Interrogaciones de investigación o cuestionario:** El docente escribe en la pizarra o dicta un conjunto de preguntas para ser investigadas en el libro de texto utilizado. Por lo general, la respuesta es una copia literal de la primera oración del párrafo donde esté el contenido adecuado. Este tipo de preguntas constituye un trabajo de investigación para la casa. Puede ser una tarea grupal o individual.

(3) **Interrogaciones de taller:** Se da una clase sobre un tema o aspecto determinado, luego se entrega un material de lectura y se dan unas incógnitas para ser respondida, tomando en cuenta la clase y el material de lectura. Esta evaluación se realiza siempre en grupo y en el propio salón de clase. Sin embargo, hay que aclarar que las preguntas de taller no tienen como fin solicitar una respuesta teórica o conceptual, sino que dicha teoría debe ser aplicada en la solución de un problema práctico. El marco general de las preguntas de taller sería: ¿cómo se soluciona el problema X tomando en cuenta la teoría Y?

(4) **Interrogaciones de quiz:** Este tipo de evaluación se parece a las reportadas en (1), pero la diferencia radica en que se da de manera imprevista; las preguntas versan sobre un tema que se ha tocado en clase o se iba a tratar ese mismo día de la evaluación, pero el alumno no se ha preparado previamente para un examen; se supone que el estudiante vino con una preparación habitual para una clase. El quiz surge cuando el salón de clase tiene una algarabía y no hace caso a los llamados de atención por parte del docente. Entonces, éste lanza, de manera imprevista, el examen, que consta de una o dos preguntas; como se puede apreciar el quiz se diferencia también del examen en tanto que éste está previamente elaborado por parte del maestro, de hecho la prueba está multigráfica o las preguntas orales están registradas en el cuaderno de trabajo del docente. En el caso del quiz, el alumno desprende una hoja de su cuaderno para escribir las preguntas dictadas por el maestro. El quiz parece propio de la educación media.

(5) **Interrogaciones de autoevaluación:** Este tipo de evaluación, fundamentada en la pregunta, se da en la educación a distancia. En el módulo o medio maestro (es decir, el manual de la asignatura), al final de una unidad temática se presentan un conjunto de interrogaciones para verificar el aprendizaje logrado por el estudiante. Esta evaluación le permite observar cómo está el dominio del alumno sobre los contenidos estudiados; y al mismo tiempo revisar aquellos aspectos con poco o nada de dominio. No tiene una calificación y no es revisada por el docente-asesor.

(6) **Interrogaciones retóricas-éticas:** Este grupo de preguntas las dirige el docente, de manera oral, al salón de clase con el fin de hacerlo reflexionar, hacerlo tomar conciencia sobre una actuación negativa y pretende cambiar el comportamiento hacia una actuación correcta y adecuada. Constituyen un llamado de atención, en tanto que docente y alumnos conocen la respuesta; el docente transmite repugnancia o rechazo hacia la mala actuación estudiantil y también ofrece orientación hacia el comportamiento correcto. Por lo cual, el propósito de la interrogaciones retóricas-éticas es que el alumno acepte la presuposición que subyace a la interrogación. En este caso, la presuposición no es la opinión personal del docente, sino que dicha suposición es socialmente compartida, es decir, los padres o representantes la comparten dicha presuposición.

(7) **Interrogaciones de reelaboración del contenido:** Estas preguntas están un poco próximas a las indicadas en (B.1). En este caso, no es el alumno quien indica que no ha comprendido bien o nada la explicación del docente, sino que éste pregunta a los alumnos si han comprendido, si han entendido el contenido explicado. Por lo general, el maestro infiere a partir de la expresión facial del salón de clase una respuesta negativa y debe entonces buscar nuevas estrategias de enseñanza, verbales o no, para exponer de nuevo el mismo contenido, pero de forma diferente. A diferencia de (B.2) en la que la respuesta verbal del maestro incide sobre el comportamiento no verbal del alumno, la respuesta del docente, a su propia pregunta, es, en esencia, verbal (oral o escrita



en la pizarra), que orienta su comportamiento verbal. Estas preguntas se pueden suceder en cualquier momento de la clase; pero sobre todo al final.

(8) **Interrogaciones de sondeo:** Estas incógnitas se dan al comienzo de una clase; con ellas el docente quiere estimular y verificar cuánto saben los alumnos sobre el tema a tratar ese día en clase. Es decir, con estas preguntas se quiere abordar el conocimiento previo del alumno. Su respuesta no tiene calificación y se dan de manera oral. Ayudan al maestro iniciar la clase.

(9) **Interrogaciones sobre el desempeño docente:** Estas preguntas se las dirige el docente a sí mismo con el objeto de reflexionar y evaluar su propio desempeño profesional. Puede compartirlas con otros colegas. A veces, el docente evalúa su desempeño según la opinión de los estudiantes; entonces, al final de todo el año escolar o del semestre, le pregunta sobre su parecer acerca de la asignatura. Los estudiantes dan su respuesta anónima en una hoja.

### **B. Interrogaciones realizadas por el estudiante:**

(1) **Interrogaciones exploratorias o reiterativas:** Preguntas dirigidas del estudiante al maestro con el fin de que reformule la incógnita inicial. El alumno hace una tentativa para resolver una duda o esclarecer un aspecto con el fin de responder luego de manera satisfactoria. Parecen más evidentes en las interacciones orales. Es decir, el alumno puede responder, cuando se trata de intercambio oral, con otra pregunta; cuestión que no sucede en una prueba escrita. Pero también se da en la examinación escrita, en la que alumno busca, con su pregunta, una aclaratoria sobre la interrogación del examen. Tiene una duda sobre el contenido semántico de la interrogación y busca una orientación.

(2) **Interrogaciones exhortativas pedagógicas:** El estudiante formula estas preguntas con el fin de recibir orientación por parte del docente con el fin reorientar o mejorar su propia acción estudiantil no verbal. El beneficiario no es

sólo el alumno, sino que también el docente desea que la actividad salga bien. La respuesta del docente es verbal, pero que va incidir en la actuación no verbal del alumno; estas interrogaciones exhortativas pedagógicas se usan, por ejemplo, cuando se realiza una práctica de laboratorio; o en la clase de educación física o deporte. Se diferencian de las anteriores (interrogaciones exploratorias) en que la respuesta de docente no incide sobre lo lingüístico exclusivamente del alumno, sino también sobre sus acciones no verbales. La respuesta del docente no se da de manera imperativa.

(3) **Interrogaciones sobre el desempeño estudiantil:** Estas interrogaciones se las dirige el alumno a sí mismo cuando ve la posibilidad de reprobación de una asignatura; entonces, se pregunta acerca de cómo cambiar su conducta. Estas preguntas son siempre orales; y puede compartir con el docente de la asignatura que puede reprobación o no, con compañeros de clase y familiares.

### **C. Interrogaciones realizadas por el docente o por el estudiante:**

(1) **Interrogaciones metacognitivas generales:** Estas preguntas están dirigidas a reflexionar sobre la forma en que se aprende, a tomar conciencia sobre dicho proceso. Pueden ser introducidas por el docente o pueden surgir del alumno. Son preguntas del tipo: ¿Qué estrategias he usado para resolver el problema?, ¿qué dificultades encontré?, ¿hay otras opciones?, ¿A qué se debió la equivocación?

(14) **Interrogaciones de comprensión lectora:** Constituyen las preguntas que se emplean para medir el nivel de comprensión lectora. Estas incógnitas se clasifican en diferentes tipos como se puede apreciar en la Tabla 16, del capítulo **2.4. El homo eroteticus y la cognición** (p. 212).

(15) **Interrogaciones de producción escrita:** Constituyen las preguntas que se emplean en la elaboración de una composición. Se pueden distinguir tres

tipos de preguntas para los tres momentos claves de la producción escrita (véase, **2.4.7. La escritura como proceso cognitivo**, p. 204ss), a saber: planificación, textualización y revisión.

Las **preguntas de la planificación**: Para esta fase de organización textual se pueden hacer estas preguntas: ¿para quién escribo?, ¿cuándo lo hago?, ¿cómo escojo el tema?, ¿me he informado lo suficiente sobre el tema como para redactar?, ¿qué sé del tema?, ¿qué tipo de texto hago?

Las **preguntas de la revisión**: Para los pasos evaluativos de la consolidación del texto final se pueden hacer estas preguntas: ¿he revisado la ortografía?, ¿estoy satisfecho con el texto?, ¿se corresponde con el modelo que se planificó?, ¿puedo mejorar el vocabulario?

Las **preguntas de la textualización**: Para la composición en sí, el estudiante puede hacerse este tipo de preguntas si el texto es narrativo: ¿qué hace el protagonista?, ¿cuándo tiene lugar la historia?, ¿qué hacer ante la dificultad X?

En el caso del texto expositivo escolar, se pueden hacer preguntas como: ¿qué es X?, ¿cuáles son las partes de X?, etc. Estas preguntas constituyen la parte esencial de este trabajo investigativo.

Las preguntas de la textualización o de la producción textual tienen dos objetivos claves: extraer la información de la memoria a largo plazo y contribuir a la organización interna semántica del texto como en la organización externa del texto, por cuanto estructuran las diferentes partes del texto; por ejemplo, en el texto expositivo escolar lo organiza en las diferentes categorías expositivas: definición, clasificación, ejemplificación, etc., (véase un ejemplo en la Tabla 20, del capítulo de los **Resultados**, pp. 344-345; luego de esta tabla indicada se hacen otras reflexiones y consideraciones metodológicas de la pregunta en la composición textual).

## **Balance**

Esta sección (**2.2. El homo eroteticus y el enunciado interrogativo**) ha presentado un estudio del enunciado interrogativo desde la teoría de la enunciación en una de sus manifestaciones: la modalidad lingüística, y, más específicamente, la modalidad interrogativa. También se ha reseñado la historia del enunciado interrogativo con el fin –entre otros- de constatar la limitada presencia de las interrogaciones educativas en dichas taxonomías. Esto dio pie para presentar una clasificación de las interrogaciones que surgen o se presentan en el salón de clase; entre los diferentes tipos, en el marco general de esta investigación, hay que destacar el uso de la interrogación en el proceso de la escritura; y muy específicamente, en la textualización.

De este abordaje de la interrogación desde la teoría de la enunciación, se pasa, en el siguiente apartado, al estudio del enunciado interrogativo en la lingüística del texto y, más concretamente, en el orden discursivo expositivo.

## 2.3. El homo eroteticus y el lenguaje

En esta sección, se compendian varias concepciones sobre el lenguaje que han presentados diferentes teóricos en sus trabajos. Luego, en el marco de la lingüística del texto, se estudia el orden discursivo expositivo y se plantea el papel de la pregunta en la construcción de un texto expositivo. También se caracterizan las tres modalidades de los textos expositivos.

### 2.3.1. El lenguaje. Consideraciones generales

El lenguaje entendido como código semiótico estructurado ha sido del interés de los estudiosos a lo largo de la historia de la humanidad. Más aún, el lenguaje humano. Es imposible en el marco de este trabajo investigativo abordar todas esas tendencias y posturas teóricas. Aquí se asume una perspectiva restringida a consideraciones generales, preferiblemente de lingüistas o ligadas a la visión que brinda esta disciplina científica.

No cabe duda de que el lenguaje, o la lengua, es el distintivo de la condición de humanos. Es un fenómeno típicamente humano; se habla porque se tiene la facultad para ello. Pero el lenguaje es social, porque permite las relaciones humanas y la identificación con una comunidad. Pero el hecho de que el lenguaje sea humano, no significa que sólo los humanos se comunican (Yule, 1998). En este sentido, Páez Urdaneta (1991: 61) advierte:

El cuerpo de conocimiento que en los últimos años se ha venido acumulando a raíz de los estudios de la conducta comunicacional de los animales ha obligado a una cierta actitud cautelosa en lo se refiere al uso de la palabra *lenguaje*. Si por lenguaje entendíamos “comunicación”, hoy en día también deberíamos hablar entonces de “lenguaje animal” (o del “lenguaje de las abejas”, “de los pájaros”, etc.) por cuanto ya no se duda que los miembros de estas especies se comunican entre sí, con propósitos que no son diferentes de varios propósitos humanos. Del mismo modo, si por lenguaje

entendíamos la “*facultad exclusiva de transmisión oral de un mensaje*”, hoy tendremos que reconocer que la vocalización no es una característica exclusiva de la especie humana. [cursivas en el original].

Por lo cual, el autor venezolano señala que lenguaje humano es sinónimo de idioma o lengua natural. Este es el sentido que se usa en este trabajo investigativo.

Yule (1998) presenta seis hipótesis para explicar el origen del lenguaje humano, a saber: (1) el origen divino, un regalo de Dios; (2) imitación de los sonidos naturales; (3) conexión entre gestos físicos y los sonidos producidos; (4) origen glosogénético, es decir, la génesis está en las bases biológicas humanas; (5) producto de la adaptación fisiológica, y (6) producto de las interacciones y las transacciones de las relaciones humanas.

En *Cratilo*, Platón (1990) propone su concepción instrumentalista y funcionalista del lenguaje; palabras menos o más afirma que el lenguaje es un *organum* para comunicar uno a otro algo sobre las cosas.

Esta visión será retomada por Bühler (1985: 48), porque lo concibe como el instrumento que permite la comunicación entre un emisor y receptor que conversan sobre objetos y relaciones, gracias al fenómeno acústico.

Todorov (1987:126), le otorga al lenguaje, al cual califica de *verbal*, tres características: (a) es *sistemático*, porque comprende un conjunto de signos relacionados entre sí; (b) es *significativo* o tiene *la existencia de la significación*, porque posee significado; y (c) tiene *secundariedad*, porque permite tres funciones (metalingüística, falsedad y creatividad de palabras nuevas).

Por su lado, Roca-Pons (1982) le confiere al lenguaje una característica más de las expuestas por Bühler (1985). En efecto, para Roca-Pons el lenguaje se

caracteriza por ser estructural. Para el último autor, el lenguaje es “el conjunto de signos articulados por medio de los cuales se comunican las personas de cualquier raza o cultura” (p.1); donde se pueden observar las tres cualidades, a saber: (1) es estructural, por ser un conjunto de signos articulados; (2) es funcional, por permitir la comunicación, y (3) es instrumental, por ser el medio o vehículo de la comunicación.

Para Bally (1977) el lenguaje es vida y la vida está dada por el lenguaje; y éste otorga un carácter democrático y equitativo a la vida; el lenguaje tiene una funcionalidad bio-social. En efecto, el autor define el lenguaje en estos términos: “El lenguaje está siempre al servicio de la vida, y no de la vida de unos pocos, sino de la de todos y en todas sus manifestaciones: su función es biológica y social” (p.19); pero también le atribuye una función afectiva y también activa, porque conlleva siempre a la acción verbal.

Por su lado, Malmberg (1985) afirma que la función prototípica del lenguaje es la función humana, dado que las funciones de la expresividad, socialización y la facultad de abstracción están presentes en otros lenguajes no humanos. El lenguaje es definido como instrumento de comunicación contextualizada. Para este lingüista, el ser humano es humano en cuanto que es capaz de hablar, por ello “así resultaría más adecuado decir que el nacimiento del hombre y el nacimiento del lenguaje son idénticos. *Homo sapiens* es decir *homo loquens*.” (Malmberg, 1974: 13; cursivas en el original; véase **1.4.1. Homo sapiens**, p. 29ss y **1.4.2. Homo loquens**, p. 32ss).

Sapir (1966: 14) indica que el lenguaje no es producto del instinto animal si no que su creación fue deliberada: “El lenguaje es un método exclusivamente humano y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada.”.

Lewandowski (1992: 203) define el lenguaje como “fenómeno típicamente humano y a la vez social, el sistema primario de signos, instrumento del pensamiento y la actividad, el más importante medio de comunicación”. El autor citado le otorga las siguientes características:

- fenómeno exclusivamente humano
- sistema semiótico de signos convencionales
- medio de comunicación
- instrumento con función expresiva, deíctica y apelativa
- forma social objetiva
- realidad inmediata del pensamiento
- medio para el desarrollo del pensamiento, la creatividad y la imaginación
- forma de conducta social
- medio fundamental de la dirección de la actividad humana
- medio y forma de la ordenación social.

Frente a estas características innatista, cultural, sociológica, etnográfica y funcional, Páez Urdaneta (1991: 65-73) presenta los rasgos sustantivos del lenguaje humano; los cuales se listan a continuación:

- Es esencialmente oral y auditivo
- Es el resultado de una organización dual, jerarquizada y económica de valores lingüísticos
- Es sintagmático y a la vez paradigmático
- Opera mediante objetos semióticos arbitrarios
- Se ejecuta mediante la formación de oraciones
- Es semántico
- Es retórico
- Cambia espacial y temporalmente
- Co-ocurre con otros códigos humanos de comunicación
- Es graficable.



Estos rasgos, simultáneos y concurrentes hacen del lenguaje humano el más poderoso instrumento de comunicación animal existente, producto de su complejidad estructural y elaboración funcional.

Chomsky (1975: 30) define el lenguaje en términos un tanto opuesto a las conceptualizaciones dadas hasta ahora, porque el lenguaje es “un medio destinado tanto a la creación como a la expresión del pensamiento en el sentido más amplio”. Pero teniendo en cuenta que la creatividad es la característica principal y fundamental, porque “el hecho más decisivo es que la característica esencial del lenguaje no es la de ser un medio de comunicación. Es decir, el empleo del lenguaje para la comunicación no es sino una de sus funciones” (pp.29-30). La creatividad es la capacidad de crear y comprender oraciones nuevas nunca antes oídas. “El lenguaje humano está libre del control de los estímulos y no sirve a una simple función comunicativa, sino que más bien es instrumento para la libre expresión del pensamiento y para la respuesta adecuada ante situaciones nuevas”, (Chomsky, 1969: 36).

Para este autor, el lenguaje es una facultad humana innata, porque la experiencia muy fragmentaria y en desorden no puede explicar cómo se adquiere el lenguaje humano, porque “no se trata de una cuestión de enseñanza” (p. 13) lingüística, sino que “implica que [el niño] posee una capacidad innata desarrollada bajo la interacción con el medio ambiente”, (p.14).

En fin, el lenguaje es una facultad primordial en la vida humana, cuya creatividad sólo se manifiesta en la comunicación cotidiana.

Ahora bien, la diversidad de conceptualizaciones ofrecidas aquí dejan ver que la pregunta qué es lenguaje no tiene una sola y única respuesta; ésta depende de la escuela lingüística que la emita. En parte, esto se comprende porque la incógnita planteada aquí es un interrogante primario en palabras de Morin (2002: 79), es decir, plantearse qué es lenguaje supone una pregunta de

naturaleza ontológica, tan vital para el hombre como preguntarse qué es la vida, por ejemplo. En este sentido, aunque se tome partido por un sector del saber científico (en este caso el lingüístico) su naturaleza no se pierde. El lenguaje, aun en el campo lingüístico, es multidimensional, como el hombre mismo. Las definiciones ofrecidas han planteado, entre otros aspectos: el aspecto proposicional, instrumental, procesal-mental, social, cognoscitivo, afectivo-emocional. Esta multidimensionalidad sería mayor y más difícil de abarcar si la ubicación hubiese sido desde la Filosofía del Lenguaje (Cortés Morató y Martínez Riu, 1996). Un hecho es claro: toda esta cuestión ontológica se genera con *un hecho de parole* (Saussure, 1980), es decir, en el marco de este trabajo investigativo, se genera con un hecho de habla textual. El texto es el acto primario del lenguaje.

### **2.3.2. La lingüística del texto**

A mediados del siglo XX, se suceden cambios notables en la producción y recepción del saber científico. El aislamiento de las ciencias entre sí ha cesado. La interdisciplinariedad abre una nueva visión de los problemas estudiados. Antes, varias ciencias o disciplinas se dedicaban al análisis de un mismo objeto, pero no había un trabajo en conjunto y un resultado integrador.

La Postmodernidad permitió esta unificación entre las ciencias. La Modernidad había fragmentado el saber científico, porque la realidad se concebía como una máquina. La interconexión disciplinaria se inició con Bohr en 1913 cuando, a partir de su teoría del átomo, creó la *Fisicoquímica*. Esta unificación de las disciplinas, que podría conducir a un reduccionismo teórico, es necesaria porque, “[...] aunque cada ciencia estudie una pequeña parcela, debe haber canales subterráneos que pasen de una a otra, pues la realidad es *una*”, como señala Pérez de Laborda (1989, p. 69). Aun cuando la opinión de este autor está limitada a las ciencias naturales, la misma sin embargo podría ser válida para las ciencias sociales y humanas, si se toma en cuenta el interesante ensayo de Piaget

(1973, pp. 199-283) en el que plantea, en medio de los problemas, la necesidad de estudios interdisciplinarios en dichas ciencias. La colaboración interdisciplinaria trae consigo una nueva manera de estudiar y explicar el objeto de estudio particular de una ciencia.

En el caso del estudio del lenguaje, la interdisciplinariedad es muy justificada, porque se trata de un objeto muy complejo y de difícil aprehensión. Hubo la necesidad de recurrir a nuevas metodologías y nuevos enfoques para estudiar y explicar el lenguaje como un instrumento en uso. La lingüística se unió con otras ciencias, para dar origen a la Sociolingüística, la Psicolingüística, la Etnolingüística, entre otras. En otros casos, se recurrió a los aportes de la Filosofía del Lenguaje para crear, por ejemplo, la Pragmática Lingüística. También vio luz, a inicios de la séptima década del siglo XX, con impulsos que provenían de la misma lingüística y de ramas externas (retórica, estilística y análisis literario), la lingüística del texto o del discurso (Bernárdez, 1982; Bernal, 1986).

La lingüística del texto nace con el fin de estudiar y comprender el lenguaje como un hecho transaccional o transfrástico, es decir, se parte del texto como unidad superior del análisis lingüístico. Para ella, la comunicación humana se produce en forma de texto. Las corrientes anteriores (estructuralismo y generativismo) se habían centrado en la oración como unidad de análisis, y la comunicación era o un instrumento del lenguaje o de creación. En Norteamérica, Zellig Harris y Kenneth Pike pueden ser considerados, entre otros, como precursores de esta disciplina, al tiempo que Coseriu (1973: 289) se adjudica la paternidad del nombre *Lingüística del Texto* (cursivas en el original).

Esta evolución no es gratuita, porque la lingüística del texto es, en palabras de Dressler (1972; citado por Lewandowski, 1992: 215), “la rama más amplia y de mayor importancia interdisciplinaria de la lingüística”. Bernárdez (1982: 31) ubica a la interdisciplinariedad entre una de las “causas que han conducido al desarrollo de la lingüística del texto”, además del estudio de la coherencia y de la integración de componentes lingüísticos con la pragmática.

La lingüística del texto se conoce también con el nombre de gramática del texto o gramática generativa textual. Con este nombre se le tiene como una disciplina transaccional, porque su objeto de estudio es “engendrar el conjunto infinito de las estructuras textuales bien formadas”, (Adam, 2005: 295). En este primer período, la lingüística del texto se ve fuertemente influenciada por la gramática generativa-transformacional. Rieser (1986) expone esta subordinación cuando afirma que la tarea de la lingüística del texto es la de construir “una teoría del texto que explicase la noción de ‘texto en L’, por analogía con la propuesta de Chomsky ‘oración en L’, a fin de determinar lo que constituiría la conexión entre las oraciones de un discurso.” (Rieser, 1986: 24). Por esto, se habla de competencia y actuación textuales. Señala el autor citado que los pasos hacia la independencia se dieron cuando van Dijk (1972/1976), en 1972, propuso la noción de macroestructura y microestructura; también cuando planteó (a) la necesidad teórica de vincular el emisor con el receptor, porque no se podían obviar los mecanismos empíricos sociolingüísticos de la comunicación; (b) los fenómenos gramaticales como la pronominalización, la referencia temporal y local, la conectividad, etc., sólo se pueden explicar en una gramática textual; (para más detalles sobre este momento en la lingüística del texto, véase Rieser, 1978; Beugrande y Dressler, 1997: 49-68).

También en esos primeros años iniciales de la década del ‘70, otro nombre de la lingüística del texto fue teorías del texto comunicativo, como señala Schmidt (1986). Sobre ese nombre, el autor citado afirma que es “*un término que cubre un complejo campo de investigación*” (p.51; cursivas en el original). La tarea es “construir teorías que permitan al lingüista descubrir y explicar, dentro del marco de una teoría homogénea, la estructura interna de oraciones y textos así como las condiciones y reglas que subyacen en una comunicación satisfactoria”, (p.52). Dicho de otra manera, explicar cómo las personas entienden e interpretan los textos verbales. En esta fase, la lingüística del texto tiene dos vertientes, a saber: (a) la rama que se encargaría de la parte pragmática de la comunicación (como actos de habla, gramática del contexto, modelos del receptor, estrategias de comunicación, entre otros aspectos) y (b) la subdisciplina que se centraría en la

gramática formal del texto (centrada en aspectos como tipologías textuales, qué es el texto, tipo de texto ideal, etc.).

Otra manera de hacer referencia a la lingüística del texto en su génesis fue el marco semiótico de la textolingüística (Nöth, 1986) o semiótica lingüística textual. Indica el autor citado que “Por textolingüística se ha venido entendiendo aquella rama de la lingüística en que los métodos del análisis lingüístico se han extendido al texto”, (p. 75). Es esta rama de la lingüística una subparte específica de la semiótica general, que busca “un modelo apropiado para el análisis de las estructuras lingüísticas de un texto”, (p.78). Tiene dos dimensiones: la semántica y la pragmática. A juzgar por el análisis de un cuento que presenta Nöth se puede ver que el estudio se aproxima más un análisis literario.

Los avatares de la lingüística del texto en la búsqueda de su identidad y fisionomía propia en términos teóricos y metodológicos fueron intensos y profundos, con sugieren los párrafos anteriores. Pero fueron también muy rápidos, en tanto que el desarrollo actual es evidente y altamente provechoso para el estudio del lenguaje como texto.

### **2.3.3. Lingüística del texto y su objeto de estudio**

La búsqueda de la fundamentación científica de la lingüística del texto supuso la definición de su objeto de estudio y una conceptualización de ella misma como disciplina científica, con el fin de precisar alcance, problemas que estudian, epistemología e influencias de otras ramas del saber. Una cuestión (objeto de estudio) y otra (definición como disciplina científica) están muy unidas; hay, como diría Hjelmslev (1974), una relación de interdependencia, porque la concepción de la lingüística depende de la concepción teórica que se tenga de lo que es el texto. Se presuponen mutuamente, porque “la lingüística del texto puede considerarse como un intento de ‘definir el texto’”, (Bernárdez, 1982: 76).

Van Dijk (1993: 17-18) lo plantea así:

Una gramática del texto, entonces, es una gramática definida en términos de la clase de *objeto* que debería describir de manera explícita, esto es, “textos”. Asimismo, la lingüística del texto, así como la “sociolingüística”, no debe caracterizarse en términos de ciertos métodos o modelos, sino en términos del alcance, del terreno o de las clases de objetos y problemas pertinentes a este tipo de estudio.

Cuando la lingüística del texto se define como transoracional o transfrástica, es decir, que centra su estudio más allá de la oración o de la frase, entonces, texto es la suma de dos o más oraciones o frases; texto es una sucesión de oraciones. Todo lo que sea superior a la oración verbal es un texto. De tal manera que la preferencia <<¡auxilio!>>, dicha en situación adecuada (en un asalto, por ejemplo), no es un texto. El texto era –en los albores de la lingüística del texto- una cuantificación de palabras y no una *cualidad* de textualidad.

En parte la lingüística del texto se ve influenciada por el estructuralismo, o, más exactamente por la Glosemática. Para esta rama estructuralista, la lingüística es “el estudio del lenguaje y de sus textos como fin en sí mismos” (Hjelmslev, 1974: 14). Y texto es un conjunto de signos sucesivos de una lengua en la sintagmática. “El lenguaje consiste en una sucesión o en un texto y un sistema” (Hjelmslev, 1972:46). En 1968, Harweg, citado por Lewandowski (1992: 354), dirá que texto es una “sucesión de frases unidas entre sí en el sentido de substitución sintagmática”.

El aporte de los estudios basados en la concepción del texto como unidad superior a la oración fue que las oraciones en textos tenían la misma estructura lingüística que la oración aislada, pero no aportaron dichos estudios “una representación clara de cómo se utilizan los textos en la actividad social” como apuntan Beugrande y Dressler, (1997: 60). También permitió establecer que la oración formaba parte del texto: era uno más de sus componentes (Petöfi y García Berrío, 1978: 252).

Luego al estar enrolada en el generativismo-transformacional, la disciplina textual se ocupa de explicar cómo se engendra “el conjunto infinito de las estructuras textuales bien formadas” (Adam, 2005<sup>a</sup>: 295) o, parafraseando a Chomsky (1971), la lingüística del texto construye el sistema de reglas que proporciona descripciones estructurales a las oraciones sucesivas o en secuencias de un modo explícito y bien definido. Por ende, el texto es la cadena de oraciones bien formadas, es decir, texto es lo que tiene gramaticalidad textual. Como la gramática generativo-transformacional se centra en la sintaxis, la lingüística del texto, en correlato, de la macrosintaxis. Van Dijk planteó, en ese marco de influjo, las nociones de competencia y actuación textuales.

En este sentido, van Dijk (1972/1976: 241-242) explica:

Recordemos que para los transformacionistas la “gramática” es un conjunto restringido de *reglas* (interiorizadas en todo hablante) las cuales, bajo su forma explicitada ‘en la teoría gramatical, justifican la generación de un conjunto *infinito* de oraciones obtenidas por transformaciones a partir de un conjunto relativamente restringido de oraciones abstractas más *simples*. Del mismo modo, requeriremos de nuestra teoría que sea *productiva*, es decir, que sea capaz de engendrar (formalmente) un número infinito de textos a partir del conjunto finito de reglas y elementos léxicos. La teoría propuesta dará cuenta de la competencia textual, [...]

El grupo de Constanza<sup>24</sup> se vio influido por el distribucionalismo de Z. S. Harris. El análisis del discurso de este lingüista norteamericano consistía en esencia en aplicar un procedimiento metodológico gramatical al texto. La lingüística del texto, en consecuencia, se ocupa de “la formulación de una gramática y de un lexicón abstractos que, hipotéticamente, <<generarían>> un texto [...], es decir, asignaría descripciones estructurales a las oraciones de ese texto”, (Beugrande y Dressler, 1997: 62). La tarea era especificar la gramaticalidad

---

<sup>24</sup> En la ciudad de Constanza, Alemania, al suroeste de Alemania, se llevó a cabo un congreso, en 1972, que contó con la presencia de Hannes Rieser, Janos Petöfi, Jens Ihwe, Werner Kummer y Peter Hartmann. Sin embargo, los trabajos teóricos de los asistentes habían comenzado tiempo atrás. De esta reunión surgió el grupo de Constanza, en el que Hartmann fue la cabeza del movimiento (Bernal, 1986; Schmidt, 1976/1977).

distribucional de la formación de un texto. El grupo de Constanza determinó que un texto se *genera*, “pero no demostraron que lo hiciera a partir de una gramática”, (ídem: 63).

Karl-Erich Heidolph (1966), citado por Beugrande y Dressler (1997: 61), planteó que “la dimensión textual de factores como la acentuación, la entonación y el orden de palabras que, aun apareciendo dentro de una oración, dependen en realidad de la organización que presentan las otras oraciones de su entorno.”. Esta dimensión textual se podría explicar por medio de la anáfora. Horst Isenberg (1968), citado por Beugrande y Dressler, (ídem), en la línea de Heidolph, señaló que fenómenos gramaticales ligados al funcionamiento de pronombres, artículos y verbos con valor temporal, sólo se podían explicar con la noción de texto intencional y con coherencia. Se puede inferir que la lingüística del texto, en el marco de Heidolph e Isenberg, se encarga de estudiar las relaciones intencionales y coherentes de ciertos segmentos de las oraciones que conforman un texto. Se nota cierta influencia de la pragmática.

Pero fue Roland Harweg (1968), citado en Beugrande y Dressler, (1997: 59), quien realizó un estudio textual en los términos y metodologías que se entienden y hacen actualmente en la lingüística del texto. Postuló que una preferencia es un texto en tanto que presenta cohesión gramatical por sustitución. Se centró en aspectos de cohesión lexical por sinonimia, repetición y superordenación; y también problemas de coherencia como causa/efecto, parte/todo. El estudio de Harweg se apoyó en la semántica léxica y estructural. Frente al trabajo de este autor, Beugrande y Dressler (1997: 60) sostienen que “aunque el modelo que se presenta en este manual tiene una organización distinta y sigue una metodología diferente a la de Harweg, en realidad ambos modelos se ocupan del mismo tipo de relaciones textuales”.

El elogio de Beugrande y Dressler al trabajo pionero de Harweg deja ver que la lingüística del texto se debería centrar en las relaciones textuales de los elementos o segmentos que forman el texto. Esto ocurre cuando la lingüística del



texto se deja influir por la psicología cognoscitiva (véase **2.3.3. Psicología cognoscitiva**, p. 182ss). Sobre este punto se volverá luego.

La línea de trabajo de Harweg hace que la lingüística del texto se centre en la cohesión textual. Así pues, en esta fase la lingüística textual “privilegia la organización del cotexto y la cohesión como coherencia” (Adam, 2005b: 549). El texto es visto como una materia puramente gramatical. Se estudian cuestiones como tema-remata, progresión temática, recurrencia, correferencia, presuposición, conectores y conexión textual. Los primeros trabajos de van Dijk se apuntan en esta tendencia (Petöfi y García Berrío, 1978). O más exactamente el trabajo de M. Halliday y R. Hasan (1976), donde la textualidad o textura es sinónimo de cohesión.

En un ángulo casi opuesto, está la postura de Schmidt (1976/1977). En efecto, influenciado por autores como Leontev, Luria, Parsons, Austin, Searle entre otros, Schmidt presenta el texto como fruto de la actividad verbal. Parte de la afirmación de Hartmann (1968, citado por Schmidt (1976/1977: 22) de que “el punto de partida de una fenomenología del objeto lingüístico es la textualidad de los signos originales de lenguaje”. Y lo único original y que posee textualidad es la comunicación verbal misma. Esto hace que se descarte la definición del texto “como unidad puramente verbal por medios exclusivamente lingüísticos” (p. 147), porque el texto “no es una categoría exclusivamente lingüística, sino que ha de ser definido por criterios sociocomunicativos (como la categoría de la textualidad y potencial ilocutivo) “(p. 149). El texto es, por lo cual, un acto de habla de la interacción comunicativa, el cual se encamina hacia un fin o meta; una teoría del texto debe ser ante todo una acción verbal. La lingüística del texto se debe centrar en la competencia de la actuación pragmática.

Cuando la lingüística del texto se ve influenciada por la psicología cognoscitiva, surgen otras ópticas para sus metas y tareas. Van Dijk (1978/1992: 20) justifica esta influencia en estos términos:

La *psicolingüística* y la *psicología (cognitiva)* se ocupan actualmente en explicar el funcionamiento real de este sistema lingüístico abstracto; así pues se describe cómo se ha adquirido este sistema lingüístico en términos de determinadas condiciones y determinados procesos cognitivos y, sobre todo, qué normas y estrategias se aplican cuando un hablante produce o comprende un texto. (cursivas en el original)

La manera como se procesa, almacena, se guarda y recupera los textos es de importancia para la lingüística del texto. El texto es, ante todo, coherencia textual, que se evidencia en la cohesión. Surgen conceptos como macroestructura y microestructura. Una preferencia verbal es un texto cuando se puede hacer de él un macroresumen proposicional, porque la coherencia global es el tema o el asunto del texto (van Dijk, 1993, p. 45). La textualidad proposicional sintáctico-semántica es la cualidad esencial del texto porque lo determina como tal. Los estándares básicos y principales de textualidad son la coherencia global y la coherencia local. Tanto una como la otra trabajan con el significado proposicional, pero en niveles diferentes. La primera se centra en el significado global o macroproposicional (macroestructura) y la coherencia local, en el significado local o microproposicional. Pero la textualidad es también discursividad, es decir, interesa lo comunicado, la intencionalidad del acto verbal en contexto. Dicho de otra manera, lingüística del texto ahora integra los elementos tanto gramaticales (representados en los micro y macro niveles estructurales) como en los elementos pragmáticos. La coherencia y la cohesión están unidas y subordinadas a la intencionalidad.

Frente a la textualidad de Schmidt, quien la ve como intencionalidad, es decir, actividad verbal hacia conseguir una meta, van Dijk la enriquece con la microestructura (centrada en la sintaxis), la macroestructura (centrada en la semántica) y el macroacto de habla (centrado en la pragmática). Conjuga tres disciplinas científicas para estudiar y analizar mejor el texto o discurso.

Otro momento de influencia de la psicología cognitiva se ve en la obra de Beugrande y Dressler (1997). Se percibe la integración de las diferentes fases

anteriores. Por ejemplo, el “texto es una forma de actividad humana. Un texto no tiene sentido por sí mismo, sino gracias a la interacción que se establece entre el conocimiento presentado en el texto y el conocimiento del mundo almacenado en la memoria de los interlocutores” (p. 40). Así pues, la lingüística del texto se debe ocupar de la comunicación verbal textual. Para estos autores, el texto se caracteriza por tener textualidad, y se manifiesta en los siete criterios de textualidad, a saber: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad (para más detalles, véase Beugrande y Dressler, 1997).

Visto este recorrido de la lingüística del texto con su objeto de estudio, es oportuno asumir una definición de texto.

Una de las conceptualizaciones -si se quiere clásica- de *texto* más conocida es la dada por Bernárdez (1982: 85), quien lo define en estos términos:

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

La característica más resaltante de esa definición, para efectos de esta investigación, viene dada por el hecho de que une las dimensiones textuales y discursivas. Por un lado, el ‘texto’ tiene coherencia (profunda y superficial) y cierre semántico. Por el otro, el ‘texto’ es una actividad humana y tiene un propósito social. En el primer caso, el texto es visto como un producto semántico; en el segundo, como un hecho comunicativo, es decir, un producto pragmático.

Más detalladamente, Bernárdez presenta una visión multidimensional del discurso, porque entrelaza:

- (a) el texto como actividad comunicativa
- (b) el texto como hecho y acto social
- (c) el texto como cohesión
- (d) el texto como coherencia
- (e) el texto como transacción interpretativa
- (f) el texto como conjunto de signos
- (g) el texto como producto del contexto

El texto es una unidad comunicativa compleja: varias dimensiones se oponen, se complementan y se concurren al mismo tiempo para lograr la comunicación textual.

#### **2.3.4. Órdenes del discurso**

Una de las tareas de la lingüística del texto es la de realizar tipologías textuales (Petöfi y García Berrío, 1978: 254; Bernárdez, 1987: 11-12). Petöfi y García Berrío listan unos primeros intentos en los albores de la disciplina textual; E. Werlich propuso la primera en 1975. Más cercanos al tiempo presente, están los intentos de Calsamiglia y Tusón (1999), Beugrande y Dressler (1997), Álvarez (1999, 1993), Bassols y Torrente (1997), Sánchez Lobato (2007) y Sánchez (1992). En todo caso, la agrupación textual es un debate abierto.

El principio básico de toda clasificación textual es que existen elementos similares o próximos en los diferentes y variados textos o discursos producidos por el hombre; la taxonomía textual presenta un conjunto de discursos con determinadas propiedades. Tal similitud se puede dar por características estructurales, superestructurales, intencionales y contextuales. En todo caso, sobre la intertextualidad se apuntala la clasificación discursiva. Las tipologías se muestran necesarias para la producción y comprensión de textos, y también para facilitar la circulación social, porque los tipos de textos son convenciones socio-históricas.

La tipología textual es un constructo teórico-conceptual, de carácter abstracto, sobre la base del texto concreto y real producido por el hombre. Las primeras clasificaciones se hicieron por temática: novela policial o sentimental, libros de medicina o mecánica; o por criterios históricos. Desde un ángulo contrario, toda tipología del texto deja ver la diversidad de discursos emanados: sin la variedad formal y funcional no es posible una unificación teórica y práctica.

En 1978, Isenberg (1987) propuso un conjunto de criterios que deberían regir todo intento de taxonomía textual. Estos criterios comprenden elementos como: campo de aplicación, una base de tipologización, un conjunto manejable y limitado de tipos de textos, una especificación de cada tipo de texto y un conjunto de principios de aplicación. Las condiciones de toda tipología que postula son: homogeneidad, monotipia, falta de ambigüedad y exhaustividad.

En la misma línea de Charaudeau, Sánchez (1992) también habla de órdenes del discurso; y propone su taxonomía de tipo homogéneo-cognitivo.

Sánchez (1992) plantea que cada vez que se hace una acción verbal se ponen en orden varios elementos; de allí de que el autor francés hable de 'órdenes del discurso'<sup>25</sup>.

En primer lugar, se organizan los interlocutores de la comunicación verbal; esto es: quién habla, a quién, cuándo, dónde, cuál es su estatus en relación con su interlocutor. En segundo lugar, es necesario ordenar el tema o de lo que se habla o escribe en términos de acciones o de estados. En tercer lugar, hay que ordenar las relaciones existentes entre los elementos de esas acciones o de esos estados. Y, por último, en cuarto lugar, hay que organizar las relaciones morfo-sintácticas-semánticas y los recursos lingüísticos disponibles. Estos cuatro

---

<sup>25</sup> Al parecer el nombre 'orden del discurso' se debe al discurso con el mismo nombre, *El orden del discurso*, dado por Michel Foucault como la lección inaugural que impartió cuando, en 1970, sucedió a Jean Hyppolite en la Cátedra de "Historia de los sistemas del pensamiento" en el Collège de France. Aunque Foucault expone la relación entre discurso y poder; en cierto modo se hace teorización de lo que hoy se llama Análisis Crítico del Discurso.

ordenamientos (interpersonal, experiencial, lógico y textual), con sus posibles combinaciones, dan origen a los órdenes del discurso, tales como el narrativo, el descriptivo, el argumentativo, el expositivo y el instruccional.

La lingüista venezolana parte de que es “la manera de concebir el mundo o la manera de captar las relaciones entre los elementos del mundo” (Sánchez, 1992:16) la que permite ese agrupamiento de los discursos producidos por el hombre. Es decir, se fundamenta en un criterio extralingüístico de naturaleza cognitiva: la visión del mundo.

Así se tiene que en la narración, el mundo se organiza en términos de acciones o acontecimientos en el tiempo; mientras que en la descripción, se plantea el orden de los cuatros elementos señalados en relación a las propiedades o características de algún estado de cosas en el espacio; por su lado, en la exposición, el mundo se estructura en términos de abstracciones y síntesis. En fin, la noción de órdenes del discurso (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo e instruccional) refleja la manera de concebir la materia lingüística-cognitiva de verbalizar el mundo y/o las relaciones.

Este constructo teórico de órdenes del discurso es una noción ideal, que presenta el conjunto de características puras que tiene cada orden discursivo; pero la autora aclara que los textos en sí (lo que se produce de manera oral o escrita) no son puros, sino que presentan mezclas de los diferentes órdenes discursivos según las necesidades comunicativas del emisor y su contexto.

Sánchez fija varios criterios para fundamentar su tipología discursiva (que serán abordados en el apartado siguiente). Sin embargo, para efectos de este apartado, se pueden centrar en cuatro criterios básicos, a saber: el focus contextual, la coherencia, el carácter mimético y la perspectiva del emisor.

El focus contextual constituye operaciones cognitivas básicas para percibir o abordar la realidad. Las percepciones realizadas se relacionan con una dimensión del conocimiento: el tiempo, el espacio, la dimensión conceptual, la valorativa o subjetiva. La coherencia es una visión o lectura consistente del mundo que permite vincular los objetos o los hechos de cierta manera y no de otra. El carácter mimético tiene que ver con el hecho de si está o no copiando la realidad. La perspectiva del emisor proporciona el ángulo comunicativo de espectador, analizador, instructor, evaluador de la materia discursiva. En el Tabla 5, se aplican estos cuatro criterios a los órdenes del discurso narrativo, argumentativo, instruccional, expositivo y descriptivo.

Al final de su trabajo, Sánchez se centra en el focus contextual, unidad cognoscitiva mínima, y en la coherencia, organización de la función experiencial, como los verdaderos y únicos criterios que marcan las diferencias en los distintos tipos discursivos y que permiten agrupar los textos según esquemas funcionales, organizativos y de contenido.

Tabla 5.  
Diferenciación entre los órdenes del discurso

<b>Criterios tipológicos</b>	<b>Orden narrativo</b>	<b>Orden descriptivo</b>	<b>Orden argumentativo</b>	<b>Orden instruccional</b>	<b>Orden expositivo</b>
<b>Focus contextual</b>	Dimensión temporal: fenómenos fácticos y/o conceptuales en el tiempo.	Dimensión espacial: Fenómenos fácticos y/o conceptuales en el espacio.  Enumeración de características, rasgos, cualidades de la realidad.	Dimensión evaluadora: Relación entre la conclusión (evaluación) y los argumentos.	Dimensión de fenómenos no-factivos: comportamiento futuro del emisor o del destinatario.	Dimensión de abstracción y razonamiento o nocional.  Análisis y síntesis de fenómenos factuales y/o conceptuales.
<b>Coherencia</b>	Temporal: los hechos constituyen una sucesión cronológica y uno se vincula con el otro.	Espacial: los hechos se disponen de tal forma que se perciben entre ellos relaciones como “de arriba abajo”, “de izquierda a derecha o viceversa”, “del primer plano al fondo”, “de los general o lo particular”.	Evaluadora: los hechos no se relacionan tanto entre sí como entre ellos y la conclusión, la cual es la opinión, o el punto de vista o la evaluación del emisor.	Temporal: No se habla de hechos sino de acciones secuenciales posibles o probables. (Hay una simulación de la coherencia temporal del orden narrativo).	Funcional: Se da cuando uno de los segmentos cumple una función con respecto al que le precede o sigue.
<b>Carácter mimético</b>	Presencia del carácter mimético. Verbalización de hechos reales o no.	Presencia del carácter mimético. Verbalización de la realidad cualitativa.	Ausencia del carácter mimético. Verbalización de una opinión o una evaluación.	Presencia del carácter mimético, pero por suceder. Verbalización de acciones futuras.	Ausencia del carácter mimético. Verbalización de la realidad cognoscitiva o mental.
<b>Perspectiva del emisor</b>	Se coloca en el ángulo de narrador: narra las acciones tal como las ve o se las imagina.	Se coloca en el ángulo de espectador-descriptor de la realidad. Refiere lo que captan sus sentidos.	Se coloca en el ángulo de evaluador, opinador, manifestador de sus valores sobre algo.	Se coloca en el ángulo de instructor.	Se coloca en el ángulo de discernidor o analizador.



### 2.3.5. Orden del discurso expositivo y el texto expositivo escolar

Sánchez (1992) establece un conjunto de criterios para caracterizar los diferentes órdenes del discurso. En el caso del orden discursivo expositivo, éstos son los que se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6.  
Características discursivas de la exposición

Criterios Tipológicos Generales	Característica de la Exposición
<p><b>1.- Carácter Mimético:</b> Imitación o no de la realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia del carácter mimético.</li> <li>• Verbalización de la realidad cognoscitiva o mental.</li> </ul>
<p><b>2.- Focus Contextual:</b> Relación de la material discursiva con una dimensión de la cognitiva: el tiempo, el espacio o la dimensión conceptual o mental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión mental:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Análisis y síntesis de fenómenos factuales y/o conceptuales.</li> <li>○ Abstracción y razonamiento.</li> </ul> </li> <li>• Este orden es la manifestación abstracta de la realidad representada mentalmente.</li> </ul>
<p><b>3.- Perspectiva del emisor:</b> El emisor se coloca en ángulo comunicativo de: espectador, analizador, instructor, evaluador de la materia discursiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discernimiento o analizador.</li> </ul>
<p><b>4.- Relaciones de coherencia:</b> Concatenación entre dos elementos del mundo; indica cómo es la relación entre ellos: temporal, espacial, condicional o funcional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia funcional (nivel global). Se da cuando uno de los segmentos cumple una función con respecto al que le precede o sigue. Es decir, un segmento del texto cumple la función de definir, comparar, describir, etc. el objeto de estudio.</li> </ul>
<p><b>5.- Objetividad:</b> Presencia del emisor y sus circunstancias situacionales en el texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El objeto de estudio es el centro temático.</li> <li>• Las limitaciones personales o administrativas y las anécdotas de la investigación no interesan.</li> <li>• Puede o no puede estar. El positivismo condenó el uso de la primera persona; actualmente, hay un regreso a ello.</li> </ul>

<p><b>6.- Actitud Comunicativa:</b></p> <p>Muy unido éste con el anterior criterio. Tiene que ver con la utilización de las formas verbales: el pasado es para la narración y el presente para la exposición, por ejemplo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempos verbales del mundo analizado.</li> <li>• Predomina el presente (también de los tiempos verbales: el futuro, el condicional y el potencial).</li> </ul>
<p><b>7.- Inferencias y efectos retóricos:</b></p> <p>Presencia o ausencia de deducciones y de elementos retóricos usados y distribución de la información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasas.</li> <li>• Todo expresado de manera clara y explícita.</li> <li>• Mayor tiempo de lectura, porque el esquema textual no es tan conocido.</li> <li>• Tiene un desarrollo piramidal: el primer pasaje contiene los elementos esenciales del tema que luego se desarrollan en partes específicas.</li> </ul>
<p><b>8.- Referencia enunciativa</b></p> <p>Tiene que ver con la realidad real o interdiscursiva e intradiscursiva o realidad ficcional manifestada en deícticos y conectores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se hace referencia a otras partes del discurso y a otros trabajos relacionados.</li> </ul>
<p><b>9.- Referentes tempo-espaciales:</b></p> <p>Si hay un tiempo y un espacio determinado o si hay esa ausencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo y espacio universales o que busca tal pretensión.</li> </ul>
<p><b>10.- Prosa escrita vs. lengua cotidiana</b></p> <p>Estilo del discurso usado: cotidiano y formal, oral y escrito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unido a la escritura y estilo formal y académico.</li> <li>• Las instituciones académicas y de investigación proponen normas escriturales y de diagramación para el reporte del discurso</li> </ul>
<p><b>11.- Uso de conectores:</b></p> <p>Presencia o ausencia de los enlaces lingüísticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discursivos o conectores textuales; ayudan a la coherencia (global y local). (Ver Tabla Nº 10).</li> </ul>
<p><b>12.- Función Comunicativa:</b></p> <p>El fin u objetivo intencional del discurso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No es propia del orden; es específica de cada texto.</li> <li>• Pero el texto expositivo tiene como función básica informar o transmitir conocimiento.</li> </ul>
<p><b>13.- Credibilidad:</b></p> <p>Actitud del receptor frente al discurso y puede tomarlo como ficcional o verdadero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No es propia del orden.</li> <li>• Cada texto tendrá mayor o menor grado de credibilidad sobre las conclusiones o sobre el análisis de su objeto de estudio.</li> </ul>
<p><b>14.- Superestructura:</b></p> <p>Casillas o esquemas globales que</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No es propia del orden discursivo expositivo. Cada texto en concreto tendrá su propio formato textual. Así</li> </ul>

---

contienen la información.

una tesis se diferencia de un artículo arbitrado. En el caso del texto expositivo escolar ver más abajo.

---

Como se ha dicho, los órdenes del discurso son construcciones teóricas que se encaminan a buscar similitudes dentro de la gran variedad de textos producidos por el hombre. De tal manera que la Tabla 6 muestra tales similitudes a un nivel abstracto; esto implica que no hay diferencias entre el conjunto de textos o discursos que conforman el llamado orden discursivo expositivo. Pero cuando se trabaja con los textos en sí se pueden percibir tales variedades. Un elemento que marca disimilitudes es la función comunicativa (intención, emisor, receptor y contexto) del texto expositivo.

En un nivel abstracto, el orden discursivo expositivo tiene por función comunicativa transmitir conocimientos sobre la realidad, obtenidos por la vía de la experimentación o la reflexión. Pero esta intención comunicativa dicha así, olvida los otros elementos de la función comunicativa. Cuando se toma en cuenta el contexto, el emisor y el destinatario, la intención del texto expositivo se hace más específica y clara. Se pueden diferenciar tres grupos o modalidades expositivas, según esos criterios comunicativos.

La primera modalidad es la **especializada**. Un emisor especializado en un tema del saber científico se dirige a otro especialista con el fin de crear o formular conocimiento, mediante la explicación o interpretación de la realidad estudiada. Informa sobre el avance de la ciencia o del conocimiento. Formuladas las teorías, se busca también su validación y aplicación. Se usa un léxico muy técnico. Estos textos expositivos son altamente argumentativo-explicativos; aquí se intenta convencer a la comunidad científica sobre la necesidad de tal teoría científica. Tales textos expositivos se producen en ambientes de centros de investigación y académicos universitarios. También, esta modalidad busca la transmisión de conocimiento con el fin de formar los futuros especialistas; de allí que se incluya el contexto universitario. Un ejemplo de estos textos expositivos especializados son

las tesis doctorales y las tesis en general, los artículos arbitrados, los manuales teóricos, etc.

La segunda modalidad es la **divulgativa**. Un emisor no especializado (por lo general un periodista dedicado a la sección de ciencia) o también puede ser un emisor especializado que se dirige a un público en general, es decir, a la sociedad en general con el fin de informar sobre el avance de la ciencia en un tema concreto. Se dirige, pues, a personas ajenas al campo científico con el fin de poner a su alcance dicho conocimiento. Se producen en contextos periodísticos o cualquier ambiente divulgativo general. Predomina el discurso expositivo, descriptivo y, por último, el argumentativo. Estos textos pueden ser revistas dominicales o sección científica de los periódicos, folletos médicos, enciclopedias generales, manuales generales, compendios, reportajes, etc.

La tercera modalidad expositiva es la **didáctica**. Se produce en contextos pedagógicos, es decir, preferentemente la escuela y los liceos o educación secundaria. Predomina el discurso expositivo-descriptivo. Se caracteriza por transmitir datos organizados jerárquicamente. Esta modalidad permite hacer una representación verbal de la realidad circundante y se busca responder a preguntas como las siguientes: ¿qué es?, ¿para qué sirve?, ¿cómo funciona?, ¿de qué está compuesto?, ¿cuáles son sus partes?, etc. Por lo general, en esta modalidad didáctica, se comienza por definir el objeto de estudio y luego se pasa a establecer las distintas partes que lo forman; especificando la función o utilizada de cada parte. Se hace, pues, una enumeración de los diferentes componentes, sin hacer –por lo general- uso de conectores o enlaces discursivos. La modalidad didáctica se centra en las características, propiedades y configuración del objeto del estudio, que se ubica en el mundo físico captado por los sentidos.

Otra característica que tiene la modalidad didáctica en cuanto a los enunciados que la conforman es la siguiente: esta modalidad no presenta enunciados no oracionales; esto es: los enunciados que conforman los diferentes párrafos del texto son todos oracionales; y, por lo general, estas oraciones son

transitivas o tienen predicativo (conformado por verbos copulativos); también estas construcciones sintácticas tienen preferencias por las oraciones bimembres.

En cuanto a la superestructura del texto expositivo de esta modalidad didáctica, es decir, el texto expositivo escolar, se tiene que la misma está formada por las categorías expositivas; este tipo de texto expositivo tiene una división para la definición, otra para la caracterización, otra para las etapas, etc. (ver Tabla 7, más abajo).

Herrero Cecilia (2006) opone el texto expositivo al explicativo, por cuanto un texto expositivo-informativo (o de naturaleza didáctica) “responde a una voluntad de hacer comprender fenómenos y constituye una respuesta a un interrogante implícito o explícito” (p. 129); y el emisor se limita a ofrecer datos organizados (características, definición, propiedades, etc.) del objeto de estudio. Por oposición el texto explicativo explica por qué se produce ese fenómeno y por qué tiene tales características.

Por otro lado, Álvarez Angulo (2004) llama al texto expositivo (en general) como texto expositivo-explicativo. En efecto, para este autor, por su naturaleza expositiva este texto que estudiamos “busca principalmente mostrar o presentar una serie de informaciones” (p. 15); mientras que, por su naturaleza explicativa, “además de mostrar estas informaciones, persigue facilitar la comprensión”, (ídem). Los discursos de la modalidad explicativa son el mejor ejemplo de esta naturaleza explicativa del texto expositivo; y, por su lado, los discursos de la modalidad didáctica representan la naturaleza expositiva.

Se puede decir con este autor citado que **la base del texto expositivo-explicativo está en su naturaleza expositiva-descriptiva, es decir, en su modalidad didáctica.**

Esta tercera modalidad se puede dividir en dos submodalidades, a saber: (a) texto expositivo didáctico producido por un adulto con dominio en el tema que se dirige a un público en período de formación. El conocimiento se presenta con criterio de verdad y muy objetivo. Los libros de textos, los manuales, las enciclopedias y los diccionarios escolares son un ejemplo de este tipo de textos expositivos didácticos. (b) La otra modalidad comprende los textos expositivos producidos por los alumnos, niños y adolescentes, con el fin de cumplir con una tarea escolar; pero que supone un ejercicio de la escritura para la composición de textos expositivos escolares. El alumno tiene por destinatario a su maestra y sus compañeros de clase, y también a los familiares (padres y hermanos, por ejemplo).

Con los textos expositivos escolares, se busca que el alumno se ponga en el lugar del científico, que simule serlo, con el fin de reflexionar sobre un objeto de estudio, mediante la experimentación directa con dicho objeto. El niño crea el conocimiento desde el ángulo que su desarrollo cognitivo y neurológico se lo permite. Otra cosa también es muy válida, el alumno de Educación Básica puede re-crear el conocimiento científico establecido y en esa medida didáctica el estudiante puede asumir que lo está generando.

A continuación, se estudian varios aspectos relacionados con el texto expositivo escolar.

#### **2.3.5.1. La coherencia funcional y las funciones cognitivas**

El tipo de coherencia de la exposición es la funcional. Un segmento del texto o un párrafo cumple una función en relación con el tema central: definir, comparar, diferenciar, etc., al referente estudiado. En términos de van Dijk (1984, 1988), lo que interesa no es la coherencia local, sino la global. De tal manera que el calificativo 'funcional' se debe al hecho de que, en este tipo de relaciones de coherencia, un enunciado (oración, párrafo, capítulo, etc.) desempeña una función

respecto del precedente o del siguiente, como por ejemplo, la función de definir, enumerar, caracterizar, ejemplificar, especificar o aclarar lo dicho previamente. Entonces, se pueden nombrar las siguientes categorías de coherencia funcional:

Tabla 7.  
Categorías funcionales del discurso expositivo

<b>Categorías Funcionales</b>
Definición
Características
Estructura o Composición
Causa-Consecuencia / Efectos o influencias
Etapas
Comparación o contraste
División o clasificación
Predicción
Tesis y Antítesis
Funciones o uso

Ahora bien, dentro de cada una de estas categorías puede y suele haber más de un enunciado. Quiere decir entonces que estas relaciones van más allá de los enunciados individuales, son relaciones que se establecen entre las partes de un texto. Estas categorías establecen relaciones de coherencia global, que son las que se refieren al texto como un todo.

Las categorías funcionales son, en realidad, un conjunto de acciones cognitivas o intenciones cognitivas académicas, a saber: definir, identificar, clasificar, diferenciar, distinguir, analizar, sintetizar, explicar y normar. De estas acciones cognitivas nace el *focus* contextual del orden discursivo expositivo: abstracciones y razonamiento de fenómenos factuales y conceptuales.

Las acciones cognitivas se orientan al mundo de la referencia lingüística, es decir, a la temática central del objeto de estudio. De allí que, en general, la función comunicativa sea informar o transmitir conocimiento, ya sea generado (creación de representaciones cognitivas nuevas), o repetido para la difusión masiva o la enseñanza escolar.

Las acciones cognitivas son llamadas por Padrón (2002: s.p.) funciones cognitivas; y define, entre otras, a las siguientes:

i) **Describir**: se construyen 'retratos' de cosas, de eventos o de estados de cosas, al modo en que podría hacerlo una filmadora, un grabador, una cámara fotográfica o un pintor figurativo. Se usa también para presentar las fases o etapas de un proceso, una acción u obra.

ii) **Explicar**: se proponen ciertos hechos como condiciones o antecedentes de otros hechos. Es el tipo de texto que se orienta bajo un esquema del tipo "x porque y".

iii) **Comparar** o establecer analogías: es una cierta manera de describir y explicar, pero acudiendo a estructuras que resultan isomórficas o paralelas con la estructura que se pretende describir o explicar.

iv) **Definir**: dado un término cualquiera, aparentemente desconocido, se establece una relación de sinonimia con una expresión o término equivalentes, aparentemente conocidos.

v) **Clasificar**: es una función puesta al servicio de las descripciones y consiste en agrupar los elementos en referencia bajo clases o conjuntos, siempre mediante algún criterio de agrupación.

vi) **Analizar**: es la función puesta al servicio de la explicación y consiste en separar, segmentar un elemento en sus partes constitutivas.

vii) **Predecir**: es la función puesta al servicio de la explicación y consiste en anunciar hechos futuros sobre la base de los hechos presentes.

viii) **Usar**: es la función cognitiva que ayuda a identificar y a emplear los objetos o las ideas para realizar algo empírico o conceptual. Muestra la utilidad y la función que cumple algo en un contexto dado.

ix) **Caracterizar**: es la función cognitiva que permite determinar los atributos, propiedades y cualidades de los objetos.



Como las categorías funcionales del orden discursivo expositivo nacen de las acciones cognitivas, se puede apreciar la relación directa entre acciones cognitivas y las categorías funcionales; así se aprecia en la Tabla 8.

Tabla 8.  
Correspondencia entre acciones cognitivas y categorías funcionales

<b>Acciones cognitivas</b>	<b>Categorías Funcionales</b>
Definir	Definición
Caracterizar	Descripción
Analizar	Estructura o Composición
Explicar	Causa-Consecuencia / Efectos o influencias
Describir	Etapas
Comparar	Comparación o contraste
Clasificar	División o clasificación
Predecir	Predicción
Comparar	Tesis y Antítesis
Usar	Funciones o uso

### **2.3.5.2. Los tipos de párrafos del texto expositivo escolar**

Un párrafo es una unidad textual con sentido (Serafini, 2007; Garachana y Montolío, 2002). La afirmación ‘con sentido’ quiere decir con coherencia entre sí (entre los enunciados con lo conforman), es decir, es una unidad de información (Serafini, 2007: 131) en relación con la temática desarrollada. Pero además de esta coherencia interenunciados, también estas preferencias deben aportar información en función del tema global del texto (Garachana y Montolío, 2002: Vol. II: 70). En otras palabras, un párrafo no es “un mero encadenamiento de oraciones que tengan algo que ver entre sí” (ídem); no basta la adecuación y efectividad local, sino, sobre todo, la global.

Si cada párrafo de un texto aporta un grado de arena en la construcción de la coherencia y significación textual total, entonces quiere decir que el párrafo es una unidad de distribución de la información. Son fragmentos o unidades más pequeñas de un todo, de una idea por desarrollar. Estas divisiones son identificables fácilmente por la letra mayúscula con la que comienzan y el punto y aparte con el que terminan.

Los párrafos se pueden clasificar de diferentes maneras (Garachana y Montolío, 2002: Vol. II; Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002). Pero aquí seguimos esencialmente la clasificación de Serafini (2007), porque está centrada en los párrafos que conforman un texto expositivo escolar, el cual se inserta dentro del orden discursivo expositivo.

El texto expositivo escolar se constituiría esencialmente por seis párrafos, a saber: párrafo de enumeración, de secuencia, de comparación/contraste, de desarrollo de un concepto, de enunciado/solución de un problema y de causa/efecto.

En el párrafo de enumeración, según Serafini, se presenta “un listado de información relacionada en sí” (ídem: 131) por una idea organizadora. Las ideas se disponen una detrás de la otra en relación con un conjunto de propiedades o características o atributos de un objeto. Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002) le dan esta superestructura: el objeto constituye el nivel tópico del que se escribe y los atributos están reservados al nivel relación-retórica, seguidos de los detalles.

El párrafo de secuencia es en cierto modo un caso especial de párrafo estudiado anteriormente, porque se presenta una lista de propiedades o atributos de un objeto, pero ordenados bajo un criterio explícito; éste es el cronológico. Este tipo de párrafo indica cómo se hace algo; por lo cual es procedimental. Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002) le dan esta superestructura: en el nivel de tópico se ubica el objeto, en el segundo nivel, relación-retórica, se ubican el evento

1, evento 2, evento 3, etc., y luego, en el tercer nivel, siguen los detalles de cada evento.

El párrafo de comparación/contraste busca identificar las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos. Las comparaciones se hacen según ciertas categorías aplicables a los dos o más objetos estudiados. El autor busca en algunos casos demostrar que uno de los dos objetos es mejor o superior que el otro. Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002) le dan esta superestructura: en el primer nivel se ubican los dos objetos, luego vienen las similitudes y/o diferencias, ubicadas en el nivel de relación-retórica; en el siguiente nivel se presentan la similitud 1, similitud 2, etc.; diferencia 1, diferencia 2, etc.; y por último, los detalles.

El párrafo de desarrollo de un concepto, llamado por Garachana y Montolío (2002: Vol. II: 86) como párrafo expositivo, busca definir o caracterizar un objeto; se presenta un enunciado aseverativo del objeto, seguido de informaciones que apoyan, explican, aclaran, o dan detalles a la aseveración anterior. La superestructura sería: en el nivel tópico la aseveración del objeto; en el siguiente nivel, las informaciones de apoyo: información 1, información 2, etc.; y finalmente, los detalles.

En el párrafo de enunciado/solución de un problema, se plantea un problema sobre el objeto estudiado y luego se da una solución. Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002) le dan esta superestructura: en el nivel tópico se presenta el objeto; luego, en el nivel relación-retórica, se ubica el problema y la solución; en el otro nivel está la gama de problema 1, problema 2, seguido de su solución 1, solución 2, etc., y luego viene los detalles.

En el párrafo de causa/efecto se plantea un hecho o acontecimiento de un objeto, seguido por las causas o los efectos: un antecedente causa el efecto o hecho posterior. La causa es la explicación razona del efecto; éste como aquélla pueden ser variados. Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002) le dan esta

superestructura: en el nivel tópico está el objeto; en el nivel relación-retóricas se ubican las causas (causa 1, causa 1, etc.) y los efectos (efecto 1, efecto 2, etc.) y finalmente los detalles.

A continuación, se presenta la Tabla 9 con las características más importantes de los tipos de párrafos ya expuestos.

Tabla 9.  
Caracterización de los Tipos de Párrafos, según Serafín

<b>Tipos de Párrafo</b>	<b>Definición</b>	<b>Características</b>
Desarrollo de un concepto	Explica lo que es algo.	-Utiliza un enunciado de forma explícita, llamado oración principal. -Luego se presentan los argumentos. -La oración principal puede estar al comienzo o al final.
Enumeración	-Sirve para presentar un listado de información relacionadas entre sí. Es una lista de características.	-Tiene una frase organizadora y luego viene la lista de propiedades. -Las propiedades son de un mismo objeto o ente.
Causa /Efecto	Sirve para presentar un acontecimiento o una situación seguidos por las razones que lo originan.	-Contraponen párrafos o frases que presentan una relación de causa/efecto. -La causa puede preceder o no al efecto.
Secuencias	Es un tipo especial de párrafo de enumeración. Y sirve para presentar etapas, procesos, fases o períodos fijos de un objeto.	-Los elementos se encuentran separados y ordenados de una manera determinada. -El orden puede ser temporal, espacial o funcional. -Las fases depende de la complejidad del objeto.
Comparación / Contraste	Sirve para indicar las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, situaciones, ideas o personas.	-Es necesario determinar las categorías de la analogía. -Primero se presentan los objetos a comparar y luego vienen los párrafos que reportan el proceso analógico.

Enunciado / Solución de un problema	Sirve para presentar de manera retórica un problema y luego la solución.	-Está formado por dos partes; en la primera se presenta el problema y en la segunda parte, la solución.
-------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------

Por otro lado, otro criterio textual expositivo es el referido a los conectores, porque éstos contribuyen en la coherencia. Hay una relación entre el texto expositivo y conectores utilizados, ya que la coherencia se puede indicar por medio de los conectores al indicar de manera explícita el tipo de relación entre los enunciados que conforman una categoría funcional. En este sentido, Cooper (1999) y Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002) presentan sendas listas para tales marcadores discursivos según los tipos de párrafo, como se puede apreciar en la Tabla 10.

Tabla 10.  
Relación entre tipos de párrafos y conectores textuales

<b>Tipos de párrafos</b>	<b>Conectores textuales</b>
Párrafo de enumeración	En primer lugar, en segundo lugar, por último, a continuación, un(a) primer(a), un(a) segundo(a)...
Párrafo de secuencia	Primero, segundo..., acto seguido, posteriormente, después, por último, seguidamente, luego.
Párrafo de comparación/contraste	Igual a, distinto a, se parece a, difiere de, lo mismo que, parecido a, sin embargo, en comparación, pero, tanto como, por otro parte, por otro lado, no sólo...sino también, uno u otro, aun cuando, a menos que, igualmente, a diferencia de, mientras que, a semejanza de, a diferencia de, desde un punto de vista, desde otro punto de vista, se distinguen, es similar a, por el contrario, en cambio.
Párrafo de desarrollo de un concepto	Finalmente, se puede afirmar o aseverar que, recientemente, a favor de la aseveración se puede citar, por ejemplo,
Párrafo de enunciado/solución de un problema	La pregunta central es, la solución es, las respuestas, una dificultad,
Párrafo de causa/efecto	Porque, debido a, como resultado, esto conduce a, así que, si...entonces, por lo tanto, por consiguiente, en consecuencia, de ahí que, a causa de, a raíz de,

---

considerando que, la razón por la que, la cusa por la que, un efecto es, otro efecto es por esta razón, la causa principal.

---

Se ha presentado una definición y caracterización del párrafo y luego se abordó su clasificación, con sus respectivos conectores textuales, ahora es el momento de establecer la correlación entre párrafos y categorías funcionales del texto expositivo.

La categoría funcional que conforma el orden discursivo expositivo es una unidad discursiva abstracta-conceptual, que consigue su materialización en el párrafo respectivo. Así se tiene que a las categorías funcionales expuestas en el apartado anterior les corresponden o tienen una relación recíproca con un tipo de párrafo estudiado aquí, como se indica en esta Tabla 11.

Tabla 11.  
Correlación entre categorías funcionales y tipo de párrafos

<b>Categorías funcionales</b>	<b>Tipo de párrafos</b>
Definición	Desarrollo de un concepto
Estructura o Composición	Desarrollo de un concepto
Características	Enumeración
Análisis	Enumeración
Causa-Consecuencia / Efectos o influencias	Causa /efecto
Etapas	Secuencias
Comparación o contraste	Comparación/contraste
División o clasificación	Enumeración
Tesis y Antítesis	Enunciado/Solución de un problema

Funciones o uso	Enumeración
-----------------	-------------

### 2.3.5.3. Tipos de preguntas y respuestas asociados al texto expositivo escolar

El hombre es un animal que pregunta. La pregunta ha sido una técnica para obtener conocimiento desde siempre. La mayéutica de Sócrates es un ejemplo; además, es una técnica con matiz pedagógico. Este arte de hacer pregunta a lo socrático es una técnica interrogativa dialógica que busca el descubrimiento del conocimiento en el interior de la persona interrogada. En efecto, el arte mayéutica (o arte de “alumbrar” los espíritus) es el arte del alumbramiento de ideas, “consiste en ayudar a engendrar (se entiende en ayudar a engendrar los pensamientos en el alma del interlocutor).”, (Ferrater Mora, 2004: 2338); es decir, se buscaba que los interlocutores descubrieran la verdad a partir de ellos mismos.

Este preguntado ha dado origen a múltiples y variadas interrogaciones. Becerra y Arias (2006) han intentado una tipologización de las preguntas.

Ahora bien, en el caso de la composición de textos expositivos escolares interesan las preguntas parciales, porque éstas no se responden con un simple sí o no; sino que implica un acto de escribir más amplio. Sobre la base de preguntas pronominales, Becerra y Arias (2006) presentan una tipología de las respuestas a preguntas. Sin embargo, esta tabla de respuestas de estos dos autores se puede convertir –desde el lado opuesto- en conjunto de preguntas que permiten iniciar el proceso de búsqueda de conocimiento; en fin, materializan ese vacío cognitivo epistémico-emocional inicial.

A continuación, en la Tabla 12, se presenta una posible tipología de las interrogaciones pronominales, adjetivales y adverbiales. La columna de la macropregunta presenta la idea intencional matriz, es decir, el vacío cognitivo de manera abstracta; es el núcleo semántico-intencional puro de dicho vacío o

carencia. En la siguiente columna, la del medio, se aborda la caracterización o definición de esa macrointención interrogativa. La última columna, la de la derecha, presenta la materialización en una expresión lingüística interrogativa; a veces esta expresión se traduce en varias interrogantes.

Tabla 12.  
Lista de preguntas

<b>Macropregunta</b>	<b>Caracterización</b>	<b>Micropregunta</b>
¿Qué define a X?	Enunciado interrogativo que manifiesta un vacío cognitivo sobre la necesidad de fijar con precisión las esencias privativas de un objeto o hecho.	¿Qué es X? ¿De qué trata o habla X?
¿Cuáles son sus características?	Enunciado interrogativo que manifiesta un vacío cognitivo sobre los rasgos, atributos o propiedades que identifican a X cualitativamente, distinguiéndolo de los otros X de su propia especie o género.	¿Cómo es X? ¿X se parece a Y?
¿Cómo son sus partes?	Enunciado interrogativo que manifiesta un vacío cognitivo sobre la caracterización de datos o especificaciones relacionadas con la especificidad de las partes, estructuración, rasgos, componentes, cualidades, naturaleza, condiciones de existencia y circunstancias que conforman al objeto en cuestión.	¿Qué partes de X? ¿Qué funciones de X?
¿De qué depende?	Enunciado interrogativo que manifiesta un vacío cognitivo sobre causa o condiona, existencia o el accionamiento, relación, manifestación, funcionamiento, cambio, transformación, o desaparición de un objeto para identificar sus influencias, repercusiones, efectos sobre otro hecho o acontecimiento.	¿Cuál o Cuáles la (s) causa(s) de X? ¿Por qué X? ¿Qué efectos personales, sociales ... de X?



¿Cómo sucede X?	se	Enunciado interrogativo que manifiesta un vacío cognitivo sobre las etapas o fases del asunto y las posiciones determinantes de ellas relacionándolas entre sí.	¿Cuál o Cuáles etapa(s) tiene X?
¿Cómo surge?		Enunciado interrogativo que manifiesta un vacío cognitivo sobre la descripción detallada secuencial de los procesos, mecanismos, formas, maneras de armar/construir, bajo los cuales se da a conocer X.	¿Cómo se hace X?
¿En qué diferencia?	se	Enunciado interrogativo que busca hacer evidentes las cualidades por las cuales se distinguen, diferencian, igualan o asemejan un objeto, hecho o acontecimiento de otros en su apariencia, manifestaciones, oposiciones, esencia, uso, utilidad y significado	¿Cómo es X y Y? ¿X es igual/diferente de Y?
¿Cómo clasifica?	se	Enunciado interrogativo que manifiesta un vacío cognitivo sobre la necesidad de segmentar, dividir, agrupar, ordenar, disponer, los hechos o acontecimientos o el objeto estudiado en clases, series, grupos, familias que lo hacen distinguible de otras especies o géneros, partes o sistemas dentro de una misma especie o género.	¿Cuánto(s) tipo(s) de X? ¿Cómo se agrupa X?
¿Cuál es la tesis/antítesis?		Enunciado interrogativo que manifiesta un vacío cognitivo sobre las razones o causas necesarias que condicionan y originan el surgimiento, manifestación y comportamiento de los hechos o efectos, con el fin de presentar resoluciones, disoluciones, salidas al problema inicial.	¿Qué pasa con X? ¿Cómo se comporta X? ¿Cómo se soluciona X?
¿Cómo funciona?		Enunciado interrogativo que manifiesta un vacío cognitivo sobre la necesidad de describir lo que hace o puede hacer, accionar, ejecutar un objeto, cuerpo,	¿Para qué sirve X? ¿Cuál es el papel de X?

---

mecanismo, órgano, máquina o artefacto, de acuerdo con su condición natural de comportamiento o desenvolvimiento, tomando en cuenta los fines para los cuales se destina.

---

En esta sección referida a la pregunta, se ha definido la pregunta y se ha presentado una clasificación de la misma y su basamento cognitivo, ahora resta presentar la correspondencia entre preguntas y tipos de párrafos, tal como se hace en la Tabla 13.

Tabla 13.  
Correspondencia entre tipos de párrafos y tipos de preguntas

<b>Tipos de párrafos</b>	<b>Tipos de preguntas</b>
Desarrollo de un concepto	¿Qué es X? ¿De qué trata o habla X?
Enumeración	¿Cómo es X? ¿X se parece a Y?
Enumeración	¿Qué partes de X? ¿Qué funciones de X?
Causa /efecto	¿Cuál o Cuáles la (s) causa(s) de X? ¿Por qué X? ¿Qué efectos personales, sociales ... de X?
Secuencias	¿Cuál o Cuáles etapa(s) tiene X? ¿Cómo se hace X?
Comparación / contraste	¿Cómo es X y Y? ¿X es igual /diferente de Y?
Enumeración	¿Cuánto(s) tipo(s) de X?
Enunciado/Solución de un problema	¿Qué pasa con X? ¿Cómo se comporta X? ¿Cómo se soluciona X?

---

Enumeración	¿Para qué sirve X? ¿Cuál es el papel de X?
-------------	-----------------------------------------------

---

Como se puede apreciar, las preguntas son de naturaleza expositiva, es decir, están formuladas con la intención clara de hacer razonamiento o abstracciones (en este caso de bajo nivel o nivel básico) de un objeto o una realidad estudiada. No son preguntas con el propósito de narrar o contar una historia, que serían preguntas de un texto narrativo. Se busca con estas preguntas expositivas entender, comprender y explicar, mediante la verbalización de los razonamientos, el objeto de estudio; éste sería el fin didáctico-pedagógico de un texto expositivo escolar; no tiene, pues, la pretensión de crear, modificar o transformar el conocimiento, que sería el fin de la modalidad expositiva especializada; es decir, se está hablando en este último caso del nivel educativo universitario de postgrado.

Toda pregunta conlleva a una respuesta, a una aseveración afirmativa o negativa, independientemente de que en un momento dado no se tenga dicha respuesta. También, puede ser que la respuesta sea múltiple dependiendo de la ideología o cultura (van Dijk, 1999). En otros casos, la ausencia de respuesta indica que la pregunta podría estar mal formulada.

La respuesta, en esencia, es el predicado del enunciado aseverativo; es lo que se dice del sujeto. En otros casos, la respuesta es la confirmación de todo el enunciado.

Si para Arias y Becerra (2006) la pregunta es un instrumento conceptual de conocimiento, se debe al hecho de que la respuesta es la verdadera satisfacción conceptual. De allí que toda pregunta orienta su respuesta.

Hay una relación de acción-reacción entre pregunta-respuesta: “a toda pregunta siempre habrá de suceder algún tipo de respuesta, independiente de que

fuere correcta o incorrecta la respuesta” (idem: 27). Tal manera que se puede hablar de proceso de resolución pregunta-respuesta: un acto de preguntar conlleva al acto de responder.

Para Arias y Becerra (2006) responder es “producir una reacción no únicamente cognoscitiva, sino también material y afectiva, para cumplir con la exigencia que se solicita, ya sea en términos de información o de acciones humanas específicas” (p. 53). Aquí interesa la respuesta verbal.

Los autores citados anteriormente distinguen cuatro tipos de respuestas a los estímulos-preguntas, a saber: instintivas o reacciones reflejas automáticas; intuitivas o las que se dan por sospechas a corazonadas, a circunstancias fortuitas; racionales o las respuestas que se dan de manera pensada detenidamente, siguiendo una lógica “y poseen un significado y sentido que permiten imprimirle un determinado valor cognoscitivo y social a su contenido” (p. 53); y las respuestas inteligentes, además de racionales, están adecuadas al contexto social y afectivo.

La respuesta está envuelta por dos dimensiones. La primera es la significativa, es de naturaleza psicológica y supone que la pregunta ha sido entendida desde las vivencias y experiencias del interrogado. La segunda es la cognoscitiva y es de naturaleza informacional; es el contenido de la respuesta; se refiere a lo sabido sobre algo. Desde este ángulo informacional-cognoscitivo es que la respuesta se puede estandarizar, mediante instrucciones y características generales para limitar su contenido a lo preguntado. Así se puede observar en la Tabla 14.

Tabla 14.  
Lista de respuesta y su caracterización

Tipos de respuesta	Caracterización
Definición	Enunciado aseverativo en el que se fija con precisión las esencias privativas de un objeto o hecho.
Caracterización	Enunciado aseverativo que alude a la mención completa de los rasgos, atributos o propiedades que identifican a un hecho, objeto o idea cualitativamente, distinguiéndolo de los otros de su propia especie o género.
Análisis	Enunciado aseverativo que segmenta o divide o identifica los datos o las especificaciones relacionadas con la especificidad de las partes, estructuración, rasgos, cualidades, naturaleza, condiciones de existencia y circunstancias que conforman al objeto en cuestión.
Explicación	Enunciado aseverativo que hace referencia concreta a aquello que produce, causa o condiciona, existencia o el accionamiento, relación, manifestación, funcionamiento, cambio, transformación, o desaparición de un objeto para identificar sus influencias, repercusiones, efectos sobre otro hecho o acontecimiento.
Descripción  (Descripción de procesos)	Enunciado aseverativo pone de manifiesto las etapas o fases del asunto y las posiciones determinantes de ellas relacionándolas entre sí.  Enunciado aseverativo que manifiesta la descripción detallada secuencial de los procesos, mecanismos, formas, maneras de armar/construir, bajo los cuales se da a conocer el hecho o asunto.

Comparación	Enunciado aseverativo que busca hacer evidentes las cualidades por las cuales se distinguen, diferencian, igualan o asemejan un objeto, hecho o acontecimiento de otros en su apariencia, manifestaciones, oposiciones, esencia, uso, utilidad y significado.
Clasificación	Enunciado aseverativo que hace patente segmentación, división, agrupación, ordenación, disposición, de los hechos o acontecimientos o el objeto estudiado en clases, series, grupos, familias que lo hacen distinguible de otras especies o géneros, partes o sistemas dentro de una misma especie o género.
Funciones o utilidad	Enunciado aseverativo indica o describe lo que hace o puede hacer, accionar, ejecutar un objeto, cuerpo, mecanismo, órgano, máquina o artefacto, de acuerdo con su condición natural de comportamiento o desenvolvimiento, tomando en cuenta los fines para los cuales se destina.

Fuente: Basado, con modificaciones, en Becerra y Arias (2006)

Las correlaciones descriptivas entre categorías funcionales expositivas, tipos de párrafos expositivos y preguntas expositivas. El fin de esta correspondencia es la búsqueda de la coherencia funcional global de un texto expositivo escolar. A continuación, en la Tabla 15, se presenta dicho isomorfismo entre los tres elementos en juego.

Tabla 15.

Correspondencia entre tipos de preguntas, tipos de párrafos y categorías funcionales.

<b>Micronivel: Tipos de preguntas</b>	<b>Mesonivel: Tipos de párrafos</b>	<b>Macronivel: Categorías funcionales</b>
¿Qué es X? ¿De qué trata o habla X?	Desarrollo de un concepto	Definición
¿Cómo es X? ¿X se parece a Y?	Enumeración	Características
¿Qué partes de X? ¿Qué funciones de X?	Enumeración	Análisis
¿Cuál o Cuáles la (s) causa(s) de X? ¿Por qué X? ¿Qué efectos personales, sociales ... de X?	Causa /efecto	Causa-Consecuencia / Efectos o influencias
¿Cuál o Cuáles etapa(s) tiene X? ¿Cómo se hace X?	Secuencias	Etapas
¿Cómo es X y Y? ¿X es igual /diferente de Y?	Comparación / contraste	Comparación/contraste
¿Cuánto(s) tipo(s) de X?	Enumeración	División o clasificación
¿Qué pasa con X? ¿Cómo se comporta X? ¿Cómo se soluciona X?	Enunciado / Solución de un problema	Tesis y Antítesis
¿Para qué sirve X? ¿Cuál es el papel de X?	Enumeración	Funciones o uso

La Tabla 15, tal como se observa, está formada por tres columnas, que están identificadas, en una primera línea, con un nivel de composición. En la columna de la izquierda, el macronivel, se ubican las preguntas, es decir, las diferentes materializaciones de la expresión lingüística del vacío cognitivo. Es el nivel con el menor grado de abstracción; es la parte operativa y funcional.

La columna del centro contiene los diferentes tipos de párrafos; es el nivel con mayor abstracción que la columna de la izquierda, pero menor que el macronivel. Se puede observar como de la columna del macronivel salen diferentes preguntas hacia un mismo tipo de párrafo; así, se puede apreciar que el párrafo enumeración es el que tiene el mayor número de preguntas expositivas; de hecho, este párrafo se repite cuatro veces.

La columna de la derecha, el macronivel, está constituido por los distintos tipos de coherencias funcionales que pudieran encontrarse en el orden discursivo expositivo; obviamente, quizás, no sean las únicas, pero sí las más representativas. Este conjunto de coherencias funcionales, en relación con las otras dos columnas, presenta el mayor grado de abstracción cognitiva. Sin embargo, estos diferentes tipos de coherencias funcionales son locales en relación con la coherencia funcional global, dado que cada párrafo debe contribuir con un aporte informacional del tema o asunto tratado en un texto expositivo (para una aplicación de esta tabla a un texto expositivo escolar, véase Tabla 20, pp.344-345; y Anexo 1, Parte B, pp. 405-406).

La meta de un texto expositivo es lograr la coherencia funcional global ideal, a fin de ser considerado como un texto expositivo insertado en el orden discursivo expositivo.

Otro hecho que se debe aclarar es que las identidades estructurales o la correlación determinan la existencia de los elementos en correspondencia. En otras palabras, de la columna de la derecha se derivan las columnas micro y mesonivel. El origen de estas dos últimas está en el macronivel; de allí que los elementos de las columnas micro y mesonivel tiene su principio y fin en los macroelementos de la columna del macronivel. Visto en una figura, el isomorfismo queda como se indica en la Gráfico 8.



Esta producción teórica propuesta de correlaciones descriptivas entre categorías funcionales expositivas, tipos de párrafos expositivos y preguntas expositivas tiene sus implicaciones pedagógicas y didácticas, en tanto que las preguntas expositivas pueden ser usadas como estrategia escritural; de tal manera que partiendo del nivel más concreto y operativo se puede llegar al nivel más abstracto: la coherencia funcional global ideal.

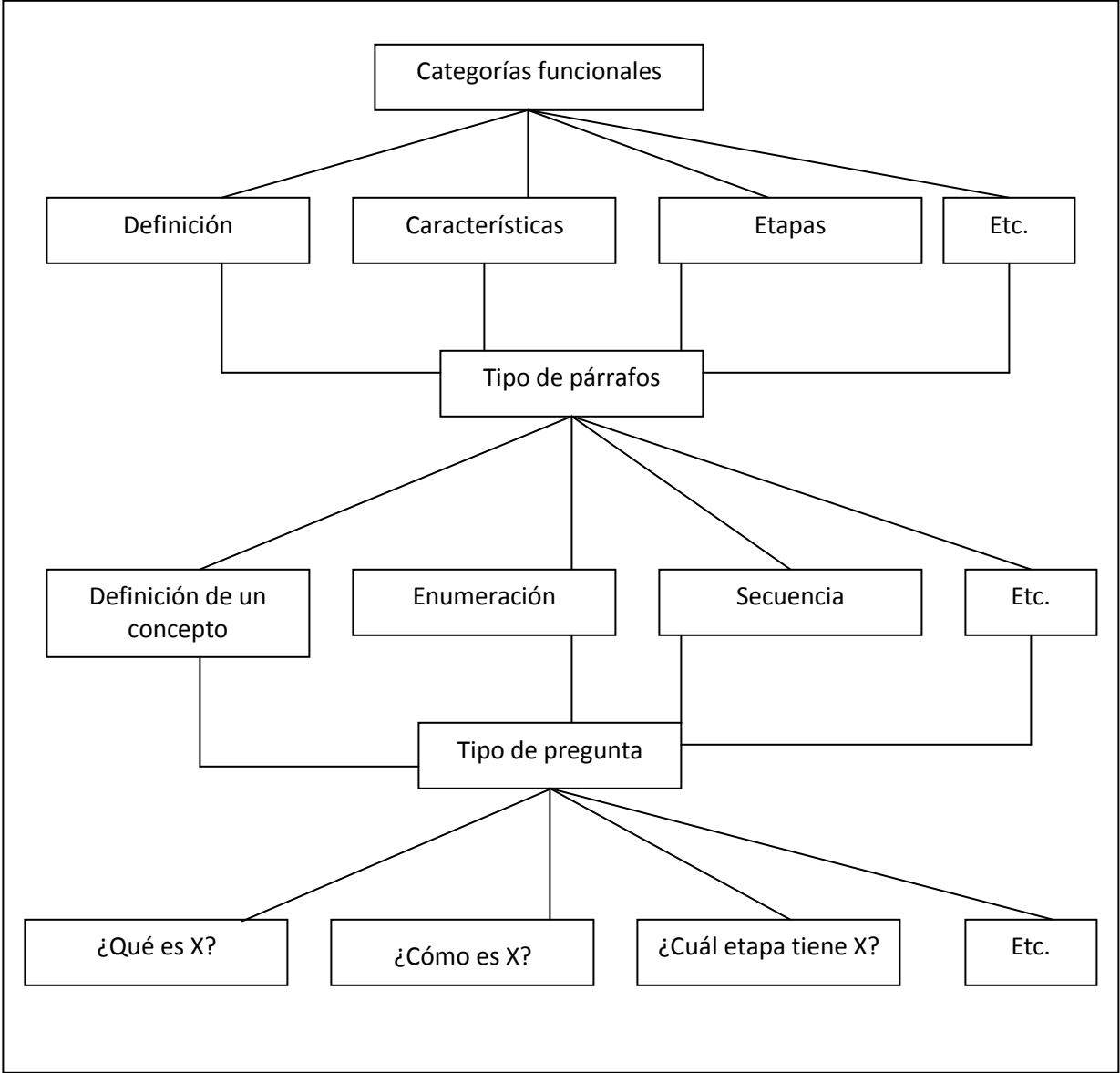


Gráfico 8. Diagramación de la correlación de la coherencia funcional global

## **Balance**

Esta sección del marco teórico ha permitido caracterizar el rol de la pregunta en el orden discursivo expositivo. Es decir, se ha estudiado a la interrogación desde una dimensión lingüística-textual, que ha permitido establecer la correlación entre tipos de categorías expositivas, tipos de párrafos y clase de preguntas; al tiempo que se ha destinado una parte para caracterizar las tres modalidades del texto expositivo; prestando mayor atención a la modalidad didáctica. Ahora nos encaminados, en el subapartado siguiente, a estudiar la pregunta desde la óptica que brinda la psicología cognoscitiva.

## 2.4. El homo eroteticus y la cognición

Esta sección aborda un estudio de la pregunta desde la perspectiva que brinda la psicología cognoscitiva. Previamente, se hace una breve reseña del cognitivismo y sus postulados epistemológicos; y finalmente, se describe la escritura como un proceso cognitivo.

### 2.4.1. Cognitivismo: breve reseña

Si obviamos por momentos los antecedentes de los pensadores de la Antigüedad, específicamente de los griegos, como señala Misiak (1969), los cuales “pueden ser sintetizados en el materialismo de Demócrites, el idealismo de Platón y el realismo de Aristóteles, quienes conformarán los tres pilares filosóficos de necesaria y predominante referencia hasta la Edad Media”<sup>26</sup> (p. 70) para el estudio de la mente, el pensamiento y el conocimiento, se tiene, según George A. Miller (1979), que la fecha de nacimiento oficial del cognitivismo es el 11 de septiembre de 1956.

En efecto, entre el 10 al 12 de ese mes y año, tuvo lugar el Simposio sobre la Teoría de la Información, celebrado en el Instituto de Tecnología de Massachusetts. Más específicamente, Miller se refería a las tres conferencias presentadas ese día 11: (a) Newell y Simon, *¿La máquina de la teoría lógica?*, que describía como una computadora desarrollaba totalmente un teorema. (b)

---

<sup>26</sup> Se ha de tener presente también los aportes de la Psicología de la Gestalt, primero en Alemania y luego en Estados Unidos, el neoconductismo de Tolman, los trabajos de Bartlett; así como los trabajos de Piaget y Lev Vygotsky; la obra del alemán Gottlob Frege, la cual surgió a finales del siglo XIX con una nueva lógica que implicaba la manipulación de símbolos abstractos; los lógicos matemáticos británicos Bertrand Russell y Alfred North Whitehead consiguieron reducir las leyes básicas de la aritmética a las proposiciones de la lógica elemental; los trabajos del matemático británico Alan Turing, que ya en 1936 propuso la idea de una máquina muy simple capaz de realizar, en principio, cualquier cálculo concebible; los trabajos en neurofisiología de McCulloch y Walter Pitts; otro impulso proviene de la teoría de la información de Shannon y Weaver, etc. (véanse Bower (2008), Best (2002), Moya Santoyo (2007), Cortés y Martínez (1996) y Carretero (1998).

Chomsky, con su ponencia, *Three Models of Language, Tres modelos del lenguaje*, demostró que la teoría de la información de Shannon y Weaver no podía ser aplicada al lenguaje humano, pero su teoría de la gramática generativa-transformacional da una explicación más coherente y puede ser aplicada, en términos científicos, a la lengua natural. (c) La ponencia del propio Miller, titulada *The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information, El mágico número 7+/- 2: Algunas limitaciones sobre nuestra capacidad para procesar información*. Aquí se afirma que nuestra capacidad de atención al momento de procesar datos se reduce a siete fuentes. Se puede decir, entonces, con Padrón (2004: 65-66), que Chomsky, Miller, Newell y Simon, son “los principales fundadores de la llamada ‘revolución cognitiva’ ”.

El cognitivismo es la corriente psicológica que estudia la mente humana como un sistema de conocimientos o cogniciones. De acuerdo con Mayor (2002), el sistema de cogniciones es el conjunto de actividades, procesos, acciones y entidades vinculadas o relacionadas con la actividad intelectual del conocimiento. La cognición es, pues, el proceso de conocimiento que engloba los procesos de atención, percepción, memoria, razonamiento, comprensión, imaginación, toma de decisiones, pensamiento y lenguaje (Mayor, 2002).

El cognitivismo, de acuerdo con Mayor (1988), explica los procesos cognitivos en términos de procesamiento de la información y considera que la mente, o al menos la parte cognoscitiva de ésta, es susceptible de entenderse como una gran computadora. Desde esta perspectiva, ha sido frecuente considerar los procesos mentales como una serie de manipulaciones de símbolos, con una estructura sintáctica y semántica, de acuerdo con reglas computacionales. Los procesos internos mentales, entendidos como lo característico y distintivo de la racionalidad humana, son el objeto de estudio del cognitivismo.

El cognitivismo es el conjunto de disciplinas científicas que integraron sus aportes teórico-conceptuales para la creación de este nuevo enfoque científico

dedicado a la mente o la cognición; es decir, los procesos cognitivos según la metáfora computacional: procesamiento de la información, con el fin de producir modelos viables implicados en la producción de conocimiento tanto de humanos, animales como de máquinas. La mente funciona como si fuese una computadora. Esto no quiere decir que el cerebro funcione como una computadora, sino que el funcionamiento de aquél es parecido o análogo al de una computadora.

Las disciplinas científicas implicadas en el cognitivismo son: la Filosofía, Lingüística, Antropología, Neurociencia, Inteligencia Artificial y Psicología; formando el hexágono cognitivo (ver Figura 2).

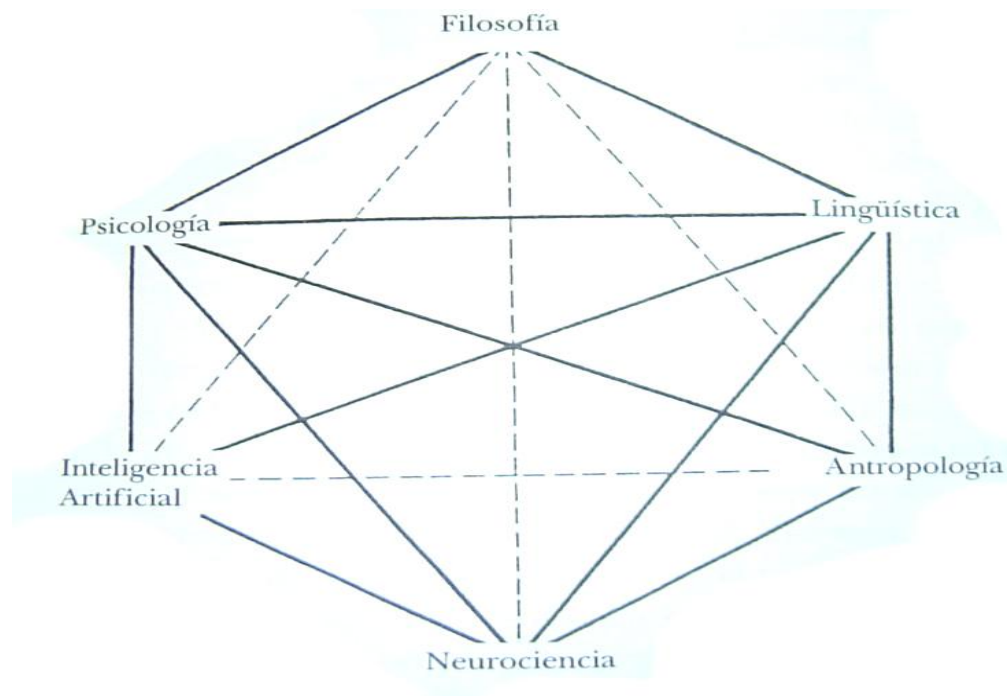


Figura 2. Hexágono Cognitivo  
(Tomado, con modificaciones, de: Costés Morató y Martínez Riu (1996))

En este sentido, Costés Morató y Martínez Riu (1996) aclaran:

No existe, pues, una ciencia cognitiva, sino que más bien cabe hablar de un ámbito común a diversas ciencias (la lingüística de origen

chomskyano<sup>27</sup>, la inteligencia artificial -con autores como Minsky, Newell y Simon-, las neurociencias -con autores como Penfield, Hubel, Weizkantz, Wiesel-, la psicología -con autores como Miller, Brunel, Nisbett-, ciertos estudios de la antropología cultural de base estructuralista, y la filosofía de la mente). (s.p.)

Moya Santoyo (2008) y Muñoz y Velarde (2000) presentan las siguientes características para el cognitivismo, a saber:

- (i) Se fundamenta en la interdisciplinariedad.
- (ii) Supone que los procesos mentales humanos son como programas de computación, aunque más complejos.
- (iii) Recurre a modelos simulados, los cuales pueden sufrir cambios gracias a los errores cometidos; y a modelos de representación, ligados a la forma y los contenidos de la información, como símbolos, reglas, imágenes esquemas, ideas y otras formas de representación mental.
- (iv) La explicación científica se define como una mera descripción de ideas o movimientos mentales, de manera concatenada y explícitamente, que conllevan a un específico resultado; es decir, la argumentación deductiva es la base de la explicación científica: una explicación científica es una hipótesis sobre el mundo.
- (v) Escasa importancia a aspectos como el contexto, la cultura y la historia en el conocimiento humano.
- (vi) No presta atención al afecto o los sentimientos humanos, que pudieran jugar un papel en la elaboración del conocimiento humano.

---

<sup>27</sup> Si bien –como señalan los autores Costés Morató y Martínez Riu- la lingüística de Chomsky estuvo presente en el nacimiento del cognitivismo, no se quedó para su desarrollo y consolidación como disciplina científica. Por cuanto el aporte lingüístico provino de la lingüística cognoscitiva (estudio interdisciplinar entre lingüística y psicología cognoscitiva). Como se sabe, lo que dio impulso a esta rama de la psicología fue el rompimiento de algunos generativistas con la semántica tradicional chomskyana. Ésta se negaba introducir en los planeamientos teóricos un individuo y sus habilidades cognitivas, por ello “paradójicamente, las tradiciones predominantes en la actualidad de la lingüística cognitiva se oponen al paradigma chomskyano que impulsó sus primeros avances”, como señala el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, s.a.: Lingüística Cognitiva). Entre los lingüistas descontentos, se encuentran Johnson, Lakoff y Langacker. Se centraron en dos capacidades cognitivas principales del lenguaje; la categorización y los procesos de metáfora-metonymia.

- (vii) Presta atención a problemas filosóficos clásicos, como los que están envueltos en preguntas como éstas: ¿en qué consiste conocer?, ¿qué se quiere decir cuando se afirma que se sabe o se conoce algo?, ¿qué se puede conocer?, ¿cómo sabe que lo que se cree acerca del mundo es verdadero?, y, sobre todo, ¿cómo es posible el conocimiento?

En fin, para cerrar este subapartado se puede decir, ante ese heterogéneo matrimonio de disciplinas científicas que dan nacimiento al cognitivismo y unificadas por sus bases fundamentales epistemológicas y filosóficas, que el objetivo esencial de todas ellas es el poder elaborar y construir “modelos de la mente que sean lógicamente consistentes, psicológicamente plausibles y biológicamente viables” (Rosser, 1994: s.p.).

#### **2.4.2. Psicología cognoscitiva**

La psicología cognoscitiva es aquella disciplina científica que estudia la cognición (del latín: *cognoscere*, ‘conocer’); es decir, los procesos mentales implicados en el conocimiento de los humanos, esencialmente. Esta disciplina es, pues, parte de la ciencia cognoscitiva que estudia la mente humana, entendiendo a ésta como una entidad que procesa o computa información. Este enfoque concibe al ser humano como procesador activo de información.

Este nombre para esta ‘nueva’ psicología fue dado por Ulric Neisser, en su libro *Cognitive Psychology, Psicología cognoscitiva* (1967/1976).

Allí afirma que cognición “se refiere a todos los procesos mediante los cuales el ingreso sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recobrado o utilizado”, (p.14). Dicho de otra manera, la psicología cognoscitiva se encarga del procesamiento de la información (recepción, organización y recuperación de la misma), tanto de la externa como de la información interna,

como la imaginación y las alucinaciones. La cognición comprende procesos como sensación, percepción, imaginación, recuerdo, solución de problemas y pensamiento (ídem).

La psicología cognoscitiva tiene dos vertientes claves<sup>28</sup>. Una de ellos es el conexionismo, que plantea que el procesamiento de la información se da en paralelo, de igual manera como ocurren las cosas en las neuronas, que se van activando según la información recibida, y se envían entonces señales inhibitorias o excitatorias.

Gutiérrez Martínez (2005, pp. 24-26; también pp. 259-298) señala que la vertiente conexionista del procesamiento de la información es el resurgimiento del enfoque epistemológico empirista. Según el autor citado, el conexionismo también es conocido como “procesamiento distribuido en paralelo (PDP)” (p.26), que viene a “sustituir<sup>29</sup> la metáfora del ordenador por la metáfora del cerebro” (ídem). Este asociacionismo neuronal permite describir la adquisición y representación del conocimiento. A continuación, en la Figura 3, se presenta un diagrama del conexionismo.

---

<sup>28</sup> La palabra ‘claves’ tiene el sentido de ‘más importantes’ (ver nota al pie siguiente). La historia o el desarrollo de la psicología cognitiva se puede describir en tres fases que se superan entre sí. Estas son: (a) dominio de la metáfora del ordenador; (b) el conexionismo; y (c) el cognitivismo emocional. Por su lado, Gutiérrez Martínez (2005) expone el desarrollo de la ciencia cognitiva en varias corrientes psicológicas superables entre sí: (a) la perspectiva computacional: procesamiento de la información y el conexionismo; y (b) la perspectiva modularcista. Entre estas diferentes etapas se encuentran otros movimientos psicológicos como el constructivismo, los neo-piagetanos, los neo-estructuralistas, el enfoque socio-cultural cognitivo, etc. El autor advierte que unos procesos cognitivos son mejor explicados por el enfoque conexionista y otros, por el enfoque computista o la metáfora del ordenador; es decir, los dos enfoques son complementarios.

<sup>29</sup> Para el autor de esta investigación, no hay una sustitución como tal, sino –en el sentido de Lakatos (1972)- dos programas de investigación coexistentes; o en el sentido de Padrón et al (2005) dos líneas de investigación, donde los otros movimientos psicológicos como el constructivismo, los neo-piagetanos, etc. serían subprogramas de esas dos líneas generales.



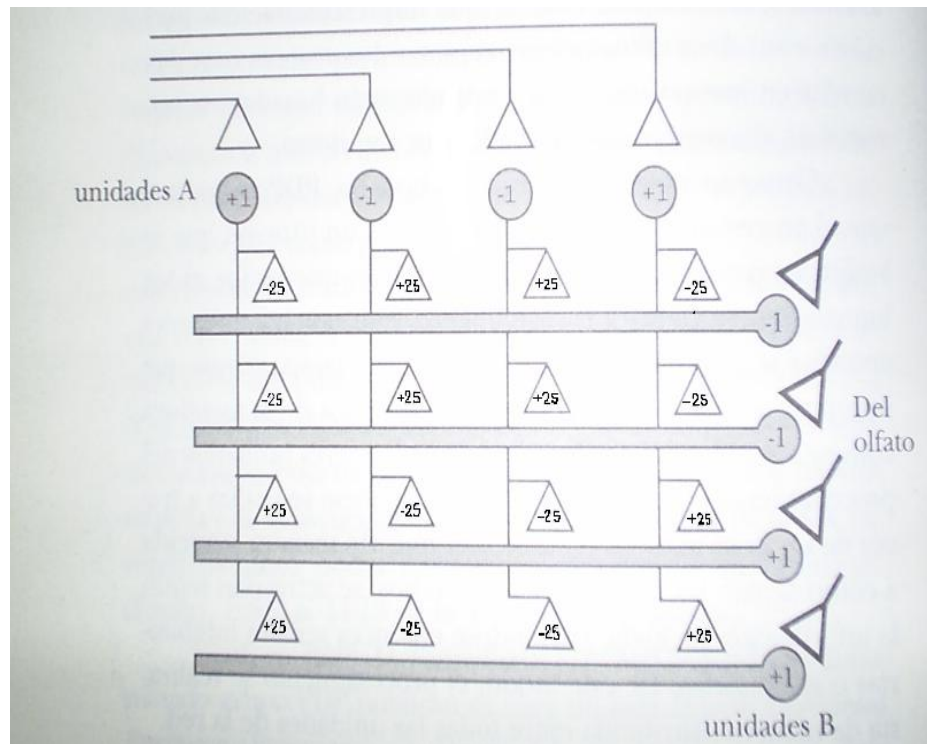


Figura 3. Asociador de patrones simples  
(Tomado de Best (2002: 218)).

La Figura 3 se puede describir así: Los patrones de activación están en las unidades A, que son producidos por el sistema visual; mientras que los patrones de las unidades B son del sistema olfativo. Las conexiones sinápticas de las unidades A influyen en la activación o excitación de las unidades B. Se ve pues como se produce un asociador de patrones, es decir, unas redes neuronales reproductoras de varios patrones de salidas (unidades B) suministrados ciertos patrones de entradas (unidades A). Es decir, se asocia el estímulo visual con la conducta olfativa de respuesta. Cuando esto sucede se dice que el sujeto tiene memoria (Best, pp. 217-218).

La otra vertiente del procesamiento de la información o la estructuración del conocimiento es la de interés para este trabajo investigativo. El procesamiento de la información como un computador o la perspectiva computacional de la cognición supone –como ya sugiere el adverbio de comparación– que la mente humana o los procesos cognitivos humanos se suceden de manera semejante o

parecida a una computadora. Es decir, los procesos cognitivos humanos no son una computadora, sino que para comprender qué sucede con la información dentro del cerebro se recurre a la metáfora del ordenador. En la Gráfico 9, se diagrama la metáfora del ordenador.

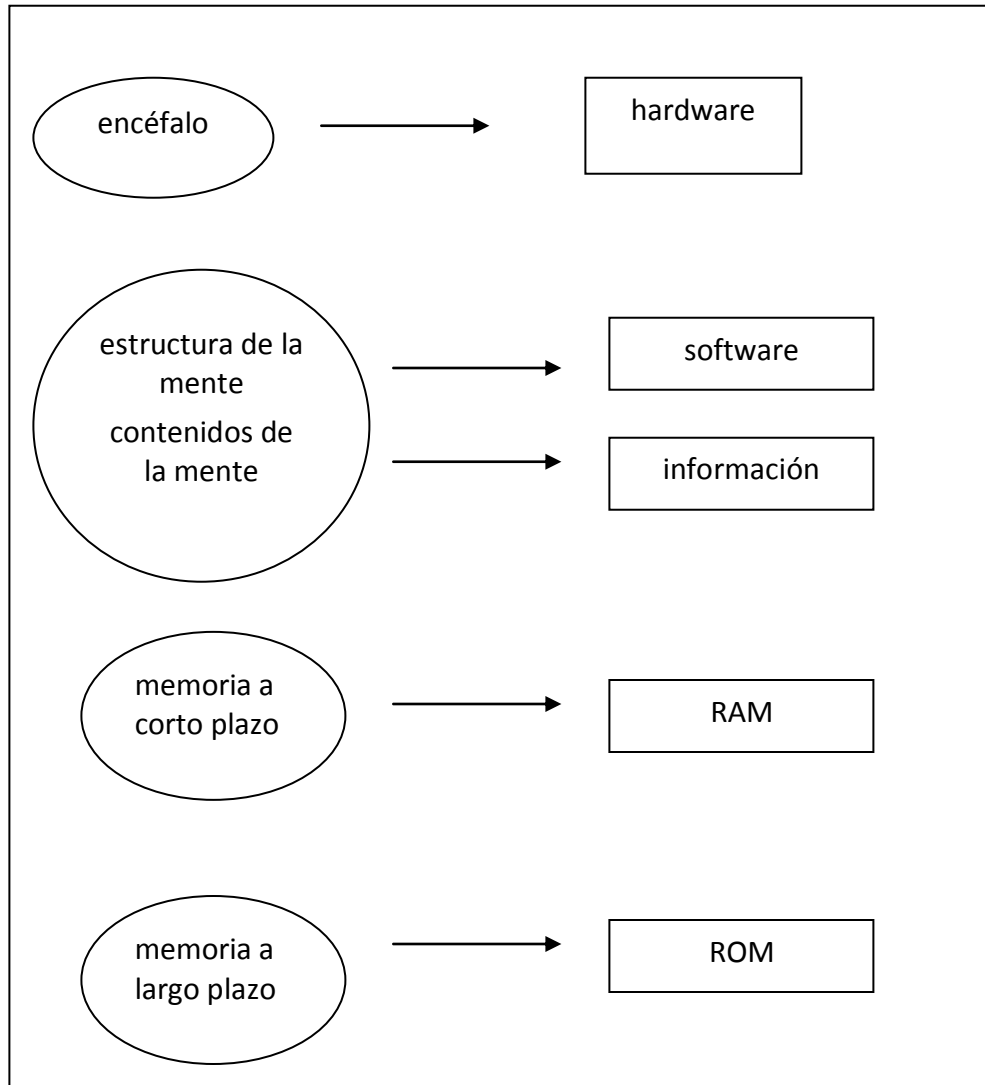


Gráfico 9. La metáfora del ordenador

El encéfalo sería el hardware humano, es decir, el conjunto de los componentes que integran la parte material de la mente; estos componentes son el cerebro, el cerebelo y el tronco cerebral. El encéfalo constituye el sistema nervioso central, contenido dentro del cráneo. Mientras que el software serían el conjunto de programas, instrucciones y reglas para ejecutar tareas; pero el

software humano es estratégico, se cambia, adapta o modifica según las circunstancias; en otras palabras no es regido. El software es la sintaxis de la mente: cómo se ordena; por su lado el contenido representa el significado de la mente: qué dice y cómo se representa esa información. Las dos memorias, a corto y a largo plazo (en 2.4.3.) humanas tienen su contrapartida en las memorias electrónicas RAM y ROM respectivamente; el primer tipo de memoria, en informática, RAM, es una memoria de almacenamiento temporal y su contenido desaparece cuando se apaga el ordenador o computadora; por el contrario, el segundo tipo memorístico, ROM, tiene datos que pueden leerse pero modificarse, y están almacenados de manera permanente aunque se apague la computadora. Pero se ha de advertir que la analogía en sentido estricto se refiere al software, al aspecto lógico, porque la computadora no es una copia o un modelo físico del pensamiento.

Esta analogía computacional supone que: (a) el sistema cognitivo humano es un manipulador de información o símbolos; (b) esta capacidad de manipular símbolos es muy limitada; (c) el pensamiento está concebido como un modelo mental, es decir, es la expresión de representaciones internas simbólicas.

Estas tres premisas básicas tienen dos implicaciones teóricas, a saber: La cognición humana es computacional y también es representacional. El primer postulado implica que “los humanos *operamos sobre la información* de manera semejante a como lo hace los ordenadores: la interpretamos, la transformamos y la traducimos en una respuesta” (Gutiérrez Martínez, ídem, p. 140; cursivas en el original). Pero también este primer postulado supone que no se trabaja directamente sobre los datos en sí mismos, “sino alguna *representación simbólica* de los mismos, cuya expresión y manipulación internas debe estar sujetas a determinadas reglas lógicas en forma semejante a los lenguajes de programación” (ídem; cursivas en el original).

El segundo postulado supone que los humanos representamos o estructuramos de manera simbólica los datos computarizados. La organización del

conocimiento se presenta en forma de símbolos. Esta organización formal ha sido expuesta en modelos como el modelo de redes, modelo de redes simbólicas, el modelo de comprendedor de lenguaje enseñable, el modelo de difusión de la activación y el modelo de control adaptable del pensamiento, estudiados en Best (2002). Salvo el último modelo, todos los demás representan el conocimiento en “grupos esquematizados de asociaciones” (ídem, p. 184), que constituyen una superordenados (horizontal, vertical, o en cualquier otra forma de diagramación), unidas por elementos verbales, prepositivos y conjuntivos, como se muestra en el Gráfico 10.

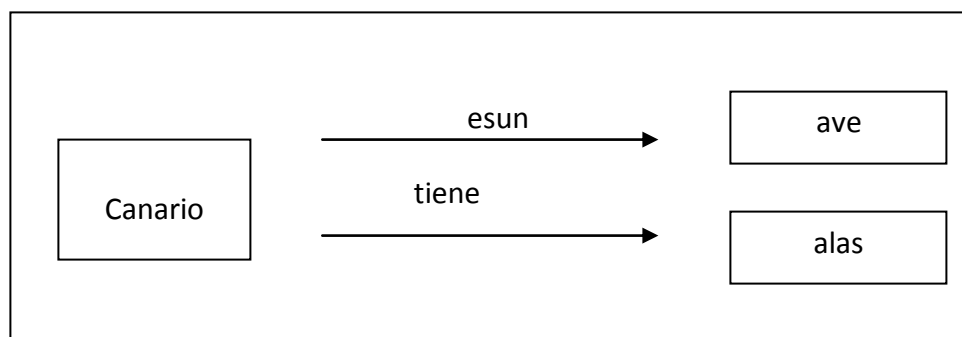


Gráfico 10. Modelo de redes simbólicas  
(Tomado, con modificaciones, de Best (2002: 184))

La organización de la información también lleva implícita el procesamiento, es decir “las operaciones por la que se van transformando” (Gutiérrez Martínez (2005) dicha información. Como señala el autor citado, lo importante, en la perspectiva computacional, no es la naturaleza de la información; esto es, si es energía o entropía (p. 141); por el contrario lo clave es el contenido semántico de la información, lo cual es “precisamente, el objeto del procesamiento” (p. 142). En cierto modo, Gutiérrez Martínez (2005: 18) está parafraseando palabras de Neisser (1967/1976: 18). En efecto, para el psicólogo estadounidense “los intentos por cuantificar los procesos psicológicos en términos informativos han llevado generalmente a la conclusión [...] de que la <<proporción de bits>> no es una variable relevante en lo absoluto”, porque “los seres humanos se conducen de manera muy diferente y que no son, de modo alguno, neutrales o pasivos hacia la información ingresante” (ídem). Los seres humanos, ante la información,

seleccionan una pequeña parte de ella para prestarle atención, luego recodificarla y reformularla; es decir, manipulan la información de manera voluntaria e intencional a partir de la información previa poseída por el sujeto. Éste es constructivista, ante la información ingresante.

### **2.4.3. El sistema humano de procesamiento de la información**

Como se observa en la Gráfico 11, se presenta un modelo del sistema humano de procesamiento de la información. Desde el punto de vista estructural, este modelo está formado por tres tipos diferentes de memorias, de las cuales se hablará a continuación, siguiendo –principalmente- la exposición que hacen Santalla Peñoloza (2000) y Gutiérrez Martínez (2005), quienes siguen la propuesta de Atkinson y Shiffrin (1968).

Las diferencias básicas de estos tres almacenes, como señala Carretero (1998), son:

1. El tiempo que permanece la información en cada subsistema.
2. La naturaleza de la representación interna de los datos en cada subsistema de memoria.
3. La capacidad de memoria.
4. Como se pierde información desde cada subsistema.

El almacén sensorial hace un registro literal textual de la información según el sentido por el cual es recibida (icónica, ecóica, háptica, gustativa y olfativa). No se produce una categorización de esa información en términos semánticos o simbólicos. Esta memoria sensorial tiene una capacidad de almacenamiento muy grande, pero la pérdida de la misma sucede de manera muy rápida ya sea por desvanecimiento o el desplazamiento o borrado por la entrada de otro dato externo; al tiempo que se hace una selección en apenas unos milisegundos. Los procesos de control de la información en este primer almacén son la atención

selectiva de los aspectos que se consideran relevantes y la estrategia de emparejamiento, que implica varias subestrategias como la identificación y localización de la fuente, exploración, agrupación de los rasgos comunes y la comparación de los datos.

Luego los datos pasan al segundo almacén o, con mayor propiedad, a la memoria a corto plazo. Esta información proveniente del primer almacén se combina con los datos provenientes del tercer almacén o memoria a largo plazo. El mantenimiento informacional se da por unos 15 a 30 segundos máximos; durante los cuales la información es procesada y trabajada; allí que se le llame también memoria operativa, de trabajo o ejecutiva.

El procesamiento se traduce en un conjunto de tareas cognoscitivas completas, como producción e interpretación del lenguaje, resolución de problemas, comprensión de textos, etc. Estas actividades cognoscitivas son conscientes; esto hace que la memoria a corto plazo sea un mecanismo de control, de allí el nombre de memoria ejecutiva. Los mecanismos de control son los que permiten superar esas limitaciones estructurales muy restrictivas de organización de la información; es aquí donde juegan un papel clave las llamadas estrategias de aprendizaje. La capacidad de almacenamiento se reduce de siete elementos o unidades; pero cada elemento puede contener mucha información, porque ha sido recodificada o reordenada en unidades mayores en significado o en familiaridad de uso. La pérdida de la información para Santalla Peñoloza (2000) se produce por desvanecimiento (debilitamiento por el paso del tiempo) e interferencia (un nuevo aprendizaje incide en otro aprendizaje viejo; o éste en aquél); para Gutiérrez Martínez (2005), por desplazamiento (una nuevo aprendizaje informacional mueve o saca a un viejo dato de su lugar y lo arroja hacia atrás) y desvanecimiento. Los procesos de control de la información o mecanismos de control son dos: repaso de la información y la organización de la misma, ya sea por agrupamiento o elaboración. La primera estrategia es mecánica y superficial; mientras que la segunda, es un procesamiento semántico de la

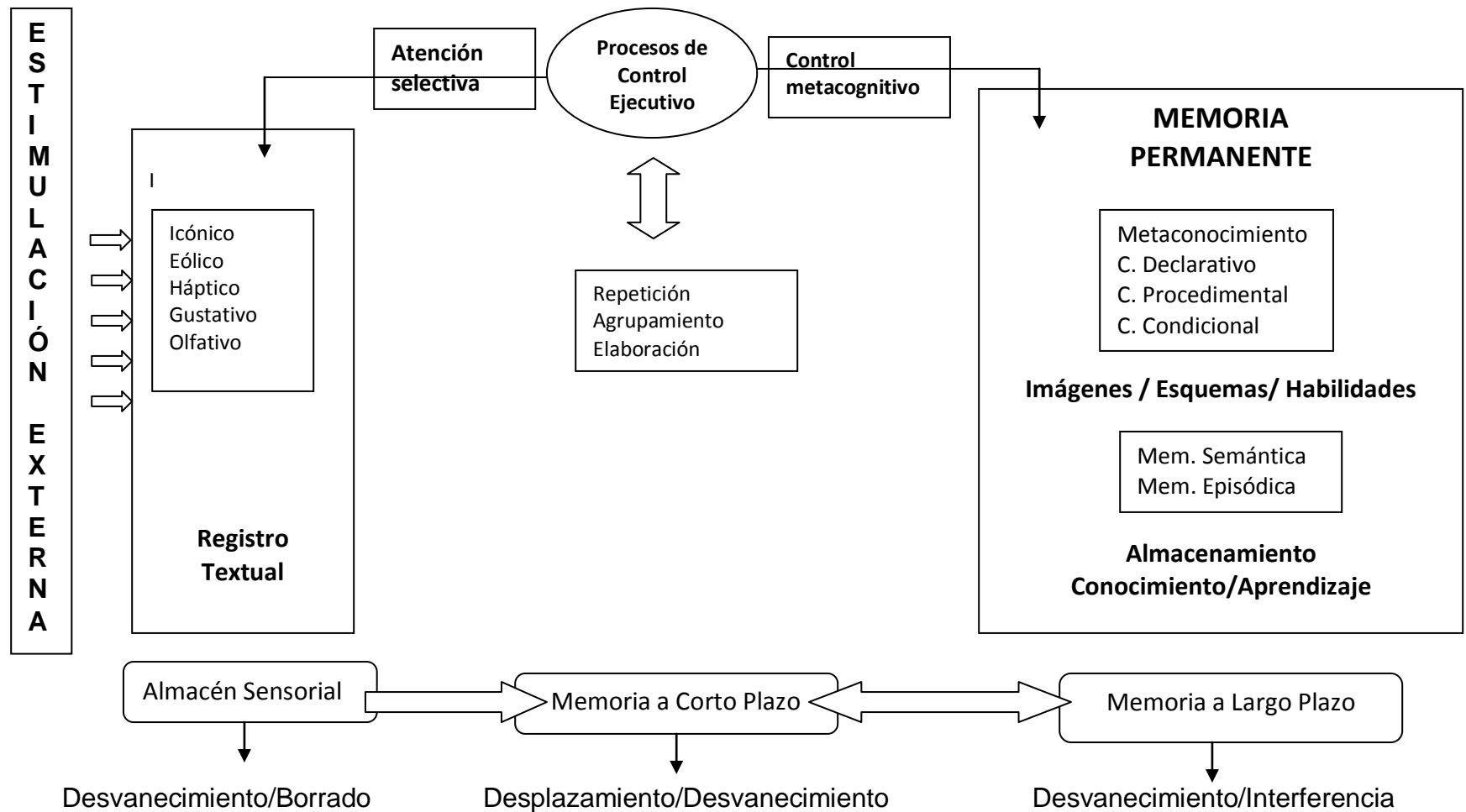


Gráfico 11. Sistema de procesamiento de la información  
 (Tomado, con modificaciones, de Gutiérrez Martínez (2005))

información, porque reúne los datos en conjuntos menores de unidades; o se elabora una nueva categoría que síntesis los datos.

El sistema a largo plazo o memoria a largo plazo se refiere a todo el conocimiento adquirido y almacenado. Este sistema tiene dos características claves: puede almacenar una cantidad ilimitada de información durante un tiempo también ilimitado o indefinido. Esto no significa que no se suceda el olvido, que se da por desvanecimiento o interferencia. La recuperación de la información en esta última memoria está muy unida con la organización que se les ha dado a los datos; una codificación semántica permite una mejor recuperación, unida con unas buenas estrategias de búsqueda.

Las investigaciones en la memoria a largo plazo se han centrado en tanto en la organización como en las estrategias de búsqueda de la información o del aprendizaje. Uno de los trabajos claves es el de Tulving (1972), quien hace una distinción entre memoria episódica y memoria semántica. La primera está referida a los espacios y los tiempos del aprendizaje; por su lado, la segunda se refiere a los significados y relaciones conceptuales; esta último tipo de memoria fue investigada en los modelos de redes simbólicos. En otras palabras, la memoria episódica se refiere a sucesos precisos, mientras que la segunda, a conceptos, abstracciones.

Bower (1975) indica que en la memoria a largo plazo está estructurada en diversos modelos del mundo: el ambiente inmediato, unido con imágenes (de lugares y objetos) y sonidos y las de los otros sentidos; las conceptualizaciones de objetos y relaciones entre éstos, además de sus propiedades y características; están también las ideologías o visiones del mundo (en el sentido en el que las define van Dijk, 1999), están asimismo las destrezas y habilidades de la interacción social, las destrezas motoras, de resolución de problemas y las habilidades referidas a la comprensión y producción del lenguaje; las destrezas musicales y de pintura, bordado, etc.



Gagné y Glaser (1987) plantean que la memoria a largo plazo también incluye (además de la lista de Bower) otros contenidos como las imágenes, la distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental, los esquemas y las habilidades cognoscitivas. En cuanto a las imágenes se corresponden con dibujos de objetos y eventos registrados en la memoria a largo plazo. Los esquemas constituyen la información sobre la experiencia, los conceptos, hechos y eventos del mundo; los esquemas permiten enfrentar situaciones y experiencias nuevas, ya sea buscando datos para llenar los vacíos o haciendo inferencias. Por ejemplo, se tiene un esquema o guión de cómo proceder en un restaurante, pero este cambiará un poco si se asiste a un establecimiento de comida rápida, porque en este se paga primero y luego se come, y en aquél se come primero y después se paga. Las habilidades cognoscitivas son el resultado del conocimiento adquirido, es decir, del aprendizaje; porque no se adquieren respuestas o ejecuciones, sino la habilidad de responder y la habilidad para hacer algo o las cosas.

Por otro lado, Gutiérrez Martínez (2005) señala la existencia de un metaconocimiento (como se puede observar en la Figura 5), o, como mejor se le conoce, la metacognición. Este metaconocimiento es “como conocimiento verbalizable acerca del propio sistema cognitivo y como procedimientos de control del mismo en relación con las tareas” (p. 146). El conocimiento procedimental guarda en sí el conocimiento declarativo y conocimiento procedimental. El primero está referido al conocimiento verbalizado o verbal acerca de los objetos, eventos y hechos del mundo. Es el saber qué; y se almacena en proposiciones vinculadas entre sí como formando una red interrelacionada. El segundo tipo de conocimiento, el procedimental (o saber cómo), está relacionado con la manera de hacer determinadas tareas o cosas; es un conocimiento metodológico. Este tipo de conocimiento se ha representando según el modelo de control adaptable del pensamiento, donde el conocimiento saber cómo se aparece a un sistema de producción. Este sistema de producción consta de reglas de producción, que adoptan la forma de una oración condicional “si...entonces”<sup>30</sup>. Un ejemplo es:

---

<sup>30</sup> Para más detalles, véase Best (2002: 193-204).

SI	llueve
ENTONCES	lleva tu paraguas

Por su lado, Iran-Nejad (1990) habla de otro conocimiento presente en la metacognición; este conocimiento es el condicional, el saber cuándo; hace pues referencia al conocimiento conveniente para saber cómo, cuándo y por qué emplear una estrategia cognoscitiva en particular.

A fin de cerrar este apartado sobre el sistema de memoria humano, se puede decir que la memoria “es la capacidad que tienen los seres humanos para registrar, retener y recuperar la información” (Atkinson y Shiffrin 1968). En otras palabras, la memoria tiene tres procesos básicos: registro o codificación de la información, que consiste en la inscripción significativa de los datos en los receptores sensoriales y circuitos nerviosos internos, para luego ser trabajada en la memoria. Luego, le sigue el proceso de almacenamiento, el cual “consiste en guardar la información en el sistema de memoria” (Poggioli, 2007<sup>a</sup>: 23); pero la evocación se da cuando se necesita dicha información particular. Precisamente, el último proceso es la recuperación; este proceso describe la localización y recuperación de la información archivada. Pueden darse dos procesos cuando se intenta recuperar la información: inaccesibilidad o indisponibilidad. El primer proceso hace referencia la pérdida o no ubicación momentánea de los datos, y el segundo proceso, se da cuando se busca algo que no está registrado previamente.

#### **2.4.4. Características del sistema cognitivo humano**

Ya se ha planteado las características estructurales generales del sistema de cognitivo humano; y de modo particular las memorias a corto y largo plazo. La memoria humana –en un sentido general- tiene limitaciones estructurales, pero hay posibilidades de ampliación funcional de la misma. Aquí entra en juego la eficacia funcional memorística. Esto implica que se está hablando del desarrollo

cognitivo; porque éste “consiste fundamentalmente en un progresivo avance en la capacidad para *regular y utilizar estratégicamente* los recursos disponibles” (Gutiérrez Martínez, 2005, p. 149; cursivas en el original).

Ciertamente, el tema de desarrollo cognitivo desborda los límites de este trabajo investigativo. Pero se ha realizado esta mención tangencial con el fin de plantear que la ampliación y el mejoramiento del procesamiento de la información está ligado con un desarrollo estratégico cognitivo. El autor citado plantea que: (a) las capacidades estructurales procedimentales no aumentan una vez maduras (“maduración básica del sistema nervioso hacia 5-6 años”, ídem), (b) pero sí pueden mejorarse su eficacia con los procesos de control o mecanismos de control de la información, como, por ejemplo, -como ya fueron mencionados- el repaso y la organización de la información. Se está asumiendo el punto de vista de Karmiloff-Smith (1996): el desarrollo cognitivo es continuo y, a la vez, recursivo representacional del conocimiento previo, en unión con el nuevo (lo que el autor citado llama *explicitación* (ídem, p. 36). El control metacognitivo es clave en este proceso de ampliación y mejoramiento, con los tres tipos de metaconocimientos (declarativo, procedimental y condicional).

Se pueden superar las limitaciones de la memoria operativa y la velocidad del pensamiento, la búsqueda de la información, la manera del almacenamiento y de codificación (Lam, 2003). Es posible un uso estratégico y eficaz de los recursos cognitivos disponibles; esto es: el conocimiento se puede procesar mejor en la memoria a corto plazo, y, por lo mismo, su organización se perfecciona; también se puede evocar, recuperar y reutilizar también más eficazmente en la memoria a largo plazo, a través del aprendizaje estratégico, como puntualiza la autora nombrada. Dicho de otra manera, son las estrategias las que permiten mejorar el funcionamiento del sistema cognitivo humano: “Si se puede hablar de desarrollo cognitivo estratégico es debido al hecho de que el aprendizaje estratégico entra en escena” (Lam, 2003: 26).

Antes de abordar los aspectos referidos a las estrategias de aprendizaje, es necesario estudiar la concepción teórica de aprendizaje que la psicología cognoscitiva.

#### **2.4.5. La cognición y la educación**

Los aportes teóricos y conceptuales, surgidos en la psicología cognoscitiva, se vierten en el ámbito educacional con grandes modificaciones en la concepción del alumno y del proceso enseñanza-aprendizaje en general. Antes de los aportes de la psicología cognoscitiva, este proceso educativo era comprendido según la visión conductista.

Así pues, durante los años sesenta se produjeron diferentes descubrimientos relativos al aprendizaje humano y animal que no tenían una explicación convincente desde el conductismo. En efecto, esta corriente psicológica no podía explicar fácilmente por qué las personas intentan organizar y darle sentido a la información que aprenden o por qué, a menudo, alteran la forma de la información aprendida (Hernández, 2001).

Según el conductismo, el estudiante era un sujeto pasivo, receptor y reproductor de información y un mero reaccionador a las estimulaciones ambientales (Hernández, 2001). Lo importante es la conducta observable del alumno; los procesos mentales no interesaban para nada.

El enfoque cognoscitivo ha hecho que la educación mire al aprendiz como un sujeto activo y constructor de su propio conocimiento en el proceso enseñanza y aprendizaje. El estudiante “procesa, interpreta, organiza y sintetiza la información, de manera activa, utilizando para ello una amplia variedad de estrategias de procesamiento, almacenamiento y recuperación.” (Hernández, 2001, p. 10). El fin de la educación, dominada por la psicología cognoscitiva, es

llegar a saber cómo aprendemos lo que aprendemos y cómo puede mejorarse dicho proceso.

Los **supuestos del enfoque cognoscitivo en relación con el aprendizaje** son los siguientes:

1. De la relación enseñanza-aprendizaje, el enfoque cognoscitivo se centra en el aprendizaje, sin dejar de prestar atención a la instrucción; pero ya no basta una buena clase o un excelente programa para suponer que el aprendizaje se dé.

2. Los procesos (como la atención, la memoria, la codificación, organización) cobran relevancia. La descripción de los mecanismos implicados en el procesamiento entonces conduce a una mejor especificación de los objetivos educativos.

3. Por lo anterior, el aprendizaje es un proceso activo. Es el sujeto aprendiz quien determina, construye, modifica o transforma estructuras mentales.

4. El resultado se mide en términos cognitivos: cómo fue el procesamiento cognitivo; de manera externa se evidencia en el hecho de haber relacionado la información nueva con la vieja, existente en la mente. Los resultados no son elementos externos a la mente, como el docente, objetivos y contenidos.

5. El aprendizaje se presenta como una banda que va entre operaciones mentales elementales a las muy complejas. Se busca crear en el aprendiz estructuras que le facilite caminos para analizar y resolver problemas y tareas.

6. Otro hecho que se debe destacar –en el marco de esta investigación– es el siguiente: se puede influir en el aprendizaje del sujeto, mediante –por ejemplo– el uso de estrategias de aprendizaje.

Dentro del sector de la instrucción, como un componente del aprendizaje, se destaca uno de sus recursos: las estrategias de aprendizaje (Poggioli, 2007<sup>a</sup>); y dentro de éstas, la pregunta como una estrategias de aprendizaje, que puede ser también una estrategia de aprendizaje escritural.

#### **2.4.6. Las estrategias de aprendizaje: definición, característica y clasificación**

De las quince definiciones de estrategias de aprendizaje que reporta Poggioli, 2007<sup>a</sup>, se tiene que estas estrategias cognoscitivas se caracterizan por:

1. Tener un fin cognitivo: adquirir o procesar, retener o estructurar y recordar o recuperar información y ejecuciones.
2. Ser operaciones, procedimientos, habilidades, actividades mentales, conscientes e intencionadas o no.
3. Ser utilizadas por el aprendiz en la realización de una tarea de aprendizaje.
4. Implicar un proceso de interacción entre el aprendiz y la información.
5. Permitir la evaluación de dichas actividades cognoscitivas.

Hernández (2001) plantea una diferencia teórica-metodológica entre estrategias cognoscitivas versus estrategias de aprendizaje. Para este autor, se trata de las mismas herramientas cognoscitivas, sólo que estrategias de aprendizaje hacen referencia a un ámbito instruccional-escolar; mientras que el primer ámbito es un término general, de la psicología cognoscitiva teórica; aunque el autor citado indica con más precisión que estrategias cognoscitivas se usan en un contexto de uso libre, en forma inconsciente; por su lado, estrategias de aprendizaje, como se usan en contexto pedagógico, presenta un sujeto-aprendiz muy consciente de lo que está haciendo en la lectura o en la resolución de problemas.

Una característica de las estrategias de aprendizaje, más allá de una diferencia teórica-metodológica o de inconsciencia o no, es que busca formar un estudiante autónomo, responsable de su propio aprendizaje, autoinstrucción (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002). Como una consecuencia de la búsqueda de esta autonomía académica, el docente es concebido como un mediador “en el encuentro del alumno con el conocimiento” (ídem: 3). El alumno es ahora el estratega. Es el estudiante quien decide cómo organizar y estructurar la

información en su mente para luego –si es el caso- plasmarla en un soporte de escritura (papel o computadora).

Por otro lado, Beltrán (1998) propone, luego de revisar ocho clasificaciones de diferentes autores, su propia clasificación de las estrategias de aprendizaje según el proceso cognoscitivo. Estos procesos son: sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, transfer y evaluación. Además suma los procesos metacognoscitivos de conocimiento (de la persona, tarea y estrategia) y control (planificación, regulación y evaluación). A estos procesos, el autor presenta un conjunto de estrategias, que guardan una relación muy estrecha con sus respectivos procesos; y a su vez, las estrategias tienen un conjunto de técnicas, las cuales tiene una relación estrecha con sus respectivas estrategias, “pues algunas técnicas pueden activar y desarrollar varias estrategias”, (p. 75).

En el caso de la pregunta, ésta tiene el rango de estrategia de aprendizaje sólo en los procesos de personalización y de recuperación; y más específicamente para el primer proceso, en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico por medio de la controversia (p. 266). La estrategia se llama Formular y contestar preguntas de clarificación. En el caso del proceso cognoscitivo de recuperación, la pregunta sirve para la evocación y recuperación de la información. En una y única interrogación pronominal, se pueden presentar dos tipos diferentes de incógnitas. Por ejemplo, en ¿Fue Calvo Sotelo el presidente de Suárez?, se tiene que ¿Quién fue...? es una pregunta de recuerdo; mientras que ¿Fue Calvo Sotelo? es una pregunta de reconocimiento.

En los otros casos en los que aparece la pregunta en la Clasificación de Beltrán, ésta tiene un rango de técnica. Así, se tiene que es una técnica para la estrategia Elaboración del Proceso Adquisición (p. 78): Preguntas adjuntas, preguntas generales e interrogación elaborativa. Estos tres tipos sirven para organizar y comprender la información en la mente del alumno; así, por ejemplo, la interrogación elaborativa contribuye a darles sentido a frases o contenidos

arbitrarios e incoherentes, porque se puede hacer una pregunta cuya respuesta es una de las frases inconexas iniciales, es decir, le dé sentido mediante una causa. A modo de cierre parcial, la presencia de la pregunta en la clasificación de las estrategias de Beltrán es poco significativa.

También Poggioli 2007<sup>a</sup> presenta su clasificación de las estrategias de aprendizaje de acuerdo con el proceso cognoscitivo involucrado en la codificación, almacenamiento y recuperación de los datos y también con la meta que persigue. Su clasificación se concreta en cinco estrategias generales: estrategia de adquisición de conocimiento (se subdivide en estrategias de ensayo, de elaboración y de organización), estrategia de estudio y ayudas anexas, estrategia para la resolución de problemas, estrategias metacognoscitivas y estrategias afectivas (ver Poggioli, 2007<sup>a</sup>: Cuadro 3: 64).

En la clasificación de esta autora, la pregunta tiene siempre el rango de estrategia de aprendizaje; aparece en la sub-estrategia de elaboración, de la estrategia general de adquisición de conocimiento. Está enunciada de esta manera en la lista: hacer y responder preguntas. También, las interrogaciones están presentes en la estrategia general de estudio y ayudas anexas: responder preguntas anexas, generar preguntas. Como ayudas anexas, las preguntas ayudan a comprender un texto ya sea respondiendo preguntas dadas por el docente o/y generadas por el mismo estudiante.

En líneas generales, se puede decir que la pregunta como estrategia de aprendizaje ha sido usada como un medio para la comprensión, procesamiento y recuperación de la información.

#### **2.4.6.1. La pregunta como estrategia de aprendizaje**

Uno de los primeros autores en trabajar con la pregunta como mecanismo de procesamiento de la información fue Rothkopf (1965, 1966 y 1996). Este autor



acuña el término *matemagénica* (en inglés *mathemagenic*), proveniente de las raíces griegas *mathema*: *aprendizaje, aquello que se aprende*; y *gignesthai*, con el significado de *nacer*; entonces matemagénica son actividades que generan el aprendizaje; o en un sentido literal, significa “dar luz a los aprendizajes”. Este conjunto de actividades supone que colocar preguntas (adjuntas o anexas) al texto, mientras los alumnos leen, ayuda en la construcción del significado significativo, con mayor durabilidad en el tiempo. El alumno puede formular las preguntas a sí mismo, o responder a las que están adjuntas en el texto; de tal manera que las preguntas adjuntas son necesariamente una actividad instruccional efectiva (1996).

Poggioli (1985) hace un balance de los aportes teóricos y metodológicos sobre las preguntas adjuntas. En el Tabla 16, se presenta los tipos de preguntas anexas utilizadas que reporta Poggioli.

Poggioli (1985) concluye que las preguntas anexas y el modo de presentación de las preguntas, tuvieron un efecto significativo en el aprendizaje intencional, incidental y total de los alumnos del experimento.

Las preguntas son claves en el proceso metacognoscitivo (Poggioli, 2007b; Ríos Cabrera, 2006). Se generan un conjunto de preguntas para los tres procesos de la metacognición: planificación, supervisión y evaluación. Este método de interrogarse durante la ejecución de un proceso metacognoscitivo fue señalado por King (1991), quien indica que esas preguntas permiten integrar los conocimientos previos con la nueva información, confirmar hipótesis iniciales sobre el trabajo, formular predicciones bajo incógnitas, identificar y resolver dificultades durante el desarrollo de la tarea o solución de un problema. En esencia el conjunto de preguntas propuesto por el autor citado están dirigidas a la comprensión de un texto escrito (¿En qué se parecen \_\_\_\_ y \_\_\_\_?; ¿Cuál es la idea principal de \_\_\_\_?; por ejemplo); pero también a la metacognición con interrogantes como: ¿Qué no comprendo todavía? Un fin parecido tienen las preguntas de comprensión de Baker y Brown (1984).

Tabla 16.  
Tipos de preguntas anexas y nivel de procesamiento

Tipos de Pregunta	Descripción	Nivel de Procesamiento
Textual	Pregunta literal Este tipo requiere que el lector prevea o reconozca información explícita en el texto. Las preguntas anexas de tipo textual son: de hechos, de nombres, de frases comunes y de frases y/o términos técnicos, de medidas, de ejemplos repetidos, de ideas, de conocimientos específicos, comparativas generales.	Bajo
Parafraseada	Preguntas tomadas de información específica explícita en el texto, pero no tiene palabras en común con él y que es equivalente en significado.	Bajo
De aplicación	Pregunta que requiere que el estudiante selecciona entre varias alternativas un ejemplo nuevo, un concepto o un principio explicado en el texto.	Alto
De inferencia	Pregunta relacionada con información implícita en el texto y que requiere que del lector relacionar la información del texto con su conocimiento previo.	Alto
De comprensión	Pregunta que requiere extraer del texto una cantidad de información relativamente grande para ser respondida correctamente	Alto
De alto nivel	Pregunta definida así por considerar que se ubica en las dos últimas taxonomía de Bloom: análisis y evaluación.	Alto

Fuente: Tomado de Poggioli (1985) con modificación.

En el caso de los textos expositivos, las preguntas han sido usadas por lo general para identificar la estructura del texto con el fin de lograr una mejor comprensión (Poggioli, 2007b; Cooper, 1999).

Otero y Graesser (2001) aplican un modelo computacional de hacer pregunta, diseñado para la Inteligencia Artificial, en humanos. Para ello, se dieron textos científicos cortos a dos grupos de alumnos de 8vo grado y 9do grado, y se les pidió que generaran preguntas de los pasajes oscuros.

Luego, se determinó, en el marco de interés para esta investigación, que la pregunta surge por una discrepancia, unas anomalías de la información o vacío cognitivo, que se origina por la necesidad de lograr una mejor y más profunda comprensión del texto. Las preguntas que ayudan a este objetivo son de tres tipos: preguntas lexicales explícitas o no, preguntas oracionales y preguntas de enlace entre dos hechos o eventos. En el primer caso, hay una incertidumbre de referencia explícita por el desconocimiento de una palabra técnica; la pregunta lexical implícita surge cuando el escritor asume que lector debe saber el significado de una palabra técnica o no.

En el segundo caso, hay una incertidumbre por una declaración explícita en el texto que no coincide con el conocimiento del mundo del lector. En el tercer caso, se busca la causa de un efecto; son precisamente este tercer tipo de pregunta que se formulan por la inferencia; según los autores, la inferencia surge cuando ha habido una comprensión profunda, de alto nivel. Este tercer tipo de preguntas no puede ser anticipado por el modelo computacional usado. Además de demostrar la validez del modelo computacional usado, Otero y Graesser concluyen que la comprensión lectora necesita de la pregunta para poder ser lograda.

Ozuru, Best, Bell, Courtney, Witherspoon y McNamara (2007) midieron el grado de comprensión de la lectura en un grupo de 40 estudiantes universitarios,

quienes responden a las preguntas en una pantalla de ordenador, teniendo disponible el texto leído. Ozuru *et al* (2007) concluyen que hay notables diferencias significativa de comprensión de alto nivel, cuando los estudiantes leen previamente un texto para luego responder a las preguntas adjuntas inferenciales. En este caso de preguntas de alto nivel (las que requieren razonamiento: la necesidad de la integración de varios segmentos textuales para hacer una generalización o inferencia), los estudiantes usan como fuente para poder responder su memoria y no únicamente el texto presentado, como sí es requerido en preguntas de bajo nivel (la respuesta se puede localizar en segmentos específicos del texto leído); produciendo en este caso, una comprensión superficial, pero -según los autores- no se requiere de ningún tipo de comprensión para localizar información literal. Ozuru *et all* (2007) concluyen que sólo con las preguntas que requieren un alto razonamiento se obtiene una comprensión lectora profunda. Estas preguntas son más beneficiosas para el aprendizaje.

Por otro lado, la estrategia de las preguntas también ha sido usada en el proceso de producción textual. Grahama y Harris (1999, 2000) la usan como una estrategia previa de escritura para escribir textos narrativos. La estrategia se llama W-W-W = What, How = 2. Como parte de la planificación escritural el alumno responde a preguntas como: (1) ¿Quién (who) es el protagonista y quién es otro personaje de la historia?, (2) ¿Cuándo (when) sucede la historia?, (3) ¿Dónde (where) tiene lugar la historia?, (4) ¿Qué (what) hace el protagonista?, (5) ¿Qué (what) sucede cuando intenta hacerlo?, (6) ¿Cómo (how) termina la historia?, y (7) ¿Cómo (how) se siente el protagonista? Los autores han validado esta estrategia de planificación en estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Mientras que Schumaker (1998) usa la pregunta para la escritura de textos expositivos. Aquí la estrategia de interrogatorio K-W-L emplea una hoja dividida en tres columnas para las tres incógnitas planteadas: K: what we know?, ¿qué conocemos?; W: what we want to final out?, ¿qué queremos encontrar?, L: what we learned?, ¿qué hemos aprendido? También este autor presenta el uso de la pregunta SLOW CaPS de mostrar, listar, ordenar y escribir y concluir con una

frase de conclusión, una frase de superación y otra de resumen. Todas las preguntas propuestas por Schumaker están reservadas a las fases de planificación y evaluación del proceso metaescritural.

Los estudios revisados se han centrado especialmente en el uso de la pregunta (pregunta adjunta de bajo y alto nivel de abstracción) en la comprensión lectora, poca atención a la pregunta como mecanismo de construcción textual en la fase de textualización; esto es, la pregunta como mecanismo metacognitivo (en sus tres fases) tiene un papel muy destacado en los estudios, pero no en la elaboración en sí misma de un texto.

Aún así, se puede puntualizar que la pregunta como estrategia de aprendizaje, en cualquier nivel educativo y a cualquier nivel de profundidad lectora, juega un rol clave e importante en la comprensión y producción textual del aprendiz.

La pregunta como estrategia escritural sirve para recuperar la información que se tenga en la memoria sobre un tema en particular y también contribuye a la distribución de la información. La pregunta como estrategia escritural organiza el conocimiento y la visión de mundo en la textualización.

#### **2.4.7. La escritura como proceso cognitivo**

La psicología cognoscitiva ofrece la oportunidad de explicar el proceso de composición escrita. Bajo sus auspicios, la producción de textos escritos es vista como un proceso recursivo, conformando por un conjunto de etapas no lineales. Los procesos de componer son interactivos y potencialmente simultáneos

Entre los modelos de la escritura como proceso se destaca el de Flower y Hayes (1980), quienes ponen de manifiesto los sub-procesos de la escritura, a

saber: planeación, textualización o redacción y revisión. Además de estas tres habilidades cognitivas, Cassany, Luna y Sanz (1994: 268-269) indican las microhabilidades psicomotrices que implica el acto de componer textos escritos, como son: posición y movimiento corporales (saber coger el instrumento de escritura o teclear, saber colocar el cuerpo, saber presionar con el lápiz encima del papel, etc.), movimiento gráfico (reproducir y copiar de una letra, aprender a respetar la disposición de la letra, etc.), aspectos psicomotrices (dominio de la lateralidad y superación de problemas disgrafía y problemas gráficos) y otros factores psicomotrices (como, por ejemplo, adquirir la velocidad de escritura, aprender diversas formas de disponer y presentar la letra).

La composición escrita es un proceso muy complejo, que se manifiesta cuando el escritor debe aplicar las tres operaciones mentales indicadas de Flower y Hayes. Estas tres operaciones cognitivas se explican a continuación:

(a) Planeación: se hace una representación mental general y tentativa de lo que se va a escribir; se establecen objetivos. Esta operación está formada por tres subprocesos: la activación para la generación de ideas, que proviene de la memoria; la organización y clasificar los datos dados por la memoria; y el tercer proceso es la formulación de objetivos de acuerdo con la situación comunicativa: tener en cuenta la intención y el destinatario.

(b) La textualización o redacción en sí: se da cuando el proyecto mental se transforma en un texto verbal real y tangible en el papel; el texto se organiza lineal y continúa, y respeta el sistema de la lengua (competencia lingüística), las propiedades del texto (competencia textual) y las convenciones socio-culturales discursivas (competencia pragmática).

(c) La revisión: consiste en el proceso de lectura y corrección y perfeccionamiento o mejora del texto inicial producido. Lee y rehace lo escrito. Es

una evaluación del propio escritor de su texto y de las diferentes fases que le dieron origen.

Lo interesante del modelo escritural de Flower y Hayes (1980) es que no constituye una secuencia de pasos cerrados y predeterminados. De tal manera que se puede comenzar el proceso cognitivo de escritura con una idea vaga e imprecisa del texto final. Cada escritor produce su propio proceso y aplica las fases de la manera más conveniente y oportuna. El modelo es recursivo, gracias a la monitorización.

Escribir o, con más propiedad, componer no es una simple actividad motora o psicomotora, sino una actividad reflexiva-cognitiva en sus tres fases recursivas. Como otra actividad humana, componer es una actividad compleja, dado que implica procesos concurrentes, opositivos y complementarios entre sí.

La pregunta como estrategia de aprendizaje escritural puede ayudar mucho en el proceso de composición verbal escrita. En el caso de la planificación, se pueden plantear interrogantes como ¿cuál es el destinatario?, ¿cuál es el tema a tratar? En la fase de revisión, estas preguntas ¿estoy satisfecho con el producto?, ¿cuáles errores ortográficos se deben corregir? Y ¿qué cambios puedo hacer al contenido?

Pero donde la pregunta como estrategia escritural puede ayudar es en la fase de textualización. Aquí se puede hacer preguntas de este tipo cuando se escribe un texto expositivo escolar: ¿qué es X?, ¿de qué trata o habla X?, ¿cómo es X?, ¿X se parece a Y?, ¿cuáles son partes de X?, ¿cuál función cumple la parte T de X?, ¿cuál o cuáles son las causas de X?, ¿por qué X?, ¿qué efectos personales, sociales de X?, entre otras. De tal manera que las preguntas ayudan acceder al conocimiento que sobre X se conserva en la memoria del alumno; y, al mismo tiempo, organiza la información con el fin de mantener la coherencia funcional del texto expositivo.

De tal forma que la pregunta es de gran ayuda al momento de componer texto expositivos escolares, porque ayuda en el proceso mismo de la textualización.

### **Balance**

Al estudiar la pregunta bajo la óptica de la psicología cognoscitiva, se descubrió que la interrogación ha sido objeto de estudio como herramienta de comprensión lectora, que se le ofrece al estudiante activo y participe de su propio aprendizaje. Pero como herramienta de producción escritural sólo se ha empleado en la redacción de textos narrativos, y no en el texto expositivo escolar. De allí que en el proceso de textualización se la presenta como instrumento vital de dicho proceso.

La pregunta no es tan solo una herramienta lingüística y cognoscitiva, sino también instrumento de emancipación del pensamiento y, sobre todo, puede permitir que el hacer cotidiano en el aula de clase sea más de libertad y de igualdad. Precisamente este ángulo teórico será abordado en el subsiguiente apartado de este marco teórico.



## **2.5. El homo eroteticus y la pedagogía crítica**

En este subapartado, se estudia el pensamiento reflexivo y crítico como un hecho teórico e histórico que ha influenciado al hecho educativo en varios momentos de la Historia humana. El acto de preguntar se presenta como una competencia del hombre.

### **2.5.1. La Ilustración: inicio del pensamiento reflexivo**

La Ilustración o Siglo de las Luces fue un movimiento cultural europeo que se desarrolló -especialmente en Francia e Inglaterra- desde principios del siglo XVIII hasta el inicio de la Revolución Francesa. Fue denominado así por su declarada finalidad de acabar con las tinieblas de la humanidad mediante las luces de la razón y el pensamiento reflexivo. Los pensadores de la Ilustración sostenían que la razón humana podía combatir la ignorancia, la superstición y la tiranía, y construir un mundo mejor.

En cierta forma, la Ilustración es la máxima expresión del Renacimiento, en tanto que es la consumación de la secularización y la liberación del poder de la Iglesia para pensar y crear ciencia.

La Ilustración ve al hombre como ser naturalmente racional, que juzga y somete todo al veredicto de la razón. Es el momento de la última batalla con este movimiento por llevar la razón a las ciencias, a la filosofía, al arte, a la moral, al derecho. Hay una confianza total y absoluta en la razón como instrumento capaz de ayudar a solucionar todos los problemas de la sociedad y reorganizarla a fondo partiendo de principios racionales.

Hegel (1990: 106) define este movimiento europeo en estos términos:

*El principio de la Ilustración es la soberanía de la razón, la exclusión de toda autoridad. Las leyes impuestas por el entendimiento, esas determinaciones fundamentales de la conciencia presente y referente a las leyes de la naturaleza y al contenido de lo que es justo y bueno, son lo que se ha llamado 'la razón'. Lamábase 'Ilustración' a la vigencia de estas leyes. El criterio absoluto frente a toda la autoridad de la fe religiosa y de las leyes positivas del derecho, y en particular del derecho político, era entonces que el contenido fuese visto con evidencia y en libre presencia por el espíritu humano.*

En este marco ideológico, el programa ilustrado puede sintetizarse en cuatro puntos esenciales:

(1) Aceptación de la investigación científica y de sus resultados aun a riesgo de chocar con las opiniones corrientes.

(2) Lucha contra la superstición y los prejuicios, en especial contra los que conducen a cualquier forma de opresión e injusticia.

(3) Reconstrucción y re-examen crítico de todas las creencias básicas.

(4) Interés por las obras de reforma económica y social.

Este programa originó las características del movimiento, a saber: antropocentrismo (el hombre es el centro de todo), racionalismo (la razón, pero no la pura, sino la razón que nace de la experiencia), hipercriticismo (se debe cuestionar todo lo aceptado hasta ahora), pragmatismo (la felicidad como instrumento usado por todos y toda tarea del hombre debe tener un fin determinado), imitación (no se trata de ser original, sino un buen imitador) y universalismo (la razón es universal como todos sus beneficios).

La Ilustración implicó un acto de decisión y de libertad del hombre por saber por sí mismo sin la guía de otro, que por lo general era la Iglesia. Kant (1978: 25) dirá que "*la Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro*" (cursivas en el original). Por lo cual, "*¡Sapere aude!*" (p. 27), *¡atrévete a saber!*

Este movimiento pone de manifiesto la necesidad de usar la razón y el pensamiento reflexivo como fuente del conocimiento, y la solución de todos los males del hombre. Tuvo un impacto en la política, la religión, las artes y la educación. En este último caso, la pedagogía se inspiró en las ideas de Rousseau (2000) y su obra *Emilio o de la Educación*. Para efectos de este trabajo, basta con señalar en esta novela se señalan como procesos de la enseñanza argumentar, experimentar con la experiencia directa y cuestionar frente a la sociedad corrupta que intenta modificar la naturaleza buena del hombre. Las ideas educacionales de Rousseau serán la fuente de inspiración de la Escuela Nueva.

### **2.5.2. La escuela nueva: pensamiento reflexivo**

La escuela nueva o escuela activa es un movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX, pero se extendió hasta el siglo siguiente. Está inspirada en las ideas de Rousseau, siguiendo la interpretación que se le dio en la Ilustración.

Este movimiento pedagógico criticaba la escuela tradicional, que se caracterizaba por ser una escuela llena de formalismo, se centraba en la memorización, en la competencia entre los alumnos, no había actividad y el alumno tenía un rol excesivamente pasivo.

En contrapartida, la escuela nueva proponía un estudiante activo que pudiese trabajar dentro del aula sus propios intereses como persona y como niño. Es decir, proponía un alumno activo y pensante, que trabaja en función de sus intereses. La función del maestro era la de dirigir el aprendizaje y la de estimular la conducta del niño.

Fernández y Sarramona (1975) caracterizan a la escuela nueva con tres elementos básicos:

(a) Concepción de la infancia y su repercusión en la educación: la escuela parte del principio básico de que el niño no es un adulto, por cual su proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser diferente. Se debe prestar atención al proceso evolutivo de cada etapa del desarrollo infantil. Se desarrolla el activismo. Centrado en las necesidades del niño.

(b) Concepción del profesor y su papel en la educación: en la escuela tradicional el centro del salón de clase era el profesor, que lo sabía todo. Ahora, el papel del maestro es el de facilitar y orientar la actividad natural del niño, tanto física como intelectualmente, hacia el proceso de aprendizaje.

(c) Concepción de las metodologías educativas: se les da preferencias a las metodologías que promuevan el rol activo del alumno, mediante la movilización libre por el aula, de tal manera que las actividades pueden permitir hacer deducciones, inferencias, demostraciones y no admisión pasiva del conocimiento. Se promueve un pensamiento reflexivo.

Aunque Rodríguez y Sanz (1999) critican el activismo motriz de la acción, es decir, un desden por las acciones y operaciones del pensamiento, tal afirmación no es exacta cuando se mira el pensamiento de Dewey.

John Dewey (1889-1952) es considerado como uno de los representantes más destacados de este movimiento.

Dewey considera que los conceptos en los que se formularon las creencias cotidianas y científicas son construcciones humanas provisionales. En la experiencia razonada está la fuente del conocimiento.

Según, Luzuriaga (1969) la propuesta metodológica de Dewey consta de cinco fases, a saber:

1. Consideración de alguna experiencia actual y real del niño.

2. Identificación de algún problema o alguna dificultad suscitados a partir de esa experiencia.
3. Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables.
4. Formulación de la hipótesis de solución.
5. Comprobación de la hipótesis por la acción.

Tales actividades surgen gracias al pensamiento reflexivo. En su libro *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (2007), Dewey se pregunta por qué el pensamiento reflexivo tiene que ser un objetivo obligatorio de la enseñanza. En una primera respuesta, porque “nos libera de la actividad meramente impulsiva y puramente rutinaria.” (p.33). Luego, indica los valores del pensamiento reflexivo: posibilita las preparaciones sistemáticas y los inventos, y enriquece las cosas con los significados. Pero “la gran recompensa por ejercer el poder de pensar está en la ilimitada posibilidad de trasladar a los objetos y acontecimientos de la vida significados originalmente adquiridos mediante análisis intelectual” (p. 36).

Dewey caracteriza el sujeto reflexivo en estos términos: (a) la persona reflexiva se complace con los pensamientos; (b) es lógico, racional y ordenado; (c) es circunspecta, ponderada, deliberada y prudente ante de emitir un juicio; (d) es también inspeccionadora, indagadora, examinadora con el fin de poner de manifiesto las relaciones subyacentes, porque “todo pensamiento reflexivo es un proceso de detección de relaciones” (Dewey, 2007: 90), pero no cualquier conexión posible o evidente “sino que busca hasta que encuentra la relación más precisa que las condiciones permitan.”, (ídem).

La persona reflexiva se forma con el estudio, porque éste es una actividad reflexiva e intelectual, fundamentada en el arte de preguntar. Pero el arte de preguntar se debe entender como indagaciones e investigación, en dos direcciones: (a) indagación y búsqueda de material adecuado y pertinente al tema estudiado y (b) indagación a través del razonamiento surgido del significado extraído del material recopilado.

Lo importante del arte de preguntar es poner usar la indagación e investigación en futuras situaciones y no sólo para responder a un problema anterior. El arte de preguntar permite la reutilización y la adaptación del conocimiento. Las respuestas no pueden ser consideradas como acabadas en sí mismas, sino como provisionales y parciales: “las preguntas debieran ser de tal manera que no interrumpieran el desarrollo del tema. Esto quiere decir que debieran ser factores de una discusión continuada, y no formuladas como si cada una de ellas fuera un todo cerrado en sí mismo”, (Dewey, 2007: 265).

Con Dewey, la razón se apoya en la experiencia investigadora, utilizando el arte de preguntar para fomentar el ser una persona reflexiva.

### **2.5.3. El pensamiento crítico**

Por momentos resulta un poco difícil definir el pensamiento crítico. Se le relaciona con juicio de valor, opinión, evaluación, capacidad para utilizar herramientas cognoscitivas, desarrollo de la metacognición, también se le mira como proceso de razonamiento y de resolver problemas. Pero esta aparente maraña se debe al hecho de que el pensamiento crítico abarcó todos esos procesos actitudinales y cognoscitivos.

López (2006) plantea dos conceptos muy unidos entre sí, a saber: criticidad y pensamiento crítico. El primer término hace referencia a la tendencia esencial del ser humano a buscar la verdad; mientras que el segundo, pensamiento crítico, es el camino para lograr dicha búsqueda. Y la verdad se debe entender como la capacidad de procesar, relacionar y evaluar datos tal como son de dicha realidad estudiada.

El pensamiento crítico tiene tres características esenciales: (a) es autocorrectivo, tomada la conciencia de un error, se modifica; (b) es contextualizado, saber cuándo y dónde se debe dar un juicio; y (c) es parametral,

todo juicio responde a una parámetros establecidos. Visto estas características, el pensamiento, se presenta como la capacidad de emitir un juicio o evaluación, pero que surge de una pregunta previa.

El camino hacia conseguir la verdad pasa por tres fases, a saber:

- (a) la obtención de datos de la realidad: aquí no surgen preguntas, sino que se da un proceso de percepción inmediata. Por lo cual esta primera fase se llama atender mediante los cinco sentidos.
- (b) la interrelación, el análisis y la comprensión de los datos: aquí surgen preguntas como ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿para qué sirve? Esta fase se llama entender.
- (c) la emisión de juicios: aquí se dan preguntas como ¿es realmente así?, ¿he comprendido bien?, ¿no he modificado los datos? Esta última fase se le conoce con el nombre de juzgar. Se emiten aseveraciones sobre la realidad.

Todo pensamiento crítico es subjetivo, pero adquiere su objetividad o intersubjetividad a partir del consenso con los otros, dadas las razones emitidas.

Castro y Castro (2005) enumeran el conjunto de multiplicidad de habilidades que implica el pensamiento crítico:

- Tiene la capacidad de investigar en diversas fuentes.
- Distingue los distintos aspectos en la situación problemática.
- Es metacognitivo.
- Es creativo.
- Considera siempre otras posibilidades y otros puntos de vistas.
- Maneja inteligentemente sus emociones.
- Hace preguntas oportunas y adecuadas.

El objetivo del pensamiento crítico, en el aula de clase, es que los alumnos puedan aprender a aprender, es decir, ser alumnos autónomos académicamente; y con ello adquieran un rol activo en la construcción del conocimiento. En el caso de la composición de textos expositivos escolares, el pensamiento crítico es muy necesario, porque ayuda a una mejor organización y divulgación del conocimiento que los alumnos crean, mediante los procesos cognitivos de comprensión, definición, caracterización, ejemplificación. Es decir, con los procesos o habilidades cognoscitivas que emplean el pensamiento crítico (Castro y Castro, 2005). Estos procesos, según estos autores, son:

- Percepción y observación.
- Discriminar, identificar y relacionar.
- Caracterizar.
- Dividir y clasificar.
- Definir.
- Interpretar.
- Secuenciar.
- Analizar.
- Esquematizar.
- Sintetizar.
- Evaluar.
- Inferir u deducir.

Esta lista de operaciones cognoscitivas constituye las herramientas (Ennis, 1995) para decidir qué creer o hacer (Norris y Ennis, 1989). Y esta capacidad instrumental constituye el pensamiento crítico, reflexivo y razonado para los dos últimos autores citados.

Norris y Ennis señalan estas características esenciales del pensamiento crítico:



(a) Es razonable, porque se basa en buenas razones y no en la arbitrariedad. Usar las mejores razones conduce necesariamente a conclusiones valederas.

(b) Es reflexivo, porque se examina tanto el pensamiento producido como el pensamiento de los otros. Este acto de reflexión hace que el pensamiento crítico sea razonado.

(c) Está centrado en el pensamiento mismo, porque el pensamiento crítico es un producto consciente, intencionado y deliberado.

(d) Está encaminado hacia un fin, porque al ser consciente tiene un propósito o una meta. Se piensa críticamente para decidir algo: qué creer o qué hacer. En el primer caso, se evalúan las declaraciones, lo que se cree; en el segundo caso, se evalúan las acciones, lo que se hace.

#### **2.5.4. La pedagogía crítica**

La pedagogía crítica busca una comprensión de la praxis docente con el objetivo de “favorecer la propia práctica educativa en el ejercicio del derecho a la *participación* por parte de quien está directa o indirectamente ligado a este quehacer” (Freire, 1994: 85; cursiva en el original). El rol del docente se centra, pues, en un análisis y una reflexión crítica permanente de su práctica. Se pretende una concientización para la transformación de las estructuras mentales, es decir, hacer que la conciencia convertida en una estructura rígida, inflexible y dogmática, se vuelva una estructura dinámica, ágil y liberadora-dialéctica que posibilite una acción transformadora, sobre la sociedad, pero sobre todo sobre sí mismo.

Lo importante es centrarse en el sujeto que aprende, una vez tomada en cuenta la autoconsciencia del cambio del hacer pedagógico. Hay una cultura de ejercer la práctica educativa de manera no reflexiva, intuitiva y fuertemente ritualizada. Esta práctica tradicional de la educación es una forma conservadora y no progresista. Enseñar no es transferir los objetivos de manera pasiva al

educando, sino dejar que el alumno construya su propio conocimiento del objeto de estudio; mediante la curiosidad crítica se engendra el acto de conocer.

La pedagogía crítica es una epistemología educacional que pretende incentivar el cuestionamiento y desafiar las creencias y prácticas didácticas dadas. Se busca fomentar la conciencia crítica tanto del docente como del alumno. Toda pedagogía crítica se inicia con la reflexión del rol docente y el rol estudiante como miembros de un proceso social educativo; a partir de esta reflexión sobre el hacer, el docente busca transformar su cotidiana rutinaria y, al tiempo que el alumno hace lo mismo, porque la meta es modificar la realidad del salón de clase y allí la sociedad. Para incitar esa actitud crítica en los alumnos, el docente opta por un rol de docente democrático y no directivo-autoritario, que lo sabe todo.

Ante todo es necesario que tanto docente como alumno tengan la posibilidad de recrear, reorganizar y adaptar el conocimiento común aceptado. No se trata de aceptarlo pasivamente, y dejarlo tal como viene desde el saber científico. El docente debe ser ante todo autónomo y consciente del enorme peso de modelaje para con sus alumnos.

El desempeño del docente se apoya y consolida en el conocimiento práctico adquirido y surgido en la experiencia cotidiana, en las complejas interacciones de la vida del aula. Se integra el conocimiento previo teórico y los argumentos prácticos, con su comprensión crítica contextual inmediata. La experiencia va dando argumentos prácticos o experienciales que son necesarios para el cambio de una pedagogía rutinaria a una pedagogía crítica.

La pedagogía crítica es una forma de pensar y transformar las relaciones del proceso enseñanza-aprendizaje, como también la producción de conocimiento y las estructuras institucionales de la escuela. Con esto se busca una comprensión profunda de las relaciones sociales generales y las de la escuela de manera particular. El maestro se pondrá al servicio de sus alumnos, al tiempo que éstos

buscan superar sus limitaciones socio-cognitivas. La base de la transformación del aula de clase tradicional a uno progresista se fundamenta en una pedagogía crítica de la praxis docente.

La pedagogía crítica es una metodología centrada en el diálogo enriquecedor y vivificador del hombre como sujeto con conciencia crítica, que se sabe como parte de un mundo que puede cambiar. Desde esta dialogicidad horizontal maestro y alumnos se reconocen como intercambiadores de un saber que nadie tiene totalmente, porque la humildad, la sencillez y el amor son principios de la práctica crítica.

La pedagogía crítica tiene los siguientes principios: la construcción colectiva del conocimiento, el proceso educativo que debe partir de la práctica, el respeto a la identidad cultural, el diálogo como base educativa, el respeto al diferente, el respeto al conocimiento del educando, la asertividad del educador y la reflexividad como parte de la vida profesional.

Otra característica de la pedagogía crítica es que tiende a fomentar una **pedagogía de la pregunta** (Freire, 1985). La educación liberadora de Freire se nutre de la pregunta, como desafío constante a la creatividad y al riesgo del descubrimiento; por lo que educación crítica apoya la pedagogía de la pregunta, fundamentada en el diálogo. Un desarrollo humano no es completo sin la capacidad y la libertad de preguntar sobre cualquier tema, en especial sobre la existencia cotidiana; en este caso, de la educación, sobre la hacer pedagógico de todos los días, con el fin de mejorarlo y enriquecerlo para lograr ese desarrollo humano deseado. El que pregunta se arriesga y se compromete con el otro.

En la escuela tradicional, el maestro hace las interrogantes y el alumno se limita repetir la respuesta del libro de texto; se hace un culto del cuestionario catequístico. Pero, en la pedagogía crítica, el alumno apoya su aprendizaje sobre la base de un uso reflexivo de la pregunta; y así construye su propio conocimiento,

de manera social, es decir, con ayuda de sus compañeros y de los libros que utilice. Es necesario enseñar al estudiante el arte de preguntar, porque la incógnita es una búsqueda de algo más, de algo que falta en el espíritu del hombre. El alumno debe tener la libertad de interrogar sobre cualquier punto del tema, de tal manera que coloque al maestro en un punto tal que éste debe hacer una reflexión crítica sobre el tema. Aprender a preguntar en todas las direcciones (profesor a alumno y entre éstos) es un acto de democracia. El desarrollo de la curiosidad es vital para la formación de un espíritu preguntón; la curiosidad en sí misma es ya una forma de pregunta.

En una escuela tradicional, la respuesta del profesor implica una ruptura del diálogo; ya no hay más pregunta posible cuando todo ya fue dicho. Se enseña a saber la respuesta a las incógnitas ya dadas. El autoritarismo pedagógico inhibe las capacidades de preguntar, de saber preguntar. Es como una obra de teatro donde el profesor sólo hace pregunta y donde el alumno sabe la respuesta dada por el maestro. En una pedagogía crítica, las respuestas surgen de manera espontánea en la construcción del conocimiento; el maestro no lo sabe todo, sino que aprende también de sus alumnos. La respuesta debe ser el motivo para otra pregunta; preguntas y respuestas son provisionales en un diálogo enriquecedor y democrático.

En este marco, se puede observar que la pedagogía de la pregunta se encamina hacia el desarrollo y consolidación de la **competencia interrogadora**. Ésta se entiende como la capacidad y el derecho cognitivo-comunicativa de la persona de hacer las preguntas que crea y juzgue necesarias en una situación comunicativa dada. Es, pues, la adquisición de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que hacen posible el hacer preguntas en situaciones comunicativas concretas; es la capacidad de comprender y producir interrogantes situacionales. En este sentido, no hay preguntas impertinentes o inapropiadas a una situación, sino que toda incógnita tiene su valor y su encuadramiento con el momento dado y la temática conversada. Cuando se trabaja en el salón de clase por el desarrollo de dicha competencia, es obvio que el alumno se va haciendo cada vez, más ágil

y habilidoso en sus preguntas. La competencia interrogativa también comprende la capacidad de responder de manera oportuna a las preguntas que se formulen. Pero no se trata de dar con 'la respuesta' correcta. Lo importante es construir la respuesta y, por ende, el conocimiento en un diálogo permanente y abierto. El uso de la pregunta así planteado va incitando la reflexión, el cuestionamiento, el planteamiento de problemas-soluciones, hipótesis, y, sobre todo, el diálogo en un ambiente de clase humanista y democrático. Con una buena competencia interrogativa, el alumno se enseña a sí mismo, aprende a aprender.

Por otro lado, Pérez Gómez (2002) plantea tres perspectivas básicas de la pedagogía de la reflexión:

(a) Reflexión como acción mediatizada instrumentalmente. En este proceso el docente imita las prácticas didácticas exitosas y eficaces realizados por otros colegas.

(b) Reflexión como proceso de deliberación. Esta reflexión implica que los problemas del salón de clase se deben abordar en su contexto y en propia realidad, y se debe anticipar a las consecuencias de las soluciones a los problemas pedagógicos abordados.

(c) Reflexión como reconstrucción de la experiencia. El docente reflexiona sobre su propia práctica y la experiencia educativa obtenida con el fin de mejorarla y cambiar lo necesario. Esta tercera manera de abordar la reflexión, comprende tres procesos reconstructivos, a saber: (i) reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción; (ii) reconstrucción de sí mismos como profesores; (iii) reconstrucción de los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos.

En este sentido, Pérez Gómez (2002) indica que el proceso de reflexión así planteado es "un proceso dialéctico, donde los profesores/as construyen su propio conocimiento cuando se sumergen en una conversación, tanto con la situación,

como con los presupuestos que orienta su acción en ese escenario concreto.” (p. 421).

Una educación ejercida desde el ángulo de la pedagogía crítica, busca también un desarrollo de la escritura y la lectura críticas y reflexivas. Hay una relación directa entre pobreza escritural y pobreza de pensamiento. Un maestro o docente tradicional cree que escribir o componer un texto es una cuestión de gramática y ortografía. Es una enseñanza mecanicista y marginal del hecho escritural. La escritura no sirve, con esta metodología, como una herramienta para construir conocimiento y, por ende, para manifestar un pensamiento lógico y coherente. Así, la escritura sirve también para estructurar la conciencia como sujeto pensante-social y constructor de conocimiento. Es necesario también escribir sobre el propio entorno y no sobre realidades externas al sujeto que aprende.

En la escritura crítica, el autor de un texto está movido por unos intereses y éstos le confieren al texto su tono, forma y contenido. El autor asume una actitud, que puede ser, entre otras, irónica o de doble sentido. El texto es producto de un momento histórico-cultural dado; en este sentido, el autor es hijo de su tiempo que le tocó vivir y de las circunstancias específicas de su vida. Pero sobre todo el autor asume un punto de vista o perspectiva, la cual puede ser narrador, instructor, expositor, opinador, descriptor.

El emisor no es neutro a la comunidad discursiva en la que está inserto; así, un emisor-científico se adapta y define dicho grupo científico y escribe según los cánones establecidos por esa comunidad (artículos, reseñas, tesis, conferencias). En varios casos, el emisor pertenece a una línea de investigación, que le hace perder toda objetividad y neutralidad frente a la realidad u objeto de estudio. Desde este ángulo asumido, el autor refleja la realidad desde una perspectiva particular, por lo cual su discurso presenta una verdad relativa e histórica. Vista así la escritura es una herramienta para la formación de un alumno con una actitud crítica frente a la realidad social que le tocó vivir.

Al escribir el autor puede estar respondiendo a preguntas dirigidas hacia la búsqueda de una descripción, definición o caracterización. El pensamiento crítico se hace, pues, presente mediante el conjunto de habilidades cognitivas. También al escribir surgen preguntas con valor pragmático, como, por ejemplo, para quién se escribe, cuál es la intención, etc.

La escritura crítica es reflejo de una personalidad autónoma. Las estructuras cognitivas y comunicativas-experienciales se usan en función de la autorreflexión y criticidad.

### **Balance**

Este subapartado nos ha permitido estudiar la pregunta como una competencia, la competencia interrogadora del ser humano. Y como elemento clave en la escritura crítica; al mismo tiempo, la pregunta sirve como instrumento de la emancipación del trabajo rutinario y cotidiano del salón de clase.

Por otro lado, con esta sección se cierra el marco teórico de la investigación. Se cuenta con suficiente conceptualización teórica para comprender e interpretar el problema, pero, sobre todo, la posible solución que se ofrece en el marco de la investigación-acción.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**



### 3. El homo eroteticus y la investigación-acción en el aula

En este capítulo, se aborda el camino metodológico seguido para lograr el objetivo general propuesto; es decir, se presenta el enfoque epistemológico seguido y la tradición de la investigación cualitativa en Educación asumida; asimismo, se presentan las herramientas y las técnicas que este enfoque y esta tradición implican; así también se pone de manifiesto el abordaje de los datos recogidos con el fin de preservar la validez y la confiabilidad.

#### 3.1. Enfoque metodológico

Tomando en cuenta el objetivo general de esta investigación como es formular principios discursivos que orienten una metodología que permita la adquisición y el desarrollo de la competencia redaccional de textos expositivos escolares, basados en la pregunta como estrategia escritural, el trabajo privilegia metodologías cualitativas (Martínez, 2008; Taylor y Bogdan, 1992; Flick, 2004). Estas metodologías cualitativas a utilizar comprenden –entre otras- la observación, la entrevista con guiones y la escala de estimación (Taylor y Bogdan, 1992; Rodríguez, Gil y García, 1999; véase **3.6. Técnicas utilizadas**, p.237s).

Más exactamente este trabajo investigativo se presenta como una investigación cualitativa en educación, por lo cual, forma parte de la Ciencias de la Educación (Sandín, 2003). Una de las tareas principales de la investigación cualitativa en educación es centrarse en “*la aplicación pedagógica como referente principal*”, (ídem: 12; cursivas en el original). Este trabajo hace uso de la aplicación o implantación de una metodología escritural, en un salón de clase de una escuela venezolana. Se parte de la premisa de que el conocimiento formulado en educación se produce en un contexto de aplicación concreto, cuya utilidad se observa en los cambios transformadores que se dan en el hacer cotidiano de un aula de clase de la escuela básica venezolana, mediante la descripción,

interpretación y evaluación del conjunto de acciones acontecidas en dicha aplicación pedagógica propuesta.

En consecuencia, este enfoque cualitativo en educación permite responder a las preguntas planteadas y, por ende, alcanzar los objetivos de la investigación. Al usar este enfoque se puede describir y estudiar el papel que juega el texto expositivo escolar en el aula de clase, y, al mismo tiempo, desplegar un conjunto de estrategias escriturales que desarrolle y refuercen la competencia redaccional de dicho tipo de textos en los niños.

### **3.2. Tradición de la investigación cualitativa en educación**

La tradición de la investigación cualitativa en Educación asumida de este trabajo investigativo es la **investigación-acción** (Elliot, 1990), porque se encuentra orientada hacia la práctica educativa, es decir, hacia la propia práctica o acción docente real y directa (Elliot, 2005). La investigación-acción en el aula busca la transformación o la emancipación de la práctica pedagógica cotidiana (Martínez, 2007:240), así como la transformación de las actitudes y los conocimientos; esto mediante la unión de la teoría con la práctica, a fin de producir una visión crítica de lo socio-educativo. Esto implica una triangulación de acción-reflexión o interpretación-acción = emancipación de la teoría y de la praxis, lograda mediante experiencias concretas.

El pasado de la concepción teórica-conceptual de la investigación-acción se puede encontrar en los trabajos de Kurt Lewin en la década de los años 40 (Elliot, 1990). Este sociólogo se propuso una investigación que surgiera del seno de una comunidad o un grupo de personas que buscara el bien común, mediante una actividad reflexiva entre la práctica y la teoría; para ello, sujetos y objetos de la investigación no se distinguen entre sí. Lewis aportó al léxico científico de las investigaciones cualitativas la expresión *Action Research*, para rotular la investigación social que proponía. Pero, en realidad, los trabajos de Lewin se

inspiraban en las concepciones educativas de John Dewey, quien propuso una educación progresiva, esto es: educación democrática y participativa para las masas; atención a la acción o al hacer, sobre el conocer abstracto y vago; entrada al pensamiento reflexivo y crítico; miraba asimismo a la investigación como una actividad transformadora (véase **2.5.2. La escuela nueva: pensamiento reflexivo**, p. 210ss).

Esta propuesta de hacer conocimiento científico de Lewin tuvo varias ramificaciones teóricas.

La investigación-acción tiene varias corrientes como la ciencia-acción de Argyris Putnam y Smith (1985); la investigación cooperativa o colaborativa (Reason, 1995); la investigación-acción participativa, como la de Freire (1970) y la investigación-acción de desarrollo, como la propuesta por Torbert (1991).

Por supuesto, también surgieron varias aplicaciones en educación. A finales de la década de los 40, Carey, colega de Lewin en la Universidad de Columbia, abogó por un docente investigativo, quien, en compañía o no de investigadores universitarios, estudiaba problemas reales de su mundo educativo; así investigación y práctica cotidiana iban de la mano. Poco antes de surgir los trabajos de Stenhouse, en Inglaterra, surgió de la propuesta de Rapaport, a inicios de la década de los 70, una idea parecida de investigación-acción en educación. Para la misma época, en Australia, más concretamente en la Universidad de Deakin, Stephen Kemmis ofrece nociones y aplicaciones de investigación-acción educativa, fundamentadas en la concepción sociocrítica de la enseñanza, siguiendo los postulados teóricos de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Asimismo hay que sumar los trabajos de Stephen Corey, en finales de los años cuarentas y principio de la década siguiente. Estos trabajos de estos investigadores citados entre otros constituyen la primera etapa de surgimiento de movimientos educativos asociados con la investigación-acción, caracterizado por aproximaciones de aplicación de la investigación-acción en el campo pedagógico.

En el segundo momento, se presenta a finales de la década de los años setenta, con el mismo Stenhouse, quien reforma el curriculum de las ciencias humanas, y propone de lleno una investigación en el área educativa naturalista, no positivista-racionalista, la cual tuviera como objeto de estudio el mundo de la escuela. Estos trabajos de Stenhouse se materializaron en el *Humanities Curriculum Project*. Este teórico inglés afirma:

La mayor parte del trabajo realizado en esta área (investigación sobre la enseñanza) se ha basado en observadores que eran más investigadores que maestros. Y en general dichos investigadores se han interesado más por construir una teoría sobre la enseñanza y comunicar observaciones, en una forma dirigida sobre todo a la comunidad de investigadores, que en mejorarlas aulas que han estudiado. No puede afirmarse esto de toda la obra que se ha publicado, pero siempre existen, al menos huellas de la separación entre investigadores y profesores. (Stenhouse, 1981: 210).

Para este autor el maestro es, al mismo tiempo, investigador, observador y docente de su propia praxis diaria.

John Elliot, alumno y colaborador de Stenhouse, ha continuado con esa misma idea, pero ha resaltado que son los problemas de la praxis cotidiana, real y directa, el objeto de estudio de la investigación-acción aplicada o usada en la educación. Entre 1972 y 1975, Elliot dirigió el *Ford Teaching Project* en Inglaterra; este proyectó, a nivel mundial, la investigación-acción en el aula. Se busca unir el conocimiento teórico y el conocimiento de una práctica docente de un contexto específico, en un momento dado, cuyo resultado-objetivo es la transformación o emancipación de la realidad socioeducativa intervenida, en beneficio de los propios participantes-investigadores (véase, para más detalles, a Corzo, Munévar y Yepes, 2007; también a McKernan, 2008: 23-54). La investigación-acción educativa implica una triangulación recursiva, dialógica y concurrente entre conocer-acción-transformación.

La investigación-acción en el aula es una concreción de "la epistemología de la práctica" (Martínez, 2007: 245), o, con mayor exactitud, en la filosofía de la acción (Camarero Gil, s.a). Entre las corrientes de esta filosofía, esta el pragmatismo, que propone el concepto de práctica<sup>31</sup> (Dewey, 2000: 81-98), que esta presente en la investigación-acción en el aula. Dewey, a su vez, se apoya en las ideas de Peirce y William James. Para estos dos últimos autores la formulación del conocimiento debía iniciarse con problemas prácticos. El nuevo conocimiento era, pues, producto de las acciones humanas (y no de la mente en sí), que busca una utilidad inmediata, porque el conocimiento no es un fin en sí mismo. Se postulaba asimismo la no separación o dicotomía entre teoría y práctica, dado que ésta conlleva a aquélla, pero la teoría esta subordinada a la acción, porque solo ésta revela el verdadero significado del conocimiento. El conocimiento es un saber/conocer práctico; por lo cual, investigar es resolver problemas prácticos para transformar el mundo. El activismo pedagógico, presenta en la Escuela Nueva o Escuela Activa, hace de la supremacía de la actividad práctica sobre la teoría su lema. Dicho de otra manera, la escuela nueva y su activismo van de la mano con la investigación-acción en el aula.

Por otro lado, Sandín (2003) plantea una diferenciación entre investigación-acción práctica e investigación-acción crítica. Esa diferenciación señalada por Sandín que no es taxativa y que goza, por el contrario, de heterogeneidad, cuando se hace investigación cualitativa en educación, permite hacer una caracterización del presente trabajo. Esto es, la realidad de la actividad investigativa reportada aquí se hizo en la realidad con mezcla de los elementos definitorios de las dos divisiones de Sandín.

Así pues, a nivel epistemológico, se tiene que, como investigación práctica, este trabajo investigativo se centra en la práctica, haciendo por lo tanto que la teoría emerja de ésta; pero por ser reflexión acción-teoría se encamina hacia la

---

<sup>31</sup> El lector puede consultar los artículos Dewey, John; James, William; Peirce, Charles; Práctica; Pragmatismo y Praxis en el *Diccionario* de Ferrater Mora (2004), para profundizar en la temática filosófica abordada.

transformación de la práctica docente cotidiana del salón donde se implantó la metodología escritural, tal como propone la investigación-acción crítica.

A nivel político, este trabajo permite una toma de conciencia para no sólo investigar y solucionar un problema puntual (los alumnos no componen textos expositivos escolares), sino que permite una toma de conciencia para solucionar otros existentes, que se pueden ser detectados; esto en consonancia de la investigación-acción práctica; mientras que, como investigación-acción crítica, se traduce en un acto de emancipación y liberación (Martínez, s.a).

A nivel metodológico, en el presente trabajo, tal como dice la investigación-acción práctica, el agente externo, es decir, el autor de este trabajo, se presenta como propiciador de un problema, el cual tiene la particularidad de no surgir directamente del salón de clase del investigador, dado que éste trabaja en el nivel universitario; esto implica que la situación-problema del salón de clase de una escuela de Educación Básica fue evidenciada por el investigador, y presentada por dicho agente externo para que el docente de Educación Básica reflexione y se percate de que es un fenómeno de su entorno, de su práctica profesional diaria, no ajena a su salón de clase. En otras palabras, es un problema que emerge de la realidad del aula, no impuesto por el investigador. Se debe tener en cuenta que el investigador se ha planteado tal estudio tomando en cuenta las necesidades comunicativas de un alumno de cuarto grado (véase Anexo 1, p. 402ss; sobre todo, la Parte A), como un proceso de reflexión y estudio de la realidad educativa venezolana. Como investigación-acción crítica, a nivel metodológico, los sujetos de la investigación se presentan como coinvestigadores, en igualdad de condiciones al momento de transformar la práctica educativa real y directa, es decir, de generar teoría de la praxis que le permite sus respectivos roles pedagógicos<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Inicialmente, se excluyó a los alumnos de Educación Básica como coinvestigadores, es decir, como formuladores de teoría, es decir, emancipación de la praxis diaria. Pero, tal como se reporta en el siguiente capítulo, uno de los mayores cambios que afectó a todo el salón de clase fue suministrado por una alumna, en un intento de no escribir mucho.

La investigación-acción, como se expone más abajo, en cualquier de sus vertientes, tiene tres etapas, a saber: el diagnóstico, que consiste en la reflexión sobre un aspecto conflictivo o problemático del aula de clase; la planificación y la ejecución de las acciones para mejorar o superar el área problemática detectada, y, finalmente, la evaluación con el objeto de determinar la eficacia de las actividades plateadas, con el fin de iniciar el ciclo nuevamente de ser necesario. En otras palabras, la investigación-acción educativa es recursiva, dinámica, autocorrectiva y cíclica, como se muestra en el Gráfico 12.

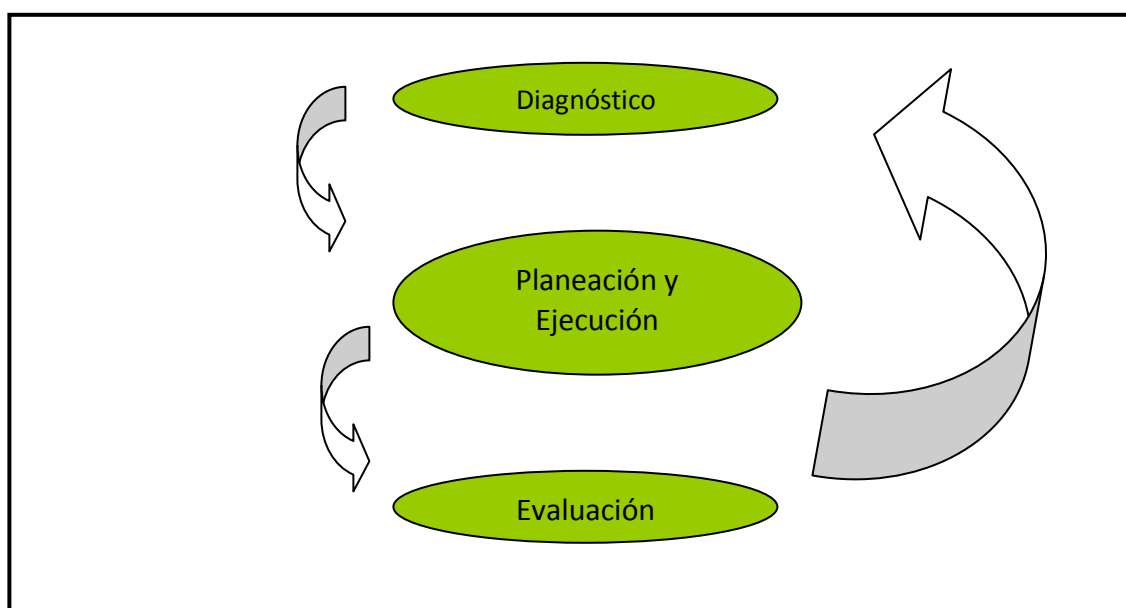


Gráfico 12. Etapas de la investigación-acción

Tomando en cuenta esos tres estadios de la investigación-acción, McKernan (2008: 25) la define en estos términos metodológicos:

La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio –en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema.

Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada.

Estas fases buscan mejorar la práctica cotidiana del educador-investigador.

### **3.3. Sujetos de la investigación**

Una particularidad de la investigación-acción educativa es que asume a todos los actores asociados a la investigación en cuestión como sujetos de la investigación, lo que garantiza una mayor profundidad de lo estudiado y así captar mejor la complejidad de dicho problema.

Los sujetos de la investigación estuvieron conformados de la siguiente manera:

- (a) El tesista, quien fue un investigador más durante su instancia en la escuela.
- (b) La maestra, quien fue el conductor real de los procesos de la investigación acción propuesta. La docente se desempeña en la segunda etapa de Educación Básica. En este marco, ésta fue coinvestigadora (véase, Fase 5 más abajo). También lo fueron otras dos maestras, de cuarto grado y quinto grado, que participaron en el diseño de la metodología escritural (véase, Fase 4 más abajo). Fue una sugerencia de la Directora de la escuela la participación de estos dos colegas, con el fin de que los tres docentes fuese en el próximo año escolar (2010-2011) multiplicadores de la experiencia.
- (c) Los alumnos, quienes fueron los beneficiarios de la investigación acción realizada. Los estudiantes cursan la segunda etapa de Educación Básica, específicamente, el sexto grado. Se espera generar un proceso de reflexión que los convierta, en la medida de las posibilidades, en evaluadores calificados de la experiencia que se les propuso vivir.



Todos ellos son asumidos como coinvestigadores (salvo los padres), por cuanto todos cumplen un doble rol: el de investigador y el de participante. La comprensión e interpretación del significado de las acciones ejecutadas en el desarrollo del trabajo de acción-transformación no depende exclusivamente del agente externo al salón de clase. En este sentido, el trabajo desarrollado se inserta dentro de la investigación-acción colaborativa, porque dos miembros de dos instituciones educativas de niveles diferentes (docente de escuela de Educación Básica y docente universitario) han decidido agruparse para resolver juntos una situación problemática de la práctica docente cotidiana (ausencia de una metodología escritural fácil y sencilla de implantar para ayudar a los alumnos a componer textos expositivos escolares), que permita un proceso de innovación y emancipación. Es también colaborativa porque todos se asumen como co-investigadores.

Tanto el investigador y el docente tomaron notas en sus respectivos diarios de la investigación. Además, también se tomó en cuenta la opinión del alumno, después de la aplicación de la estrategia que busca la redacción de textos expositivos escolares. Con esto se obtuvo información desde diferentes ángulos de los sujetos de la investigación.

### **3.4. Fases de la investigación**

#### **Fase 1**

Estudio descriptivo sobre (a) la vida profesional y académica del docente, (b) datos sociolingüísticos y escriturales relativos al hogar de los alumnos, y (c) datos sobre las condiciones educativas, laborales y de servicios públicos de la escuela de la investigación.

Esta fase comprende:

(1) Diseño y tabulación de la ficha del docente (véase Anexo 2; p. 407).

(2) Diseño y tabulación de la ficha del alumno (véase Anexo 3; p. 408).

(3) Diseño y tabulación de la ficha de la escuela (véase Anexo 4; p. 409).

## **Fase 2**

Estudio descriptivo de los encuentros, previos al diseño, aplicación y evaluación de la metodología escritural, con el docente y de la observación de las clases de dicho docente.

Esta fase comprende:

(1) Encuentro con los docentes, que participaron en la investigación para la presentación de la misma. Se trabajó en todas las fases con el docente de sexto grado; salvo en la fase del diseño de la metodología escritural, basada en la pregunta, que se trabajó con dos maestros más, las maestras de cuarto grado y quinto grado.

(2) Observación, registro de clases y notas de campos de las clases previas al diseño y aplicación de la metodología escritural de textos expositivos escolares.

(3) Organización de un archivo con copia de las producciones escritas de los alumnos.

## **Fase 3**

Estudio descriptivo de la concepción o representaciones de la escritura de los docentes, los alumnos y los padres y representantes.

Esta fase comprende:

(1) Diseño de los guiones de entrevista para el docente, los alumnos y los padres y representantes. Para estas entrevistas semi-estructuradas se utilizaron sendos guiones para el conversatorio; así se tiene que en el Anexo 5 (p. 410) está el guión para el docente; en el Anexo 6 (p. 411), de los padres y representantes; y el Anexo 7 (p. 412) muestra el guión del conversatorio con los alumnos.

(2) Análisis de los datos obtenidos, una vez realizadas las entrevistas.

#### **Fase 4**

Diseño de una metodología que permitan la adquisición y el desarrollo de la competencia redaccional de textos expositivos escolares, basada en la pregunta como estrategia escritural.

Esta fase comprende:

(1) Discusiones con los docentes para la realización del diseño metodológico escritural. Esta experiencia de creación se llevó a cabo con las docentes de la segunda etapa de Educación Básica, es decir, las maestras de 4to, 5to y 6to grado, además, por supuesto de la maestra de 6to grado, quien la aplicaría según se detalla en la fase siguiente.

(2) Registro de los encuentros del trabajo académico.

(3) Autoaplicación de la metodología diseñada.

(4) Entrevista a una docente sobre la experiencia de la autoaplicación de la metodología diseñada (Anexo 8, p. 413).

## **Fase 5**

Aplicación, por parte del docente de sexto grado, de la metodología escritural para la adquisición y el desarrollo de la competencia redaccional de textos expositivos escolares, basada en la pregunta como estrategia escritural.

Esta fase comprende:

(1) Observación, registro de clases y notas de campos de las clases destinadas a la aplicación metodológica.

(2) Organización de un archivo con copia de las producciones escritas de los alumnos.

(3) Involucrarse en el proceso de implantación de la metodología escritural.

## **Fase 6**

Evaluación de la metodología escritural para la adquisición y el desarrollo de la competencia redaccional de textos expositivos escolares, basada en la pregunta como estrategia escritural.

Esta fase comprende:

(1) Diseño de guión de entrevista para el docente (véase Anexo 9, p. 414) y los alumnos (véase Anexo 10, p. 415). El investigador entrevista al docente y éste, a los alumnos.

(2) Análisis de los datos obtenidos, una vez realizadas las entrevistas.

Como vemos, la investigación está conformada por seis fases. Estas fases son:

- (1) Fase 1: Recolección de información mediante fichas.
- (2) Fase 2: Encuentro con el docente: uso de la escritura en clase.
- (3) Fase 3: Entrevista al docente, los alumnos y los representantes.
- (4) Fase 4: Diseño de la estrategia escritural.
- (5) Fase 5: Aplicación de la estrategia escritural.
- (6) Fase 6: Evaluación de la estrategia escritural.

De acuerdo con Elliot (1990: 24-25 y 316-317), la investigación-acción consta de tres etapas claves (véase Gráfico 12, p. 230), a saber:

- I. Diagnóstico de una situación práctica que pueda ser mejorada o enriquecida.
- II. Diseño de estrategias de acción para mejorar la situación práctica problemática.
- III. Aplicación y evaluación de las estrategias de acción.

Estas etapas de la investigación-acción se correlacionan con las fases como se indica en el Tabla 17.

Tabla 17. Correlación entre etapas y fases de la investigación

<b>Etapas</b>	<b>Fases</b>
I. Diagnóstico	Fase 1: Recolección de información mediante fichas Fase 2: Encuentro con el docente: uso de la escritura en clase Fase 3: Entrevista al docente, los alumnos y los representantes
II. Diseño de estrategias de acción	Fase 4: Diseño de la estrategia escritural
III. Aplicación y evaluación de las estrategias de acción	Fase 5: Aplicación de la estrategia escritural Fase 6: Evaluación de la estrategia escritural

### 3.5. Lapso de la investigación

El período de la intervención en la escuela pública se dio en el año escolar 2009-2010; es decir, entre septiembre de 2009 a julio (primera semana) de 2010.

Las etapas y las fases se distribuyeron así:

Tabla 18. Distribución temporal de las etapas y fases de intervención escolar

Lapso	Etapas	Fases
Septiembre-diciembre/2009  (La Fase 2 se prologó hasta enero/2010)	I. Diagnóstico	Fase 1: Recolección de información mediante fichas. Fase 2: Encuentro con el docente: uso de la escritura en clase. Fase 3: Entrevista al docente, los alumnos y los representantes.
Enero-febrero/2010	II. Diseño de estrategia	Fase 4: Diseño de la estrategia escritural.
Febrero-junio/2010	III. Aplicación y evaluación de las estrategias de acción	Fase 5: Aplicación de la estrategia escritural. Fase 6: Evaluación de la estrategia escritural.

### 3.6. Técnicas utilizadas

Las técnicas utilizadas en la recolección de la información fueron las siguientes:

(a) La observación en las dos modalidades, a saber: observador como participante y participante como observador (véase Valles, 1999, especialmente el capítulo quinto; Gutiérrez y Delgado, 1994; y Álvarez-Gayou, 2005).

(b) La entrevista semi-estructurada<sup>33</sup> (véase Valles, 1999, especialmente el capítulo sexto).

(c) El diálogo natural (véase Martínez, s.a.), porque “el discurso es el dato central de la investigación-acción” en palabras de McKernan (2008: 53), quien remata esta idea afirmando que “el lenguaje de la investigación debe ser el lenguaje [“cotidiano práctico”] de los participantes”, (p. 57).

(d) Archivo con los trabajos de los alumnos (García Hernández, 2000) y se recogieron varios cuadernos de algunos estudiantes.

(e) Diario de campo y notas o comentarios (véase Martínez, 2007: 250) tanto del tesista como de la coinvestigadora.

(f) Cuaderno del Proyecto de Interacción Social Diaria (PISD, en adelante) o planificación de la clase, realizado para los seis pasos de la metodología escritural diseñada; se emplearon en la aplicación de dicha estrategia en los alumnos.

(g) La grabación sonora y la grabación con videocámara (véase Martínez, 2007: 250).

### 3.7. Corpus

Las anteriores técnicas permitieron recoger la siguiente información:

(1) Tres entrevistas al docente: una al inicio del proceso investigativo; otra, después de la autoaplicación de la metodología escritural diseñada; y la última, después de la implantación de dicha estrategia escritural en el salón de clase.

(2) Dos entrevistas a los alumnos: la primera al inicio del proceso investigativo; y la segunda y última, después de la aplicación de la técnica de la pregunta como metodología escritural.

---

<sup>33</sup> Pero hay que advertir que, pese a que se le dijo a la maestra que podía hacer preguntas fuera del guión suministro, la coinvestigadora se limitó a dichas interrogaciones.

(3) Una entrevista a los padres y representantes al inicio del proceso investigativo.

(4) La carpeta recogió los trabajos durante la fase de aplicación de la metodología; fueron en total unos 60 textos.

(5) Se conservaron 20 cuadernos de los alumnos, que presentan el uso cotidiano de sus trabajos antes y después de la metodología escritural implantada.

(6) El diario de campo del investigador estuvo conformado por unas siete páginas; y el de maestra por diez<sup>34</sup>.

(7) Los PISD recogidos fueron seis, una para cada paso de la metodología escritural propuesta.

(8) La grabación sonora está conformada por diez horas; éstas reportan las clases antes de la implantación de la metodología escritural.

(9) La grabación con videocámara recoge una diez horas, que evidencian el trabajo durante la aplicación de la estrategia escritural en el salón de clase.

### **3.8. Procesamiento de los datos y teorización**

Para el análisis y la interpretación de la información recogida, se sigue la propuesta metodológica de Martínez (2008). La interpretación es el producto de la relación entre los diferentes datos reportados y el contexto educativo (aula de clase y condiciones socio-culturales de los sujetos de la investigación). La voz, es decir, las opiniones de estos sujetos fue clave en el proceso interpretativo y teorizante. La teoría que surgió fue fruto de las categorías y las propiedades propuestas en el proceso de análisis de las voces de los sujetos y de los textos expositivos escritos por los alumnos.

Para lograr la teorización final, se siguió estos criterios y procedimientos:

---

<sup>34</sup> En el análisis de los resultados (capítulo siguiente) se hace mención explícita de las notas de la maestra; y las del tesista se diluyen en el análisis mismo.



-El análisis y la interpretación permite separar entre información primaria e información secundaria. De tal manera que se destaca los datos centrales, según el objetivo de la investigación.

-Se busca un proceso de integración de los datos primarios, es decir, de las diferentes categorías y propiedades encontradas. En otras palabras, se producen la categorización interpretativa.

-Se hace una síntesis conceptual de los datos.

-Se hace una confrontación o un acercamiento de los resultados obtenidos con los diferentes autores y teóricos afines.

-Se hace la formulación de principios discursivos y orientaciones metodológicas para la adquisición y el desarrollo de la competencia redaccional de textos expositivos escolares, basados en la pregunta como estrategia escritural.

En otras palabras, se utilizó el análisis de contenido<sup>35</sup>, como estrategia de interpretación y comprensión del significado de las acciones ejecutadas. En la aplicación del análisis de contenido para la interpretación y la comprensión de los hechos acaecidos se tomó en cuenta la propuesta de Strauss y Corbin (2002), teniendo sobre la mesa de trabajo la visión didáctica-manualística de Hurtado de Barrera, (2010: 1196-1210) y Fernández Chaves, (2002).

Tal como se establece en el método etnográfico de Strauss y Corbin (ídem: 80-94) se hizo desde las primeras recogidas de datos comparaciones entre dicho corpus, con el fin de agruparlos en categorías, según la definición propuesta. Pero luego se evidenció que las categorías iniciales no eran funcionales. En efecto, fue mejor trabajar con las “categorías” que ofrecía tanto las etapas de la investigación-acción como las fases de la investigación (véase la Tabla 17, p. 237).

---

<sup>35</sup> Hemos consultado, por nuestra pasión por la Historia, la reseña histórica del Análisis de Contenido de Andréu (s.a.).

En otras palabras, se trabajó con categorías predefinidas (Hurtado de Barrera (2010: 1200), pero también con categorías creadas por el investigador. Por lo cual, para el primer caso de categorías predefinidas, se hizo, a la información y a los datos, un abordaje cosmológico (ídem: 94), en tanto que se partió de la teoría de la investigación-acción educativa a la experiencia de investigación. Así pues, las etapas propias de la investigación constituyen metacategorías (o macrocategorías) y las fases de la investigación son las mesocategorías, las cuales agrupan y organizan la información recogida; al tiempo que las categorías creadas por nosotros pasaron a ser microcategorías. Éstas fueron las categorías creadas propiamente dicho por el investigador; aquí se hizo un abordaje caológico, porque se partió de la experiencia obtenida con los datos para su enunciación y creación.

La relación que se da entre las metacategorías y las mesocategorías y entre éstas y las microcategorías es de inclusión: las superiores contienen a las categorías inferiores. Las macro, meso y microcategorías son del tipo teórico-operacionales; esto es, las primeras surgen de la teoría misma, mientras que las segundas del camino seguido para llegar a los objetivos planteados; y las últimas categorías son creadas a partir de la agrupación de la información recogida.

## **Balance**

En este tercer capítulo de la presente investigación, se ha presentado y se ha descrito todo lo referente al marco metodológico que se asumió en este trabajo. Ahora, en el capítulo siguiente, se exponen los resultados obtenidos sobre la formulación de principios discursivos que orientaron la metodología composicional que permitió la adquisición y el desarrollo de la competencia redaccional de textos expositivos escolares, basados en la pregunta como estrategia escritural.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

## **IV. El homo eroteticus y el texto expositivo escolar**

En este capítulo, se presentan los hallazgos organizados en categorías (macro, meso y microcategorías). En cada una de éstas, se presenta, de manera descriptiva, el procedimiento metodológico, el análisis de los datos y las reflexiones e interpretaciones teóricas. Luego, se presentan los principios discursivos que se desprenden del diseño y la implantación de la metodología escritural, basada en la pregunta.

### **4.1. ETAPA I: Diagnóstico de la situación problemática**

Esta primera etapa de la investigación-acción incluye tres fases de la investigación, a saber: recolección de información mediante fichas, encuentro con el docente: el uso de la escritura en clase y entrevista al docente, los alumnos y los representantes para conocer su concepción sobre la escritura. Como se recordará, según la Tabla 18 (p. 237), esta etapa se llevó entre septiembre y diciembre de 2009; pero la fase 2 se prologó hasta enero de 2010.

#### **4.1.1. FASE 1: Recolección de información mediante fichas**

##### **1. Visita a la escuela: el contexto de actuación**

Luego de varias visitas a distintas escuelas públicas, conseguimos la aceptación en una escuela de rango municipal, ubicada en un barrio populoso de Ciudad Bolívar; la escuela es el colegio S.B.

Del Anexo 4: Ficha de la escuela (p. 409), se puede hacer la descripción de dicha institución educativa.

Los espacios de la escuela S.B. están distribuidos en una planta baja y una planta alta o primer piso. En la planta baja, está la oficina de la dirección, preescolar, el salón de primer grado, un baño y una ducha para cada sexo, y, por último, un espacio para las obreras. En la planta alta, se encuentran los salones de segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto grado; hay, pues, un salón para cada grado; también están los espacios de los baños y de las duchas para cada sexo. Tiene un espacio para la biblioteca escolar, aunque no está bien dotada.

Fuera de la edificación, está el área de Educación Física con una oficina para la maestra de deporte y cultura. El patio es pequeño. Éste cuenta con un parque que sirve de distracción a los estudiantes, una zona o un espacio para eventos culturales, cerca de la cantina, donde los alumnos pasan las horas de receso, entrada y salida, mientras permanecen en la institución.

La escuela no tiene estacionamiento; así que los vehículos se estacionan en la calle; ésta presenta huecos de diferentes tamaños. El colegio está rodeado de casas de diferentes tipos; así como, quintas, ranchos, un pequeño edificio habitación, casa-quintas y muy cerca está un conjunto residencial. La población predominante pertenece a la clase social media-baja.

La escuela cuenta con todos los servicios públicos; pero, al igual que el resto de la ciudad, tiene problemas con el agua y la electricidad; ésta está racionalizada por el problema nacional de luz.

La directora estuvo desde el inicio abierta a que su institución participara de la experiencia de aprendizaje que se le propuso. Fue partidaria de que se llevara a cabo en sexto grado; entre otras razones porque la docente de ese grado está realizando su tesis de maestría para la que utiliza también la investigación-acción.

## 2. El docente y su aula de clase

La Ficha 2, Datos del Docente (Anexo 2, p. 407), reporta que la maestra de sexto tiene 38 años de edad, con quince años de servicio, comenzó a trabajar en educación desde los 23 años, en 1994. De esos 15 años, ocho están laborados en esta escuela. Posee una licenciatura en Educación Integral por la Universidad Nacional Abierta; no posee especialización, pero está en fase de tesis de una maestría en Gerencia Educativa por Mejoramiento Profesional del Docente (UPEL). Durante sus tres lustros de servicios, ha trabajado en todos los grados de Educación Básica, de primera y segunda etapa. Nunca ha trabajado con el nivel de preescolar, porque considera que "... es mucha dedicación, y hay que tener una vocación especial para trabajar con bebés".

El salón de clase de sexto grado está formado predominantemente por niñas, 19 alumnas; frente a los 11 niños. Pero durante todo el período de permanencia en el salón fueron pocas las veces que asistieron los 30 alumnos. Los discentes oscilan entre diez a doce años de edad; pero la edad predominante es la de once años.

En cuanto a la información sobre el comportamiento referido al área de lengua, de acuerdo con los datos suministrados por el Anexo 3 (p. 408), se tiene que los alumnos se pueden agrupar en tres grupos: (a) los que presentan problemas de grafía y ortografía, y ciertos problemas en la lectura oral; (b) los alumnos que dominan algún aspecto de los nombrados en (a), pero no todos juntos; y (c) los alumnos que tienen un dominio en todos los aspectos. Por otro lado, la maestra no dio mayor información sobre la comprensión lectora: "todos comprenden lo que leen".

Hay un gran número de alumnos, entre dieciséis, que están al cuidado de un familiar cercano; por lo general, la abuela o una tía. Los otros viven con sus padres; aunque el padre trabaja en otro lugar, fuera de la ciudad. Entonces, los padres o representantes tienen estos oficios o profesiones: ama de casa,

maestras, minero, albañil, maestros de obra mecánicos, médicos, abogados, secretarías, vigilantes, obreros. Los alumnos viven en el barrio donde está ubicado el colegio; la mayoría se va a pie a éste; otros toman un medio de transporte para llegar a su institución educativa.

El salón de clase de sexto grado cuenta con sillas, mesas, estantes para libros y la decoración adecuada al grado. Se puede decir lo mismo de los otros salones de clase de los otros grados.

En este contexto de actuación, nosotros nos fuimos integrando poco a poco. Hubo un hecho fortuito que favoreció el proceso de integración y asimilación en el aula de clase de sexto grado: nosotros iniciamos nuestro proceso investigativo con el año escolar, y no a la mitad del mismo.

De esta primera fase, Recolección de información mediante fichas, **podemos hacer estas reflexiones o interpretaciones:**

1) El modo de investigación-acción en el aula, por ser una de las manifestaciones o modos de la investigación cualitativa, es de naturaleza inductiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2006: 524). Esto hace que necesite de un contexto de actuación concreto y específico, es decir, de un aula de clase.

2) Realizamos, pues, una definición, descripción y un análisis del contexto de investigación. Esto es: se describió la escuela S.B. La investigación-acción se realizó en los ambientes naturales donde se da el hecho educativo de interés para la investigación propuesta.

3) Una vez detallado el “escenario” de actuación, se pasó a los actores de la investigación. En este caso, el docente del aula de sexto grado, los alumnos y con éstos a sus padres y representantes. Con ellos, se pretende valorar procesos y actividades educativos y de didáctica de la escritura con el fin de generar una teoría en la perspectiva de dichos actores o sujetos de la investigación.

4) El hecho de que nosotros comenzamos nuestra investigación con el inicio del año escolar permitió una mayor integración en el ambiente escolar. Para los alumnos éramos “el ayudante de la maestra”, o “el amigo de la maestra”, como los alumnos nos llamaban al inicio para luego pasar a ser “Señor Juan” o “maestro Juan”. Formamos parte de la cotidianidad del ambiente de investigación.

5) Se podría decir que hubo una inmersión total en el contexto de actuación (Hernández *et al*, 2006: 537).

#### **4.1.2. FASE 2: Encuentro con el docente: uso de la escritura en clase**

##### **1. Rutina escolar**

Las actividades de clase tenían un patrón. Luego de la formación en la fila, y en los días lunes se cantaba el Himno Nacional, los alumnos pasan al salón de clase. La maestra da los buenos días y los niños responden a coro el saludo inicial. La docente pasa la asistencia. A veces, ella regresa los cuadernos que se llevó el día anterior para su casa.

Escribe el nombre del Proyecto que se está llevando a cabo. Indica la asignatura con la que se trabajará a continuación. Hace preguntas relacionadas con el tema en cuestión; estas interrogantes indagan sobre el conocimiento previo en torno a la temática. Luego, se desenvuelve la clase de manera común. Cuando se da matemática, la maestra usa mucho la pizarra. Detalla la operación aritmética. En otros casos, escribe un conjunto de preguntas que deberán ser investigadas en el libro de texto, en la asignatura correspondiente. Los alumnos pasan también a la pizarra para realizar, por lo general, operaciones matemáticas; o para escribir una palabra. Hacen también exposiciones asignadas previamente; éstas consisten en hacerse preguntas sobre el tema investigado y auto-responderlas; y los expositores muestran ilustraciones que son explicadas.



La maestra atiende de manera individual a cada alumno, sin perder el control del salón de clase. También se hacen interrogatorios sobre las investigaciones realizadas. La clase a veces consiste en dictar el contenido del libro de texto, con cierto parafraseo realizado por la maestra.

## **2. La escritura: uso y desuso en el aula de clase. El rol del texto expositivo**

Los usos de la escritura que se hace en el salón de clase de este sexto grado de Educación Básica se pueden agrupar en tres:

- (a) Caligrafía, como se muestra en la Figura 4: Ejemplo de caligrafía.
- (b) Dictado, como se muestra en la Figura 5: Ejemplo de dictado.
- (c) Copia, como se muestra en la Figura 6: Ejemplo de copia.

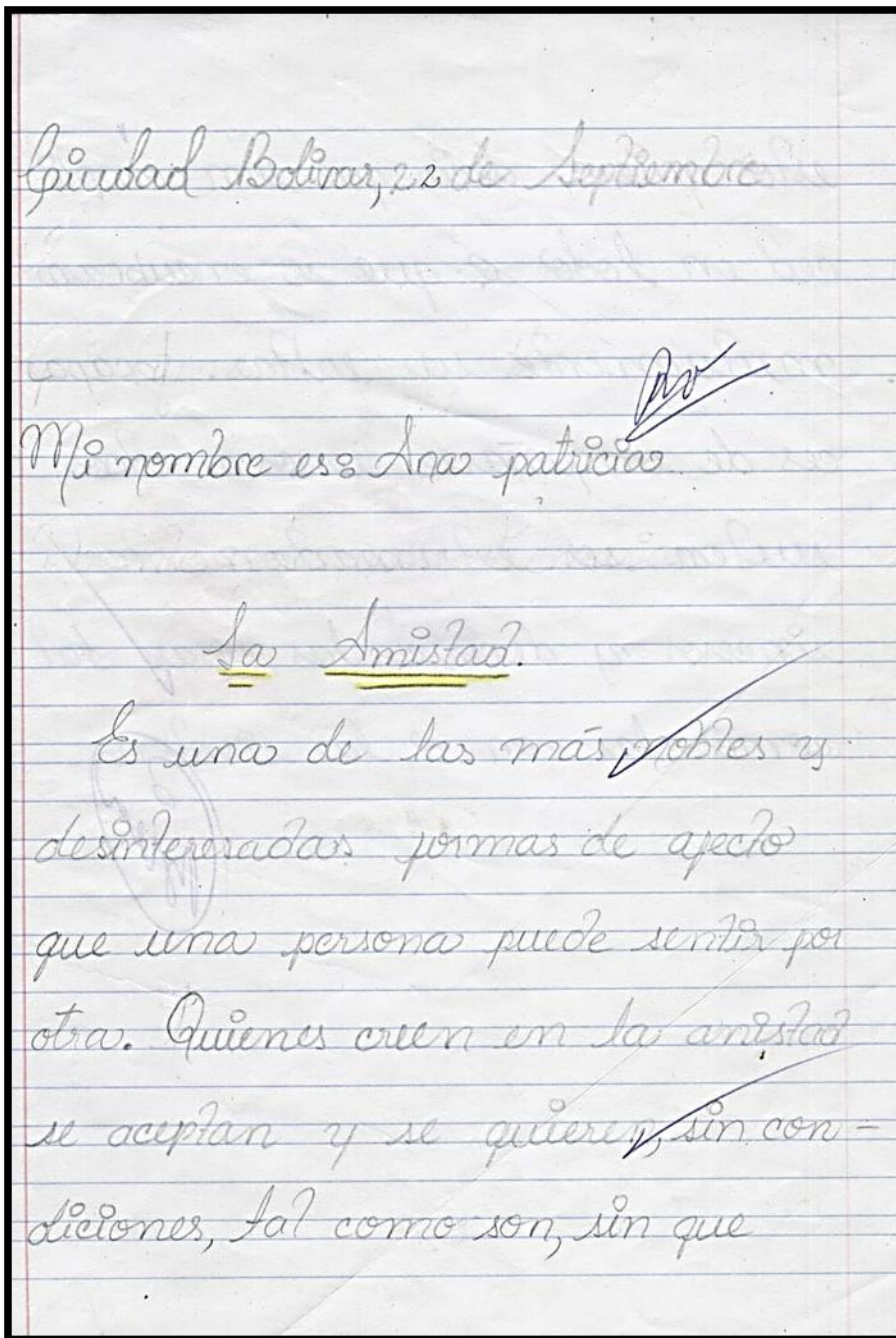


Figura 4-a: Ejemplo de caligrafía (1/2)

esto quiere decir que sean compli-  
cid en todo o que se encuentren  
mutuamente sus faltas. Incapa-  
ces de engañarse unos a otros,  
suelen ser extremadamente  
sinceros y decirse las cosas tal  
como las ven o las sienten.




Figura 4-b: Ejemplo de caligrafía (2/2)

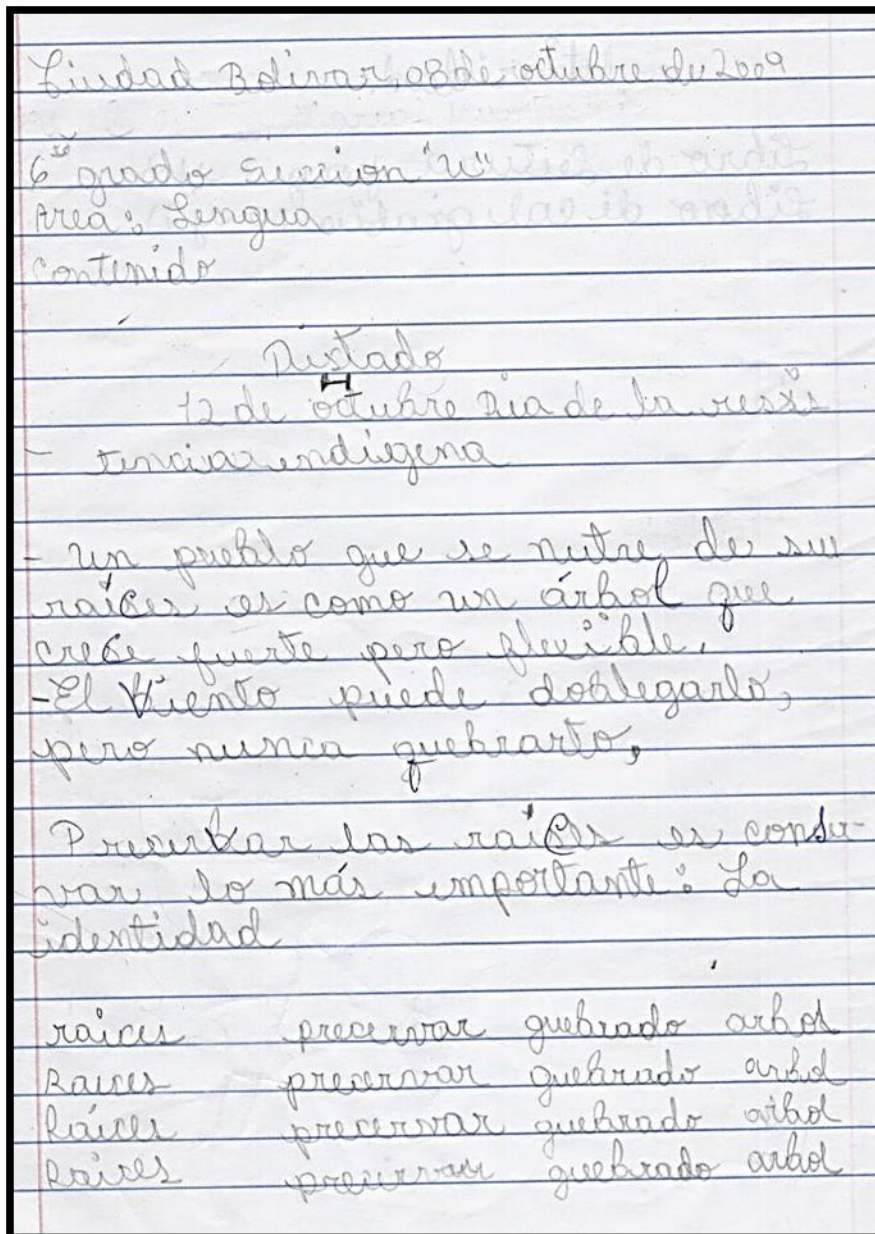


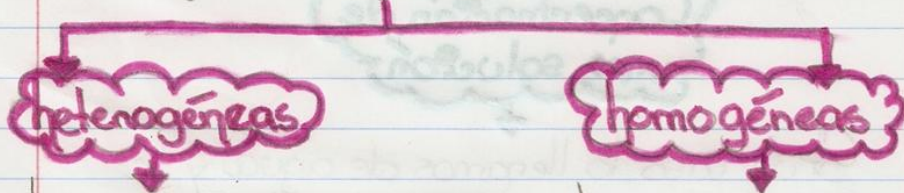
Figura 5: Ejemplo de dictado

Ciudad Bolívar, 28-01-2010

POA "Cultura, tradiciones y costumbres"

## Mezcla

Mezcla es la unión de dos o más sustancias que juntas o separadas conservan sus propiedades. Las mezclas pueden ser heterogéneas o homogéneas.



los componentes se distinguen fácilmente.

los componentes no se pueden distinguir.

## Composición de las soluciones

Las soluciones están constituidas por dos componentes soluto y solvente.

Figura 6-a: Ejemplo de copia (1/2)

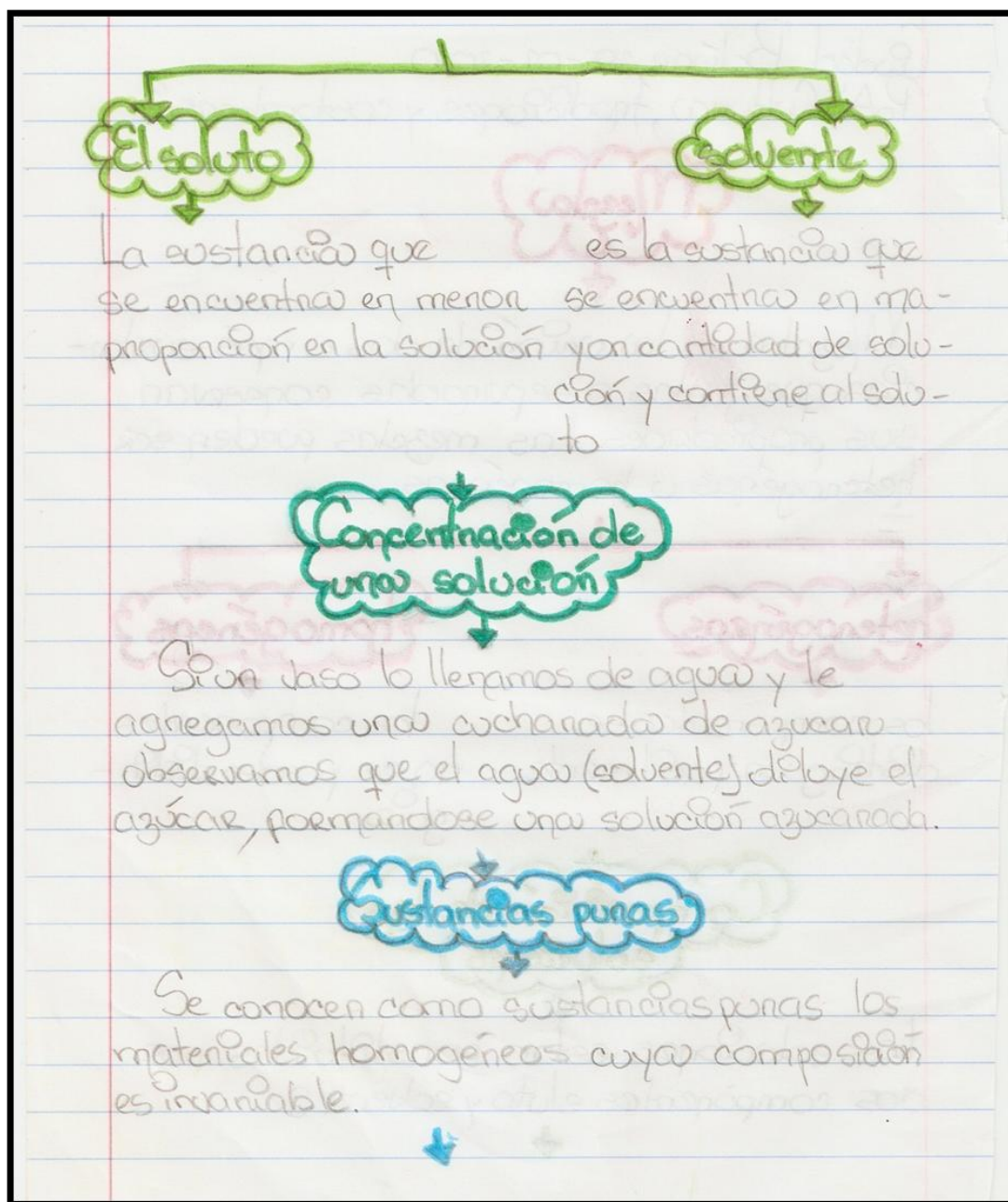


Figura 6-b: Ejemplo de copia (2/2)

Nótese en el segundo ejemplo, Figura 5, la maestra no corrigió la palabra “*distada*” por ‘dictado’; nosotros le hicimos una marca debajo del grafema ‘s’. Podemos observar cómo el alumno re-escibe las palabras con errores ortográficos, marcadas por la maestra. Pero, como se muestra en el ejemplo siguiente, Figura 7, esto no es así siempre.

La maestra se lleva el cuaderno de los alumnos para su casa y hace un trabajo adicional, el cual se traduce en que el alumno lo retire pero no lo revisa, si la maestra no indica que debe hacer algo. La maestra escribe revisado en abreviatura, *rw*, y la fecha. Y todo queda allí, porque el alumno no re-escibe el error ortográfico; ni mucho menos re-escibe todo el texto.

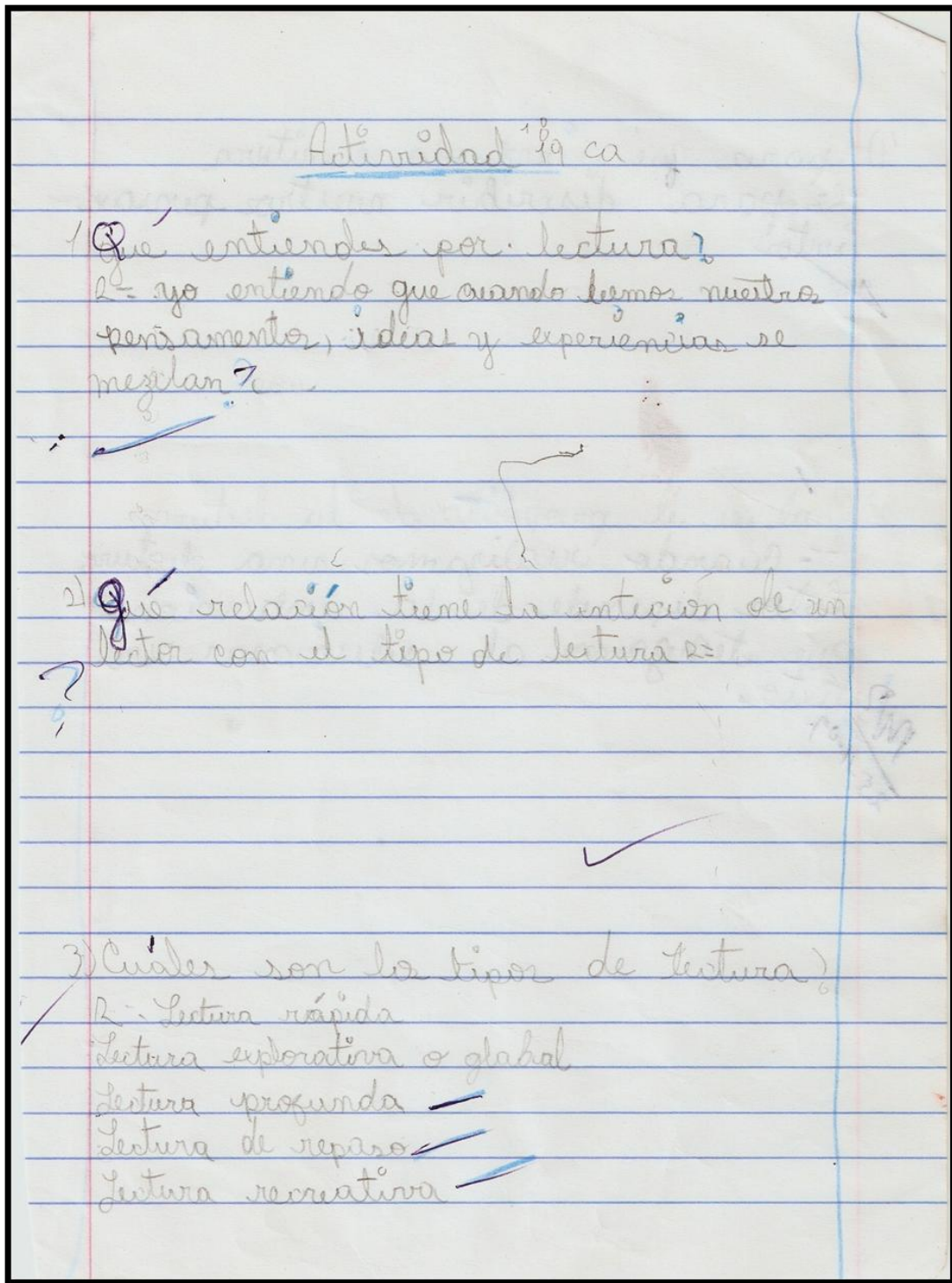


Figura 7-a: Ejemplo donde no se re-escriben los errores ortográficos (1/2)



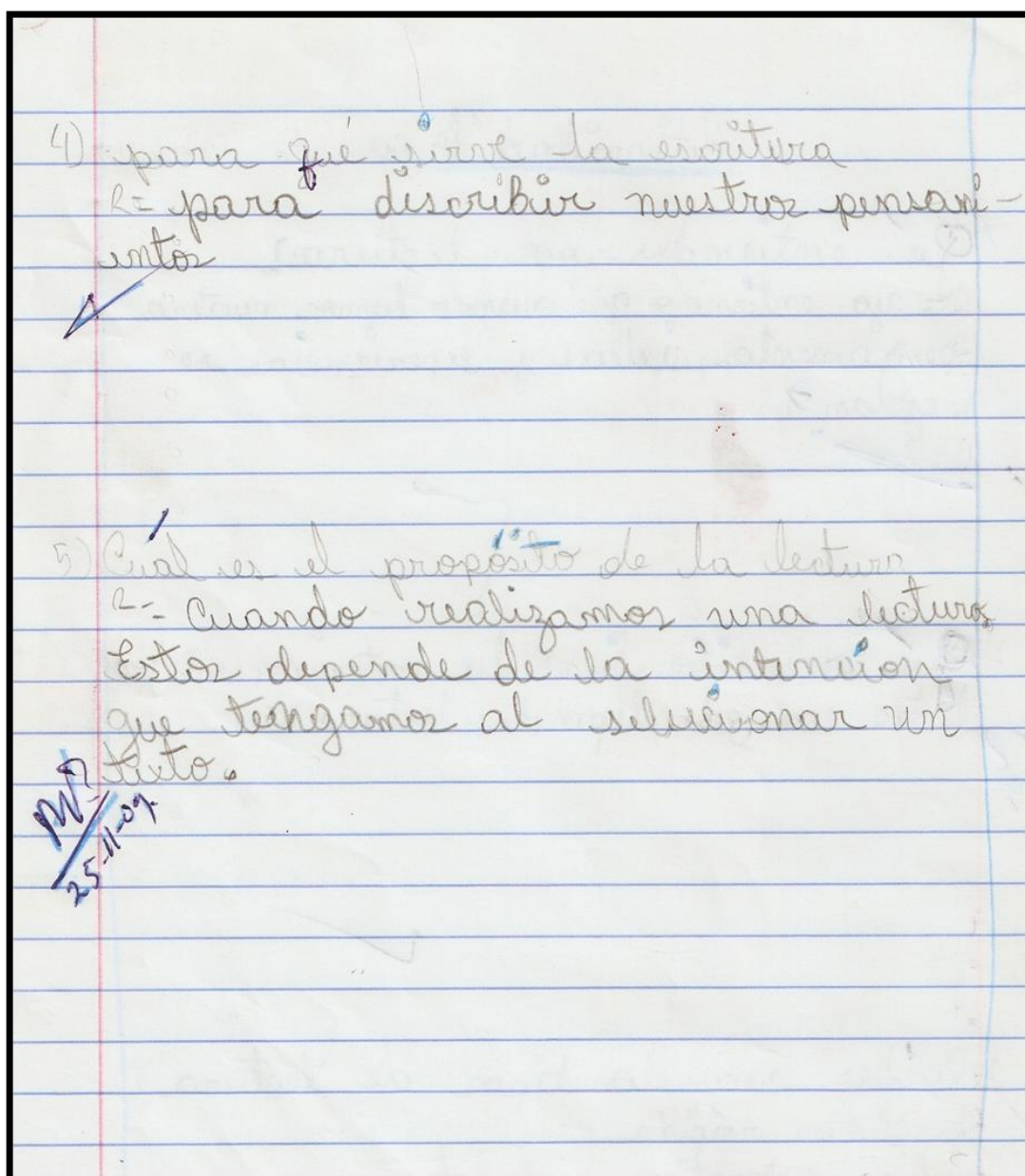


Figura 7-b: Ejemplo donde no se re-escriben los errores ortográficos (2/2)

Quizás el ejemplo que nos muestra la Figura 6 (p. 252), referido a un ejemplo de copia, no se aprecie como tal, porque, entre otras razones, no está encabezado por la palabra “Copia”, escrita por la misma alumna, Ana Patricia. Pero esta duda la disipamos cuando cotejamos este ejemplo que nos ofrece la Figura 6 con el libro de texto, como se puede apreciar en la Figura 8: Ejemplo de copia (Compulsar con Figura 6); p. 252ss). Otro ejemplo se puede apreciar en el Anexo 11: Otro ejemplo de copia (p. 416s). Como se puede apreciar, la alumna

copia una parte del párrafo; por general, transcribe la primera oración; hemos colocado entre paréntesis lo copiado. En el caso del Anexo 11, la mera transcripción es más evidente, porque el texto del libro escolar está formado por la definición de varios términos asociados con la comunicación.

Lo interesante de los ejemplos de la Figura 6 (p. 252s) con su correlato en la Figura 8 (p. 258s) y del mismo caso mostrado en el Anexo 11 (p. 416) es el uso que se hace del texto expositivo. La escritura del texto expositivo se reduce a copiar partes de los diferentes párrafos que conforman un tema dado, en el libro de texto. Por otro lado, la discusión sobre el tema en el salón de clase viene dada por hacer un conjunto de preguntas sobre el tema para constatar el conocimiento previo sobre dicho tema y luego viene la exposición por parte del docente. Cuando la exposición la hace el alumno, no se hace la fase de conocimiento previo.

Sin embargo, como podemos observar en el ejemplo de la Figura 7 (p. 255), los alumnos intentan hacer una escritura creativa en la elaboración de la respuesta, después de una discusión en el salón de clase. De un total de cinco preguntas, sólo la primera y la última permiten expresar la voz del alumno, sin tener que copiar del libro de texto, como se hace en las otras incógnitas.

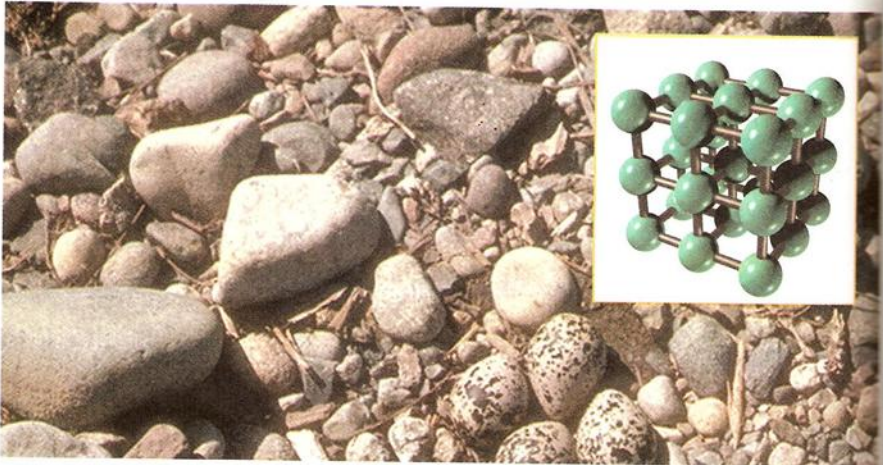
Hay que destacar que durante mi permanencia en el salón de clase los alumnos no realizaron cuentos o composiciones narrativas, que permitieran una ejercitación de la composición con mayor libertad. Pero de manera oral, algunas veces, la maestra pregunta, como parte de la preparación para abordar un tema, si alguno no había tenido, por ejemplo, una experiencia con el agua, es decir, si se habían bañado en un río o en el mar. Esto como parte para estudiar los ciclos del agua. Esas preguntas conducían necesariamente a narrar hechos vividos.

Por otro lado, como podemos apreciar en la Figura 7 (p. 255), las preguntas de manera escrita se usan para realizar cuestionarios, que son considerados investigaciones bibliográficas. Para responder a dichos cuestionarios, el alumno se

limita a leer y transcribir el contenido de su libro de texto para conformar la respuesta.

**1**

## Materiales



*Toda la materia se origina de combinaciones de átomos. Arriba, representación del estado sólido.*

1. Señala algunas diferencias entre un objeto hecho de madera y otro de metal.
2. ¿Los alimentos son mezclas?

Todos los cuerpos que tienen masa y ocupan un lugar en el espacio están formados por materia. Las diversas formas en que se presenta la materia se conocen como materiales. En la naturaleza podemos encontrar los materiales en forma pura, pero la gran mayoría se encuentra en combinación, formando mezclas. Éstas, a su vez, pueden ser heterogéneas u homogéneas.

Los materiales están formados por partículas muy pequeñas llamadas **moléculas**. La molécula es posible dividirla en corpúsculos más pequeños llamados **átomos**. Las moléculas y los átomos se organizan para formar sustancias puras que pueden ser simples y compuestas.

### Mezcla

Mezcla es la unión de dos o más sustancias que juntas o separadas conservan sus propiedades. A cada una de las sustancias que conforman una mezcla se le llama componente.

Figura 8-a: Fuente de copia (Compulsar con Figura 6) (1/2)

[Las mezclas pueden ser heterogéneas u homogéneas.]

- [En las **mezclas heterogéneas** los componentes se distinguen fácilmente.] Por ejemplo, el agua y el aceite, las ensaladas, y el agua con arena, forman mezclas heterogéneas, ya que en ellas se aprecian cada uno de sus componentes.
- [En las **mezclas homogéneas** los componentes no se pueden distinguir;] están distribuidos uniformemente por toda la mezcla. A este tipo de mezcla se le conoce también como solución.

Independientemente del tipo de mezcla, heterogénea u homogénea, ésta puede presentarse en estado sólido, líquido o gaseoso.

**Composición de las soluciones**

[Las soluciones están constituidas por dos componentes: soluto y solvente.]

- [El **soluto** es la sustancia que se encuentra en menor proporción en la solución.] Puede ser sólido como las pastillas efervescentes; o líquido, como el café en la leche.
- [El **solvente** es la sustancia que se encuentra en mayor cantidad en la solución y contiene al soluto.] Se encuentra en forma líquida.

**Concentración de una solución**

[Si un vaso lo llenamos de agua y le agregamos una cucharada de azúcar, observamos que el agua (solvente) diluye el azúcar, formándose una solución azucarada.]

Si le agregamos más azúcar a la misma cantidad de agua, la solución estaría más concentrada. A medida que

*Un ejemplo de mezcla heterogénea.*

*Un ejemplo de mezcla homogénea.*

*Soluto, las pastillas efervescentes; y solvente, el agua.*

Figura 8-b: Fuente de copia (Compulsar con Figura 6) (2/2)

### 3. Presencia del Texto Expositivo en el Currículo Básico Nacional

De una mirada atenta de la tabla que nos ofrece el Anexo 12 (p. 418ss), podemos ver que, desde diferentes ángulos (directos e indirectos), el Currículo Básico Nacional (1997), Programa de Estudio de Educación Básica, Sexto Grado, el texto expositivo tiene notable presencia, así como los otros tipos de textos existentes en la comunicación humana.

En efecto, esta referencia al texto expositivo se manifiesta en vocablos y expresiones como ‘espíritu de investigación’, ‘exploración’ y ‘cuestionamiento’, ‘lenguaje técnico’, ‘lenguaje científico’, ‘investigación’, ‘curiosidad’, ‘duda’, ‘conocimiento’, ‘construcción del conocimiento’, ‘capacidad científica y técnica’, ‘pensamiento científico’, ‘vocabulario científico y técnico’, ‘diferentes estructuras textuales’, ‘estructura textual expositiva’, ‘valoración de la escritura como expresión de la representación’.

Más evidente se da en el Bloque de Contenido de Lengua y Literatura, específicamente en el Bloque Interacción Comunicación Escrita, en el Aspecto Conceptual, se indica: “Diversas estructuras textuales: informativo, instruccional, argumentativo, expositivo, narrativo, descriptivo”; mientras que el Bloque Procedimental afirma: “Producción de textos narrativos, instruccionales, expositivos y argumentativos en contextos significativos, respetando las estructuras específicas de cada uno de ellos.”.

Es bueno especificar que el Currículo Básico Nacional sólo reserva al ámbito escrito el texto expositivo y argumentativo; mientras que el texto narrativo, descriptivo e instruccional están presentes en el uso oral. En efecto, el último contenido del bloque Conceptual del Bloque Interacción Comunicativa Oral afirma: “Textos narrativos, descriptivos e instruccionales”, pero no incluye a la argumentación y a la exposición. Uno se pregunta ¿y los alumnos no hacen exposiciones orales?

Por otro lado, el Currículo Básico Nacional también hace mención de la pregunta en el Bloque Interacción Comunicación Escrita, cuando afirma en los contenidos procedimentales: “Diferenciación y uso adecuado de términos básicos en la comprensión de preguntas y formulación de respuestas de uso frecuente”. Este contenido procedimental se correlaciona con el siguiente Bloque Conceptual: “Estrategias de comprensión lectora”. Esto supone, entonces, que la interrogación es concebida como una estrategia de comprensión, para averiguar sobre términos básicos del texto leído.

El libro de texto, usado en el salón de clase de nuestra investigación, es el *Enciclopedia Girasol, 6 sexto grado*, de Gutiérrez y Rincón (2009). Este libro escolar “traduce” las pautas teóricas del Bloque de Interacción Comunicación escrita, como se indica en el Anexo 13 (p. 423s).

Como se puede apreciar, en la lista de tipos de textos que nos brinda el mencionado libro escolar *Girasol*, éste incorpora más tipos de textos de los indicados en el Currículo Básico Nacional. Pero entre los ejemplos del texto expositivo se cita al “artículos de opinión”. Ciertamente, en un artículo de opinión puede estar presente el texto expositivo, porque los textos no son puros en sí mismos; pero en principio el artículo de opinión es un ejemplo claro del texto argumentativo. Esta especie de confusión se puede deber a la ausencia del texto argumentativo en la lista textual que presenta el libro de texto *Girasol*.

El libro de texto *Girasol* propone como actividad para el texto expositivo la siguiente: “Redacta un texto expositivo que trate sobre la clonación. Busca información en diversas fuentes (impresas o electrónicas).”, (p. 65).

Ahora bien, si bien el libro de texto *Girasol* cubre parte del Bloque Conceptual en tanto que se definen los diversos tipos de textos, no se abarca el Bloque Procedimental que propone la producción de textos, entre ellos el texto expositivo. Se pretende que desde una mera conceptualización, se pase a la

producción. El libro escolar no enseña las estructuras textuales del texto expositivo, es decir, la estructura de definición, ejemplificación, enumeración, etc. Un conocimiento de este tipo podría facilitar la redacción del texto expositivo, en tanto que permite una comprensión de dichas estructuras constitutivas.

Las tres microcategorías de esta Fase 2 de la Etapa I proponen **estas consideraciones interpretativas**:

1) Las prácticas de escritura se reducen a tres: caligrafía, dictado y copia como forma de investigación. Estas formas constituyen una escritura vicarial o escritura reproductiva, pero no creativa. En todos estos casos, hay un escrito inicial que se reproduce de manera pasiva; esto no quiere decir que no estén presentes procesos cognitivos implicados en la escritura en sí. El alumno transcribe información de la pizarra y del libro de texto. Estas tres actividades escriturales constituyen –sin dudas- una manera de adquirir el acto de escribir; pero son partes inferiores del proceso de composición textual.

1.1.) Escribir y componer son, entonces, hacer copia, caligrafía y dictado; o por lo menos, se aprenden tales procesos escriturales mediante esas tres actividades de escritura. Son las formas básicas tradicionales como la escuela ha comprendido su papel de formar escritores autónomos y competentes.

2) La corrección realizada tiempo después del dictado o de la plana es poco efectiva (Cassany, 1988). Sólo tiene sentido y produce el efecto deseado cuando el acto de escribir es reciente.

3) La escritura creativa tiene poca presencia en el salón de clase. No hay temas narrativos escritos creativos; de manera oral, los alumnos narran experiencias sobre algún tema.

4) La concepción que se tiene de la composición es tradicional, porque redactar consiste en dominar la caligrafía, no cometer errores ortográficos y saber transcribir un texto dado.

5) Este uso tradicional en el salón se contrasta con el uso dado a la escritura en el catecismo parroquial, al cual asisten pocos alumnos de ese salón de clase de sexto grado. En efecto, como se puede apreciar en el Anexo 14 (p.

425s), la alumna hace una composición después de una reflexión o discusión en la clase del catecismo en la parroquia<sup>36</sup>. Este ejemplo muestra que los alumnos de sexto grado pueden hacer una escritura creativa sin mayor orientación. Lamentablemente, la maestra no aprovecha ese potencial compositivo de sus alumnos.

5) En relación con la presencia del texto expositivo en el Currículo Básico Nacional podemos repetir las afirmaciones dichas en el Capítulo I: la escuela teoriza y lo hace muy bien. Este hecho no se refleja en los libros de textos del mercado; o, por lo menos, en el usado en la Escuela Básica donde se realizó la investigación. Emplean la *Enciclopedia Girasol* por ser la más barata, aunque esto no implica que sea el mejor libro de texto del mercado. El libro de texto se convierte en la tabla de salvación de la maestra, al no contar con el Currículo Básico Nacional; aunque la maestra prefiere el libro de texto porque no supone investigar o buscar la información para dar la clase: “Yo prefiero el libro escolar. Por supuesto que conozco el Currículo. El trabajo del maestro es muy fuerte para tener que buscar información. El libro de texto la ofrece de manera muy clara.”, afirmaba la maestra de sexto grado, Eusebia M., cuando se le preguntó por qué prefería el libro de texto.

5.1.) De simple instrumento de apoyo pedagógico dentro del aula, el libro de texto se constituye en la actualidad en la herramienta básica y única para dar clase. De tal manera que las limitaciones del libro de texto se reproducen en la clase.

5.2.) En el caso del texto expositivo, la maestra explica con regularidad un tema y luego manda a copiar del libro de texto ciertas partes del tema o toda la composición escrita. O en otros casos a contestar preguntas, cuyas respuestas son literales.

5.3.) Los alumnos trabajaron en un proyecto científico: un huerto en casa. Consistía en sembrar plantas de fácil crecimiento (caraotas, por ejemplo) y anotar los cambios observados. Luego se presentaba un informe, que consistía en narrar lo sucedido; pero no a exponer o explicar los hechos.

---

<sup>36</sup> El investigador conversó con la catequista parroquial; para ello asistió por tres veces al catecismo por la tarde.



5.4.) La maestra Eusebia M., de 6to grado, en la entrevista, antes de la elaboración de la metodología, afirma no saber que los textos de interés de esta investigación se llaman también textos expositivos. Para ella, éstos son “composiciones de ciencia”. Pero en la Asignatura Lengua y Literatura cuando se estudian los tipos de textos, se habla de textos expositivos, como se puede apreciar en el libro de texto de Gutiérrez y Rincón (2009; véase Anexo 13, pp. 423-424), empleado como medio instruccional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6) La pregunta se usa de manera oral, para indagar sobre los conocimientos previos del alumno sobre un tema a ser abordado en clase. De manera escrita, la interrogación forma parte del cuestionario; hemos llamado a este tipo de preguntas Interrogaciones de investigación o cuestionario en la taxonomía de interrogaciones educativas (véase, p. 126). Las respuestas escritas son literales y son muy breves; es decir, la contestación no está estructurada como una oración completa (sujeto y predicado), sino que puede reducirse a escribir un adverbio de lugar o de aseverativo (sí o no). Por su parte, el Currículo Básico Nacional mira la pregunta como estrategia de comprensión textual, pero no como estrategia de la producción composicional.

### **4.1.3. FASE 3: Entrevista al docente, los alumnos y los representantes**

#### **1. Concepción sobre la escritura por parte de la docente**

La entrevista con la maestra de sexto grado, Eusebia M. (véase Anexo 15, p. 427ss), permitió realizar **estas interpretaciones**:

1) Escribir es transmitir pensamientos, ideas y estados emocionales a través de símbolos grafémicos.

2) Como docente, hace uso constante de la escritura profesional, pero también como estudiante de maestría y en el plano personal para escribir poemas, mensajes de textos correos y cuando chatea.

3) Dado que la maestra escribe sobre todo de madrugada, sólo le sirve de modelo como escritora a los alumnos cuando lo hace en la pizarra y cuando hace correcciones breves y rápidas en los cuadernos.

4) Los alumnos hacen una escritura reproductiva en su vida escolar, porque hacen copia, caligrafía y dictado. También componen resúmenes cuando realizan experimentos y escriben textos breves<sup>37</sup> como una manera de controlar el salón de clase; éstos quizás sean los textos más creativos que redactan los alumnos.

5) La lectura del texto expositivo se hace esencialmente a través del libro de texto de sexto grado, complementado con revistas. Tienen, pues, varios modelos del texto expositivo.

6) Los alumnos escriben un texto predominantemente narrativos con elementos del texto expositivo y argumentativo<sup>38</sup>. Pero no escriben un texto esencialmente expositivo, con elementos de los otros tipos de textos.

7) El uso de las preguntas en el salón de clase es oral, porque se emplean como medio para averiguar los conocimientos previos sobre un tema; son las llamadas preguntas de sondeo en nuestra taxonomía (véase, p. 128). En la escritura, las interrogantes se utilizan cuando se responden cuestionarios. En uno y otro uso del discurso, la pregunta está dada por la maestra.

8) La docente está con mucha disposición para trabajar en el diseño de una metodología escritural para la composición del texto expositivo, mediante el uso de la pregunta.

## 2. Concepción sobre la escritura por parte de los alumnos

Las entrevistas a cinco alumnos (véase Anexo 16, p. 431s) arrojan estas **consideraciones interpretativas**:

1) Los procesos de lectura y escritura están asociados a la escuela. Se podría decir que su lectura y escritura son escolares, en tanto que giran sobre las

<sup>37</sup> Estos textos consisten en decir por escrito al compañero lo que se desea expresarle.

<sup>38</sup> Pero –según nuestra observación- no es así. Ella lo enuncia, pero no lo hizo.

actividades dentro de la escuela y como actividades para la casa. También escriben cuando chatean y escriben mensajes de texto por el celular.

1.1.) Un alumno reporta que escribía un diario, pero lo dejó por una estigmatización social: “los hombres no escriben diario”.

1.2.) Una alumna señala que escribe en el catecismo. Como se señaló en la fase anterior, la escritura del catecismo constituye una verdadera composición textual, en tanto que la alumna (como sus otras dos colegas que asisten al catecismo parroquial) produce un texto argumentativo, después de una discusión sobre un tema eclesial.

2) Salvo cuando los padres o los representantes estudian carreras universitarias, éstos no escriben con frecuencia frente a sus representados o hijos.

3) La lectura paterna está asociada al periódico; y en algunos casos, a otros libros ligados con el trabajo. Un padre lee con frecuencia la Biblia, porque es evangélico.

3.1.) Otros alumnos no tienen un modelaje lector y de escritura al estar al cuidado de personas que no tienen necesidad de hacer uso de tales herramientas comunicativas escritas.

4) Los programas televisivos que los alumnos ven están asociados con programas narrativos y no con programas científicos, es decir, ligados con el texto expositivo. Tales programas podrían reforzar la adquisición y el desarrollo del texto narrativo.

4.1.) Son pocos los estudiantes que miran programas científicos como tales; otros, ven programas narrativos donde está presente el invento y lo científico.

5) De la lista de textos que leen los alumnos (cuentos, tareas de la escuela, historietas, etc.), el texto expositivo está presente gracias al libro de texto escolar. Ningún alumno señaló leer material escrito asociado al texto expositivo, como folletos divulgativos; esto no significa que nunca lo leyeran, sino que no tiene relevancia en sus vidas lectoras.

5.1.) De igual forma, se podría inferir que la escritura del texto expositivo está ligada al libro de texto escolar. Como ya fue dicho en la Fase anterior, los alumnos responden cuestionarios; o hacen resumen en forma de mapas conceptuales; pero sin alterar el contenido oracional de los párrafos; son, pues, copias (véase Figura 6, p. 252s).

### 3. Concepción sobre la escritura por parte de los representantes

Las entrevistas a los cinco representantes (véase Anexo 17, p. 433ss) arrojan estas **consideraciones interpretativas**:

1) El acto de escribir se conceptualiza como la manera de exteriorizar los pensamientos, las ideas y los sentimientos.

2) La escritura entendida como composición textual está restringida al ámbito laboral; se compone texto en el horario laboral. De tal manera que los alumnos, es decir sus respectivos hijos, no tienen un comportamiento de escritor para imitar u observar; salvo cuando los padres están estudiando y deben hacer las tareas universitarias en casa.

2.1.) La escritura entendida como escribir frases, números telefónicos, palabras o hacer una lista de compras alimenticia es el modelaje más cercano que tienen los niños del acto de componer textos, brindado por sus padres y representantes.

2.2.) Hay un cierto prejuicio escritural, por cuanto se considera que componer es redactar textos literarios, y no –también- las composiciones textuales profesionales cotidianas.

3.) Los padres o representantes o el cuidador de los alumnos les ayudan en las tareas escolares.

3.1.) Los padres confirman que la escritura de los niños están reservadas al ámbito escolar y consisten en hacer copias, caligrafía, dictados y responder cuestionarios; en este último caso, los representantes reportan que sus hijos copian la idea principal del párrafo; es decir, la primera oración del párrafo.

4.) A los representantes les gustaría que sus hijos escribieran textos libres, pero creen que lo harán cuando estén más grandes. Por ahora, sus hijos escriben cuando chatean y mandan mensajes de texto por el celular.

5) El hecho científico se reserva al comentario de alguna noticia científica de gran relevancia, que aparezca en el periódico. Algunos alumnos ven programas científicos por un canal televisivo por cable. Esto indica que la cultura científica es muy limitada en el hogar. Hay una preponderancia de los programas televisivos asociados al texto narrativo.

## 4.2. ETAPA II: Diseño de estrategias de acción para mejorar la situación práctica problemática

Esta segunda etapa de la investigación-acción comprende una sola fase, la cuarta, diseño de la estrategia escritural. Esta etapa se desarrolló entre los meses enero y febrero de 2010 (véase Tabla 18, p. 237).

### 4.2.1. FASE 4: Diseño de la estrategia escritural

Para este diseño escritural se tuvieron en cuenta los principios discursivos en los que se fundamenta tal creación metodológica (véase **4.5. Principios discursivos**, p. 369ss). Además, se analizó muy detalladamente la experiencia que vivió mi persona con mi sobrino cuando se aplicó la estrategia de manera rudimentaria (véase Anexo 1, p. 402ss). Fue una aplicación rudimentaria por cuanto mi persona no era totalmente consciente de todos los procesos metodológicos implicados; tal vez, solo no los podría ver con la claridad que brindó esta experiencia con las docentes.

Las actividades se distribuyeron de esta manera:

a) Seis encuentros para el desarrollo y la formulación de la metodología escritural. Estas reuniones abarcaron 12 horas; las celebradas los días sábados tuvieron una duración de hora y media aproximadamente; mientras que las llevadas a cabo durante la semana tuvieron una duración de treinta minutos.

b) Lecturas individuales de dos materiales bibliográficos. El primero de ellos es de García (2008b)<sup>39</sup>; y el otro fue el libro de López (1980), que fue propuesto por una de las docentes.

c) Los encuentros fueron registrados en actas, que se leían en la sesión siguiente para su aprobación. Los registros fueron redactados por el investigador;

---

<sup>39</sup> Este material es -prácticamente- la sección **2.3. El homo eroteticus y el lenguaje** (p. 132ss), del marco teórico.

así como las fases de la metodología escritural. En otras palabras, el investigador fungía como secretario de los encuentros.

d) Se hizo una especie de autoaplicación de la metodología composicional diseñada. El investigador fungía de maestro y los tres docentes, de alumnos. Este proceso duró aproximadamente dos horas. Luego se hizo una pequeña entrevista a la maestra de sexto grado.

### **1.- Lecturas preparatorias al diseño: aprendizaje enriquecedor**

(a) Previo a los encuentros para el diseño de la metodología escritural, se entregó a los tres docentes el material de García (2008b). Es bueno recordar que estos encuentros se dieron a finales de enero comienzo de febrero del año 2010 y el trabajo en esta escuela había comenzado desde el año pasado (véase Tabla 18, p. 237).

(b) El material de García presenta una caracterización teórica del texto expositivo, visto desde la teoría de los órdenes del discurso. De tal manera que este material aportó una visión conceptual del orden discursivo expositivo.

(c) En un ambiente fraterno y profesional, se discutió el material de García. El investigador respondió y aclaró dudas a los tres docentes; al tiempo que ellas – las tres maestras- enriquecieron el diálogo aportando experiencias vividas pasadas relacionadas con el texto expositivo y el uso de la pregunta en el salón de clase.

(d) Las maestras manifestaron que trabajan con el texto expositivo, pero lo llaman “tema” o “composición sobre tal cosa”, como queda plasmado en la entrevista a la maestra de 6to grado (véase Anexo 15, p. 429, pregunta 11). En este sentido, vieron muy provechoso el material de García.

(e) En cuanto al uso de la pregunta en clase, una de las docentes resumió su uso cuando afirmó: “En pocos casos, mis niños hacen preguntas sobre el tema tratado”, señaló la maestra de cuarto grado, María R. Cuando el investigador inquirió sobre si los alumnos se hacían preguntas entre sí, la respuesta fue unánime: “no”.

(f) En una de las reuniones de trabajo, la maestra de quinto grado, Rosa P., trajo un material bibliográfico de López (1980). En este libro, la autora presenta un manejo didáctico de la pregunta: variados tipos de preguntas, con los pronombres, adjetivos y los adverbios pronominales, y la manera de estructurar la respuesta para cada tipo de elemento interrogativo.

(g) Rosa P. indicó que el libro lo obtuvo en un curso que hizo hace tiempo con la autora. “El libro se apoya en la concepción de la escuela activa: Escribir sólo se aprende escribiendo”. También dijo que ya era una práctica que los alumnos escribieran la respuesta de manera no estructurada. Por respuesta estructura se entiende que el final de la interrogante es el principio de la respuesta. Por ejemplo, “¿Dónde nació Simón Bolívar?

Y obtenemos esta respuesta:

<<En Caracas>>,

Aunque la respuesta es correcta en su contenido no lo es en su estructuración, porque bien estructurada sería así:

<<Simón Bolívar nació en Caracas.>>

Es decir, el final de la pregunta es el principio de la respuesta, y, en este caso, el adverbio interrogativo ‘dónde’ implica la preposición ‘en’ en la respuesta.”, nos explicó la maestra de cuarto grado.

(h) Al igual que con el material inicial de García, este documento de López fue discutido.

(i) Las preguntas tendrían todas al final el nominal del objeto de estudio. Es decir, qué es X, cómo es X, cuáles son las partes de X; donde X es el nombre de la realidad estudiada. Esto produciría en la respuesta una repetición nominal. Como explicó el investigador: “La repetición consiste en la reaparición léxica de un mismo elemento en el texto; la forma léxica inicial (X) se mantiene a lo largo del texto. La reiteración léxica, al ser tan recurrente, contribuye a facilitar la comprensión del texto; pero en la producción escritural ayuda a mantener el focus textual, de lo que se está escribiendo. La vinculación semántica es muy evidente. Cognoscitivamente, este recurso textual cumple una función didáctica de refuerzo semántico. Como señala Martínez (1994), esta reiteración nominal es propia de la escritura pedagógica”. “Es por ello que se observa en los libros de texto la

repetición, por ejemplo, del sistema solar es, el sistema solar está, el sistema solar...etc.”, ejemplificó la maestra de sexto grado, Eusebia M.

La discusión de los materiales indicados permitió llegar **a estas reflexiones:**

1) Los maestros está abiertos a la adquisición de nuevos conocimientos, con el fin de mejorar su práctica cotidiana. Su participación en la discusión de los materiales así lo demuestra. Fueron asimismo sinceras al reconocer limitaciones en su dominio teórico discursivo-textual. Pero poseían una experiencia del saber hacer pedagógico que fue la fuente teórica de la investigación-acción constructiva de la metodología escritural. De tal manera que lo teórico textual brotaba de su experiencia cotidiana docente: ellas saben cómo enseñar y orientar el aprendizaje de los alumnos.

2) El uso de la pregunta sólo se limita al cuestionario, o para iniciar una clase. Estos planteamientos coinciden con los expuestos por Orlich, Kauchark, Harder, Pendergrass, Callahan y Keogh (2004): la pregunta es ante todo indagatoria y la respuesta se apoya en la memoria; al tiempo que la interrogación está unida al discurso oral y no al escrito.

3) Aun cuando la pregunta está muy unida al discurso oral, siempre está direccionada del docente hacia los alumnos y viceversa; y no entre éstos. Nerice (1980) recomienda esta práctica (entre los alumnos) como una manera de incentivar el pensamiento inquisitivo entre pares. Pero se puede observar por las afirmaciones de las tres maestras que es muy poco permitida en clase.

4) En cuanto al diseño de la metodología escritural, estos encuentros ayudaron en la configuración de una fase centrada en la enseñanza de responder preguntas de manera estructurada. Es decir, en el procedimiento metodológico que se estaba diseñando se hizo necesario reservar una fase para enseñar a los alumnos a responder de manera estructurada. Dicha etapa se nombra como Elaboración de respuesta estructurada.



5) Cuando otros autores (Grahama y Harris, 1999 y 2000) han usado la pregunta como estrategia escritural para el texto narrativo la respuesta se presenta de manera estructurada.

6) Al tener unas interrogantes con unas respuestas estructuradas, se produce un texto con repetición lexical nominal, la cual asegura el hilo temático, de lo que se está escribiendo. Como demuestra Rodríguez (2006), uno de los problemas escriturales de los alumnos universitarios es que pierden la coherencia global, o sea, el tema central del que están escribiendo. García (2007) concluye que sin una metodología escritural, los alumnos de Educación Básica pierden la coherencia global con mucha facilidad, aun cuando escriben textos narrativos; por ejemplo, cuando cuentan qué hicieron en vacaciones.

### **1.1. Ideas opuestas y complementarias para el uso de la pregunta y su contestación**

Poco después de haber concluido sobre la necesidad de enseñar a los alumnos a responder a las interrogantes de manera estructurada, tal como recomendaba López (1980), como se presentaba necesario para el diseño de la metodología escritural, surgió un regreso a ese punto, por cuanto las docentes de cuarto y de sexto grado, María R. y Eusebia M., respectivamente indicaron que sería difícil reorientar la manera cómo los alumnos responden actualmente a las preguntas. Es decir los alumnos responden sus cuestionarios de forma no estructurada.

Se abrió, pues, un debate sobre esos aspectos: respuesta estructurada versus respuesta no estructurada. Surgieron dos frentes. La maestra de quinto, Rosa P. asumía la primera postura; y, como ya fue dicho, las docentes de cuarto y de sexto grado, María R. y Eusebia M., la segunda.

Los argumentos de las dos docentes antes mencionadas se pueden resumir así:

(a) Los alumnos están acostumbrados a responder de manera no estructurada.

(b) La manera estructura hace escribir más a los alumnos, y éstos se cansan.

(c) Además, se insinuó que era política didáctica de la escuela esa manera de responder no estructurada.

Mientras que los argumentos de la docente Rosa P. se resumen así:

(d) Indica que sus alumnos usan alternativamente las dos maneras de responder una interrogante: estructuradamente y no estructurada.

(e) “Debemos estar abiertos a nuevas cosas”, concluyó la docente.

Luego, de ese intercambio de ideas y argumentos entre las tres co-investigadoras, el investigador aclaró que no se trataba de que la manera no estructurada fuera incorrecta, porque esta forma es muy válida cuando está unida a la pregunta, es decir, cuando se hace un cuestionario. En la metodología que se está planificando no se pretende hacer un cuestionario como tal; y, por lo tanto, la forma estructurada es la valedera en este caso concreto.

El investigador continuó diciendo: “El alumno pudiera quejarse por el hecho de tener que dar una respuesta estructurada de esa manera: “se vuelve a copiar lo mismo”. Si recordamos los ejemplos de respuestas dados en la sección pasada por la maestra Rosa P.: “En Caracas” y “Simón Bolívar nació en Caracas”, vemos que la segunda respuesta es independiente en sí misma; mientras que la primera no tiene casi sentido, sino en la medida que está unida a su pregunta.”. El investigador hizo mención a la experiencia de otros autores (Grahama y Harris, 1999 y 2000) que, cuando hace uso de la pregunta para redactar textos narrativos, la respuesta está estructurada.

Los dos docentes María R. y Eusebia M., comprendieron el fin didáctico específico del uso de una respuesta estructurada; y “también presenta otra posibilidad de responder al cuestionario”, comentó Eusebia M. Pero, la maestra Rosa P., también volvió a reafirmar que sus alumnos aprenden las dos maneras: usando la respuesta estructurada cuando ésta (la respuesta) “es muy larga (más de una línea)”.

De esta discusión se pueden **extraer estas conclusiones:**

1) Sólo a través del diálogo respetuoso se pueden negociar posturas teórica-metodológicas adquiridas. Este pequeño conflicto cognitivo mostró la disposición de los maestros por aprender cosas nuevas, que no implican desechar las actuales.

2) Las dos maneras que se tiene de responder a una incógnita pueden convivir de manera concurrente, complementaria y opositivamente. El uso depende del contexto didáctico, la libertad escritural del alumno y la longitud de la contestación.

3) Con estas dos conclusiones anteriores, se apuntala la conclusión cuarta de la sección anterior: configuración de una fase centrada en la enseñanza de responder o contestar a preguntas de manera estructurada.

4) Como consecuencia de los tres puntos anteriores, se tiene que a la estrategia escritural de texto expositivo escolar le conviene hacer uso de la respuesta estructurada.

5) Pero de esta situación conflictiva se puede afirmar que sólo los procesos formativos que favorecen el planteamiento y discusión de los conflictos logran transformaciones en las concepciones y prácticas cotidianas de manera profunda y duradera.

## **2. Otros aspectos metodológicos para el diseño propuesto**

(a) En uno de los encuentros de trabajo se propuso que los temas sobre los que escribirían los niños pueden ser diferentes a los objetivos programáticos o

estar unidos a éstos. En principio, sobre cualquier tema es posible hacer una composición escrita.

(b) Los investigadores creen que es necesaria una condición: los alumnos deben tener contacto directo con el objeto de estudio o la realidad a estudiar. El alumno debe ver, tocar, armar/desarmar, oír, leer, palpar, es decir, es necesario usar los sentidos en el estudio del objeto de estudio. Sólo de oídas o de recuerdo no parece una buena estrategia de estudio de dicha realidad. Estas acciones desarrollarían la actitud científica y la curiosidad en los muchachos. El objeto de estudio puede ser seleccionado entre el docente y los alumnos.

(c) La maestra de sexto grado hizo una pregunta muy interesante: “¿quién hace las preguntas y cuántas?” Luego de una franca discusión, se creyó oportuno que las preguntas fuesen formuladas tanto por el docente como por el alumno, dando más importancia al rol de interrogador de éste. En cuanto al número, se dispuso que entre seis a ocho incógnitas pueden considerarse aceptables, si se toma en cuenta de que “cada pregunta corresponde a un párrafo como se dice en el material leído [se refiere al documento de García (2008b)]”, aclaró la coinvestigadora de quinto, Rosa P.

(d) El investigador propuso, en el séptimo encuentro, que sería bueno una fase de discusión entre los alumnos. Dejar un tiempo para que ellos pudieran (entre ellos) aclararse aspectos sobre el objeto estudiado. Las coinvestigadoras estuvieron de acuerdo. “Esto rompe con el diálogo entre alumno-docente”, indicó la maestra María R.

(e) La maestra Eusebia M. planteó que “hacía falta más preguntas por escrito”. Según ella, el alumno hace preguntas sobre el objeto estudiado, pero hacía falta escribir interrogantes a textos escritos, entregados por el docente. Dicho de otra manera, el alumno no sólo formula preguntas de manera oral o sobre la realidad estudiada, sino que previo a ello el alumno puede hacer preguntas a pequeños párrafos expositivos dados por el maestro. “Se contribuye con la formación de la capacidad interrogadora del alumno”, argumentó Eusebia M. Las coinvestigadoras estuvieron de acuerdo.

De los encuentros reportados anteriormente se pueden **extraer estas conclusiones:**

1) Los alumnos tendrían un papel muy activo tanto en la selección del tema a escribir; y también en el conjunto de interrogantes a formular sobre ese tema, así como en el número de dichas interrogantes.

1.1.) Lo anterior indica que la metodología diseñada debe tener una fase para la selección del tema; así como otra para la formulación de las preguntas al momento de escribir sobre ese tema. La fase de selección del tema está ubicada en la etapa llamada Contacto directo con la realidad a estudiar; mientras que la formulación de interrogantes en la etapa rotulada Escritura inicial.

1.2.) La fase de planificación de la escritura (Flower y Hayes (1980) comenzaría ya desde la selección y estudio del objeto de estudio (ver parágrafo 2.1.) Mientras que la fase de textualización o redacción abarcaría la formulación de preguntas como sus respuestas.

2) Tomando en cuenta el desarrollo cognitivo de los alumnos de la segunda etapa de Educación Básica, es decir, período operacional concreto (Piaget e Inhelder, 1978; Berger, 2004), se hace necesario un contacto directo, a través de los cinco sentidos según el caso, con el objeto de estudio seleccionado. Esta fase se titula Contacto directo con la realidad a estudiar.

2.1.) Lo anterior indica que la metodología diseñada debe tener una fase para el contacto directo con el objeto a estudiar; también comprende esta fase la selección y el estudio del objeto de estudio (ver apartado 1.2.)

4) Una consecuencia del apartado segundo es que a partir de un objeto concreto e individual, el alumno luego, en la escritura, hace una generación hacia toda la clase a la que pertenece el objeto estudiado. En otras palabras, se hace uso del pensamiento inductivo: de lo particular a lo general.

5) La metodología diseñada debe tener una fase para la discusión entre los alumnos y de éstos con el docente, dando más importancia a la discusión entre pares. Esta etapa de la secuencia operacional propuesta se llama Discusión.

5.1.) La fase de discusión de la metodología escritural sirve para el fortalecimiento de la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1979; Kozulin, s.a.),

que viene dada tanto por el docente como por los mismos alumnos. Esto formaría la idea de la construcción social del conocimiento y de los saberes.

5.2.) Para lograr una buena discusión, se pueden usar la lluvia de ideas, Philips 66, debates, diálogo entre pequeños grupos, o cualquier otra técnica de discusión grupal.

6) Previo al contacto directo con la realidad a estudiar, se plantea una fase que comprenda la elaboración de preguntas, por parte del estudiante, frente a textos expositivos breves, entregados por el maestro. Esta fase se llama Elaboración de preguntas a textos expositivos dados

Otro aspecto o fase de la metodología escritural es la revisión de los borradores. El investigador creía que lo más recomendable fuese que los propios niños llevasen a cabo el proceso de revisión del borrador, previo a la edición final. Los coinvestigadores, por el contrario, apoyan la idea de que fuese el maestro; entre otras, razones por el factor tiempo y porque los alumnos no están en condiciones de “ver el error o la falla ortográfica o de coherencia”<sup>40</sup>.

Se llegó a la conclusión de que el docente, señalada la falla, le pedirá al estudiante que se fije bien, es decir, tome conciencia entre el modelo corregido y su modelo. De tal forma que la corrección estará en manos del docente y el estudiante irá tomando conciencia de proceso escritural poco a poco.

La conclusión de este último encuentro académico en el diseño de la metodología escritural es la siguiente: se necesita de una fase de Escritura final o de edición, en la cual el docente corregirá el borrador y el alumno reescribirá su texto sin fallas; además, en esta etapa le añadirá ilustraciones a la composición final.

---

<sup>40</sup> Esta parte fue necesaria para efectos de las actividades pedagógicas de los docentes, pero la ortografía –en sí misma- no constituye parte esencial de la metodología escritural textual.

### 3. Metodología escritural

En las sesiones previas, se fueron presentando cada paso o fase de la metodología. A continuación, se presenta la metodología escritural para la composición de texto expositivo escolar, basada en la pregunta, producto de las discusiones con las coinvestigadoras<sup>41</sup>.

#### Paso<sup>42</sup> I: Elaboración de respuesta estructurada

El docente puede realizar un diagnóstico para determinar cómo los alumnos estructuran la respuesta de preguntas.

Luego, se puede reforzar o enseñar a responder preguntas de acuerdo con el encabezador y la preposición que necesita en la respuesta.

En esta fase, el docente debe, pues, enseñar a responder adecuadamente preguntas con: ¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cuánto(s)?, ¿cuál(es)?, ¿quién?, ¿por qué?, etc.

Esta fase consiste en aprender a retomar el final de la pregunta en la respuesta. Por ejemplo, ¿dónde nació Simón Bolívar?

Simón Bolívar nació en Caracas

De tal forma que en la respuesta quede una oración completa: sujeto + predicado.

Es de señalar que las preguntas a formular no deben ser en primera persona (singular o plural), sino en tercera persona. Esto se hace con el fin de evitar que el alumno pueda hacer un cuento o una narración<sup>43</sup>.

#### Paso II: Elaboración de preguntas a textos expositivos dados

Para esta actividad, el docente prepara pequeños textos expositivos (tres o cuatro párrafos), cuyo contenido sea accesible o muy conocido por los alumnos. Los textos se pueden tomar del libro de texto del grado correspondiente, por ejemplo.

---

<sup>41</sup> En este sentido, predominó una metodología escritural muy instruccional y recetaria. Este espíritu directiva será destacado, en términos positivos, en la entrevista que se reporta en el Anexo 18 (p. 436s) e interpretado en la sección siguiente marcada como: **5. Valoración de la metodología por parte del docente** (p. 281s).

<sup>42</sup> En la presentación a los docentes, se hablaba de 'fase' y no de 'paso'; pero como se puede apreciar en el capítulo anterior los vocablos 'fase y 'etapa' están comprometidos en la investigación.

<sup>43</sup> Esto no quiere decir que no haya narración en tercera persona. En el proceso de discusión, las docentes argumentaban que una pregunta en primera persona (¿Qué es para ti el sistema solar?) podía generar una respuesta con poco carácter objetivo; mientras que una pregunta en tercera persona (¿Qué es el sistema solar?) obligaría al alumno a contestar de manera objetiva.

Luego, de su lectura individual o colectiva, se les pide elaborar preguntas para cada párrafo.

También se destacan –si los hubieren- los conectores registrados en el texto expositivo utilizado.

### **Paso III: Contacto directo con la realidad a estudiar**

Como el orden expositivo consiste en la abstracción de la realidad (objetos y relaciones), y tomando en cuenta el desarrollo cognitivo del alumno de Educación Básica, es necesario que el estudiante pueda tocar, manipular, degustar, desarmar/armar, tirar, ver, oír, degustar, palpar... la realidad a estudiar. Es decir, es necesario un contacto directo con el objeto analizado. En algunos casos, ese contacto se puede dar a través de fotos, videos, ilustraciones. El “contacto” basado en la oralidad es insuficiente.

Note que en esta fase se habla de “contacto directo con la realidad” o con el objeto de estudio, esto implica que no se trata de “un tema de estudio”; un tema que se lee y luego se responde un cuestionario. Por esta razón es recomendable que los textos de las otras dos fases anteriores no estén relacionados con el objeto de estudio de esta tercera fase.

El docente orienta la actividad: que el alumno se fije en las partes, el color, la textura, la estructura, el uso, las funciones, etc. de la realidad estudiada.

Para la selección del tema, el docente puede presentar una pequeña lista de temas; y por votación se selecciona uno. También le puede preguntar al salón de clase sobre qué le gustaría escribir y escuchadas las propuestas, se escoge una de ellas. En todo caso, la idea que debe predominar, en el proceso de selección del tema, es la democracia.

### **Paso IV: Discusión**

Utilizando cualquier técnica de discusión colectiva o en pares o pequeños grupos, los niños discuten, hablan, conversan, preguntan y se responden sobre la realidad estudiada. Se busca que los alumnos compartan sus conocimientos o la información adquirida en la fase anterior. Esto puede contribuir a valorar la construcción colectiva del conocimiento y de los saberes.

### **Paso V: Escritura inicial**

Antes de comenzar a escribir, es oportuno dar un período de descanso: es bueno que el alumno pueda procesar cognitivamente la información adquirida.

Se copian o se dictan varias preguntas (de tres a seis, por ejemplo) sobre la realidad analizada.

El docente puede negociar con los alumnos las interrogantes. En cierto modo, sería mejor que el propio alumno las formulara. Como ya ha tenido una



aprehensión de la realidad, el estudiante puede saber qué comunicar de ese objeto de estudio.

El alumno puede hacer dos borradores o los que crea oportunos.

No se espera que el contenido de la respuesta sea de un experto en el tema.

### **Paso VI: Escritura final o de edición**

Revisados los borradores (construcción de las respuestas, ortografía, conectores oracionales) por parte del docente, los alumnos transcriben las respuestas en una nueva página sin las preguntas.

Se pueden unir las respuestas de un pregunta con otra anterior o posterior; es decir, se realiza otro borrador. Luego, se escribe finalmente el texto expositivo.

Se deja espacio (una o dos líneas) entre una respuesta y otra con el fin de formar los párrafos.

Los alumnos pueden colocar ilustraciones a su texto.

Los alumnos leen en voz alta su texto.

Se realiza una publicación de los textos producidos en la cartelera, por ejemplo.

Los seis pasos se distribuyen de esta manera en relación con las etapas de escritura del modelo de Flower y Hayes (1980; véase **2.4.7. La escritura como proceso cognitivo**, p. 204ss).

Los cuatro primeros pasos (Elaboración de respuesta estructurada adecuadamente, Elaboración de preguntas a textos expositivos dados, Contacto directo con la realidad a estudiar y Discusión) se insertan dentro de la etapa llamada Planeación, porque permiten activar los conocimientos previos, generar y compartir ideas sobre el tema, organizar la escritura y formular los objetivos comunicativos.

Mientras que el paso Escritura inicial desarrolla la etapa Textualización, dado que aquí el alumno transforma el material de la memoria en frases u oraciones; y el paso Escritura final o de edición está unida con la etapa Revisión,

dado que consiste en releer el texto producido y hacer los ajustes necesarios y se evalúa el texto final con el planificado (véase Gráfico 13, p. 368).

#### **4. Autoaplicación de la metodología escritural**

La aplicación de la metodología escritural se llevó a cabo en dos horas. El investigador fungió como maestro y las tres docentes de alumnas. Así se acordó en la reunión previa. Se escogió trabajar con el tema sobre “Los frascos o envases”. El investigador, ese día de la autoaplicación, se presentó con una caja contentiva de varios frascos, de diferentes formas, tamaños y materiales de fabricación.

Se aplicaron cada una de las fases o pasos de la metodología. En líneas generales, éstas se desarrollaron con normalidad; salvo que el investigador llamó la atención sobre la estructuración de la respuesta, dado que dos de las participantes no lo hacían como lo pedía la metodología.

En esta experiencia didáctica, se hicieron dos borradores, después de hacer la transcripción de la respuesta. Al final, cada maestra hizo lectura de su texto. Hubo gran alegría en el ambiente y satisfacción.

#### **5. Valoración de la metodología por parte del docente**

Luego de la autoaplicación se hizo una pequeña entrevista grabada a la maestra de sexto grado, Eusebia M., con el objetivo de conocer la opinión de la docente sobre la metodología escritural diseñada, una vez autoaplicada. Dicha entrevista se redujo a una pregunta (-¿Cómo valoras la metodología que hemos diseñado, luego de su autoaplicación? (véase Anexo 8, p. 413). Esta sola y única interrogante surgió después de hacer una lista de posibles incógnitas entre todos. Las dos docentes restantes no quisieron participar de la entrevista. Consideraron

oportuno que fuera su colega de sexto grado quien participara de la entrevista, porque sería la persona responsable de poner en implantación la metodología en el salón de clase.

Pero el investigador propuso que hubiera una conversación entre los docentes sobre dicha pregunta, de tal manera que la maestra entrevistada fungiera como portavoz del grupo. Se estuvo de acuerdo. Hubo, pues, una conversación sólo entre las maestras sobre la pregunta; cuando terminaron, el investigador fue llamado por una de ellas. La entrevista fue corta, pero muy sustanciosa por las opiniones y representaciones escriturales de la maestra.

Del análisis de la entrevista (véase Anexo 18, p. 436s), **se puede concluir** lo siguiente:

- 1) En líneas generales, se valora de manera positiva la metodología escritural diseñada.
- 2) La metodología permite escribir textos no narrativos.
- 3) La metodología es muy instruccional tanto para el docente como el niño.
- 4) La metodología, luego del esfuerzo implicado, ofrece un texto muy coherente.
- 5) Adquirida la técnica escritural, el alumno tiene libertad en su aplicación.
- 6) La metodología permite una construcción social del conocimiento y de la misma composición.
- 7) La fase de revisión del borrador es muy didáctica, porque los alumnos no reescriben un texto luego de la corrección hecha por el docente.
- 8) La metodología se fundamenta en la práctica: se aprende a escribir escribiendo, y no se apoya en la teoría sobre el texto expositivo.
- 9) La metodología es de fácil aplicación por parte del docente y de adquisición por parte del alumno.

También, podemos traer a colación ciertas afirmaciones que se recogen en algunas notas de la docente entrevistada. Estas aseveraciones indican la manera cómo ella hace referencia a la metodología:

*Se continuó con las actividades propuestas por nuestra metodología*

(Anexo 42, Nota 2, p. 476)

*...según la metodología, diseñada por nosotros*

(Anexo 42, Nota 3, p. 477)

*De acuerdo a las actividades propuesta y cumplidas en el aula de la metodología nuestra*

(Anexo 42, Nota 4, p. 478)

*Continuando con las actividades al aula por nuestra nueva metodología, el día de hoy...*

(Anexo 42, Nota 5, p. 479).

*Y asignaciones planificadas de acuerdo con la metodología diseñada en conjunto.*

(Anexo 42, Nota 7, p. 481)

*Mi metodología superó mis expectativas ¡estoy contenta por ello!*

(Anexo 42, Nota 8, p. 482).

Estas afirmaciones son significativas, porque se habla de “nuestra metodología”, “mi metodología”, lo que indica una identificación y grado de compromiso académico con la actividad metodológica diseñada y aplicada en el aula. La metodología no es algo extraño para ella, siente que le pertenece y que es suya porque la creó conjuntamente con el investigador.

## **Balance**

Esta fase tuvo por objetivo diseñar una metodología, fundamentada en la pregunta como estrategia escritural. Pues bien, el objetivo se ha logrado, porque el investigador y las tres docentes han diseñado dicha metodología. Esta consiste de seis pasos: I. Elaboración de respuesta estructurada adecuadamente; II. Elaborar preguntas a textos expositivos dados; III. Contacto directo con la realidad a estudiar; IV. Discusión; V. Escritura inicial; y VI. Escritura final o de edición.

La metodología se puede valorar de manera positiva y de práctica, porque es “muy fácil de aplicar en el salón de clase”.

Con este diseño consolidado y logrado, se puede abordar el siguiente paso metodológico como es la aplicación de dicha metodología escritural en los alumnos; para luego pasar a la evaluación de la misma.

### **4.3. ETAPA III: Aplicación y evaluación de las estrategias de acción**

Esta tercera etapa de la investigación-acción comprende dos fases, la quinta y la sexta, que se corresponden respectivamente a la aplicación y evaluación de la metodología escritural para la composición del texto expositivo escolar.

#### **4.3.1. FASE 5: Aplicación de la estrategia escritural**

Para la implantación de la metodología escritural para la composición del texto expositivo escolar, basada en la pregunta como estrategia de aprendizaje, la maestra de sexto grado, Eusebia M., realizó para cada secuencia operativa metodológica, es decir, para cada paso de la estrategia escritural, un Proyecto de Interacción Social Diaria (PISD, en adelante). Este proyecto es una planificación

de clase, la cual se presenta en cada paso metodológico. La directora del colegio dio su aprobación de dicho PISD, como lo hace ordinariamente.

A continuación, se describen los diferentes pasos en la implantación de la metodología escritural diseñada en la Fase 4 (**4.2.1. FASE 4: Diseño de la estrategia escritural**, p. 268ss).

### **I. Elaboración de respuesta estructurada adecuadamente**

El Proyecto de Interacción Social Diaria para este paso de la metodología escritural se puede observar en el Anexo 19, (p. 438s).

#### REGISTRO DE CLASE 1 AULA DE CLASE SEXTO GRADO

En el aula hay 30 alumnos, la maestra está ubicada al frente de las mesas, en el centro.

Intervenciones del docente	Intervenciones de los niños
<p>-Hoy vamos a comenzar con la aplicación de una metodología escritural para escribir textos expositivos.</p> <p>-Sí, cuando se estudió los tipos de textos se estudió la definición y características del texto expositivo. Pero ahora vamos a escribir.</p>	<p>-Ana Patricia: “Ya se vio eso”. [Se refiere al objetivo 4 de Lengua: Tipos de textos.]</p>

<p>[Luego de una pausa, prosigue:]</p> <p>-Como sabemos los textos expositivos transmiten el conocimiento; cuando se descubre algo nuevo se informa a los otros a través de un texto expositivo.</p> <p>[La maestra se acerca al escritorio y toma el libro de texto y busca:]</p> <p>-Se escribe un texto así como éste. Pero ustedes, mis niños, van a escribir texto así.</p> <p>-Ya verán que sí pueden hacerlo.</p> <p>[Luego de una pausa, prosigue:]</p> <p>-Veamos esta pregunta: ¿Dónde nació Simón Bolívar?</p> <p>-Y esta otra: ¿Cuáles son los colores de la Bandera Nacional?</p> <p>[La docente escribió en la pizarra las dos interrogantes y sus respectivas respuestas tal como lo expresó el</p>	<p>-Andrés: “Yo no soy grande para escribir eso”.</p> <p>-A coro el salón: “En Caracas”.</p> <p>-A coro el salón: “Amarillo, azul y rojo”.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

salón de clase a coro; ]

*¿Dónde nació Simón Bolívar?*

*En Caracas.*

*¿Cuáles son los colores de la Bandera*

*Nacional?*

*Amarillo, azul y rojo.*

- Hoy vamos a aprender otra manera de organizar la respuesta. Las respuestas que han dado ustedes, alumnos, son correctas, pero las vamos a organizar de otra manera. Primero, para responder, comenzamos por el final de la pregunta; así:

*Simón Bolívar nació en Caracas.*

[Para escribir la oración anterior, la maestra borró la frase en “*En Caracas.*”. Luego borró *Amarillo, azul y rojo.* Y debajo de la respectiva interrogante, escribió:]

*Los colores de la Bandera Nacional son  
amarillo, azul y rojo.*

- Por favor, copien en sus cuadernos de Lengua.



<p>[Los alumnos copian las preguntas con sus respectivas respuestas.]</p> <p>[Entonces, le tocó a la maestra explicar de la siguiente manera:]</p> <p>-Porque es la forma más adecuada para escribir un texto expositivo. Si buscan un tesoro, ustedes, mis niños, se preguntarían “¿Dónde está el tesoro? ¿Sí? ¿Verdad?</p> <p>-¿Y qué tienen los piratas para buscar un tesoro?</p> <p>-¿Qué más? La brújula les indica un punto cardinal: norte, sur, oeste o este. ¿Y que más pueden utilizar los piratas para localizar el tesoro?</p>	<p>[Luego de haber copiado, uno de los alumnos se queja:]</p> <p>-César: “Maestra, una pregunta: ¿por qué tengo que repetir? ¿No es más rápido como respondimos?</p> <p>[Los niños respondieron:]</p> <p>-Sí.</p> <p>-Carmen: “Una brújula”.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>-Bien. Imaginen que te regalan el mapa de un tesoro, con todas las instrucciones para llegar a él y te dice al final: <i>‘el tesoro está en el mar Caribe.’</i> Si por casualidad, Salvador, se rompiera el mapa y una parte dijera sólo: <i>‘en el mar Caribe.’</i> ¿Qué te diría eso? ¿Qué hay en el mar Caribe? Bueno, en el mar Caribe hay muchas cosas. Ahora si está unida la oración: <i>‘el tesoro está en el mar Caribe.’</i>, ya sabemos de qué se está hablando, ¿me explico?</p> <p>-Por eso es que es importante repetir el final de la pregunta al comienzo de la respuesta. Eso nos permite saber que la respuesta es independiente de la pregunta: tiene sentido completo. Ahora sí ven la importancia.</p> <p>-De todos modos más adelante ustedes se darán cuenta mejor.</p>	<p>-Salvador: “Un mapa”.</p> <p>A coro el salón: “Sí”.</p> <p>[Los niños no están muy convencidos, pero acceden con una afirmación.]</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

-No. Lo que pasa es que no están acostumbrados, pero cuando aprendan esta otra manera, verán que es fácil y no les sonará veó. Cuando se lee '*en el mar Caribe.*', esto lo comprende totalmente quien lo escribió, pero no alguien que consiga ese papel por ahí. Se escribe para otros.

[Luego de una pausa:]

-Recuerden que la oración, como ya hemos estudiado en otra clase, se ordena: SUJETO + PREDICADO (\*) [Escribió en la pizarra la fórmula gramatical: *SUJETO + PREDICADO.*] Con esta técnica para escribir texto expositivo es necesario ordenar la oración con sus tres elementos. Una oración completa tiene sentido completo no sólo para quien la escribió, sino también para quien no la redactó. Se escribe para otros.

(\*) En realidad, la maestra escribió como estructura oracional la siguiente: "SUJETO + VERBO + PREDICADO"; aunque nosotros le advertimos del error, porque –como se sabe– el verbo es el núcleo del predicado.

-César: ¡Aaah!, ya entiendo. ¡Ay!, pero igual se hace largo.

-María: "¡Ay!, maestra pero es que si lo repetimos suena feo.

La maestra copio un conjunto de preguntas en la pizarra, con el fin de que los alumnos las copiaran y las respondieran de manera estructurada. La lista fue la siguiente:

- 1) *¿Dónde nació Simón Bolívar?*
- 2) *¿Cuáles son los colores de la Bandera Nacional?*
- 3) *¿Cuál es la capital de estado Bolívar?*
- 4) *¿Cómo se llama el actual Presidente de Venezuela?*
- 5) *¿Cuál es el río más largo de Venezuela?*
- 6) *¿Cuáles son las partes del cuerpo humano?*
- 7) *¿Cómo se llama el hospital de Ciudad Bolívar?*
- 8) *¿Cuánto años tenía Simón Bolívar cuando murió?*
- 9) *¿En qué fecha se celebró el Congreso de Angostura?*

La particularidad de estas interrogantes es que la respuesta es conocida por los alumnos; no tendrían que buscar la información en libros. Pero en la realidad, los alumnos preguntaron por la edad del Libertador al morir y la fecha del Congreso de Angostura. En el caso de la muerte del Libertador, la maestra puso al estudiante Pedro a sacar la sustracción de 1830-1783. Por su lado, los datos del Congreso de Angostura fueron escritos por ella en la pizarra: *15 de febrero de 1819*.

Se presenta, a continuación, este ejemplo en la Figura 9<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Los trabajos de los alumnos que se muestran fueron seleccionados por la coinvestigadora. Dicho de otra manera, de la carpeta de trabajos, formada por 60 textos (3.7. **Corpus**; específicamente, párrafo cuarto; p. 239), ella seleccionó los que se presentan.

César, V.

1) ¿Dónde nació Simón Bolívar?

Simón Bolívar nació en Caracas.

2) ¿Cuáles son los colores de la Bandera Nacional?

Los colores de la Bandera Nacional son el amarillo, azul y rojo.

3) ¿Cuál es la capital del estado Bolívar?

La capital del estado Bolívar es Ciudad Bolívar.

4) ¿Cómo se llama el actual Presidente de Venezuela?

El actual Presidente de Venezuela se llama Hugo Chávez.

Figura 9-a: Ejemplo de respuestas estructuradas (1/2)

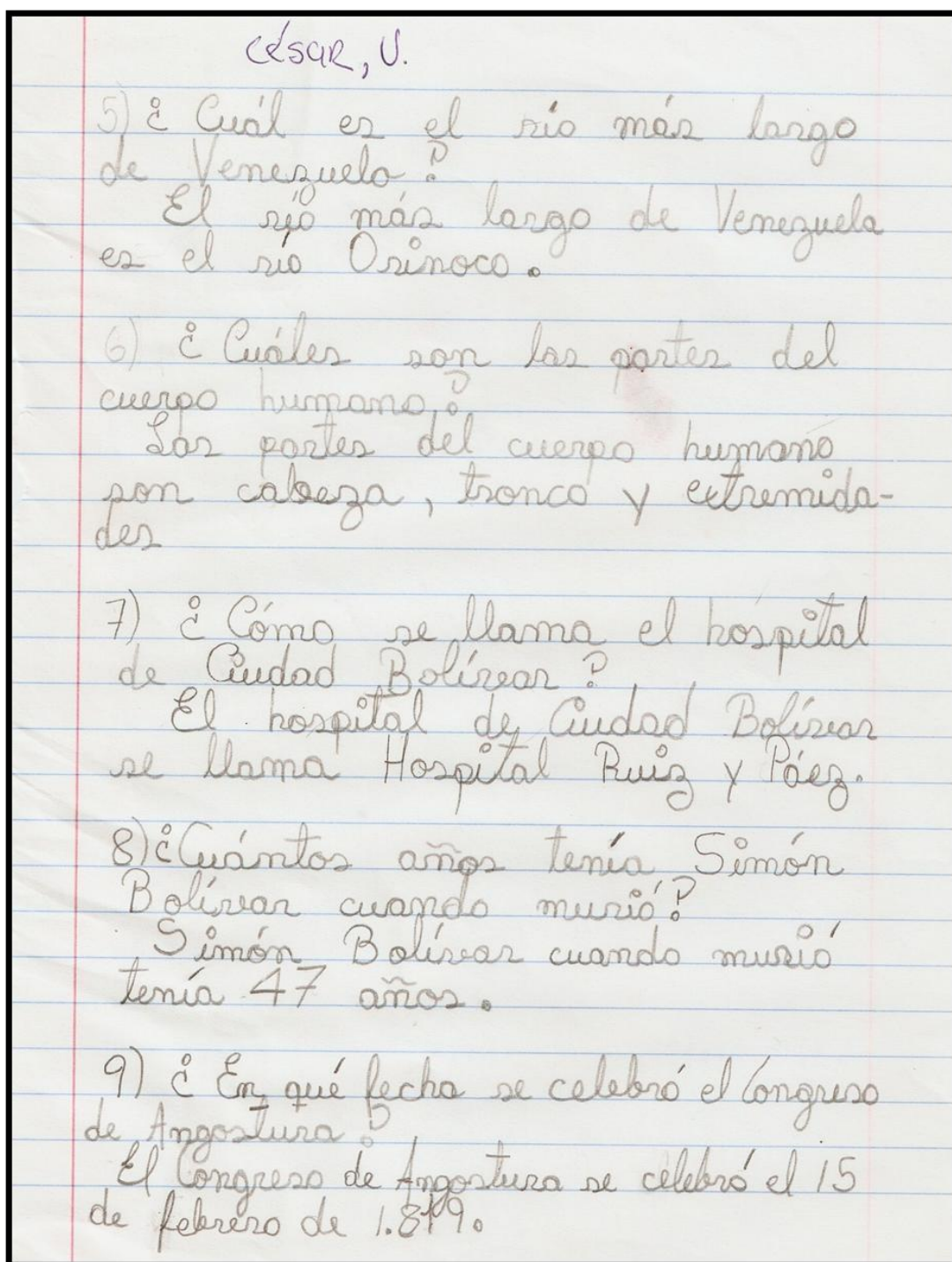


Figura 9-b: Ejemplo de respuestas estructuradas (2/2)

Sobre esta fase o este paso inicial de la metodología escritural, la coinvestigadora registró lo siguiente:

*El día de hoy se trabajó con el Prof. Juan García. Inicialmente los niños se negaron a trabajar debido a que tenían que colocar respuestas largas y estaban habituados a las respuestas cortas. Posterior a la explicación del empleo de las respuestas largas incluyendo parte de la pregunta en las mismas se mostraron satisfechos y realizaron la actividad con entusiasmo y adecuación.*

(Anexo 42, Nota 1, p. 475)

Vemos un cambio de actitud de los alumnos, al aprender a contestar de manera estructurada o respuestas largas, al punto de estar satisfechos y de trabajar con adhesión fervorosa con el nuevo método.

Al día siguiente, la maestra inició la sesión de la metodología copiando en la pizarra una incógnita, y preguntaba por la respuesta. Cuando la respuesta estaba estructurada de manera adecuada, la copiaba en la pizarra, como se muestra a continuación:

1) *¿Dónde nació Simón Bolívar?*

*Simón Bolívar nació en Caracas.*

2) *¿Cuáles son los colores de la Bandera Nacional?*

*Los colores de la Bandera Nacional son el amarillo, azul y rojo.*

3) *¿Cuál es la capital de estado Bolívar?*

*La capital de estado Bolívar es Ciudad Bolívar.*

4) *¿Cómo se llama el actual Presidente de Venezuela?*

*El actual Presidente de Venezuela se llama Hugo Chávez.*

5) *¿Cuál es el río más largo de Venezuela?*

*El río más largo de Venezuela es el río Orinoco.*

6) *¿Cuáles son las partes del cuerpo humano?*

*Las partes del cuerpo humano son cabeza, tronco y extremidades.*

7) *¿Cómo se llama el hospital de Ciudad Bolívar?*

*El hospital de Ciudad Bolívar se llama Hospital Ruiz y Páez.*

8) *¿Cuánto años tenía Simón Bolívar cuando murió?*

*Simón Bolívar cuando murió tenía 47 años.*

9) *¿En qué fecha se celebró el Congreso de Angostura?*

*El Congreso de Angostura se celebró el 15 de febrero de 1819.*

Luego solicitó a los alumnos que no tuvieran la respuesta tal como estaba en la pizarra que borrarán y la copiarán. Los alumnos hicieron una autoevaluación. Pero no era permitido borrar, sino que había que re-escribir todo de nuevo.

Fueron pocos alumnos que siguieron esta instrucción. Esta parte de la segunda sesión de la estrategia se consideró un repaso y fortalecimiento del paso primero de la metodología. El ejemplo que muestra la Figura 9 fue de un alumno que no borró.

La maestra, luego que los alumnos corrigieron, borró la pregunta y, en consecuencia, quedó una lista de enunciados:

*1) Simón Bolívar nació en Caracas.*

*2) Los colores de la Bandera Nacional son el amarillo, azul y rojo.*

*3) La capital de estado Bolívar es Ciudad Bolívar.*

*4) El actual Presidente de Venezuela se llama Hugo Chávez.*

*5) El río más largo de Venezuela es el río Orinoco.*



*6') Las partes del cuerpo humano son cabeza, tronco y extremidades.*

*7') El hospital de Ciudad Bolívar se llama Hospital Ruiz y Páez.*

*8') Simón Bolívar cuando murió tenía 47 años.*

*9') El Congreso de Angostura se celebró el 15 de febrero de 1819.*

La maestra explicó que cuando se repite el final de pregunta en la respuesta se forma una oración completa, con sentido completo. Y “esta manera de formar oraciones completas es necesaria para escribir textos expositivos. Como se puede ver las respuestas son oraciones completas, con SUJETO + PREDICADO, tienen sentido por sí solas, no dependen de la pregunta para ser entendidas. Esto es necesario cuando se escribe para otros”.

Pero advirtió a los alumnos que no borrarán las preguntas como ella acaba de hacer. Como no hubo intervenciones relevantes (un alumno solicitó que se repitiera la instrucción; otro leyó una de sus oraciones y su contestación), la docente continuó con lo pautado para esta segunda sesión de la metodología escritural.

Por otro lado, se podría considerar la serie de preguntas y sus respectivas respuestas como no textualistas; entre otras razones, porque las preguntas y sus respectivas contestaciones no guardan relación entre sí, es decir, no forman un texto. Sin embargo, no hay que ver esta parte como aislada del resto de la metodología: en esta parte no se pretende escribir un texto, sino aprender a estructurar la respuesta. Luego este aprendizaje se usa cuando se esté escribiendo el futuro texto. Hay una transferencia de aprendizaje; en este caso de una habilidad cognitiva-escritural. Se da una adaptación, integración y transformación de esta habilidad de responder con frases para cuando se conteste para producir un texto.

Pero antes de pasar al segundo paso de dicha estrategia, se va a reflexionar sobre este primer paso.

Las **interpretaciones** que se pueden hacer del conjunto de acciones que se dieron durante la ejercitación del primer paso de la metodología escritural son las siguientes:

1) Los alumnos no se niegan a aprender cosas nuevas, pero piden que tales conocimientos no impliquen un mayor esfuerzo físico, más que cognitivo. Graves (2002) reporta una conducta similar de rechazo al trabajo físico, es decir, a rehacer los borradores.

2) A partir de la orientación de la maestra, los alumnos pudieron redactar la respuesta conocida de manera estructurada. Esto pone en evidencia la zona de desarrollo próxima: lo que se hace inicialmente con ayuda, luego se puede hacer solo.

3) La docente remarcó que se escribe para otros cuando se redacta un texto expositivo. De allí que la respuesta tenga la forma solicitada, para que dicha contestación tenga sentido cuando esté aislada de su interrogación.

4) Esta fase de la metodología implica una transferencia de aprendizaje, porque de aprender a responder de manera estructurada en oraciones sin relación en sí, se pasa a usar dicho aprendizaje cuando se esté escribiendo un texto.

## **Paso II: Elaboración de preguntas a textos expositivos dados**

El Proyecto de Interacción Social Diaria para este segundo paso de la metodología escritural se puede observar en la Anexo 20 (p. 440s).

Para esta actividad, se utilizó un texto de la Gutiérrez y Rincón (2009) (véase Anexo 21, p. 442). Se colocó sobre cada párrafo unas líneas para elaborar las interrogantes, tal como se muestra en la Tabla 19.

Tabla 19. Material para la elaboración de preguntas a textos expositivos dados

<u>El sistema solar</u>	
1.	<hr/> <hr/> <p>Con el nombre de sistema solar conocemos el conjunto de astros y cuerpos celestes que giran alrededor del Sol.</p>
2.	<hr/> <hr/> <p>De todos los cuerpos que forman el sistema solar solamente el Sol irradia luz propias, los otros reflejan la luz del sol.</p>
3.	<hr/> <hr/> <p>El sistema solar está formado por:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• El Sol como centro.</li><li>• 9 planetas: Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno y Plutón.</li><li>• Satélites naturales de los planetas.</li><li>• Cometas, asteroides y meteoritos.</li></ul>
4.	<hr/> <hr/>
5.	<hr/> <hr/> <p>El sistema solar no permanece estático en el universo. Los planetas giran alrededor del Sol, siguiendo la dirección de una órbita, también giran alrededor de sí mismos. Los satélites se mueven en torno a los planetas. Los cometas, asteroides y meteoritos giran alrededor del Sol.</p>

REGISTRO DE CLASE 2  
AULA DE CLASE SEXTO GRADO

La maestra entregó el material fotocopiado para la clase de la estrategia escritural. Luego de haber comenzado a explicar en qué consistía la actividad de hoy, hubo un silencio en el salón de clase<sup>45</sup>. Pero la maestra continúa.

Intervenciones del docente	Intervenciones de los niños
<p>-Niños, vamos hacer una actividad sencilla. A ver: ¿cuántos párrafos tiene el texto entregado?</p> <p>-Cuenta bien. Xiomara, ¿cuántos párrafos, tú crees que tiene el texto?</p> <p>-Xiomara ayuda a Carmen a identificar los párrafos. Recuerden que un párrafo se inicia con una letra mayúscula y termina con un punto y aparte.</p> <p>[Luego de una pausa, pregunta a Carmen:]</p> <p>- Carmen ya viste bien. ¿Cuántos</p>	<p>- Carmen: “5, maestra”.</p> <p>Xiomara: 4, maestra.</p>

<sup>45</sup> Este silencio es muy significativo. Los alumnos –como se verá en el siguiente registro- afirman que es la maestra quien hace las interrogaciones y no ellos. El silencio supone una gran expectativa ante la nueva tarea, que supone romper con esquemas mentales.

<p>párrafos tiene el material?</p> <p>-Okey; ya se identificó cuántos párrafos tenía el texto dado. Van a leer cada párrafo con calma y van a escribir por lo menos una pregunta por cada párrafo.</p> <p>[Hubo nuevamente mucho silencio]</p> <p>-Claro que saben. Lean el primer párrafo con mucha calma, niños.</p> <p>[Pasado unos ocho minutos, la maestra dice:]</p> <p>-Andrés, por favor, lee el primer párrafo.</p> <p>[Una vez leído el primer párrafo:]</p> <p>-A ver, ¿qué pregunta podemos hacer a ese primer párrafo?</p> <p>- No. Todos hacemos preguntas en</p>	<p>-Carmen: 4, maestra. Ya me di cuenta de mi error. Como se ve un 5, pensé que eran cinco párrafos.</p> <p>-Ana Patricia: “yo no sé hacer preguntas”.</p> <p>-María: La maestra hace la pregunta.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>cada momento. Hoy vamos a aprender a hacer preguntas a los libros, al material que se lee. A ver, María de qué habla el primer párrafo.</p> <p>-Bien. Y más precisamente de qué habla.</p> <p>-Muy bien. Ven que sí pueden hacer preguntas a los textos que leen.</p> <p>[Otros alumnos levantan la mano para leer su elaboración de preguntas. Todas están muy parecidas entre sí y se corresponde con el contenido del primer párrafo. Luego la maestra añade:]</p> <p>-Ahora, vean que antes del último párrafo -lo lee- están dos rayas para el número cuatro y dos, para el número cinco. Esto se debe a que pueden hacer dos preguntas a ese párrafo cuatro. Pero si hacen una está bien.</p> <p>[Luego de una pausa agrega:]</p>	<p>-María: Nos habla del sistema solar.</p> <p>-Jorge: Dice con qué nombre conocemos el conjunto de astros y cuerpos que giran alrededor del Sol.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

-¿Recuerdan las palabras con las que hacemos preguntas?

[Se dirige a la pizarra y escribe en forma de lista:]

*¿Qué?*

*¿Cómo?*

*¿Dónde?*

*¿Cuándo?*

*¿Cuánto(s)?*

*¿Cuál?*

*¿Cuáles?*

*¿Quién?*

*¿Quiénes?*

*¿Por qué?*

[Se voltea y dice:]

-Como ustedes han señalado para el primer párrafo la pregunta se dice:

“¿Con cuál?”

[Escribe la pregunta en la pizarra:]

*¿Con cuál?*

[De frente al salón de clase]

-Por favor, escriban las preguntas a los diferentes párrafos. Pero antes, ¿alguna pregunta?

<p>-Recuerden que he dicho por lo menos una pregunta por párrafo, porque hay párrafos que permiten hacer más de una pregunta. Pueden hacer al párrafo todas las preguntas que crean oportunas. Noten que al último párrafo (por favor, vean la página entregada), pueden hacer dos preguntas. Pedro, tu intervención fue muy buena. Ahora sí, a escribir preguntas.</p>	<p>-Pedro: “¿Una sola pregunta?”</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------

Luego, la coinvestigadora anotaría en su cuaderno de notas lo siguiente:

*Se continuó con las actividades propuestas por nuestra metodología. Se trabajó con la actividad relacionada a la construcción de preguntas a partir de textos o frases dadas en un instrumento que se les dio para tal fin. Al principio no comprendieron la actividad, al punto que Ana P. manifestó que la maestra es quien hace la pregunta y ellos dan la respuesta. Se les explicó nuevamente lo que se les solicitaba, hasta que finalmente comprendieron lo que debían hacer y generaron las preguntas a partir de lo dado por el docente. Mostraron satisfacción por la actividad realizada lo que motivó un ciclo de preguntas y respuestas (Discusión socializada)*  
(Anexo 42, Nota 2, p. 476)

En esa nota la maestra resume en falta de comprensión de la actividad el poco desarrollo y la consolidación de la competencia interrogativa de los alumnos (véase **2.5.4. La pedagogía crítica**, p. 216ss). No se trata de que los alumnos no hagan preguntas, sino que la escuela no lo promueve habitualmente.

A continuación, en la Figura 10 se presenta un ejemplo de la elaboración de preguntas por párrafo.



Mariela F. P.

El sistema solar

1. ¿Con cuál nombre conocemos el conjunto de astros y cuerpos celestes que giran alrededor del Sol?

Con el nombre de sistema solar conocemos el conjunto de astros y cuerpos celestes que giran alrededor del Sol.

2. ¿De todos los cuerpos que forman el sistema solar, cuál es el que solamente irradia luz?

De todos los cuerpos que forman el sistema solar solamente el Sol irradia luz propia, los otros reflejan la luz del Sol.

3. ¿Cómo está formado el sistema solar?

---

El sistema solar está formado por:

- El Sol como centro.
- 9 planetas: Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno y Plutón.
- Satélites naturales de los planetas.
- Cometas, asteroides y meteoritos.

4. ¿Cómo permanece el sistema solar en el universo?

5. ¿Alrededor de cuál astro giran los planetas?

---

El sistema solar no permanece estático en el universo. Los planetas giran alrededor del Sol, siguiendo la dirección de una órbita, también giran alrededor de sí mismos. Los satélites se mueven en torno a los planetas. Los cometas, asteroides y meteoritos giran alrededor del Sol.

Figura 10. Elaboración de preguntas a textos dados

La maestra les entrega el texto “Las mareas” (Hernández, 1972: 42) para que hagan las interrogantes en sus casas, es decir, como tarea para el hogar.

Esta asignación para el hogar funge como una reforzamiento de lo aprendido en el día. La Figura 11 muestra un caso de la realización de la actividad para el hogar.

Manuela R., P.

**LAS MAREAS**

1. ¿Qué son las mareas?

Las mareas son movimientos verticales de ascenso y descenso que se suceden en el nivel del mar.

2. ¿A qué se deben las mareas?

Las mareas se deben a la fuerza de atracción del Sol, pero particularmente de la Luna sobre los mares.

3. ¿Cómo pueden ser las mareas? ¿qué son las mareas zizigias o vivas? ¿qué son las mareas cuadraturas o muertas?

Las mareas pueden ser:

- Mareas de zizigia o vivas. Son las que se producen cuando la Luna se encuentra en fases de Luna Nueva o Luna Llena. Es decir, cuando el Sol la Luna y la Tierra se hallan en línea recta o formando un arco de  $180^\circ$
- Mareas de cuadratura o muertas. Son las que se forman cuando la luna se halla en Cuarto Creciente o Menguante, es decir, cuando el Sol, la Tierra y la Luna se hallan formando un ángulo de  $90^\circ$

4. ¿Cuáles etapas se dan en las mareas? ¿en qué consiste la marea de flujo? ¿en qué la marea de pleamar? ¿en qué consiste la marea de flujo?

En las mareas se dan las siguientes etapas:

- flujo: Consiste en el ascenso constante de las arias, debido a la atracción del. Sol y de la Luna.
- Pleamar: Consiste en la mayor elevación que alcanzan las aguas cuando se realiza el flujo de las mismas.

Figura 11-a. Otro ejemplo de elaboración de pregunta a textos dados (1/2)

Marcela R., P.

c) Reflujo: Consiste en el descenso de las aguas y es, por lo tanto, contrario al flujo d) bajamar Consiste en el nivel más bajo al que llegan las aguas en el reflujo.

5. ¿Cuáles son los efectos que producen las mareas en la tierra?

Las mareas producen varios efectos en la Tierra. Los más importantes son:

- a) Servir de freno en el movimiento de rotación de la tierra.
- b) Contribuyen poderosamente a la erosión de las tierras.
- c) Contribuyen a mantener incorruptas las aguas de los mares.

Figura 11-b. Otro ejemplo de elaboración de pregunta a textos dados (2/2)

La Figura 12 muestra uno de los varios casos de alumnos que no se conformaron con escribir la formulación de la pregunta, sino que transcribieron en una nueva página tanto la incógnita y la respuesta del texto "El sistema solar" de la clase anterior.

## FASE II Respuestas estructuradas.

SorgeSistema solar

① ¿Cuál es el nombre del conjunto de astros y cuerpos celestes que giran alrededor del sol?

R: el nombre del conjunto de astros y cuerpos celestes que giran alrededor del sol es el sistema solar.

② ¿Qué es el sistema solar?

el sistema solar es el conjunto de astros y cuerpos celestes que giran alrededor del sol

¿Cuál es el cuerpo del sistema solar que irradia luz propia?

R: el cuerpo del sistema solar que irradia luz propia es el sol

¿Cómo es la Formación El sistema solar?

R: El sistema solar está formado por: 9 planetas, satélites, cometas y meteoritos

norma®

Figura 12-a. Re-escritura de todo el texto de elaboración de preguntas (1/2)

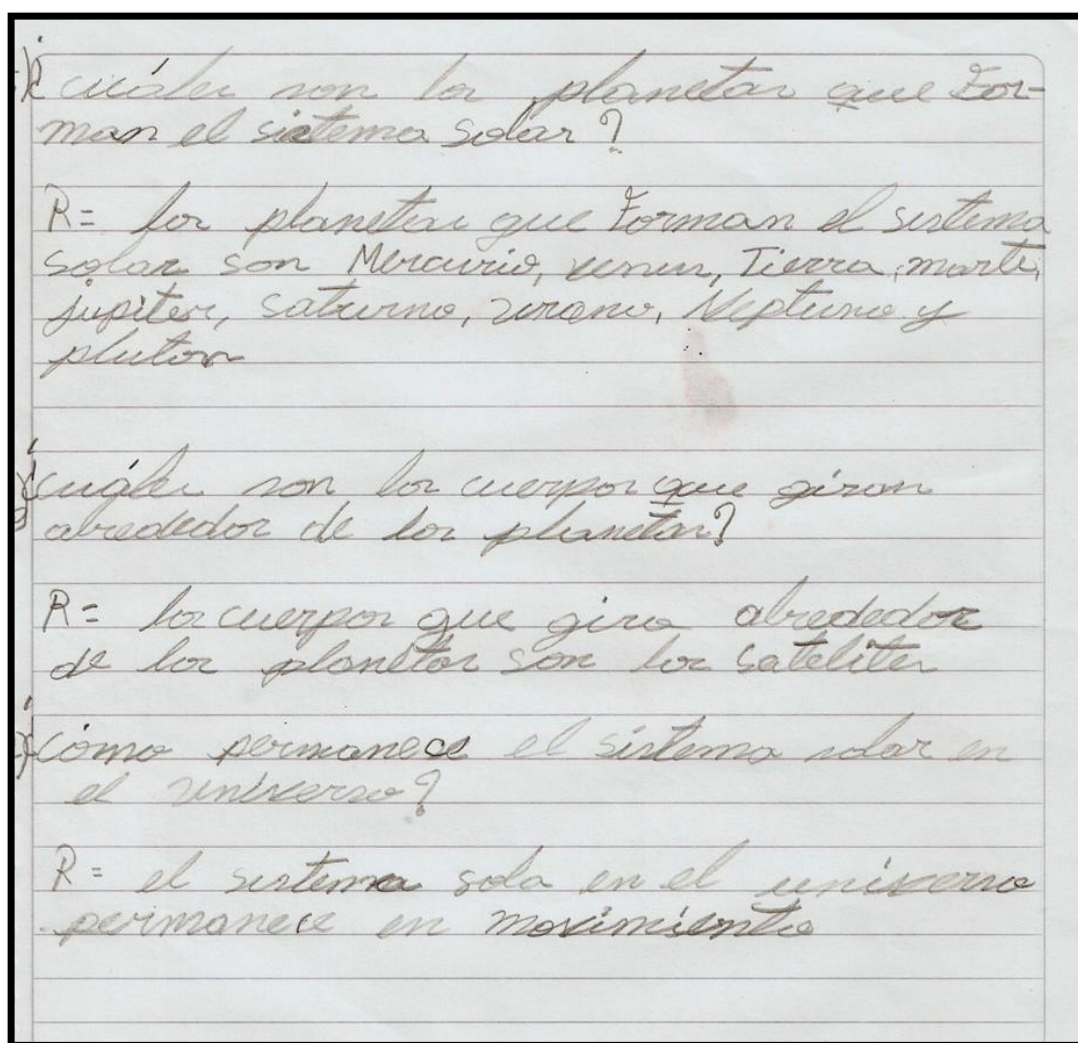


Figura 12-b. Re-escritura de todo el texto de elaboración de preguntas (2/2)

El investigador le preguntó al estudiante Jorge por qué rehizo la actividad del día anterior. El alumno dijo que así repasaba lo aprendido en la primera clase de la metodología, es decir, a estructurar la respuesta de manera adecuada.

Del segundo paso de la metodología escritural, se pueden extraer estas **consideraciones reflexivas**:

1) El trabajo del alumno Jorge (véase Figura 12, p. 307s) parece poner en tela de juicio nuestra afirmación expresada en la reflexión o la interpretación primera del primer paso (véase p. 297). Nos estamos refiriendo al rechazo de los

estudiantes por un esfuerzo físico-muscular que implica la escritura. En efecto, Jorge ha realizado, ha escrito, más de lo solicitado.

2) La negativa de los alumnos de hacer preguntas parece confirmar la aseveración de Freire (1985) de que la escuela enseña a responder, no a preguntar.

3) La consideración reflexiva anterior cobra relevancia si observamos que las preguntas formuladas por los estudiantes no son interrogaciones originales, creativas, nuevas; sino que son preguntas vicarias, esto es: formadas por una partícula interrogativa (un pronombre, un adjetivo o adverbio interrogativos) más un segmento de una oración del párrafo respectivo.

4) Sin embargo, el párrafo anterior puede ser muy cierto desde el ángulo adulto (los coinvestigadores, la docente y el profesor universitario). Pero no desde el ángulo del niño, porque los alumnos decían frases introductorias, a su respectiva incógnita, como éstas: “Yo tengo una pregunta, maestra,”; “mi pregunta dice o es”; “yo saqué esa pregunta de mi mente”; “mi pregunta, maestra”; o pedían aprobación: “¿qué le parece, maestra, mi pregunta?”, pero esperando una respuesta muy positiva, porque se muestran seguros de haber realizado una buena interrogante.

5) Si tomamos en cuenta que esta actividad de formular preguntas a textos dados se llevó en la práctica tres días, vemos que, en efecto, el alumno hace un esfuerzo cognitivo para elaborar su interrogante. Además, hay que tomar en cuenta que los alumnos nunca habían formulado preguntas a sus libros así de esa manera consciente e intencionada y como parte de una actividad pedagógica.

6) Estas preguntas que elaboran los alumnos en el segundo paso de la metodología podrían, por el contexto educativo donde se dan, ser consideradas como preguntas de examen. Pero no: el estudiante no está demostrando el dominio de conocimiento sobre un tema ante el docente; ni tampoco se pueden considerar preguntas de autoevaluación: el alumno no se autoevalúa para saber cuánto domina de un tema. En realidad, son preguntas didácticas, esto es, preguntas que enseñan a formular preguntas académicas a textos dados, a los textos que se leen. En la sección **2. El homo eroteticus y el enunciado interrogativo**; específicamente en el apartado **C. Interrogaciones realizadas por**

**el docente o por el estudiante** (p. 129ss), se llaman a estas interrogantes preguntas para la producción escrita.

7) Esta metodología desarrolla y promueve la competencia interrogativa de los alumnos, frente el poco incentivo de la escuela tradicional.

### **Paso III: Contacto directo con la realidad a estudiar**

Esta fase de la metodología escritural consiste en acercar al alumno lo más posible a la realidad de la cual va escribir en el paso siguiente. Esto es lo que las teorías de aprendizaje significativo describen como conocimiento vivencial y experimental, tener experiencias significativas para aprender haciendo. Lo que el sujeto aprende, lo aprende porque lo vive o tiene contacto directo con él.

En otras palabras, el objetivo de esta fase de la estrategia escritural es ir preparando a los niños en cuanto al tema, que tenga un contacto con la información que más adelante manejarán para la creación de su propio texto expositivo escolar.

Con el texto expositivo se busca la abstracción de la realidad (objetos y relaciones), y tomando en cuenta el desarrollo cognitivo del alumno de sexto grado de la Tercera Etapa de la Educación Básica, es necesario que el estudiante pueda tocar, manipular, degustar, desarmar/armar, tirar, ver, oír, degustar, palpar... la realidad a estudiar.

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, la maestra desarrolló el siguiente PISD (véase Anexo 22, p. 443s), referido al aparato digestivo.

Como se puede inferir del PISD del Anexo 22, se trabajó con seis temas, a saber: las sillas, tipos de alimentos, energía eólica, enfermedades de transmisión

sexual, la pirámide alimenticia y el aparato digestivo; para los cuales se escribieron sus respectivos PISD.

Es decir, la planificación de la escritura se inició con este paso de la metodología escritural, en tanto que fue en esta fase que se seleccionaron esos seis temas, entre diez de una lista que la maestra escribió en la pizarra y los alumnos fueron votando; es decir, por mayoría se determinaron los temas y, por ende, los objetos de estudio.

En general, todos los temas –con excepción de la silla y del aparato digestivo- se corresponden con objetivos programáticos de la asignatura Ciencias Naturales y Tecnología. El tema del aparato digestivo surgió a mediados de junio, cuando un alumno presentó problemas con un órgano digestivo de su cuerpo; y los alumnos se interesaron en saber sobre el tema. Entonces, la maestra propuso cambiar el tema inicial (“El computador”) por el aparato digestivo. Mientras que el tema de las sillas fue propuesto por el investigador. Se creó oportuno comenzar con un objeto palpable y conocido por los alumnos.

Al mismo tiempo se determinó el destinatario de los mismos. La maestra les preguntó a los alumnos: “¿Quién les gustaría que leyera sus futuras composiciones o trabajos?” Los alumnos señalaron –por lo general- a su mamá. Pero la maestra interrogó sobre si no les gustaría que otros niños de la escuela leyeran sus trabajos. La respuesta a coro fue un rotundo sí. Así pues, quedó determinado que los posibles lectores principales de las futuras composiciones serían la mamá y otro niño de la escuela.

También, cada vez que se estudiaba un tema, la docente preguntaba a la clase, por ejemplo: “¿Para qué se le va a escribir a la mamá un tema sobre el aparato digestivo?” Hubo una respuesta clave: “Para que ella sepa sobre el aparato digestivo”, señalada por Ana Patricia. “Muy bien, Ana. Entonces se hace un texto expositivo para informar conocimiento”, subrayaba la docente.



Ciertamente, cuando se inició con el estudio de las sillas esa pregunta u otra parecida (“¿Para qué se le va a escribir a la mamá un tema sobre las sillas?”) no tuvo, en los alumnos, el mismo efecto que se dio con los otros temas tocados posteriormente. En parte, se comprende el comportamiento de extrañeza de los alumnos ante el hecho de informar a sus mamás sobre un objeto muy conocido por ellas. Un alumno dijo: “Ella [refiriéndose a su mamá] sabe sobre la silla”. La maestra planteó que esa información conocida sobre la silla no se ha escrito<sup>46</sup> y “Ustedes serán los primeros en escribirla”. Con esas explicaciones dicentes, los alumnos cambiaron su actitud inicial y hubo gran motivación para escribir sobre las sillas.

De esos temas, sólo vamos a detallar el trabajo pedagógico que se hizo con el último tema tratado, es decir, el aparato digestivo. Pero antes señalamos la manera de mostrar el objeto de estudio de las otras temáticas.

Así tenemos que para el primer tema, “Las sillas”, se colocaron varias de éstas en el salón de clase, y además se llevaron muestras ilustrativas de otros tipos de asientos. Los alumnos se sentaron en las sillas y observaron las ilustraciones suministradas.

El objeto del tema “Los tipos de alimentos” se cubrió llevando por parte de los coinvestigadores varios alimentos al salón de clase: hubo de una degustación de los mismos (véase Anexo 42, Nota 3, p. 477). También, los estudiantes consultaron un afiche (véase Anexo 23, p. 445). En este caso, como el primer tema, el conocimiento previo ayudó mucho. Como señala esa nota, “*se conversó sobre la pirámide alimenticia y se clasificaron los alimentos traídos por ellos de acuerdo con dicha pirámide.*”

---

<sup>46</sup> Por supuesto esta afirmación hay que entenderla en el marco del contexto del salón de clase. Es una forma de incentivar a la escritura.

Tanto “La energía eólica” como “Las enfermedades de transmisión sexual” y “La pirámide alimenticia” se trabajaron con material bibliográfico. En el caso del último objeto de estudio se trabajó con un afiche de la pirámide alimenticia. Los alumnos nombran los alimentos que aparecían en dichas láminas; observan con atención con ayuda de una lupa la ilustración. Para el tema de “La energía eólica”, se trabajó con dos figuras de origami, las cuales eran impulsadas al soplar aire con la boca.

En el último tema, para realizar este acercamiento al objeto de estudio llamado aparato digestivo, se utilizaron estos recursos didácticos: videos, juegos, modelo a escala pequeña del cuerpo humano, material complementario de escritura y dibujos para colorear.

Ya acercándose el final de la experiencia escritural, se había acumulado una experiencia que dio sus frutos. Por ejemplo, los materiales complementarios de escritura, que funcionan como apuntes o notas para redactar, surgió ante el hecho de que los alumnos preguntaban mucho a la docente para responder la serie de incógnitas temáticas. La maestra planteó que en este caso del aparato digestivo la situación sería más alarmante porque “el sistema digestivo está formado por muchos órganos y para ellos será más difícil recordar antes funciones”.

En este sentido, es oportuno tener presente la siguiente nota docente (Anexo 42, Nota 4, p. 478):

*De acuerdo a las actividades propuestas y cumplidas en el aula de metodología nuestra. Se le solicitará algunos ajustes, debido a que manifiestas que hay que escribir mucho y genera ansiedad al grupo ante las interrogantes o respuestas que se les solicita. Se le sugiera que elaboremos un instrumento para simplificar el trabajo de los niños en función de lo que se les pide.*

El investigador le planteó a la docente, entonces, la necesidad de ayudarlos a recordar mediante una estrategia. La coinvestigadora sugirió varias alternativas y luego nos quedamos con la actividad de completación (véase Figura 19, p. 322) y de hacer pareja (véase Figura 20, p. 324).

La idea de los videos surgió como alternativa al material bibliográfico. La enseñanza de la investigación no se puede reducir al material impreso. Los coinvestigadores buscaron varios videos y luego hicieron una selección de tres. Los criterios de esta escogencia fueron: (a) de duración corta, (b) que no estuviera recargados de información, (c) que pudieran ser interactivos y muy dinámicos. Son tres videos con el fin de presentar la misma información desde ángulos diferentes.

La idea del juego surge como una manera de mostrar que jugando también se aprende y se investiga. Además que ayudaba a reforzar el aprendizaje de las funciones de los diferentes órganos del aparato digestivo. Por su lado, el modelo a escala del cuerpo humano permite ese contacto directo con la realidad estudiada.

A continuación se describen y muestran los recursos didácticos utilizados:

(a) Los tres videos bajados de YouTube son los siguientes:

i. El primer video se llama “El aparato digestivo”, dura 5:9 min. Se ubica en esta dirección: <http://www.youtube.com/watch?v=znnPiofNvwE&feature=related>

[Consultado: junio 15 de 2010]

ii. El segundo video se rotula “El Cuerpo Humano-Aparato Digestivo”, dura 7:23 min. Se ubica en esta dirección: <http://www.youtube.com/watch?v=SIBLaZBUvBo&feature=related>

[Consultado: junio 15 de 2010]

iii. El tercer video se titula “La Digestión”, dura 5:00 min. Se ubica en esta dirección: <http://www.supersaber.com/digestivo.htm>

[Consultado: junio 16 de 2010]

Los dos últimos materiales audiovisuales son muy didácticos; y, el último lo es mucho más. Están hechos para niños; el tercero tiene la particular técnica de que no se corta como los otros; y es interactivo, porque para continuar hay que darle un clic a la opción “Seguir”, y queda un resumen escrito de lo dicho; las palabras claves (estómago, quilo, esófago, etc.) se muestran en diferentes colores.

Para pasar los videos se utilizaron cuatro computadoras portátiles (véase Figura 13). Un alumno (diferente para cada oportunidad) se paraba para darle el clic. Estos aparatos computacionales se consiguieron entre familiares y amigos.



Figura 13. Un grupo viendo uno de los videos

(b) Un afiche titulado “Sistema digestivo” (véase Figura 14).



Figura 14. Un alumno consulta el afiche del sistema digestivo

(c) Se utilizaron dos dibujos para ser coloreados. El primero de ellos se muestra en la Figura 15<sup>47</sup>. La segunda ilustración debe ser también coloreada y además hay que escribir el nombre de cada órgano del aparato digestivo, como se observa en la Figura 16<sup>48</sup>. Se instruyó a los alumnos para que utilicen el mismo color para órgano. Las Figuras 15 y 16 que se presentan muestran el trabajo realizado por Andrea.

---

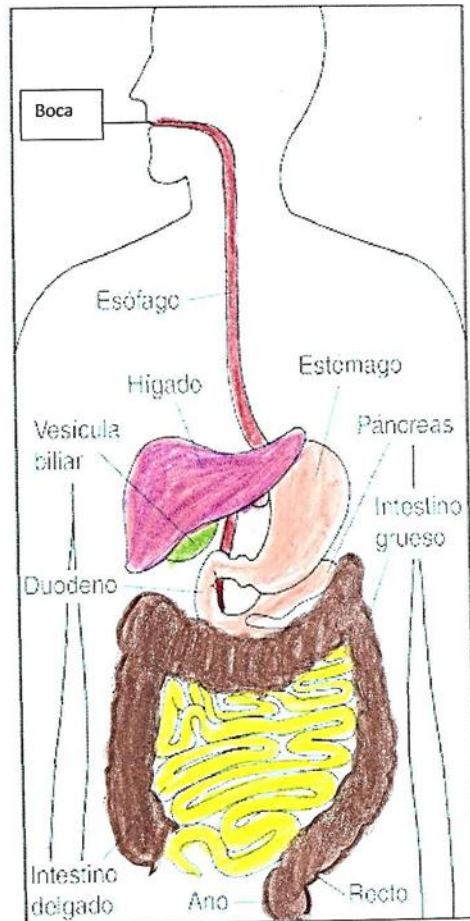
<sup>47</sup> Fue tomada de esta dirección:

[http://www.google.es/imgres?imgurl=http://www.monografias.com/trabajos906/sistema-digestivo-organos/Image294.gif&imgrefurl=http://www.monografias.com/trabajos906/sistema-digestivo-organos/sistema-digestivo-organos2.shtml&usq=\\_\\_3cl6Gexb6GRrXuNEYb5cyLQGqvg=&h=458&w=250&sz=14&hl=es&start=56&tbnid=yfYc-OnbF5iKTM:&tbnh=128&tbnw=70&prev=/images%3Fq%3Dla%2Bdigestion%26um%3D1%26hl%3Des%26sa%3DX%26biw%3D1008%26bih%3D519%26tbs%3Disch:10%2C1292&um=1&itbs=1&ei=nkZjTO\\_fAYGC8gbxxNygCQ&biw=1008&bih=519](http://www.google.es/imgres?imgurl=http://www.monografias.com/trabajos906/sistema-digestivo-organos/Image294.gif&imgrefurl=http://www.monografias.com/trabajos906/sistema-digestivo-organos/sistema-digestivo-organos2.shtml&usq=__3cl6Gexb6GRrXuNEYb5cyLQGqvg=&h=458&w=250&sz=14&hl=es&start=56&tbnid=yfYc-OnbF5iKTM:&tbnh=128&tbnw=70&prev=/images%3Fq%3Dla%2Bdigestion%26um%3D1%26hl%3Des%26sa%3DX%26biw%3D1008%26bih%3D519%26tbs%3Disch:10%2C1292&um=1&itbs=1&ei=nkZjTO_fAYGC8gbxxNygCQ&biw=1008&bih=519)

<sup>48</sup> Fue tomada de esta dirección:

[http://www.google.es/imgres?imgurl=http://bligoo.com/media/users/3/183423/images/public/18680/digestion%25202.gif&imgrefurl=http://marisma.bligoo.com/content/view/503560/La-digestion.html&usq=\\_\\_GpCdp7\\_beOC2Gngc8BHGWhS1xal=&h=477&w=612&sz=24&hl=es&start=23&tbnid=45DUkl7ZnzP36M:&tbnh=110&tbnw=141&prev=/images%3Fq%3Dla%2Bdigestion%26um%3D1%26hl%3Des%26sa%3DX%26biw%3D1008%26bih%3D519%26tbs%3Disch:10%2C405&um=1&itbs=1&iact=rc&dur=537&ei=ZkZjTIAig\\_7wBqCHvPwJ&oei=nEVjTNu1IsX6lwf4xtGYCQ&esq=2&page=2&ndsp=20&ved=1t:429,r:17,s:23&tx=57&ty=43&biw=1008&bih=519](http://www.google.es/imgres?imgurl=http://bligoo.com/media/users/3/183423/images/public/18680/digestion%25202.gif&imgrefurl=http://marisma.bligoo.com/content/view/503560/La-digestion.html&usq=__GpCdp7_beOC2Gngc8BHGWhS1xal=&h=477&w=612&sz=24&hl=es&start=23&tbnid=45DUkl7ZnzP36M:&tbnh=110&tbnw=141&prev=/images%3Fq%3Dla%2Bdigestion%26um%3D1%26hl%3Des%26sa%3DX%26biw%3D1008%26bih%3D519%26tbs%3Disch:10%2C405&um=1&itbs=1&iact=rc&dur=537&ei=ZkZjTIAig_7wBqCHvPwJ&oei=nEVjTNu1IsX6lwf4xtGYCQ&esq=2&page=2&ndsp=20&ved=1t:429,r:17,s:23&tx=57&ty=43&biw=1008&bih=519)

Colorea los órganos del Aparato Digestivo y fíjate en el nombre de cada órgano



Andrea

Figura 15. Ejercicio: Colorear el aparato digestivo y fijarse en el nombre de cada órgano

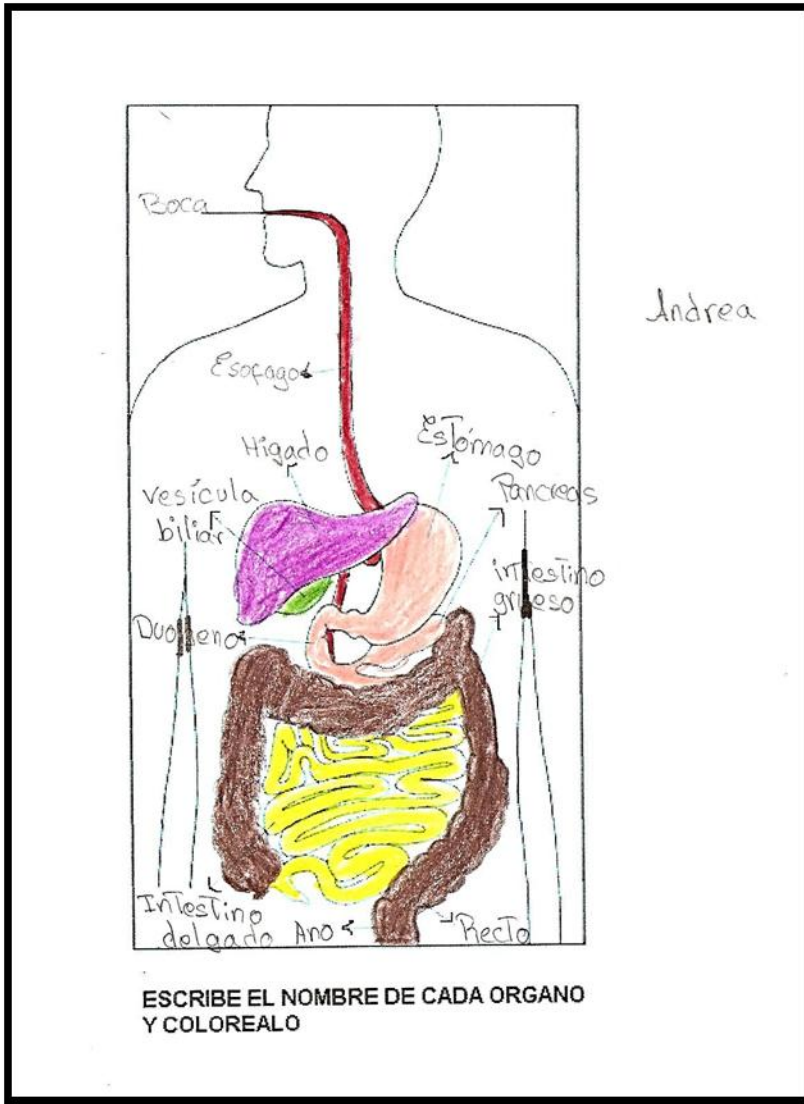


Figura 16. Ejercicio: Colorear el aparato digestivo y escribir el nombre de cada órgano



(d) Cinco modelos a escala pequeña del cuerpo humano (véase Figuras 17 y 18). Los alumnos seleccionaron los órganos del aparato digestivo y los manipularon, al tiempo que decían el nombre y la función principal.



Figura 17. Alumnos interactúan con el modelo del cuerpo humano



Figura 18. Un alumno ha seleccionado el intestino

(e) Se entregó un material para completar las expresiones faltantes para formar un enunciado completo. Este material que reporta la Figura 19 se construyó con las intervenciones de los estudiantes cuando se discutían los videos. Por otro lado, lo interesante de esta actividad era que los estudiantes podían consultar el material disponible (el afiche) y también a los coinvestigadores (compañeros, la docente y el tesista). No era, pues, un examen o una comprobación de conocimiento sobre el aparato digestivo. A continuación se muestra en la Figura 19 dicho material didáctico, ya resuelto por el alumno Freiluis.

Nombre: Feiluis Sanchez

Completa la expresión con la respuesta que consideres correcta. Puedes consultar el Afiche del pizarrón y al docente y su ayudante.

1. El Aparato Digestivo comienza en la boca.
2. El Aparato Digestivo finaliza en el ano.
3. Hacer pasar el alimento de la boca al estómago se llama deglución.
4. El Quimo pasa del estómago al intestino delgado.
5. Los desechos alimenticios son eliminados por medio del ano.
6. En el Intestino delgado se absorben las sustancias nutritivas.
7. El Aparato Digestivo es el conjunto de órganos encargados del proceso de la digestión.
8. La función del Aparato Digestivo de llevar el alimento desde la boca al ano se llama transporte.
9. La función del Aparato Digestivo de añadir jugos digestivos se llama Secreción.
10. La función del Aparato Digestivo de recibir nutrientes se llama absorción.
11. La función del Aparato Digestivo de expulsar las heces fecales se llama Excreción.
12. Es la parte final del intestino grueso es el Recto.
13. La boca, el esófago y el estómago forman el Intestino Proximal.
14. El intestino delgado forma el Intestino medio.
15. El intestino grueso, el recto y el ano forman el Intestino distal.

Figura 19. Ejercicio de completación sobre el aparato digestivo

(f) Se entregó otro material impreso para que los alumnos hicieran pareja entre los elementos de la columna A con los de la B, con el fin de identificar la función principal de los órganos del aparato digestivo. A continuación se muestra un ejemplo de la Figura 20, realizado por una alumna. Es bueno destacar que los enunciados de la columna B se elaboraron tomando en cuenta las intervenciones de los alumnos grabadas, realizadas el día anterior cuando se conversaba sobre los videos.

Nombre: Soñingela Sandoval

En la Columna A se indican los órganos del Aparato Digestivo y en la Columna B la función principal de dichos órganos. Une con una línea el órgano con la función principal que le corresponde.

Órganos	Función Principal
Ano	Se absorben parte del agua y otros líquidos
Esófago	Se mezclan los alimentos con los jugos gástricos, formando el quimo
Intestino Delgado	Permite el paso del alimento de la boca al estómago
Intestino Grueso	Se mastican los alimentos
Bilis	Absorber los nutrientes
Páncreas	Bota los desechos o heces
Hígado	Permite en la digestión de las proteínas y carbohidratos
Estómago	Permite en la digestión de las grasas
Recto	Recibe los desechos o las heces
Boca	Permite la síntesis de las proteínas

Figura 20. Ejercicio para hacer pareja sobre el aparato digestivo

Como ya se dijo, estos dos últimos materiales se entregaron al ver que los alumnos se enfrentaban a una gran cantidad de datos nuevos para ellos. Servían de apuntes de la información adquirida. Eran, pues, materiales de apoyo para la composición final.

(g) Por último, se jugó con un juego de anatomía, correspondiente al aparato digestivo (véase Figura 21 y Figura 23). Se escaneó la figura y luego fue proyectada en la pizarra por medio de un video beam. Las fichas con el nombre de un órgano digestivo (véase Figura 23) se colocaban boca abajo; un alumno pasaba, volteaba dicha ficha y la leía en voz alta. Uno de sus compañeros, si sabía la función de ese órgano que se acababa de leer, levantaba la mano y la decía. Luego se acerba a la imagen proyectada y localizaba el órgano, del cual acababa de decir su función. Este alumno que hizo bien las dos actividades recibía un caramelo y un fuerte aplauso.

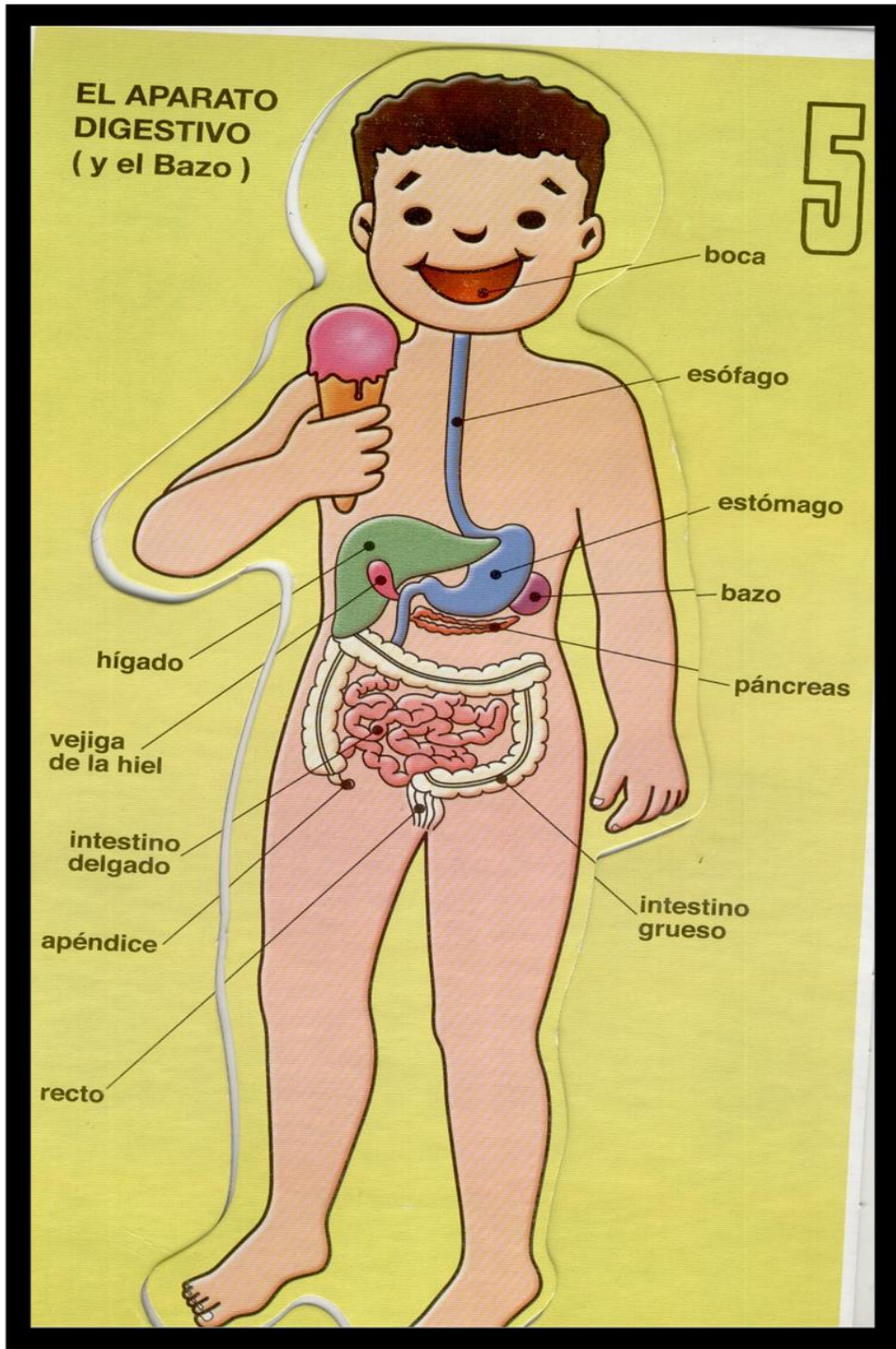


Figura 21. Juego del aparato digestivo

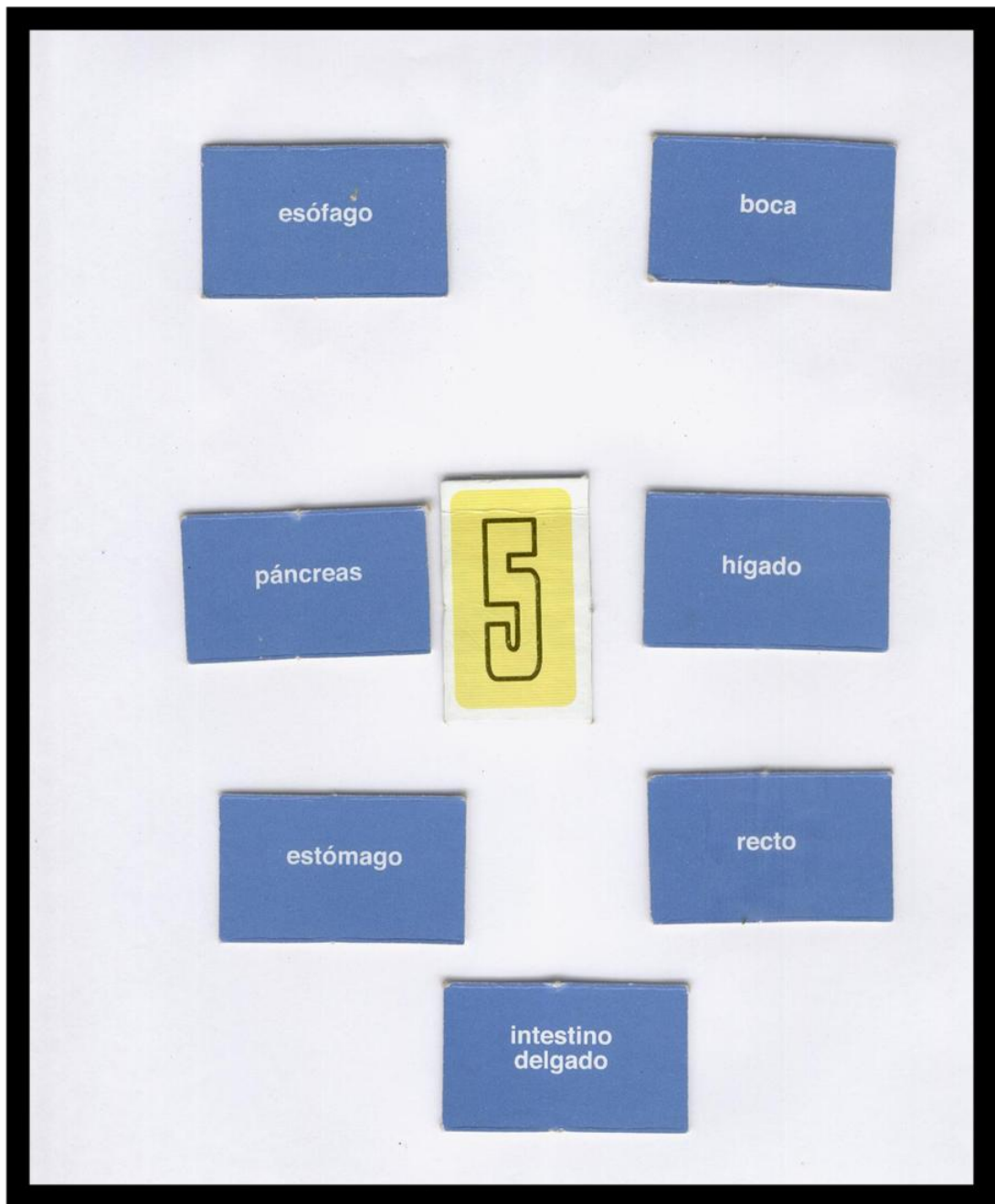


Figura 22. Fichas del juego del aparato digestivo

Del conjunto total de actividades realizadas con el fin de lograr un acercamiento con las realidades estudiadas y analizadas, y de modo especial el tópicico del aparato digestivo, podemos concluir con estas **interpretaciones**:



1) Este paso (Contacto directo con la realidad a estudiar) de la metodología escritural fue muy interesante y significativo para los estudiantes, porque vivieron el estudio como una actividad gratificante y muy placentera. Hay mucha interacción entre los niños y el objeto de estudio; al tiempo que éste es motivo para la interacción entre los alumnos.

2) Los alumnos sentían estas actividades de contacto directo con la realidad a estudiar y analizar como nuevas e innovadoras, porque casi nunca les llevan modelos o variadas ilustraciones; así como computadoras y video beam. También es poco usual que el docente les ayude en la elaboración de la respuesta.

3) Con estas actividades, el alumno adquiriría conocimiento vivencial del objeto del cual escribiría más tarde. Uno de los problemas de escritura creativa es que no se puede componer sobre lo que no se tiene conocimiento previo y un dominio temático. Una forma eficaz de construir conocimiento y saberes es tener experiencias oportunas que se queden en el recuerdo.

Estas situaciones de aprendizajes que se utilizaron durante el proceso de intervención en la escuela pudiera hacer surgir esta interrogante: ¿esas intervenciones pedagógicas no suponen un proceso educativo artificial? En cierto modo esa posible pregunta es interesante, pero también es prejuiciosa. La premisa que le subyace es la siguiente: no se puede alterar por ningún momento la realidad educativa venezolana. Ciertamente, el presupuesto educativo nacional es enorme, pero la realidad (“real”, como se dice coloquialmente) del salón de clase es pobre y carente de materiales y recursos didácticos mínimos.

Cualquier intervención pedagógica es distinta y favorecedora y hace quedar mal la práctica educativa tradicional y cotidiana. Dejar de lado la tiza y el borrador por un momento, hace que el rol docente del Estado sea cuestionado.

En este sentido, desde otro ángulo esta intervención escolar, conducida por mi persona, indica que el cambio es posible y con escasos recursos didácticos, con voluntad y un poco de deseo de hacerlo mejor, se puede mejorar el proceso

enseñanza-aprendizaje de nuestras escuelas. Debemos encaminarnos hacia la escuela venezolana ideal.

#### **Paso IV: Discusión**

Fue una estrategia que permitió la libre expresión de ideas e intercambio de lo aprendido sobre los diferentes objetos estudiados. No hubo limitaciones o restricciones, con el fin de producir el mayor número de información por parte de los niños entre sí y de esta forma re-construir el conocimiento para desarrollar la actividad escritural.

Por lo general se dividió al salón de clase en pequeños grupos de cinco estudiantes para generar la discusión y la conversación en torno a lo vivido y leído sobre el objeto estudiado.

Como se puede notar del PISD (véase Anexo 24, p. 446s), los niños se agruparon en pequeños grupos o por parejas; estas formas de conversación se usaron en la conversación del tema “El aparato digestivo”.

Pero es bueno rescatar ciertos aspectos de la nota 5 (véase Anexo 42, p. 479). La docente reporta lo siguiente: *“el día de hoy se trabaja con objetos significativos, en este caso unas sillas. Se les presenta el objeto significativo, generando una discusión socializada acerca de su descripción y funciones”*. Y finaliza con esto: *“Manifestaron [los alumnos] que esta actividad era fácil y la realizaron con satisfacción en el tiempo previsto.”*

La **reflexión** más importante que se genera de este paso de la estrategia escritural es que los alumnos aprendieron que el conocimiento se construye de manera social, en colaboración con otros.

Además de esa reflexión, debemos sumar esta: los objetos con los que se trabajó tienen mucha importancia en la formación de los alumnos

El factor tiempo (que menciona la docente en la nota anterior) la tenía preocupada: debía cubrir todo el programa y la metodología parecía restar tiempo a esa meta. La escuela no parece tener espacio para la innovación y la búsqueda de nuevos caminos de acción pedagógica.

### **Paso V: Escritura inicial y**

### **Paso VI: Escritura final o de edición**

La escritura inicial consiste en plantearse las preguntas con las cuales se va a estructurar el texto. Este fue PISD diseñado por la maestra que se muestra en el Anexo 25 (p. 448s).

En línea general, se procedió así:

- i) **Propósito del escrito.** La maestra recordó para quién y por qué se escribía: la mamá y otros compañeros de la escuela, para dar información (conocimiento) sobre el tema que se estaba trabajando. Hizo un llamado para dar lo mejor de sí.
- ii) **Generar ideas.** Consiste en producir el mayor número posible de ideas sobre el tema abordado. Es una especie de repaso general sobre el tema tratado en el día anterior.
- iii) **Planificación de la formulación de las preguntas.** La maestra formulaba por lo general la primera pregunta: ¿Qué es X? Luego invitaba a los alumnos para que plantearan interrogantes sobre el tema. Las preguntas eran escritas en la pizarra.
- iv) **Responder por escrito.** Luego los alumnos copiaban una pregunta y la respondían. Los alumnos utilizaban todo el material que tenían a

su alcance para responderla; hasta se podía consultar al compañero. Se explicaba que lo importante era responder y no detenerse en la ortografía y otros aspectos formales, porque se trataba de un borrador o trabajo inicial.

- v) **Revisión por parte de los coinvestigadores.** Esta revisión del borrador se hizo para detectar fallas en la forma y en el contenido (véase Anexo 26, p. 450). Este trabajo de revisión se hacía en la casa de los coinvestigadores. Al día siguiente, se explicaba de manera individualizada las fallas.
- vi) **Realización del segundo borrador.** En esta fase, los alumnos transcriben las respuestas, obviando la pregunta. La revisión de este borrador se hacía de manera individualizada en el salón de clase.
- vii) **Elaboración de ilustración.** Los alumnos dibujaban, pintaban o recortaban imágenes alusivas al tema escrito en la fase de textualización o edición final (aplicada en el otro paso siguiente).

Sin embargo, se debe aclarar que al inicio, con las dos primeras temáticas abordadas (“Las sillas” y “Tipos de alimentos”), los alumnos se quejaban porque “se escribe mucho”. En efecto, los alumnos no están acostumbrados a realizar borradores, porque la maestra corrige el error y todo queda hasta allí (véase Figura 7, p. 255s). En palabras de los alumnos:

-Salvador: “...porque lo que hago siempre está bien”.

-Carmen: “La maestra escribe sobre mi tarea y yo la miro, pero no escribo”.

- Jose: “No escribo mucho; me canso”.

-Andrea: “No me gusta esta tarea”.

-Jorge: ¡Qué fastidio! [Lo dijo cuando el investigador le indicó que ahora tenía que volverlo a escribir].

Se puede inferir que no se corrigen las observaciones a las tareas. La maestra, en efecto, dijo: “Yo hago las correcciones en sus cuadernos, pero no tienen que volver a realizar la tarea”. Estas maneras de proceder frente al error se

deben ver a la luz de la cultura de la perfección en la que nos movemos; no estamos acostumbrados a valorar el error como una manera de aprender. Por otro lado, los alumnos tampoco construyen un texto creativo y original, sino que se limitan a transcribir información.

La coinvestigadora también reporta en una de sus notas el problema de los borradores:

*Se trabajó con el tema de los ETS. Se les propuso, posterior a la discusión socializada y demostración con afiches sobre las mismas, se les solicitó realizar un texto en borrador. [...] Al inicio manifestaron no estar de acuerdo y reacios para realizar tal actividad porque tenían que escribir mucho.*

(Anexo 42, Nota 6, p. 480)

Pero cuando los alumnos vieron el fruto de su gran esfuerzo su actitud cambio. Cuando Roiminel (véase Anexo 32, p. 458) leyó su escrito sobre “Las enfermedades de transmisión sexual” expresó al final: “¡Yo escribí esto!, ¿es verdad?” Se comenzó a valorar los borradores como algo positivo y bueno al momento de escribir.

La maestra indica lo siguiente en la nota mencionada:

*A medida que se desarrolló la actividad la renuncia fue menor hasta lograr que todos se motivaran a realizarla teniendo como satisfacción el realizar tal actividad sin errores, demostrando actitud escritural al reelaborar sus borradores y texto final.*

(Anexo 42, Nota 6, p. 480)

Este texto de las enfermedades de transmisión sexual fue el tercero que se hizo. Se podría decir que a partir de esta actividad se comenzó a ver a los borradores como algo natural a la escritura.

En el caso del tema “El aparato digestivo”, cuando la maestra preguntó cuáles preguntas se podían hacer, los alumnos –casi todos- dijeron a coro: “¿Qué es el aparato digestivo?”. Las interrogantes fluyeron. La maestra escribía –como siempre para este caso- las incógnitas en la pizarra. Luego la maestra propuso la fusión de varias de las preguntas; por ejemplo, la interrogante “*¿Cuántas son las funciones principales del aparato digestivo?*” y esta otra “*¿Cuáles son las funciones principales del aparato digestivo?*” fueron fundidas así: “*¿Cuántas y cuáles son las funciones principales del aparato digestivo?*” La maestra explicó que primero se respondía una y luego la otra; dio un ejemplo con otra pregunta de otro tema.

Para ver las **primeras versiones** referidas a las cinco composiciones restantes, se pueden observar en los siguientes Anexos: (a) Anexo 27 (p. 451) muestra a primera versión del texto “Las sillas”; (b) Anexo 28 (p. 452): “Tipos de alimentos”; (c) Anexo 29 (p. 454): “Energía eólica”; (d) Anexo 30 (p. 455): “Enfermedades de transmisión sexual”; y (e) Anexo 31 (p. 456): “La Pirámide alimenticia”.

Las **consideraciones interpretativas** que se pueden realizar luego de la implementación de este paso de la metodología escritural, es decir, del paso escritura inicial, son las siguientes:

1) Los alumnos aprendieron nuevas herramientas cognitivas y discursivas en la elaboración de un texto expositivo escolar.

2) Las interacciones en todas las direcciones (maestro-alumno; alumno-alumno) pusieron en evidencia la construcción social de la escritura, es decir, la puesta por escrito del conocimiento. Hubo un desarrollo de habilidades sociales que les permitió a los estudiantes cooperarse, colaborar y participar activamente en el desarrollo de la clase-actividad.

3) En concordancia con el apartado anterior, las actividades desarrolladas tanto en el paso relación directa con el objeto de estudio como en este paso de escritura inicial se enfocaron en la creación de un salón de clase de aprendizaje

creativo, cuando el alumno asumía un rol activo en su objetivo de componer para otros.

4) Los alumnos vieron el fruto de su esfuerzo cuando leían en voz alta su respectivo texto.

4.1) Los alumnos aprendieron a valorar los borradores, “porque han adquirido el dominio del proceso de escribir” (Graves, 202: 23). Esta valoración se observa al desaparecer las quejas iniciales a causa de la reescritura.

5) Estas actividades escriturales, aunque borradores para efecto de este paso de la estrategia escritural, permitió una deconstrucción de la práctica cotidiana del uso de la escritura. En efecto, los alumnos fungían como investigadores que luego plasmaban por escrito el resultado. Los estudiantes “creían descubrir” (como por primera vez) la información que se plasmaba en el papel.

**En la etapa de edición final**, se procedió a escribir el texto definitivo. Se hicieron para cada uno de las seis composiciones entre un promedio de dos a cuatro borradores; pero tomando en cuenta que este proceso de textualización es diferente para cada niño; esto es, hay niños que hicieron más de cuatro borradores; y otros, sólo un borrador y luego la versión final del texto expositivo escolar.

Los alumnos leyeron sus trabajos en voz alta. Pero antes de esta lectura de satisfacción del trabajo hecho, los alumnos realizaron las ilustraciones o recortes alusivos al tema.

**El producto escritural** referido a los seis temas se distribuyen así: en el Anexo 32 (p. 458) se encuentra la composición “Las sillas”; en el Anexo 33 (p. 459) para “Los tipos de alimentos”; en el siguiente Anexo correlativo (34; p. 460) está el texto referido a “La energía eólica”; los Anexos 35 (p. 461) y 36 (p. 462) presentan un ejemplo textual de los temas “Las enfermedades de transmisión sexual” y “La pirámide alimenticia”, respectivamente.

En el caso del tema “El aparato digestivo”, el Anexo 37 (p. 464s) muestra el PISD que se siguió para este caso; es decir, cada tema tenía su propio PISD.

Se presenta la interesante versión de Ana Patricia, B. **Esta versión será revolucionaria y emancipadora en la manera en que la estructuró.** Pero veamos su trabajo en esta Figura 23.

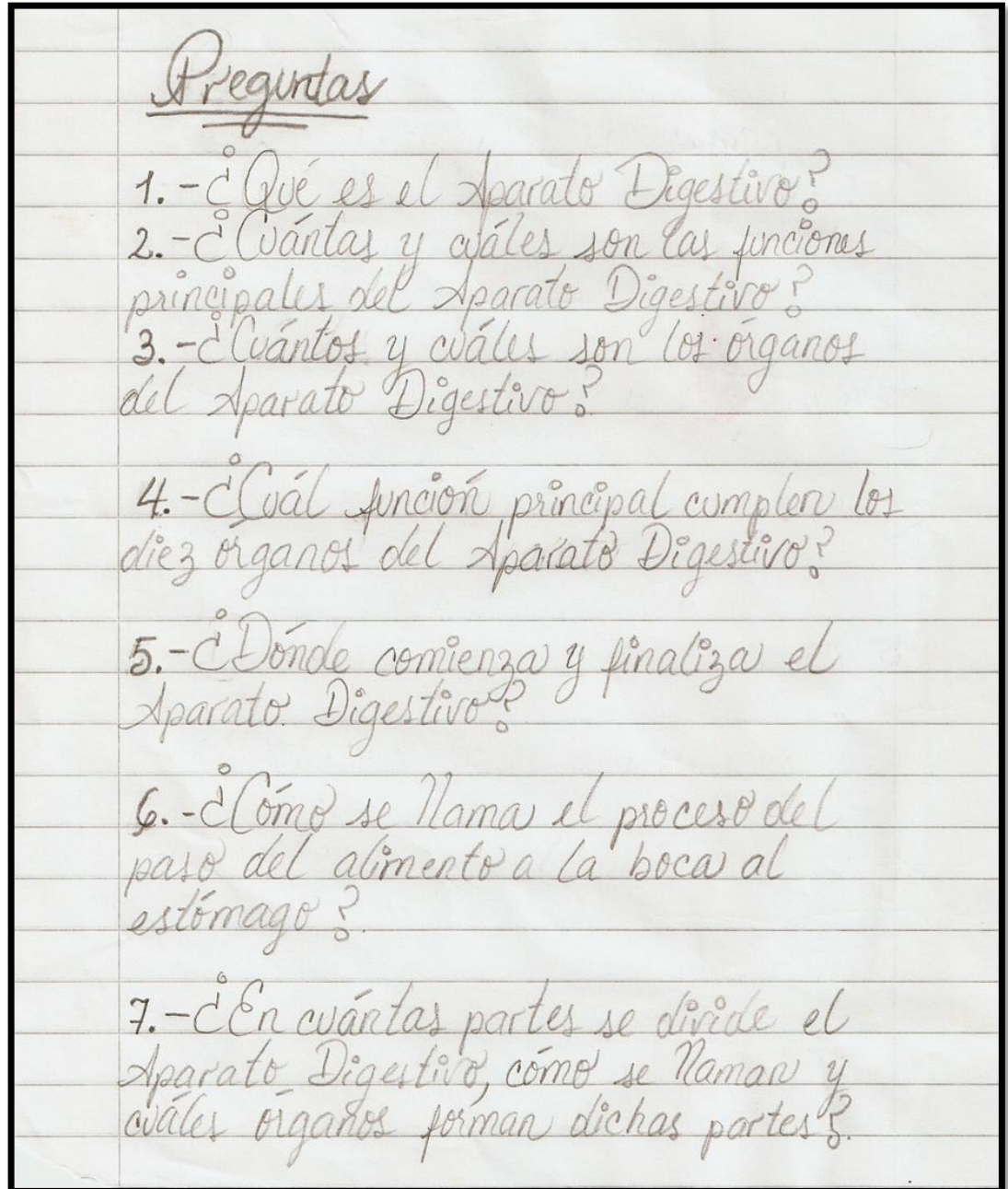


Figura 23-a. Texto final del aparato digestivo (1/4)



Ana Patricia

El Aparato Digestivo es el conjunto de órganos encargados del proceso de la digestión.

Las funciones principales del Aparato Digestivo son cuatro y son:

- El transporte de alimentos
- La secreción de jugos digestivos
- La absorción de nutrientes
- La excreción de las heces fecales

Los órganos del Aparato Digestivos son 10 y son la boca, el esófago, el estómago, el páncreas, el hígado, la bilis, el intestino delgado, el intestino grueso, el recto y el ano.

Los diez órganos del Aparato Digestivos cumplen estas funciones principales:

- La boca mastica los alimentos.



Figura 23-b. Texto final del aparato digestivo (2/4)

- El esófago permite el paso del alimento de la boca al estómago.
- El estómago mezcla los alimentos con los jugos gástricos formando el quimo.
- El páncreas permite la digestión de las proteínas y carbohidratos.
- El hígado permite la síntesis de las proteínas.
- La bilis permite la digestión de las grasas.
- El intestino delgado absorbe los nutrientes del quimo.
- El intestino grueso absorbe parte del agua y otros líquidos.
- El recto recibe los desechos o las heces fecales.
- El ano bota los desechos.

El Aparato Digestivo comienza en la boca y finaliza en el ano.

Figura 23-c. Texto final del aparato digestivo (3/4)

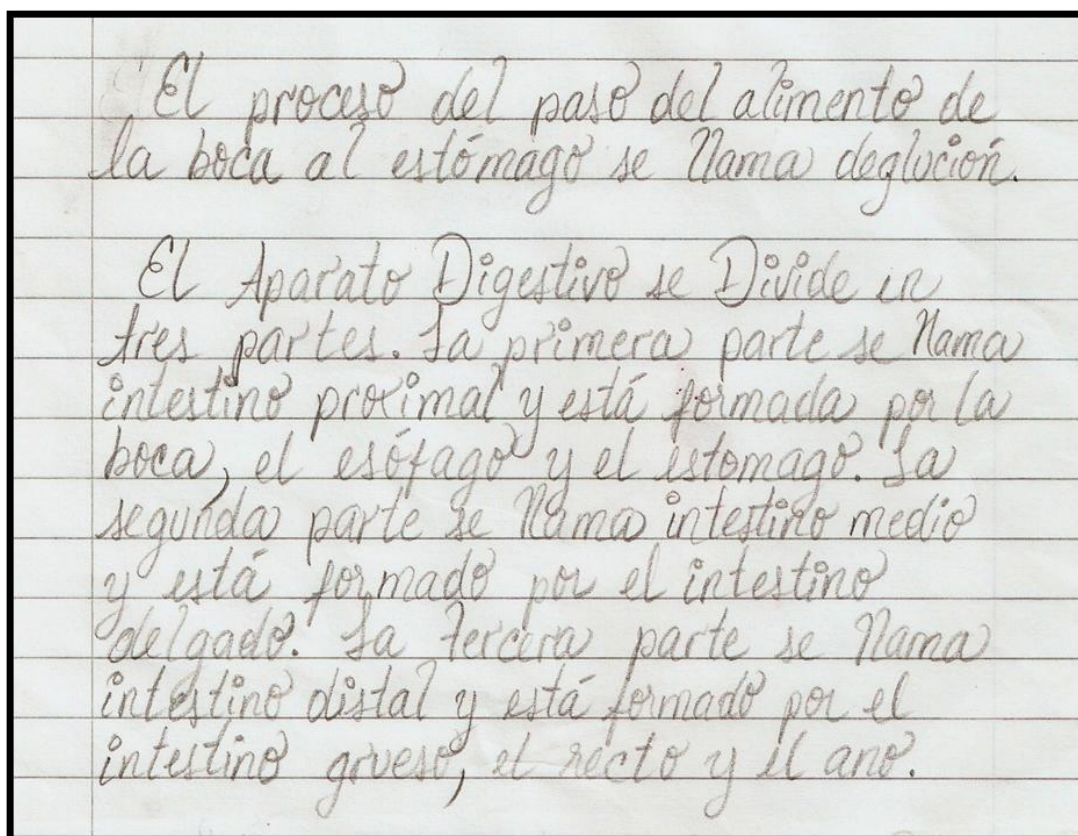


Figura 23-d. Texto final del aparato digestivo (4/4)

Como vemos, Ana Patricia transcribió todas las preguntas en una página y luego en la siguiente las respuestas. En un primer borrador, la respuesta estaba precedida por su respectivo número en concordancia con el número de la pregunta. De tal manera que el tema “El aparato digestivo” no tiene un primer borrador, porque la alumna se limitó luego a borrar dichos números y a corregir los errores que tenía. Ana Patricia fue una de las últimas en entregar su texto. Ella fue la única que presentó su trabajo de esa forma.

Al ser preguntada sobre cómo se le había ocurrido hacer lo que hizo, Ana Patricia argumentó que estaba cansada de escribir tanto, y dijo “así escribo menos”. Fue pues un rechazo al esfuerzo, el que la hizo crear esta otra manera de organizar los pasos de la metodología escritural. A la maestra le pareció muy buena esa manera de presentar primero las preguntas en bloque y luego las

respuestas. La docente dijo que asumiría esa forma de trabajo; así no perdía tantas líneas entre una pregunta y otra (véase Figura 7, p. 255s). En esta Figura a la que ha sido remitido el lector se puede apreciar esa pérdida de líneas entre una pregunta y otra, que hace una presentación un tanto desorganizada del trabajo escolar. En el Anexo 38 (p. 466s), se puede apreciar un ejemplo de la nueva forma de hacer los cuestionarios, y a partir de entonces también se hizo costumbre ilustrarlos siempre. La nueva forma de hacer los cuestionarios –como se muestra en el Anexo 38 (p. 466s)- consiste en copiar en bloque las preguntas y luego realizar las respuestas, siguiendo el ejemplo de Ana Patricia. Pero lo más interesante y revolucionario era que los cuestionarios ya no eran una copia del libro de texto, sino que eran producto de las discusiones en el salón de clase, con la ayuda por supuesto del libro de texto utilizado en clase.

Otra consecuencia de la idea de Ana Patricia es que hace replantearse la propuesta escritural inicial en el paso de escritura inicial. En esta fase, se indicaba que se escriben las preguntas, seguidas de sus respectivas respuestas; y luego se transcriben las respuestas sin las preguntas en otra hoja. Ahora también se puede ofrecer otra alternativa, los alumnos pueden copiar las preguntas en bloque en una página, y luego van respondiendo en la siguiente, dejando una línea de por medio entre cada respuesta. Es decir, siguiendo la propuesta de Ana Patricia.

Hay un caso que merece una atención especial. La alumna Anabel G. hizo un mal trabajo con el tema “El aparato digestivo”, el cual lamentablemente no quiso mostrar más. El ayudante de la maestra le hizo varias observaciones tanto de contenido como de forma a su trabajo inicial. Ella no rehizo su texto; se estuvo boca a bajo en su puesto. Dijo sentirse cansada. Luego sabríamos que ella no lo estaba con el trabajo que se estaba haciendo, y no estaba motivada porque ella suponía que el trabajo de escribir un texto expositivo no tenía calificación o nota. Fue su maestra quien pudo dar con el verdadero problema, después de dialogar con ella. Anabel quedó un tanto sorprendida cuando la maestra le aseguró que el trabajo que se estaba haciendo formaba parte de la calificación del segundo lapso. La maestra dijo que en la cara de la niña se dibujó la preocupación. Si bien ella

hacía sus trabajos, se mostraba un cierto grado de desdén o despreocupación para con este trabajo escritural, cosa que no pasaba en matemática, por ejemplo; o las otras asignaturas. Fue un descuido de los coinvestigadores darse cuenta de su actitud al final del trabajo, es decir, cuando se estaba trabajando con el último tema, “El aparato digestivo”.

Sin embargo, al día siguiente se haber comprendido que los ejercicios escriturales tenían formaban parte de la evaluación del segundo lapso, Anabel se presentó con el trabajo en dos versiones. Ella se puso de acuerdo con Ana Patricia y se encontraron en la tarde en su casa para hacer una tarea de matemática. En ese encuentro surgió una idea: presentar nuevamente el texto del “aparata digestivo” pero escrito por las dos en computadora, como se muestra a continuación en la Figura 24. En el Anexo 39 (p. 468s), se puede apreciar la versión manuscrita del texto hecho a computadora.

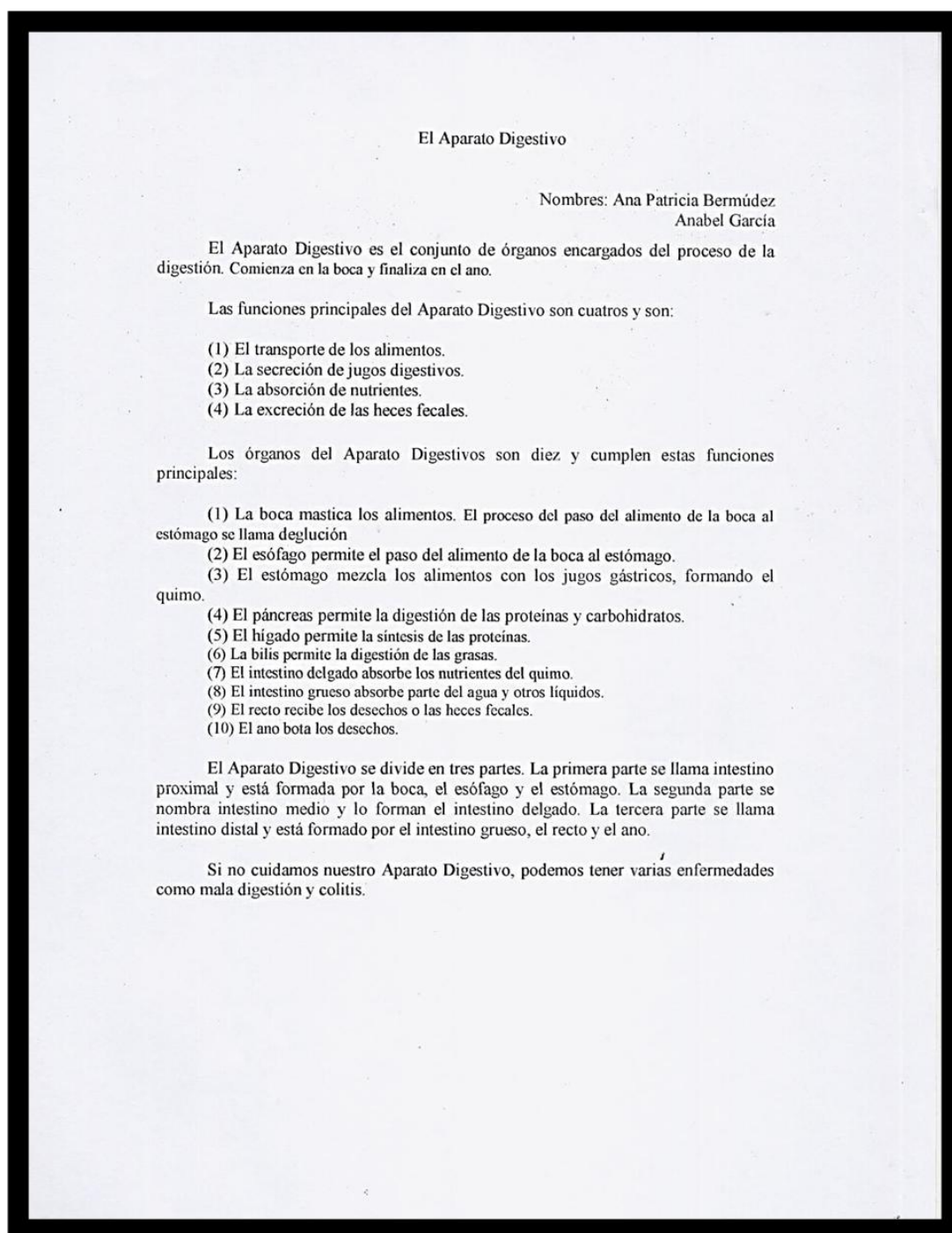


Figura 24. Texto final computarizado de Anabel

Anabel se llevaría el trabajo manuscrito de Ana Patricia para transcribirlo en su caso y nada más. Pero no fue así. Ella rehizo el trabajo; es decir, la versión de computadora se diferencia mucho del trabajo que Ana Patricia hizo en el salón de clase y le prestó a Anabel.

Podemos detallar las diferencias textuales:

(i) Escribió palabra “Nombres”, y luego, primero el nombre de Ana Patricia Bermúdez; y seguido, en la otra línea, el suyo, esto es: Anabel García.

(ii) La oración “El aparato digestivo comienza en la boca y finaliza en el ano.”, que constituía un párrafo, Anabel lo trasladó al primer párrafo y suprimió el sujeto.

(iii) En el tercer párrafo Ana Patricia decía cuántos eran los órganos del aparato digestivo y luego inmediatamente los nombraba; seguidamente venía en otro párrafo las funciones principales de estos diez órganos. Anabel fundió los dos párrafos al no hacer la lista de los diez órganos y eliminar el sujeto del cuarto párrafo (“*Los diez órganos del Aparato Digestivo*”), cuando escribió: “Los órganos del Aparato Digestivos son diez y cumplen estas funciones principales:”.

(iv) En el último párrafo del trabajo de Ana Patricia se repetía “se llama” tres veces; Anabel eliminó una de las tres y en su lugar escribió “se nombra”; también cambió la expresión “está formado” del texto original de Ana Patricia por “lo forman” (aunque hay un error de concordancia, debería decir “lo forma”).

(v) El otro párrafo formado por una oración (“*El proceso del paso del alimento de la boca al estómago se llama deglución*”) de Ana Patricia; Anabel lo colocó después de haber indicado la función de la boca.

(vi) Anabel les colocó número arábigo a las dos enumeraciones del trabajo de Ana Patricia.

(vii) Pero el cambio más significativo fue el nuevo último párrafo, el cual habla de las enfermedades del aparato digestivo.

La estudiante Anabel fue interrogada por el ayudante de la docente sobre su nuevo y extraordinario trabajo.

-¿Anabel, cómo se te ocurrió esa idea de reescribir el trabajo de Ana Patricia?

-Se oía feo la repetidora de “El aparato digestivo”. Entonces, le pregunté a mi primo que está en la universidad, y entre los dos hicimos el cambio.

-En clase no se habló de las enfermedades del aparato digestivo, ese último párrafo te quedó muy bien.

-Mi primo estudia enfermería en la UDO y yo le pregunté si el aparato digestivo se enfermaba y me habló hasta el cansancio de las enfermedades. Tomé un poquito...

-¿Por qué un trabajo a computadora y el mismo trabajo a mano?

-Creí que no les iba a gustar que lo hiciera a computadora; pero yo lo quería hacer.

No se puede decir que Anabel no trabajó en la reconstrucción del texto de Ana Patricia. Anabel comprendió que un texto se puede reescribir, es decir, revisar muchas veces hasta que se acerque al texto ideal mental: a lo que realmente se quiere decir.

Como muestra la Tabla 20, el texto de Anabel y Ana Patricia lo podemos usar para ejemplificar el desarrollo de competencias escriturales por parte de los alumnos para la producción textual expositiva. Se evidencia la correspondencia entre tipos de preguntas, tipos de párrafos y categorías funcionales que se presentan en la Tabla 15, p. 176; para otro ejemplo, véase Anexo 1, Parte B, p. 405)



Tabla 20. Ejemplificación de la correspondencia entre tipos de preguntas, tipos de párrafos y categorías funcionales, con un texto expositivo de dos alumnas

<b>Micronivel: Tipos de preguntas</b>	<b>Mesonivel: Tipos de párrafos</b>	<b>Macronivel: Categorías funcionales</b>	<b>Ejemplificación</b>
<p>¿Qué es el Aparato Digestivo?</p> <p>¿Dónde comienza y finaliza el Aparato Digestivo?</p>	<p>Desarrollo de un concepto</p> <p>Enumeración</p>	<p>Definición</p> <p>Característica</p>	<p>El Aparato Digestivo es el conjunto de órganos encargados del proceso de la digestión. Comienza en la boca y finaliza en el ano.</p>
<p>¿Cuáles son las funciones principales del Aparato Digestivo?</p>	<p>Enumeración</p>	<p>Características</p>	<p>Las funciones principales del Aparato Digestivo son cuatro y son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) El transporte de los alimentos.</li> <li>(2) La secreción de jugos digestivos.</li> <li>(3) La absorción de nutrientes.</li> <li>(4) La excreción de las heces fecales.</li> </ol>
<p>¿Cuáles son los órganos del Aparato Digestivo y cuáles son sus funciones principales?</p>	<p>Enumeración</p>	<p>Análisis</p>	<p>Los órganos del Aparato Digestivos son diez y cumplen estas funciones principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) La boca mastica los alimentos. El proceso del paso del alimento de la boca al estómago se llama deglución</li> <li>(2) El esófago permite el paso del alimento de la boca al estómago.</li> <li>(3) El estómago mezcla los alimentos con los jugos gástricos, formando el quimo.</li> <li>(4) El páncreas permite la digestión de las proteínas y carbohidratos.</li> </ol>

			<p>(5) El hígado permite la síntesis de las proteínas.</p> <p>(6) La bilis permite la digestión de las grasas.</p> <p>(7) El intestino delgado absorbe los nutrientes del quimo.</p> <p>(8) El intestino grueso absorbe parte del agua y otros líquidos.</p> <p>(9) El recto recibe los desechos o las heces fecales.</p> <p>(10) El ano bota los desechos.</p>
¿En cuántas partes se divide el Aparato Digestivo, cómo se llaman y cuáles órganos forman dichas partes?	Enumeración	Análisis	El Aparato Digestivo se divide en tres partes. La primera parte se llama intestino proximal y está formada por la boca, el esófago y el estómago. La segunda parte se nombra intestino medio y lo forman el intestino delgado. La tercera parte se llama intestino distal y está formado por el intestino grueso, el recto y el ano.
¿Cuáles enfermedades podemos tener si no cuidamos nuestro Aparato Digestivo	Funciones/uso	Enumeración	Si no cuidamos nuestro Aparato Digestivo, podemos tener varias enfermedades como mala digestión y colitis.

En relación con este cambio de actitud hacia la actividad escritural de Anabel, la maestra hizo un resumen de dicha conducta en la Nota 7 (Anexo 42, p. 481):

*El día de hoy se observó que Anabel modificó su actitud ante las actividades llevadas a cabo en el aula desde marzo hasta la actualidad. Al inicio de estas actividades fue una de las más reacias al trabajo con el tema del aparato digestivos y asignaciones planificadas de acuerdo con la metodología diseñada en conjunto. Se observó con satisfacción que el día de hoy entregó un texto elaborado por ella en la computadora donde se evidenció los logros de dicha metodología, al entregar un texto adecuado con ideas coherentes y pertinentes al tema discutido en el aula. Se infiere que parte de dicha motivación se debe a la calificación que obtendrá con tal asignación.*

Esta nota recogen con bastante precisión los hechos referidos al cambio de actitud de Anabel hacia el trabajo realizado desde marzo. Llama la atención esa postura, porque otro alumno la mostró y porque ya en el segundo lapso se evaluó los textos realizados en el marco de la calificación de lengua.

A partir de los resultados de los últimos pasos, **reflexionamos** en estos términos:

1) Hubo un aprecio por el texto producido. Se vio la funcionalidad informática del texto: “Mi abuela me dijo que ella no sabía nada del aparato digestivo, y yo le dije que mi tarea la iba a enseñar”, expresó el alumno Robert. En otras palabras, la relación afectiva entre el futuro lector (madre y otros niños de la escuela) ayudó en el proceso de construcción de la escritura.

2) Lo anterior parece sugerir que los niños mostraron una alta implicación y responsabilidad en la elaboración de los diferentes textos expositivos.

3) El contacto directo con la realidad a estudiar en todas las formas empleadas durante la metodología escritural es una manera de buscar información sobre lo que se va a escribir.

4) Las preguntas materializan parte del proceso de planificación, porque los alumnos no generan ideas a lo loco, o pensar-idea-escribir-pensar-idea-escribir, como hacen los escritores novatos (Scardamalia y Bereiter, 1992). Al mismo tiempo, las interrogantes se emplean asimismo para poner de relieve la intención comunicativa: ¿Para quién escribo y para qué lo hago? También en esta fase de la escritura, las incógnitas ayudan a decidir lo que se va decir y en la distribución de la información.

(5) A gracias a las preguntas, la capacidad cognitiva del alumno se ve liberada al no buscar sin orientación en la memoria a largo plazo y, al mismo tiempo, las preguntas ofrecen una organización superestructural del texto. Las preguntas son un facilitador del procedimiento escritural y permiten, como estrategia de organización, un orden lógico de las ideas, es decir, el producto del proceso cognitivo de análisis y síntesis implicados en la realización de un texto expositivo.

6) La estructuración de la respuesta en SUJETO + PREDICADO, es decir, comenzar a responder con la parte final de la interrogante, le ofrece una estructura sintáctica lógica y ordenada para representar el significado de lo que se desea transmitir. Dicho de otra manera, las interrogantes encapsulan, a nivel abstracto cognitivo, una construcción de la estructura sintáctica. Los alumnos no tienen que elaborar el armazón vacío de contenido, porque las preguntas indican cómo decir el mensaje; y al mismo tiempo, a nivel léxico, ofrecen unas palabras concretas que se utilizan en la respuesta, es decir, en la elaboración del párrafo en sí. La subtarea del léxico se presentan con poco esfuerzo cognitivo, cuando es ayudada con una lista de palabras técnicas referidas al tema tratado, escritas por la maestra o un alumno en la pizarra o facilitadas en materiales impresos. Esta lista de palabras y responder con la parte final de la pregunta dan la posibilidad de tener a la mano las palabras (léxico) que rellenen el armazón sintáctico. Se podría decir que la estructuración sintáctica y el léxico usado se suceden de manera casi automática. Sin embargo, la lista de palabras técnicas no es una camisa de fuerza para el alumno, porque éste puede recurrir a sinónimos; téngase presente el caso de “excretar” por “botar”, usado por Kenney para indicar la función del ano.

7) Al mismo tiempo, las preguntas aseguran una distribución de la información en los futuros párrafos. Es decir, permiten una organización y jerarquización global de las ideas.

8) A diferencia del uso de la pregunta como estrategia de aprendizaje por parte de Poggioli (1985, 2007b), de Cooper (1999) y Vallés (1999) que la presentan para la comprensión; aquí la pregunta se emplea como estrategia de producción. La propuesta de Vallés se distingue en tanto que es el mismo alumno, quien a medida que va leyendo, se formula las interrogantes; mientras que en la propuesta de Poggioli y Cooper es el docente. Aquí, en la metodología escritural implantada, alumno y docente trabajan en equipo.

9) Las diversas actividades previas al acto de textualización (colorear o hacer dibujos, completación, mapas conceptuales y hacer parejas) fungieron como textos de apoyo en el proceso de producción escritural. Una consecuencia de estos materiales es que se ha elevado la autoestima de los alumnos, porque están elaborados a partir de sus afirmaciones. La opinión del alumno es importante.

10) La experiencia creativa de estos niños implicados en la metodología escritural implantada les enseñó que escribir es también componer sobre el conocimiento. En palabras de Camps (1990: 10): “La redacción es un instrumento de elaboración de conocimiento”.

11) Frente a los diversos borradores y el manifiesto rechazo por parte de los alumnos, se puede interpretar que el aprendizaje de componer es un proceso evolutivo tanto cognitiva como discursivamente. No se escribe bien de una sola vez un texto. Esto indica lo que Scardamalia y Bereiter, (1992) reportan sobre el manejo inmaduro de la etapa de revisión escritural. Pero los alumnos pudieron entender el error de una manera constructiva y muy significativa.

12) El valor de la nota o calificación por parte de la estudiante Anabel implica que la presencia de la motivación juega un papel clave en la escritura pedagógica o escolar. Los alumnos necesitan un impulso compensatorio al esfuerzo cognitivo y motor. La motivación parece jugar un papel clave en la disposición o actitud hacia la escritura. La calificación es la materialización de goce o satisfacción del esfuerzo realizado al componer. La composición es una actividad cognitiva que requiere de habilidades mentales e impulso motivacional para poder unificar e integrar los diferentes elementos implicados como los

lingüísticos, textuales y contextuales (Lacon y Ortega, 2008). La escritura en el ámbito escolar es altamente comunicativa, afectiva y social.

13) El texto expositivo de Anabel en computadora muestra el impulso que da la motivación, asociada en el ámbito educativo a la calificación. Pero también muestra la satisfacción por un buen trabajo, porque la estudiante no quiso entregar el borrador corregido por el ayudante: “Este es mi tarea [se refiere al trabajo en computadora]”, decía Anabel cuando se le solicitaba dicho borrador. A otros alumnos les motivaba el hecho de darlo a leer a su mamá; y también, a su amigo del grado tal. Esta reelaboración textual de Anabel indica que “el proceso de escritura es abierto [...]. El texto puede ser siempre reconsiderado”, como señala Camps (1990: 8).

14) El cambio que produjo la metodología de Ana Patricia de colocar las preguntas en bloques, con el fin de escribir menos, y cuya estrategia fue asumida por la maestra, plantea que un cambio de visión al docente y su ayudante, en el sentido de que los alumnos también son coinvestigadores, como lo son los dos adultos que conducen la investigación. La alumna produjo una revolución en su práctica cotidiana de hacer la tarea. Obviamente, no tiene sentido preguntarse si fue un acto consciente. Lo importante es que su estrategia hizo reflexionar y meditar a su maestra, y ello produjo un cambio en el salón de clase.

15) Con esta metodología escritural, la competencia redaccional se ve fortalecida y desarrollada.

16) El apartado anterior se podría considerar de cierre de estas reflexiones e interpretaciones. Pero no. Es necesario agregar algo más. Esto es: el manejo del nombre por parte de los alumnos en sus escritos y trabajos escritos. Estamos hablando del concepto de autoría. Metodológicamente se recomienda usar seudónimos en los trabajos de los alumnos. Pero vayamos por parte y viendo la conciencia de autoría.

16.1) Los alumnos no necesitan, en principio, identificar la autoría de sus actividades escritas cuando éstas se realizan en el cuaderno, dado que sus nombres están en la primera página o en el reverso de la carátula del cuaderno. Esto es lo que sucede con los trabajos que muestran las Figuras 5 (p. 251), 6 (p. 252s) y 7 (p. 255s). Ciertamente, el trabajo de la Figura 4 (p. 249) recoge el nombre “Ana Patricia”, pero esto no es la regla, sino la excepción de la misma:

Ana es una alumna con muchas fortalezas académicas y escolares; en parte, quizás porque es hija de profesores de Castellano.

16.2) Si bien la Figura 9-a (p. 292), muestra el nombre del alumno con la abreviatura de su apellido es porque la maestra le dijo al alumno que hiciera esa identificación. De hecho, en los primeros trabajos los alumnos no identifican sus respectivos escritos. Nótese como las figuras 9-b (p. 293), 10 (p. 304) y 11 (p. 305) están identificadas por mi persona, el investigador.

16.3) Fue el alumno Jorge (Figura 12, p. 307) quien comenzó a escribir sus trabajos. Cuando se le preguntó, dijo: “Bueno, yo lo hice; y usted le coloca el nombre después”. Obviamente, el alumno es un buen observador de lo que hacíamos los dos adultos con sus trabajos al momento de recibir dichas actividades escritas. Pero también muestra una conciencia de escritor: “yo lo hice”.

16.4) La conciencia de uno mismo como escritor es el proceso básico de la meta-cognición de escritor. En efecto, “yo lo hice” es equivalente a “yo lo escribí, lo redacté”. Esto alcanza su máxima expresión en el hecho de que los alumnos exigirán un espacio destinado para ellos colocar sus nombres; de allí el reglón Nombre en la Figura 19 (p. 322) (Freilus y el otro de cruzadas). Fue precisamente Freilus, el autor del trabajo mostrado en la 19, quien preguntó: “¿Por qué yo no puedo colocar mi nombre?” Era en cierta forma un respetuoso reproche, cuando vio a mi persona preguntarle su nombre y escribirlo en el recién trabajo consignado al investigador. Como el origen del reglón “Nombre” fue explicado por la maestra (“A solicitud de su compañero Freilus”), se dio el salto necesario para los alumnos firmaran sus trabajos con nombre y apellido.

16.5) Este hecho no es gratuito, si tomamos en cuenta que pasaron muchos años entre las primeras manifestaciones escritas conservadas en español y hasta que Gonzalo de Berceo (García, 1994) firmara sus narraciones poéticas. La conciencia de escritor –en el sentido nato del término (Cassany, 1988)- fue un largo proceso en la lengua de Cervantes.

17) En el párrafo 15 hemos dicho que no es el cierre. Ahora llegó ese momento, porque con esta metodología escritural, la competencia redaccional se ve fortalecida y desarrollado, así como la autoconciencia de escritor y compositor textual.

### 4.3.2. Evaluación de los trabajos de los alumnos

Cuando se realizaba, por parte de la maestra del sexto grado, el primer Proyecto de Interacción Social Diaria, nos percatamos de una ausencia en la metodología escritural diseñada: la evaluación pedagógica de los trabajos de los alumnos.

Para corregir esa ausencia, se siguieron los postulados teóricos que sobre la evaluación presentan Alves y Acevedo (2000) y Cassany *et al* (1994).

En consecuencia, diseñamos varias escalas de estimación para cada paso de la metodología escritural, como se muestra en los diferentes PISD (Anexos 19 (p. 438s), 20 (p. 440s), 22 (p. 441s), 24 (p. 446s) y 37 (p. 364s), en la sección Instrumento).

Como se puede apreciar en los diferentes instrumentos de evaluación se incluyen rasgos no textuales, como la ortografía. Estos aspectos eran muy importantes para la actividad docente, porque “hay que cuidar la ortografía siempre”, argumentaba la maestra. Sólo que tales aspectos era dejados para el final de trabajo escritural.

En la fase de revisión, los coinvestigadores se repartían el salón de clase. Se atendían el mayor número de alumnos, dando una atención individualizada (véase Figura 25). Con sus observaciones, los alumnos rehacían sus escritos; hubo unos alumnos que borraban la palabra errada; o borraban el signo sobrante o lo agregaban. Estos alumnos eran conminados a rehacer el trabajo. Pero también hubo estudiantes que conversando con los coinvestigadores adultos se percataban de la necesidad de buscar una nueva palabra o reconstruir la oración.





Figura 25. Interacción docente-alumno

Para evaluar los trabajos de los niños, se ha diseñado un instrumento para tal fin. Este instrumento textual se ha reelaborado basándose en el instrumento evaluativo mostrado en el Anexo 37 (p. 465).

En efecto, las categorías textuales son las siguientes:

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
Intención básica	Tiene presente al lector; escribe con claridad las ideas
Planificación	Se organiza las ideas previas.
Uso de la pregunta y la respuesta	Se responde estructuralmente (con la parte final de la pregunta)

		Se organiza la respuesta.
Superestructura		Se distinguen las categorías expositivas (definición, clasificación, etc.).
Párrafos		El texto está separado según cada categoría expositiva.
Vocabulario técnico		Usa términos científicos y propios del tema.
Revisión del texto	del	Rehace el texto. Aprecia la calidad del nuevo borrador.

Luego se establecieron los parámetros evaluativos en una escala de estimación, formada por tres dimensiones, a saber: Presencia Total, Presencia Mediana y Ausencia Total. Por la primera escala se entiende que el texto presenta toda la definición de la categoría textual; mientras que la ausencia total implica todo lo contrario de la estimación anterior; por su lado, la categoría evaluativa presencia mediana supone la presencia de por lo menos un rasgo de la categoría en cuestión.

Para aplicar este instrumento evaluativo a los alumnos se usó el siguiente criterio: se trabajaría sólo con aquellos niños que estuvieron presente tanto en la elaboración del primer texto (“Las sillas”) como en el último texto (“El aparato digestivo”)<sup>49</sup>. Se obtuvo que 17 niños asistieron a todos los pasos de la metodología cuando se elaboraron los dos textos indicados.

Para la evaluación de los trabajos se recurrió a un procedimiento estadístico. Éste fue la distribución t de Student, porque permite estimar la media

---

<sup>49</sup> Mientras que al primer texto (con todos los pasos de la metodología diseñada que supone) asistieron casi todos los niños durante el proceso; no fue así para el último texto elaborado por el problema de la luz y el agua en la ciudad. En este último caso, la asistencia fue muy irregular.

de una población pequeña; y esta media permite establecer una diferencia significativa entre dos elementos. En este caso, se compara el primer texto elaborado con el último escrito, con el fin de evaluar la efectividad de la metodología; dicho de otra manera, se quería saber si la aplicación reiterada de la estrategia escritural permite observar diferencias significativas en el aprendizaje de la escritura del texto expositivo escolar.

Para ello se aplicó el instrumento a los dos trabajos de los niños seleccionados. Esto dio como resultado el siguiente cuadro:

Alumno	Intención Básica		Planificación		Preg./Resp		Superest.		Párrafos		Vocabulario técnico		Revisión	
	T1	T6	T1	T6	T1	T6	T1	T6	T1	T6	T1	T6	T1	T6
Ana Patricia	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT
Anabel	PM	PT	PM	PT	PM	PT	PM	PT	PM	PT	PM	PT	PM	PT
Andrés	AT	PT	PM	PT	PT	PT	PM	PT	PM	PT	PM	PM	AT	PT
Antonio	PT	PT	PM	PT	PT	PT	PM	PT	PM	PT	PM	PM	AT	PM
Carlos	PM	PT	PM	PT	PT	PT	PM	PT	PM	PT	AT	PM	PM	PT
Carmen	AT	PM	PM	PT	PT	PT	AT	PT	AT	PT	PM	PT	PM	PT
César	AT	PM	AT	PM	PT	PT	AT	PT	AT	PT	PM	PT	PM	PT
Daireliz	PM	PT	AT	PT	PT	PT	PM	PT	PM	PT	PM	PM	PM	PT
Jousseannys	AT	PT	PM	PT	PT	PT	PM	PT	PM	PT	PM	PM	AT	PT
Katiuska	PM	PT	PM	PT	PT	PT	PM	PT	PM	PT	AT	PM	AT	PT
Mariela I.	AT	PT	PM	PT	PT	PT	PM	PT	PM	PT	PM	PM	PM	PT
Milagros	PT	PT	PM	PT	PT	PT	PM	PT	PM	PT	PM	PM	PM	PT
Moisés	AT	PM	AT	PT	PT	PT	PM	PT	PM	PT	AT	PM	AT	PT
Pedro	PM	PT	PM	PT	PT	PT	AT	PM	AT	PM	PM	PM	PM	PT
Ronannis	AT	PT	AT	PM	PT	PT	AT	PM	AT	PM	PM	PM	PM	PT
Rosmeri	PM	PT	PM	PT	PT	PT	AT	PT	AT	PT	PM	PM	PM	PT
Salvador	AT	PT	PM	PT	PT	PT	PM	PT	PM	PT	PM	PM	PM	PT

Leyenda: T1 = Texto 1 ("Las sillas"); T6 = Texto 6 ("El aparato digestivo").

PT = Presencia total; AT = Ausencia total; PM = Presencia Mediana

Luego con la ayuda de un experto en estadística<sup>50</sup>, se obtuvieron estos resultados, una vez realizado el procedimiento estadístico correspondiente.

<sup>50</sup> Debo dar las gracias al Prof. Carlos Maestropietro, de la UNA-Centro Local Bolívar, por sus valiosas orientaciones y ayuda en esta fase de la investigación.

Cálculo de t para la totalidad de la prueba, esto es sumando las calificaciones obtenidas en cada una de las subpruebas, es decir, los dos textos

Alumno	$X_1$	$X_2$	$X_2 - X_1$	x	$x^2$
Ana Patricia	14	14	0	-6,176	38,149
Anabel	7	14	7	0,824	0,678
Andrés	6	13	7	0,824	0,678
Antonio	8	12	4	-2,176	4,737
Carlos	7	13	6	-0,176	0,031
Carmen	5	13	8	1,824	3,325
César	3	12	9	2,824	7,972
Daireliz	7	13	6	-0,176	0,031
Jousseannys	6	13	7	0,824	0,678
Katuska	6	13	7	0,824	0,678
Mariela I.	6	13	7	0,824	0,678
Milagros	9	13	4	-2,176	4,737
Moisés	4	12	8	1,824	3,325
Pedro	5	11	6	-0,176	0,031
Ronannis	4	10	6	-0,176	0,031
Rosmeri	6	13	7	0,824	0,678
Salvador	7	13	6	-0,176	0,031
Sumatorias	$\sum X_1 = 110$	$\sum X_2 = 215$	$\sum X_2 - X_1 = 105$		$\sum x^2 = 66,471$

$$Media_D = \frac{\sum X_2 - X_1}{N} = \frac{105}{17} = 6,176$$

$$DS_D = \sqrt{\frac{\sum x^2}{N - 1}} = \sqrt{\frac{66,471}{16}} = \sqrt{4,125} = 2,038$$

$$ES_{MD} = \frac{DS_D}{\sqrt{N}} = \frac{2,038}{\sqrt{17}} = \frac{2,038}{4,123} = 0,494$$

$$t = \frac{Media_{D-d} \text{ poblacional asumido}}{ES_{MD}} = \frac{6,176 - 0}{0,494} = 12,494$$

El valor de  $t$  obtenido de 12,494 es mayor que 1,746 valor crítico de  $t$  para 16 grados de libertad considerando un nivel de significación de 0,05, por tanto puede rechazarse la hipótesis de que no existen diferencias entre el primer texto y el último texto; y, en consecuencia, se acepta la existencia de diferencias significativas entre ambas mediciones, lo cual permite afirmar que la metodología utilizada fue efectiva; y que lo más importante de la metodología en sí fue su reiteración en los niños.

Se puede observar la distribución de los datos por alumnos.

#### Cálculo de $t$ por alumnos

Alumno	IB		PL		PR		SE		P		VT		R	
	T1	T6	T1	T6	T1	T6	T1	T6	T1	T6	T1	T6	T1	T6
Ana Patricia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Anabel	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Andrés	0	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	0	2
Antonio	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	0	1
Carlos	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	0	1	1	2
Carmen	0	1	1	2	2	2	0	2	0	2	1	2	1	2
César	0	1	0	1	1	2	0	2	0	2	1	2	1	2
Daireliz	1	2	0	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2
Jousseannys	0	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	0	2
Katiuska	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	0	1	0	2
Mariela I.	0	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2
Milagros	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2
Moisés	0	1	0	2	2	2	1	2	1	2	0	1	0	2
Pedro	1	2	1	2	1	2	0	1	0	1	1	1	1	2
Ronannis	0	2	0	1	2	2	0	1	0	1	1	1	1	2
Rosmeri	1	2	1	2	2	2	0	2	0	2	1	1	1	2
Salvador	0	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2

Leyenda: IB = Intención Básica. PL= Planificación. PR = Preguntas – Respuestas. SE = Superestructura. PA = Párrafos. VT= Vocabulario Técnico. R = Revisión. T1 = Texto 1 (Las sillas). T6 = Texto 6 (El aparato digestivo)

Mientras que el siguiente cuadro muestra, la distribución por categorías textuales.

Cálculo de *t* por categorías textuales

Subprueba	Media	Desviación Estándar	Error Estándar	<i>t</i>
Intención Básica	1,118	0,697	0,169	6,938
Planificación	1,059	0,429	0,104	10,182
Preg./Resp	0,235	0,437	0,106	2,219
Superestructura	1,118	0,485	0,118	9,500
Párrafos	1,118	0,485	0,118	9,500
Vocabulario Técnico	0,353	0,493	0,119	2,954
Revisión	1,176	0,529	0,128	9,177

Calculados los valores considerados en forma individual cada una de las subpruebas que consta el instrumento, para todas ellas se obtuvieron valores de *t* mayores de 1,746 por lo cual se acepta la hipótesis de diferencias significativas en relación a las condiciones de los sujetos al inicio y después de participar en reiteración de la metodología escritural diseñada.

Esta comparación de la metodología misma (es decir, entre el primer texto y el último texto) permite observar la efectividad de dicha estrategia escritural; al tiempo que pone de manifiesto que la paciencia y el trabajo constante da verdaderos frutos significativos en términos de la calidad de la educación que deseamos para nuestros estudiantes.

#### 4.3.3. Fase 6: Evaluación de la estrategia escritural

Una vez implanta la metodología escritural para componer textos expositivos escolares, usando la pregunta como estrategia de aprendizaje, es necesario evaluarla, conociendo –para ello- la opinión de los coinvestigadores, es decir, la valoración del docente y de los alumnos.

## 1. Opinión del docente sobre la implantación de la estrategia escritural

El análisis de **la entrevista con la docente** (véase Anexo 40, p. 471s y Anexo 42, Nota 8, p. 482) permite hacer estas interpretaciones:

(1) La docente ratifica su valoración positiva de la metodología escritural, porque permite un desempeño como escritor coherente y claro.

(2) La docente no le quita nada a la metodología, mientras que sí propone que se le añadan estos aspectos: (a) explicar y describir toda la metodología en el primer paso; (b) que se proponga una evaluación pedagógica para cada fase o por grupo de pasos; (c) exponer un contenido teórico en la primera fase; y (d) una lista de palabras técnicas claves en el paso de la escritura inicial.

(3) La metodología da libertad en la aplicación de la misma, en cada contexto de implantación.

(4) La docente se siente muy complacida y sorprendida por los textos producidos por sus alumnos.

(5) La queja de los alumnos por escribir mucho se ve recompensa por los textos construidos al final del proceso escritural.

(6) La metodología se podría implantar en otros niveles de la Educación Básica, gracias a libertad contextual.

(7) Los padres y representantes están interesados en la actividad metodológica y manifestaron satisfacción por el trabajo hecho por sus hijos.

(8) La docente se muestra, en nombre de los alumnos, muy agradecida por el cambio logrado, tanto en los alumnos como en ella misma, porque "*Mi metodología superó mis expectativas, ¡estoy contenta por ello!*" (Anexo 42, Nota 8, p. 482).

## 2. Opinión de los alumnos sobre la implantación de la estrategia escritural

**Las entrevistas a los cinco alumnos** (véase Anexo 41, p. 473s) arrojan estas consideraciones interpretativas:

(1) Todos los alumnos valoraron de manera positiva la metodología, al afirmar que les gustó la actividad celebrada.

(2) La capacidad interrogativa de los alumnos se vio fortalecida, dado que los alumnos manifiestan que ya saben hacer preguntas para escribir.

(3) La metodología escritural implantada es considerada como una actividad novedosa, frente a la copia y la caligrafía.

(4) Los alumnos se muestran satisfechos por los textos hechos.

(5) Los alumnos se creen capaces de realizar la actividad escritural sin la supervisión de la maestra.

(6) Los alumnos manifiestan que comprendieron la esencia de la metodología escritural, dado que hay que estudiar un objeto, luego hacer preguntas y dar sus respectivas respuestas.

(7) Los alumnos tienen varios temas para escribir textos expositivos; como, por ejemplo, la natación, la danza, los juguetes.

## **Balance**

Cuando en una investigación se proponen aplicaciones que resuelvan situaciones deficitarias, bajo el enfoque epistemológico cualitativo Vivencialista-Experiencialista (Padrón *et al*, 2005, Unidad I) como en este caso, **la validación** viene dada por la vía del consenso entre los pares, es decir, entre los coinvestigadores.

Hemos visto que los pares de este trabajo investigativo han dado un consenso positivo a la metodología escritural, basada en la pregunta como estrategia de aprendizaje luego de su aplicación o implantación en el aula de sexto grado de Educación Básica. Estas opiniones positivas se ven reforzadas por los textos expositivos escolares redactados por los alumnos.

McKernan (2008: 24) plantea que, en el caso de una investigación-acción de aula, la validación de la metodología diseñada para mejorar la situación



deficitaria viene dada por la utilidad ofrecida; de tal manera de que si la metodología mejoró o cambió la situación inicial en otra totalmente opuesta, es decir, resolvió el problema planteado y mejoró una práctica cotidiana (que en este caso fue la ausencia de una metodología escritural fácil y sencilla que permitiera la composición de textos expositivos escolares) entonces dicha metodología queda validada. La investigación-acción no propone una validación intratéorica lógica-formal como se hace en el enfoque cuantitativo, sino que la validación es la interpretación dada por los participantes a sus propias actuaciones y por las transformaciones y las emancipaciones logradas en el cambio de las acciones cotidianas. Es, pues, la práctica la que valida la teoría en el caso de la investigación-acción colaborativa. Estos planteamientos de utilidad se pueden constatar en los textos expositivos producidos por los alumnos, más allá de sus propias opiniones positivas.

En consecuencia, se ha producido un cambio en el curriculum cotidiano de la escuela donde se desarrolló y se llevó a cabo esta investigación; y este hecho nos valida toda la investigación, o sea, la investigación-acción llevada a cabo en la escuela básica donde se trabajó durante un año escolar.

#### **4.4. Enriquecimiento de la metodología escritural del texto expositivo escolar**

Tomando en cuenta los aportes que surgieron durante la implantación de la metodología escritural diseñada para componer textos expositivos escolares, basada en la pregunta como estrategia de aprendizaje, se recogen, inicialmente, dichos aportes; para luego añadirlos en la metodología inicial.

El enriquecimiento proviene de los dos coinvestigadores adultos y la coinvestigadora alumna Ana Patricia. Este último aporte consiste en escribir, en el paso V escritura inicial, las preguntas en bloques, una seguida de la otra; y luego responder dejando una línea por el medio entre cada respuesta. Mientras que las contribuciones de los otros coinvestigadores comprende: (a) explicar y describir

toda la metodología en el primer paso; (b) que se proponga una evaluación pedagógica para cada fase o por grupo de pasos; (c) exponer un contenido teórico del texto expositivo en la primera fase; (d) una lista de palabras técnicas claves en el paso de la escritura inicial; y (e) elaborar material complementario de escritura para recordar información sobre el tema estudiado.

### **Paso I: Elaboración de respuesta estructurada adecuadamente**

El docente explica y describe en qué consiste la metodología escritural; es decir, detalla todos los pasos o las fases de la misma. Luego, expone los fundamentos del texto expositivo o hace un repaso si ya se ha visto el tema de los tipos de textos en Lengua y Literatura.

El docente puede realizar un diagnóstico para determinar cómo los alumnos estructuran la respuesta de preguntas.

Luego, se puede reforzar o enseñar a responder preguntas de acuerdo con el encabezador y la preposición que solicita en la respuesta.

En esta fase, el docente debe, pues, enseñar a responder adecuadamente preguntas con: ¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cuánto(s)?, ¿cuál(es)?, ¿quién?, ¿por qué?, etc.

Esta fase consiste en aprender a retomar el final de la pregunta en la respuesta. Por ejemplo, ¿dónde nació Simón Bolívar?

Simón Bolívar nació en Caracas

De tal forma que en la respuesta quede una oración completa: sujeto + predicado.

Es de señalar que las preguntas a formular no deben ser en primera persona (singular o plural), sino en tercera persona. Esto se hace con el fin de evitar que el alumno pueda hacer un cuento o una narración. Lo importante en esta fase es que las respuestas sean muy conocidas o dominadas por los alumnos, porque no se está evaluando su contenido, sino la estructuración de dichas respuestas.

Para la evaluación del trabajo realizado por los alumnos, el docente puede considerar esta escala de estimación.

Dimensión	Aspecto a considerar	Siempre	A veces	Nunca	Observación
Textual	1. Redacta la respuesta de manera adecuada estructuralmente.				
Ortográfica <sup>51</sup>	1. Respeta normas ortográficas.				
Actitud escritural	1. Disposición para el trabajo. 2. Rehace el borrador.				

### **Paso II: Elaboración de preguntas a textos expositivos dados**

Para esta actividad, el docente prepara pequeños textos expositivos (tres o cuatro párrafos), cuyo contenido sea accesible o muy conocido por los alumnos. Los textos se pueden tomar del libro de texto del grado correspondiente, por ejemplo.

Luego, de su lectura individual o colectiva, se les pide elaborar preguntas para cada párrafo.

También se destacan – si los hubieren- los conectores registrados en el texto expositivo utilizado.

Para la evaluación del trabajo realizado por los alumnos, el docente puede considerar esta escala de estimación.

Dimensión	Aspecto a considerar	Siempre	A veces	Nunca	Observación
Textual	1. Redacta la pregunta en concordancia con el contenido del párrafo.				
Ortográfica	1. Respeta normas ortográficas.				
Actitud escritural	1. Disposición para el trabajo. 2. Rehace el borrador.				

### **Paso III: Contacto directo con la realidad a estudiar**

Como el orden expositivo consiste en la abstracción de la realidad (objetos y relaciones), y tomando en cuenta el desarrollo cognitivo del alumno de Educación operacional-concreto, es necesario que el estudiante pueda tocar, manipular, degustar, desarmar/ armar, tirar, ver, oír, degustar, palpar... la realidad a estudiar. Es decir, es necesario un contacto directo con el objeto analizado. En algunos casos, ese contacto se puede dar a través de fotos, videos, ilustraciones. El “contacto” basado en la oralidad es insuficiente.

<sup>51</sup> Ya se advirtió que tal aspecto era importante para la actividad docente, pero que no es sí mismo un rasgo o aspecto textual.

En esta fase se habla de “contacto directo con la realidad” o con el objeto de estudio, esto implica que no se trata de “un tema de estudio”; un tema que se lee y luego se responde un cuestionario. Por esta razón es recomendable que los textos de las otras dos fases anteriores no estén relacionados con el objeto de estudio de esta tercera fase.

El docente orienta la actividad: que el alumno se fije en las partes, el color, la textura, la estructura, el uso, las funciones, etc. de la realidad estudiada.

Para la selección del tema, el docente puede presentar una pequeña lista de temas; y por votación se selecciona uno. También le puede preguntar al salón de clase sobre qué le gustaría escribir y escuchadas las propuestas, se escoge una de ellas. En todo caso, la idea que debe predominar, en el proceso de selección del tema, es la democracia.

Para la evaluación del trabajo realizado por los alumnos, el docente puede considerar esta escala de estimación.

Dimensión	Aspecto a considerar	Siempre	A veces	Nunca	Observación
Cognitiva	1. Muestra interés por el objeto. 2. Manipula el objeto. 3. Hace preguntas por el objeto.				
Actitud investigativa	1. Disposición para el trabajo. 2. Comparte sus hallazgos con los compañeros. 3. Desea saber más sobre el objeto.				

#### Paso IV: Discusión

Utilizando cualquier técnica de discusión colectiva o en pares o pequeños grupos, los niños discuten, hablan, conversan, preguntan y se responden sobre la realidad estudiada. Se busca que los alumnos compartan sus conocimientos o la información adquirida en la fase anterior. Esto puede contribuir a valorar la construcción colectiva del conocimiento y de los saberes.

Para la evaluación del trabajo realizado por los alumnos, el docente puede considerar esta escala de estimación.

Dimensión	Aspecto a considerar	Siempre	A veces	Nunca	Observación
Discursiva-investigativa	1. Claridad de las ideas. 2. Uso del vocabulario técnico. 3. Hace aportes a la discusión.				
Actitud Discursiva-investigativa	1. Disposición para el trabajo. 2. Respeta las intervenciones de sus compañeros.				

## **Paso V: Escritura inicial**

Antes de comenzar a escribir, es oportuno dar un período de descanso: es bueno que el alumno pueda procesar cognitivamente la información adquirida.

Se copian o se dictan varias preguntas (de tres a seis, por ejemplo) sobre la realidad analizada.

El docente puede negociar con los alumnos las interrogantes. En cierto modo, sería mejor que el propio alumno las formulara. Como ya ha tenido una aprehensión de la realidad, el estudiante puede saber qué comunicar de ese objeto de estudio.

Las preguntas se pueden copiar en el cuaderno en bloques, una seguida de la otra; y luego se responde, en otra página, dejando una línea por el medio entre cada respuesta. También se puede copiar la pregunta y luego se hace seguidamente la respuesta, dejando una línea de por medio en cada respuesta. El docente escoge la mejor opción.

El docente, una vez escritas las preguntas en la pizarra por él o por un alumno (o un alumno por cada interrogante), hace una lista del vocabulario técnico del tema tratado. Además de apoyo de la composición, se pueden hacer ejercicios de completación; hacer parejas entre bloques de la información; hacer ilustraciones; o cualquier otra estrategia que colabore en la redacción y que ayuden al alumno a tener a mano la respuesta. Recuerde que no se trata de que el alumno memorice los datos del tema tratado, sino que cuente con algunas facilidades nemotécnicas para redactar.

El alumno puede hacer dos borradores o los que crea oportunos.

No se espera que el contenido de la respuesta sea de un experto en el tema.

Esta fase se evalúa conjuntamente con el siguiente paso final.

## **Paso VI: Escritura final o de edición**

Revisados los borradores (construcción de las respuestas, ortografía, conectores oracionales) por parte del docente, los alumnos transcriben las respuestas en una nueva página sin las preguntas.

Se pueden unir las respuestas de un pregunta con otra anterior o posterior; es decir, se realiza otro borrador. Luego, se escribe finalmente el texto expositivo.

Se deja espacio (una o dos líneas) entre una pregunta y otra con el fin de formar los párrafos.

Los alumnos pueden colocar ilustraciones a su texto.

Los alumnos leen en voz alta su texto.

Se realiza una publicación de los textos producidos en la cartelera, por ejemplo.

Para la evaluación del trabajo realizado por los alumnos en esta fase y la anterior, el docente puede considerar esta escala de estimación.

<b>Dimensión</b>	<b>Aspecto a considerar</b>	<b>Siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>	<b>Observación</b>
Pragmática	1. Intención Básica.				
Textual	1. Funcionalidad de la planificación. 2. Uso de la pregunta y la respuesta. 3. Superestructura. 4. Proposiciones.				
Semántica-Léxica	1. Relación en los párrafos. 2. Vocabulario técnico. 3. Explicación de las ideas. 4. Ilustración.				
Gramatical-Ortográfico	1. Puntuación. 2. Concordancia. 3. Uso de mayúscula/minúscula. 4. Letra legible.				
Actitud escritural	1. Disposición para el trabajo. 2. Rehace el borrador. 3. Aprende del error. 4. Aprecia la calidad del nuevo borrador.				

El *Diccionario de Términos Claves de ELE* del Centro Virtual Cervantes (s.a.), cuando define el vocablo Textualización, señala que la linealidad secuencial es la única posible cuando se implantan metodologías escriturales. En este sentido, afirma que “la no linealidad del proceso de composición y su recursividad” que se pregona en los diseños escriturales es válida a nivel teórico puro. Dicho de otra manera, en el proceso de composición real sólo es posible la linealidad de la metodología aplicada.

En nuestra experiencia pedagógica tal aseveración queda negada. Los procesos implicados son complejos y concurrentes. El espíritu didáctico no impone esa secuenciación lineal de la estrategia para escribir textos expositivos escolares.

Esta metodología escritural que se ha validado con su implantación parece sugerir que las etapas o los pasos iniciales, primero y segundo, se pueden obviar una vez adquiridos los procesos cognitivo-discursos que ellos proponen. Esto hace que en primer momento se aplique paso a paso la estrategia, o, en caso que los alumnos ya posean tales competencias (responder de manera estructurada y saber hacer preguntas a textos dados), se pase con el paso siguiente, el tercero, Contacto directo con el objeto de estudio. Esto fue lo que se hizo a partir del tercer tema que se escogió para escribir. De tal forma que la recursividad metodológica, se concentra entre el tercer paso al sexto paso, dando lugar a un segundo momento en la metodología escritural. Esto no niega –obviamente- la recursividad que se da cuando se escriben los diferentes borradores de un tema.

Pero el hecho que se hable de “paso a paso” no niega la existencias de otros procesos que se van dan simultáneamente como las etapas de la planificación, textualización y revisión.

Otra característica de la metodología es la siguiente: la estrategia escritural es contextualizada. Esto es: no se ofrece rígida e invariable a futuras implantaciones o aplicaciones. El docente está en toda libertad de hacer los cambios y las modificaciones que crea y juzgue necesarias a su situación de aprendizaje. En todo caso, cada aplicación es una fuente de enriquecimiento teórico a partir de la práctica cotidiana, como presupone trabajar en investigación-acción.

La metodología escritural diseñada aquí promueve y consolida el espíritu investigativo en el alumno. A diferencia del Currículo Básico Nacional (1997) que mira la investigación como procedimiento de un objetivo y como estrategia para recoger información (pp. 142-143), la estrategia escritural fundamentada en el acto

de preguntar presenta la investigación como un hecho vivo, que se logró en la interacción directa con el objeto de estudio, y del que se obtienen conclusiones en el intercambio oral con el grupo escolar. No se trata tampoco de presentar un informe secuencial de hechos, sino de hacer comprender y explicar a otro interlocutor el hecho estudiado, es decir, hacer o componer un texto expositivo escolar. Esto nos ubica en un currículo investigativo. En efecto, la metodología escritural se centra en la investigación como currículo necesario en la construcción de un hombre crítico e indagador de los saberes. Todo apoyado en el pregunteo escritural. Estas ideas se recogen en el siguiente Gráfico 13.



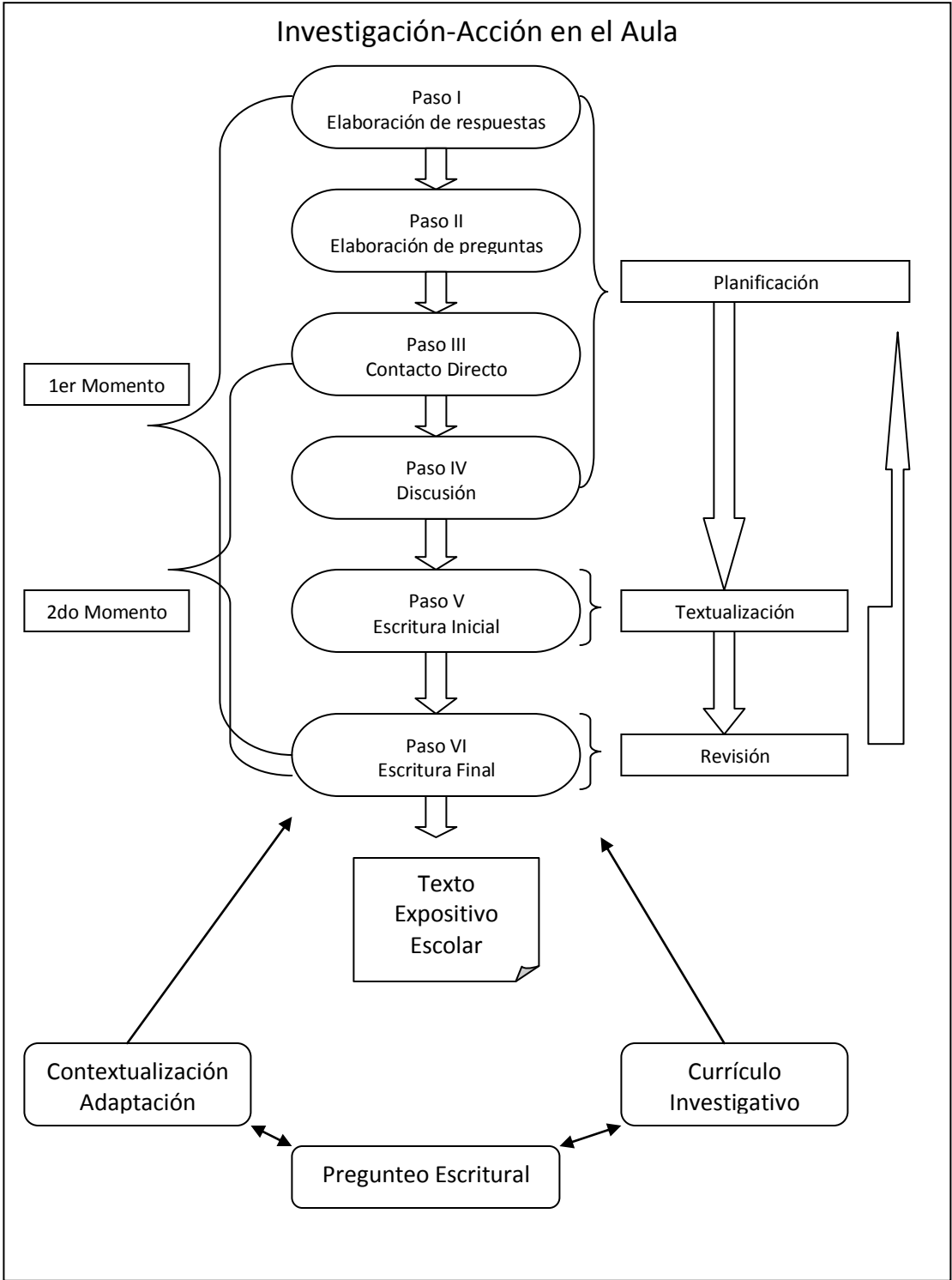


Gráfico 13. Metodología Escritural: Pasos, momentos, etapas procesuales y características

#### 4.5. Principios discursivos

En la etapa final de este capítulo del reporte, análisis e interpretación de los resultados, se presenta la formulación de principios discursivos que orientaron la metodología escritural que permite la adquisición y el desarrollo de la competencia redaccional de textos expositivos escolares, basados en la pregunta como estrategia escritural.

##### **Primer Principio: La pregunta evacúa la información que conforma el texto expositivo**

La función principal del texto expositivo es hacer comprender un fenómeno, hechos, teorías; y una manera de presentar al lector dicha información de forma coherente y cohesionada es haciendo uso del preguntado escritural. Mediante la pregunta la información no se presenta de forma incoherente, porque las interrogantes distribuyen la información.

En efecto, el preguntado escritural organiza la información sobre el objeto de estudio en párrafos, capítulos o fragmentos para así elaborar el análisis y la síntesis implicados en el contacto directo con el objeto de estudio.

Entonces, como parte de la metodología escritural es indispensable que los alumnos estructuren bien las respuestas de las preguntas que se han formulado para escribir el texto expositivo.

La pregunta escritural es una herramienta o una estrategia que contribuye a hacer al alumno un escritor o productor textual expositivo.

## **Segundo Principio: Propiciar la lectura del texto expositivo**

La lectura de textos expositivos puede ayudar a identificar la estructura organizativa de los mismos. La comprensión del texto expositivo es necesaria como paso previo a la producción textual expositiva.

De tal forma que un entrenamiento para extraer las ideas fundamentales y vitales de una composición textual expositiva, fundamentada en preguntas de comprensión, redundaría en la producción, en tanto que las preguntas de la comprensión (¿Qué es X?, por ejemplo) se usarían también cuando se haga uso de la habilidad lingüística de la producción escrita expositiva. La lectura se presenta como un proceso creativo del significado plasmado en el papel.

Las preguntas de comprensión remiten a diversos tipos de las categorías expositivas; es decir, a identificar la función textual de un párrafo o capítulo de un texto expositivo; por cuanto, como se puede observar en la Tabla 15 (p. 176; y su ejemplificación en la Tabla 20, p. 344s), hay una correlación directa entre categoría expositiva, tipos de párrafos y pregunta expositiva.

Se hace necesario ejercitar a los estudiantes en el hábito de hacer preguntas con los textos expositivos con el fin de identificar y comprender la función textual de sus diferentes partes.

Visto así, la pregunta ayuda a unificar y acercar los procesos pasivos (lectura) y activos (escritura) referidos al texto expositivo.

### **Tercer principio: El texto expositivo es producto de un proceso composicional**

Existen diferentes modelos de composición (enfoque gramatical, enfoque funcional, enfoque de contenido, etc.), pero aquí se asume el modelo procesual.

El modelo de composición procesual hace énfasis en el proceso escritural y no tanto en el producto final. De tal forma que teniendo un buen proceso de planificación, textualización y revisión se asegura un excelente producto textual final.

Aquí se asume el modelo procesual de Flower y Hayes (1980; véase **2.3.7. La escritura como proceso cognitivo**, p. 204ss); es decir, como indica el título al que se remite al lector, este modelo asume a la escritura como un proceso cognitivo, dividido en tres etapas claves.

Estas tres operaciones cognitivas implicadas en la redacción permiten una mayor creatividad, en tanto que la recursividad ayuda perfeccionar el trabajo composicional.

### **Cuarto Principio: El texto expositivo permite escribir la ciencia**

La ciencia es esencialmente representación verbal, fundamentalmente escrita. Lo que supone que el texto expositivo conserva el conocimiento y los saberes de la humanidad. Aprender, ya desde la escuela, la composición del texto expositivo supone insertarse en la comunidad discursiva científica-académica, que elabora, consume y trabaja con dicho tipo de texto científico.

Esta unión del texto expositivo y ciencia se fundamenta en la investigación. De allí la necesidad de apuntalar la escritura del texto expositivo escolar en un currículo investigativo y una didáctica investigativa. Un currículo investigativo hace

uso de la pregunta como medio para orientar lo que se indaga y busca desde el escaso conocimiento que se posee hasta ahora sobre lo investigado. Un alumno que haga uso del pregunteo investigativo, luego lo reusa como pregunteo escritural, porque permite extraer de la mente lo que se sabe o buscar en las fuentes o los materiales complementarios de escritura; y, a la vez, organizar ese saber al momento de plasmarlo en el papel. La escritura se convierte así en una herramienta clave para el trabajo científico en general y también –con mayor fuerza- en el trabajo científico escolar. Esto supone que la escritura científica se aprende ya desde la escuela en la medida que ésta permita formular texto expositivos escolares creativos, nuevos e innovadores no como meras copias del libro de texto usado en el salón de clase.

Visto así, el texto expositivo contribuye a la emancipación social e individual, en tanto que forma un individuo crítico, cuestionador de la realidad que investiga.

Por otro lado, es necesario que el alumno asuma que la construcción del conocimiento no es una tarea aislada e individual, sino que mediante la discusión entre pares, el docente y el material bibliográfico se puede hacer una elaboración social y colectiva de los saberes; también contribuye en ello, la revisión de los escritos iniciales. En otras palabras, el conocimiento tiene un fin social y colectivo.

Estos principios discursivos ya formulados se recogen en el Gráfico 14.

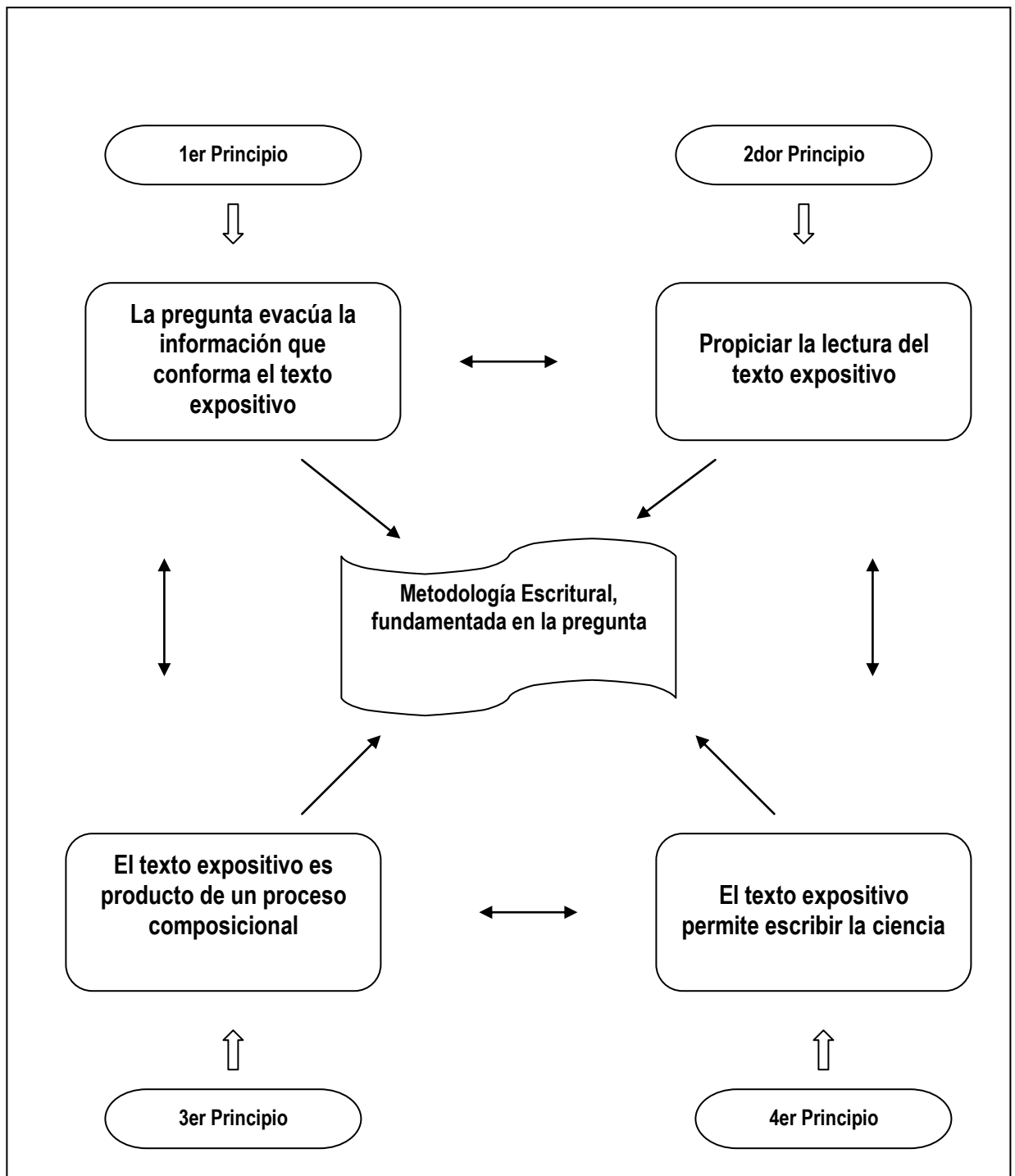


Gráfico 14. Principios discursivos subyacentes de la metodología escritural

Por último, hay que añadir tal como sugieren las fechas del Gráfico 14 que los principios discursivos trabajan e interactúan de manera conjunta y no aislada. De tal manera que estas fundamentaciones teóricas de la metodología no se

pueden identificar con exactitud en un paso de la estrategia escritural en cuestión, pues se trata de principios recursivos y de operaciones teóricas implicadas en todos y cada uno de los pasos propuestos. Sin embargo, el principio tercero, El texto expositivo es producto de un proceso composicional, parece estar presente en toda la metodología a juzgar por la descripción y la interpretación que se ha hecho de la experiencia educativa realizada. El segundo principio, por su lado, parece estar asociado con el segundo paso, Elaboración de preguntas a textos expositivos dados. Pero una segmentación e identificación de este tipo no parece muy adecuada con la metodología escritural, fundamentada en la pregunta escritural. Por lo cual, lo más sensato parece mirar los principios trabajando de manera recursiva, recurrente y complementaria; es decir, de forma compleja, como supone la composición de una texto expositivo.

### **Balance general**

Este capítulo nos ha servido para reportar e interpretar los resultados obtenidos en el proceso de implantación de la metodología escritural, fundamentada en el pregunteo redaccional, en un salón de clase de sexto grado de Educación Básica. Todo parece sugerir que la estrategia diseñada sirve para los fines para los cuales fue creada; esto es: es una herramienta útil para componer textos expositivos escolares. Al mismo tiempo, en un proceso de interacción entre el saber teórico y el saber hacer, (teoría y acción), se han formulados los principios discursivos orientadores de dicha metodología escritural. Si esto es así, como en efecto lo es, hemos logrado el objetivo general del presente trabajo investigativo. En consecuencia, sólo nos resta referenciar las conclusiones.

## Conclusiones

Este es el espacio destinado a cerrar formalmente el trabajo aquí desarrollado. Es, pues, el momento de cumplir con este acometido.

Como el lector recordará, el objetivo de esta investigación fue: Formular principios discursivos que orienten una metodología que permita la adquisición y el desarrollo de la competencia redaccional de textos expositivos escolares, basados en la pregunta como estrategia escritural, tal como se expuso en el primer capítulo.

En esencia, para tal desarrollo teórico-metodológico discursivo fue indispensable realizar tres tareas, a saber: **diseñar, implantar y evaluar la metodología escritural** para la composición de textos expositivos escolares, basados en la pregunta como estrategia escritural, en el marco de la investigación-acción en el aula.

Estas acciones educativas se vieron enmarcadas en los aspectos teóricos recogidos en las cinco subsecciones del marco teórico. En el primer subcapítulo de dicho marco, se propuso, siguiendo los aportes epistemológicos de la Teoría de Complejidad de Morin, otra dimensión del ser humano, **la dimensión del homo eroteticus**: el hombre que pregunta y se pregunta para poder interactuar con el entorno y consigo mismo; la pregunta es el principal instrumento epistémico. Todo estudio que aluda a la interrogación, en este trabajo, está haciendo referencia a esa nueva dimensión humana desarrollada y postulada.

Así en las cuatro secciones restantes del marco teórico se estudió la pregunta o la interrogación desde varios ángulos teórico-conceptuales. En la segunda sección del marco teórico se plantea el estudio de la interrogación desde la teoría de la enunciación, a través de una de sus manifestaciones, a saber: la modalidad interrogativa. Ésta fue definida como una forma de materialización



semántico-pragmática que representa la actitud de duda o de manifestación del vacío cognitivo del hablante frente a su preferencia y que espera sea superada gracias a la intervención del interlocutor. Luego de una reseña de la historia de la interrogación, que se centró en las clasificaciones y los tipos de preguntas propuestas por los autores revisados desde el Siglo XV a la actualidad, se pudo constatar que, al ámbito educativo, el uso de la interrogación sólo se reduce a pregunta de examen. Esto hizo que propusiera una taxonomía de la interrogación en el contexto educativo. Surgieron quince usos y funciones; dentro de las cuales, en el marco de este trabajo investigativo, hay que destacar **las interrogaciones del proceso de textualización** de la escritura. Estas interrogaciones de textualización extraen la información de la memoria a largo plazo y contribuyen con la organización interna semántica del texto como en la organización externa del texto.

Luego, en el tercer apartado de la fundamentación teórica, se analizó la pregunta desde la óptica de la lingüística del texto; y, más específicamente, se examinó la relación de la pregunta con el texto expositivo escolar, en el marco del orden discursivo expositivo. Así pues, se expuso la correspondencia entre tipos de preguntas, tipos de párrafos y categorías funcionales. Previamente, se detallaron los tres tipos de modalidades del texto expositivo: modalidad **especializada**, modalidad **divulgativa** y modalidad **didáctica**. En este último caso, se desglosó en textos del adulto al niño y textos de éste al adulto y otros niños, porque la metodología desarrollada permite esta interacción discursiva.

En la siguiente sección del marco teórico, se estudió la pregunta desde la perspectiva que brinda la psicología cognoscitiva. La influencia de esta disciplina científica en la educación se evidencia en la nueva concepción del estudiante como un ente activo y director de su proceso de aprendizaje, bajo la guía del docente como facilitador. Entre las herramientas que contribuyen en esa nueva concepción está la pregunta. Pero ha sido usada principalmente como instrumento de comprensión lectora y no para la producción escrita.

El último apartado de la fundamentación teórica se revisó la pregunta como instrumento de emancipación, liberación y criticidad, desde el ángulo del Pensamiento Crítico. **La pregunta se da en un ámbito netamente social y su uso no es neutral**, sino que permite la liberación de la práctica cotidiana del salón de clase. La pregunta contribuye a la toma de conciencia de la necesidad de cambiar el hacer esclavizante rutinario educativo.

Con estas herramientas conceptuales y teóricas se fue al salón de clase de una escuela pública de Educación Básica, en calidad de colaborador de los otros dos sujetos de la investigación: la maestra y los alumnos.

Luego de haber constatado la poca presencia del texto expositivo como medio de construcción del conocimiento mediante la escritura de composiciones de ese tipo, se pasó al diseño de la estrategia escritural. Ésta quedó conformada por los siguientes pasos o fases: I. Elaboración de respuesta estructurada; II. Elaboración de preguntas a textos expositivos dados; III. Contacto directo con la realidad a estudiar; IV. Discusión; V. Escritura inicial; y VI. Escritura final o de edición. Luego de la aplicación y evaluación por parte del docente y los alumnos, fueron reformulados y enriquecidos dichos pasos.

Con la evaluación de la estrategia realizada por parte del docente y los alumnos, se pudo constatar la efectividad y funcionalidad de la metodología. Dicho de otra manera, la metodología escritural para la composición del texto expositivo escolar, basada en la pregunta como estrategia de textualización se puede recomendar a otras experiencias de implantación o aplicación en otros espacios educativos. Por supuesto, la metodología, diseñada y validada, no es cerrada y dogmática, sino –por el contrario- se abre a todas las posibles adaptaciones y requerimientos de los posibles contextos de aplicación en la Educación Básica.

Por último, tomando en cuenta la teoría, pero sobre todo la práctica de las tres acciones básicas (**diseñar, implantar y evaluar la metodología escritural**), se pudo formular los principios discursivos, los cuales fueron:

**Primer Principio: La pregunta evacúa la información que conforma el texto expositivo.**

**Segundo Principio: Propiciar la lectura del texto expositivo.**

**Tercer principio: El texto expositivo es producto de un proceso composicional.**

**Cuarto Principio: El texto expositivo permite escribir la ciencia.**

Estos principios indican que el texto expositivo contribuye a la emancipación social e individual, en tanto que forman un individuo crítico, cuestionador de la realidad que investiga. Al tiempo que, cuando recrea el conocimiento consagrado y aceptado, aprende a través de la escritura. Otro rol de la escritura en la escuela es posible. La escuela está abierta a nuevos cambios y retos pedagógicos.

Creemos que hemos contribuido con ese cambio social de la concepción de la escritura, y, sobre todo, de la escritura científica, porque se ha transformado la vida académica de los alumnos con los que se tuvo el privilegio de trabajar durante ese año escolar 2009-2010.

Ciertamente, esta investigación no es definitiva, porque el texto expositivo escolar es tan solo la base del texto expositivo en general. Es decir, es necesario continuar diseñando otras estrategias para la adquisición del texto expositivo en las otras etapas de la escolaridad hasta llegar al texto expositivo ideal: el producido por el adulto en la universidad.

Se puede hacer del niño un homo eroteticus ya desde la escuela. Es necesario que el alumno pregunte y se interrogue acerca de la realidad; y a partir de allí, teniendo elementos cognoscitivos e informacionales, pueda construir su texto expositivo escolar, el cual es la base del futuro texto expositivo científico. La metodología escritural propuesta incentiva el espíritu investigativo del estudiante y, sobre todo, promueve un investigador que reporta por escrito el resultado de dicha investigación. El homo eroteticus es el también el homo scriptor.

## Referencias

- ADAM, J.-M. (2005<sup>a</sup>). Gramática del texto. Pp. 295-296. En: P. CHARAUDEAU y D. MAINGUENEAU. (dirs.). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- ADAM, J.-M. (2005<sup>b</sup>). Texto. Pp. 549-550. En: P. CHARAUDEAU y D. MAINGUENEAU. (dirs.). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- ALONSO, A. y HENRIQUEZ UREÑA, P. (1967). *Gramática castellana. Segundo Curso*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2004). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro
- ÁLVAREZ, M. (1999) *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*. Madrid: Arco/Libros.
- ÁLVAREZ, M. (1993) *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Madrid: Arco/Libros.
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Paidós.
- ALVES, E. y ACEVEDO, R. (2000). *La evaluación cualitativa. Orientaciones para la práctica en el aula*. Valencia (Venezuela): Fanarte.
- ANDRÉU A., J. (s.a.). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. [Libro en Línea]. Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf> [Consultado: Octubre 12, 2009]
- ARGYRIS, C., PUTNAM, R. y SMITH, D. (1985). *Action Science: Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.

- ATKINSON, R.C. y SHIFFRIN, R.M. (1968). Human memory: a proposed system and its control process. En: K.W. SPENCE y J.J. SPENCE. *Advances in the psychology of learning and motivations research and theory*. Vol. 2. New York.
- BALLY, CH. (1977). *El lenguaje y la vida*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- BALLY, CH. (1965). *Linguistique générale et linguistique française*. Berne: Editions Francke Berne.
- BAJTÍN, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BAJTÍN, M. (VOLOSHIN, V.N.). (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje. (Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*. Madrid. Alianza Editorial.
- BAJTÍN, M. (1982). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BASSOLS, M. y TORRENTE, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: EUMO-OCTAEDRO.
- BECERRA, A. (2008). *Thesaurus curricular de la educación superior. Lo que en el presente necesita saber un docente universitario de su académico y de su quehacer académico institucional cotidiano*. Mimeográfico. Caracas: UPEL/IPC.
- BECERRA, A. y ARIAS, H. (2006). *La pregunta. Instrumento universal de producción del conocimiento y el aprendizaje significativo con sentido social*. Mimeográfico. Caracas: UPEL/IPC.
- BELLO, A. (1847/1951). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Caracas: Fundación La Casa de Bello.
- BELTRÁN, J. (1988). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- BENOT, E. (1890/1943). *Arquitectura de las lenguas*. Buenos Aires: Editorial Araujo.
- BENOT, E. (1910). *Arte de hablar: gramática filosófica de la lengua castellana*. Madrid: Sucesores de Hernando.  
[Libro en línea] Disponible:  
[http://www.juntadeandalucia.es/cultura/bibliotecavirtualandalucia/catalogo\\_imagenes/grupo.cmd?posicion=73&path=1000099](http://www.juntadeandalucia.es/cultura/bibliotecavirtualandalucia/catalogo_imagenes/grupo.cmd?posicion=73&path=1000099)  
[Consulta: 2007, Enero 10]
- BENVENISTE, É. (1977). *Problemas de Lingüística General II*. México: Siglo XXI.
- BENVENISTE, É. (1972). *Problemas de Lingüística General*. México: Siglo XXI.
- BERGANINI, M. (1945). *Antología de autores latinos desconocidos*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- BERGER, K.S. (2004). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- BERKELEY, G. (2007). *Tratado sobre los principios del conocimiento humano*. [Libro en Línea]. Disponible en: [www.robertexto.com](http://www.robertexto.com)  
[Consultado: Octubre 12, 2007]
- BERNAL, J. (comp.). (1986). *Antología de lingüística textual*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- BERNÁNDEZ, E. (1987). Introducción. Pp. 7-18. En: E. BERNÁNDEZ. (comp.). *Lingüística del texto*. Madrid: Arcos/Libros.
- BERNÁNDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BEST, J. (2002). *Psicología cognoscitiva*. México: International Thomson Editores.
- BEUGRANDE, R.-A. y DRESSLER, W.U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel.

- BOWER, G. H. (2008). The evolution of a cognitive psychologist: A journey from simple behaviors to complex mental acts. Pp. 1-27. En: *Annual Review of Psychology*, Vol. 59.
- BOWER, G. H. (1975). Cognitive psychology: An introduction. En: W. K. ESTES (ed.). *Handbook of learning and cognitive processes*. Vol.1. Hillsdale, NJ: LEA.
- BROWN, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En: F. WEINTER y R. KLUWE (eds.). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BÜHLER, K. (1985). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- CAMARERO GIL, C. (s.a). Filosofía de la acción. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.enciclonet.com/articulo/filosofia-de-laaccion/> [Consultado: Octubre 12, 2007]
- CAMPS, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. Pp. 3-19. En *Infancia y Aprendizaje*. Nº 49. [Documento en Línea]. Disponible en: [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341) [Consultado, 15 de enero, 2010]
- CARRETERO, M. (1998). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- CASSANY, D. (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASTRO, J. y CASTRO, M. (2005). *Pensamiento crítico*. México: Prentice Hall.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (s.a.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Textualización. [Documento en línea]. Disponible en: [http://cvc.cercantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/textualizacion.htm](http://cvc.cercantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/textualizacion.htm)  
[Consultado: septiembre, 10 de 2010]

COOPER, J. (Coord.). (2008). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa.

COOPER, J.D. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.

COROMINAS, J. (1990). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos.

CORTÉS MORATÓ, J. y MARTÍNEZ RIU, A. (1996). *Diccionario de filosofía*. [CD-ROM]. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A.

CORZO, J., MUNÉVAR, R. y YEPES, J. (2007). investigación-acción y currículo; un recorrido por el mundo. Pp. 123-142. En *Revista Estudios Educativos*. Manizales (Colombia): 3(1). [Documento en Línea]. Disponible en: [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-1\\_8.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-1_8.pdf)  
[Consultado, 15 de enero, 2010]

COSERIU, E. (1973). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.

CHAMSKA, I. (1995). La liturgia como conjunto de citas. Pp. 121-132. En Louis\_Marie Chauvet (edit.) *Concillum. Revista Internacional de Teología*. Nº 259: Liturgia y expresión corporal.

CHOMSKY, N. (1975). Entrevista. Pp. 8-32. En: J. MAÑÉ. (edit.). *Revolución en la lingüística*. Barcelona: Salvat Editores.

CHOMSKY, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

CHOMSKY, N. (1969). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.



- DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-HILL Interamericana.
- DEWEY, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- DEWEY, J. (2000). Capítulo III. Qué entiende el pragmatismo por <<práctica>>. En: J. DEWEY. *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- DUCROT, O. Y SCHAEFFER, J. A. (1998). *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Arrecife.
- DUCROT, O. (1986). Esbozo de una teoría polifónica de la enunciación. Pp. 175-239. En Oswald Ducrot. *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- DUGUA CH., C. (2007). *La cultura en el aprendizaje escolar. Elementos para una pedagogía dentro y fuera del aula*. México: Trillas.
- ECO, H. (1980/1986). *El nombre de la rosa*. Madrid: Lumdars.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ENNIS, R.H. (1995). *Critical Thinking*. New Jersey: Prentice-Hall.
- ESCANDELL, M. V. (1999). *Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos*. Pp. 3929-3992. En Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo 3. Madrid: Espasa-Calpe. Colección Nebrija y Bello.

- ESCANDELL, M. V. (1997). La interrogación en infinitivo como réplica. Pp. 81-96. En *Epos. Revista de Filología*. Vol III. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ESCANDELL, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ESCANDELL, M. V. (1987). *La interrogación en español: semántica y pragmática*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ESCANDELL, M. V. (1984). La interrogación retórica. Pp. 9-37. En *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*. Nº 3. Madrid: Universidad Complutense.
- FERNÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1975). *La educación: constante y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- FERRATER MORA, J. (2004). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- FLAVELL, J.H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. En: *American Psychologist*, 34, 906-911.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1980). Identifying the organization of writing processes. EN: GREGG, L. W. y E. R. STEINBER. (eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Nova Jersey: Erlbaum.
- FOUCAULT, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores. [Libro en línea]. Disponible: [www.libertacion.org/Joomla/index.php?option=com\\_docman...](http://www.libertacion.org/Joomla/index.php?option=com_docman...) [Consultado: Diciembre 18, 2006].
- FRACA DE BARRERA, L. (2006). *La ciberlingua, una variante compleja de la lengua en Internet*. Caracas: UPEL-IVILLAB.
- FRACA DE BARRERA, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: Ediciones El Nacional.

- FRACA DE BARRERA, L. (2000). La escritura como elemento de medición en el desarrollo del ser humano. [Documento en Línea]. *Revista Candidus*, Año 1, N° 11. Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_38/nr\\_394/a\\_5363/5363.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_394/a_5363/5363.htm)  
[Consultado: Octubre 12, 2007]
- FREIRE, P. (1994). Educación y participación comunitaria. Pp. 83-96. En: VV.AA. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio e Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (s.d.).
- GAGNÉ, R. M. y GLASER, R. (1987). Foundations in learning research. En: R.M. GAGNÉ (ed.). *Instructional technology: Foundations*. Hillsdate, NJ: Erlbaum.
- GARACHANA, M. y MONTOLÍO, E. (2002). De la oración al párrafo. Del párrafo al texto. Vol. II. Pp. 69-102, En: E. MONTOLÍO (coord.), C. FIGUERAS, M. GARACHANA y M. SANTIAGO. *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- GARCÍA HERNÁNDEZ, E. (2000). Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu>  
[Consultado: Mayo 17, 2008]
- GARCÍA, J. FCO. (2009). Historia de la oración interrogativa en la Real Academia Española. Pp. 57-88. En *Letras*, N° 80, Vol. 51.
- GARCÍA, J. FCO. (2008a). Estudio diacrónico de la oración interrogativa en varios lingüistas. Pp. 11-26. [Artículo en línea]. En **Copérnico**, N° 8, Enero-junio. Disponible: [http://copernico.uneg.edu.ve/numeros/c08\\_art02.pdf](http://copernico.uneg.edu.ve/numeros/c08_art02.pdf)  
[Consultado: Mayo 17, 2008]
- GARCÍA, J. FCO. (2008b). *Correlación entre categorías funcionales expositivas, tipos de párrafos expositivos y preguntas expositivas*. Mimeográfico. Maracaibo: LUZ.

- GARCÍA, J. FCO. (2007). *El texto expositivo en nuestra escuela*. Material Mimeográfico. Ciudad Bolívar: UNEG.
- GARCÍA, J. FCO. (2005). *Libro de estudio universitario: Morfosintaxis Didáctica I*. Trabajo de ascenso inédito. Ciudad Guayana: UNEG.
- GARCÍA, J. FCO. (2003). *La pregunta: una herramienta didáctica para la escritura escolar*. (Ponencia). Primer Encuentro de Educación, Administración y Contaduría. Ciudad Bolívar: 17 y 18 de junio.
- GARCÍA, J. FCO. (1994). *El heroísmo de María en los Milagros de Nuestra Señora, de Berceo*. Tesis de pregrado inédita. Cumaná: UDO.
- GARCÍA, J. FCO. (1986). *Risa franciscana*. Mimeográfico. Ciudad Bolívar.
- GARCÍA R., R. (1983/1987). *La interrogación*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- GILI GAYA, S. (1943/1973). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Biblograf.
- GRAHAMA, S. y HARRIS, K.R. (2000). The role self-regulation and transcription skills in writing and writing. En: *Developmental educational psychologist*, 35, 3-12.
- GÓMEZ, F.V. (s.a.). *El concepto de <<dialoguismo>> en Bajtin: la otra forma de diálogo renacentista*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://decargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12826736680659641/018462.pdf?incre=1>  
[Consultado: Mayo 17, 2010]
- GRAVES, D.H. (2002). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ministerio de Educación Cultural y Deporte y Ediciones Morata.
- GUTIÉRREZ, J. y DELGADO, J.M. (1994). Teoría de la observación. Pp. 141-173. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

- GUTIÉRREZ, J. y RINCÓN, L. (2009). *Enciclopedia GIRASOL. 6to Sexto Grado*. Caracas: Editorial GIRASOL.
- GUTIÉRREZ, J. y RINCÓN, L. (2009). *Enciclopedia GIRASOL. 4to Sexto Grado*. Caracas: Editorial GIRASOL.
- GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, F. (2005). *Teoría del desarrollo cognitivo*. Madrid: McGraw-HILL/Interamericana de España.
- HALLIDAY, M. y HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman Group Lid.
- HEGEL, G. (1990). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal. Antología*. Buenos Aires: EUBA.
- HERNÁNDEZ, J. (2001). *Estrategias de aprendizaje*. Material mimeográfico. Ciudad Bolívar: Universidad Nacional Experimental de Guayana.
- HERNÁNDEZ, N. (1972). *Geografía General*. Caracas: Eneva.
- HERRERO CECILIA, J. (2006). *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de castilla-La Mancha.
- HJELMSLEV, L. (1974). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- HJELMSLEV, L. (1972). *Ensayos lingüísticos*. Madrid: Gredos.
- HJELMSLEV, L. (1968). *El lenguaje*. Madrid: Gredos.
- HUIZINGA, J. (1984). *Homo lundens*. Madrid: Alianza.
- HURTADO DE BARRERA, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas: Quirón Ediciones.

- IBARRETXE-ANTUÑAN, I. (2008), I. ¿Influye la lengua que hablamos en nuestra conceptualización del espacio? El caso de los marcos de referencia espaciales. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.cienciacognitiva.org/?p=20> [Consultado: Mayo 17, 2008]
- IRAN-NEJAD, A. (1990). Active and dynamic self-regulation of learning processes. *En: Review of Educational Research*, 6 (4), 573 – 602.
- ISENBERG, H. (1987). Cuestiones fundamentales de tipología textual. Pp. 95-130. En: E. BERNÁNDEZ. (comp.). *Lingüística del texto*. Madrid: Arcos/Libros.
- JOLIBERT, J. (1988). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Hacette.
- KANT, I. (1978). *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económico.
- KARMILOFF-SMITH; A. (1996). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. (s.d).
- KOZULIN, A. (s.a.) *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza Editores.
- KUHN, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LAM, M. (2003). *La memoria cognitiva*. Buenos Aires: EUBA.
- LENZ, R. (1935). *La oración y sus partes*. Madrid: Revista de Filología Española.
- LEÓN DE VILORIA, C. (2007). *Secuencias de desarrollo infantil integral*. Caracas: UCAB.
- LEWANDOWSKI, T. (1992). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- LÓPEZ, M. (2006). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Trillas.

- LÓPEZ, M. (coord.) (1980). *Escribir escribiendo. Manual para docentes de Educación Básica*. Caracas: CONICIT-PDVSA.
- LUZURIAGA, L. (1969). *La pedagogía contemporánea*. Buenos Aires: Biblioteca del Maestro.
- McCORMICK CALKINS, L. (1992). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: AIQUE.
- LYONS, J. (1981). *Lenguaje, significado y contexto*. Buenos Aires: Paidós.
- MAINGUENEAU, D. (2005a). Enunciación. Pp. 210-213. En: P. CHARAUDEAU y D. MAINGUENEAU. (dirs.). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- MAINGUENEAU, D. (2005b). Modalidad. Pp. 391-394. En: P. CHARAUDEAU y D. MAINGUENEAU. (dirs.). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- McKERNAN, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- MALMBERG, B. (1985). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MALMBERG, B. (1974). *Lingüística estructural y comunicación humana. Introducción al mecanismo del lenguaje y a la metodología de la lingüística*. Madrid: Gredos.
- MARTÍNEZ, M.C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Cali: Artes Gráficas Facultad de Humanidades-Universidad del Valle.
- MARTÍNEZ, M.C. (1994). *Análisis del discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali: Artes Gráficas Facultad de Humanidades-Universidad del Valle.
- MARTÍNEZ, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

- MARTÍNEZ, M. (2007). El método de investigación-acción en el aula. Pp. 238-256. En: M. Martínez. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- MARTÍNEZ, M. (s.a). *El método de la investigación-acción*. [Documento en línea]. Disponible en: [http://www.avizora.com/publicaciones/monosavizora/el\\_metodo\\_de\\_la\\_investigacion\\_accion.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/monosavizora/el_metodo_de_la_investigacion_accion.htm) [Consultado: 15 enero, 2010].
- MATA GIL, M. y GARCÍA, J.F. (1998). Acerca de enamorar-se y amar: un dicho y un hecho. Pp. 1-2. En: *Verbigracia*, N° 27, Año 11, *EL UNIVERSAL*.
- MATURADA, H. (1988). *Ontología del conversar. Terapia Psicológica*. (s.d.).
- MATURADA, H. y VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MAYOR, S. (2002). *Orientaciones de la Psicología Cognitiva*. Madrid: Síntesis.
- MAYOR, S. (1988) Orientaciones y problemas de la Psicología Cognitiva. En: *Análisis y Modificación de Conducta*. (s.d.)
- MILLER, G. A. (1979). *A Very Personal History, Conference in the Cognitive Science Workshop*. Massachusetts Institute of Technology. (s.d).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1997). *Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica. Segunda Etapa. Sexto Grado*. Caracas: Autor.
- MISIÁK, H. (1969). *Raíces filosóficas de la psicología*. Buenos Aires: Troquel.
- MOLINER, M. (1990). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- MORIN, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.



- MORIN, E., ROGER CIURANA, E., y MOTTA, R.D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORÍN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORÍN, E. (1998<sup>a</sup>). *El método II: la vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MORÍN, E. (1998<sup>b</sup>). El complejo del amor. [Documento en línea]. En *Gazeta de Antropología* N° 14. Pp.14-01. Disponible en: <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Morin-Edgar%20Complejo%20de%20amor.pdf>  
[Consultado: Octubre 17, 2007]
- MORIN, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORÍN, E. (1991/2006). *El Método 4. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MORÍN, E. (1986/1994). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MORTARA GARAVELLI, B. (1991). *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.
- MOTTA, R. (s.f.). ¿Qué es pensamiento complejo y complejidad? [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.complejidad.org/cms/?q=node/3>  
[Consulta: Diciembre 15, 2007]
- MOYA SANTOYO, J. (2008). Psicología cognitiva. En: *Enciclonet.com*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.enciclonet.com/documento/psicolog%eda+cognitiva/1/>  
[Consultado, Mayo 10, 2008].
- MUÑOZ, M. y VELARDE, T. (2000). *La psicología cognitiva*. Madrid: Síntesis.

- NAVARRO TOMÁS, T. (1918/1985). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Revista de Filología Española.
- NEBRIJA, E. A. de. (1492/2007). *Gramática de la lengua castellana*. [Libro en línea] Disponible: <http://www.antoniodenebrija.org/indice.html> [Consulta: 2007, Enero 10]
- NEISSER, U. (1976). *Psicología cognoscitiva*. México: Trillas.
- NÉRICI, I. (1980). *Metodología de la enseñanza*. México: Editorial Kapelusz.
- NORRIS, S.P. y ENNIS, R.H. (1989). *Evaluating critical thinking*. EEUU: Critical Thinking Press.
- NÖTH, W. (1986). El marco semiótico de la textolingüística. Pp. 75-98. En: J. BERNAL. (comp.). *Antología de lingüística textual*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- OBREGÓN, H. (1975). La entonación española y el enfoque funcional. En *Anuario de Letras*. Vol. XIII. México: Facultad de Filosofía y Letras. Centro de Lingüística Hispánica.
- ORLICH, D., KAUCHAK, D., HARDER, R., PENDERGRASS, R., CALLEHAN, R. y KEOGH, A. (2004). *Técnicas de enseñanza. Modernización en el aprendizaje*. México: Limusa.
- OTERO, J. y GRAESSER, A. (2001). PREG: Elements of a Model of Question Asking. Pp. 143-175. En: *Cognition and Instruction*, 19:2.
- OZURU, Y., BEST, R., BELL, C., WITHERSPOON, A., Mcnamara, D. (2007). Influence of Question Format and Text Availability on the Assessment of Expository Text Comprehension. Pp. 399-438. En: *Cognition and Instruction*, 25:4.
- PÁEZ URDANETA, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos.

- PADRÓN G., J., HERNÁNDEZ, A. y DI GRAVIA, A.R. (2005). *Epistemología. Tutorial paso-a-paso*. [CD]. Caracas: Fundación LINEA-I.
- PADRÓN G., J. (2004). Epistemología a la luz de Noam Chomsky. En: *Textura*. Año 3, Nº 1, pp. 63-92.
- PADRÓN G. J. (2002). *Redacción del texto académico. Seminario-Taller*. CD-ROM. Caracas: Linea-I.
- PÉREZ DE LABORDA, A. (1989). *La ciencia contemporánea y sus implicaciones filosóficas*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2002). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. PP. 398-429. En: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- PETÖFI, J. y GARCÍA BERRÍO, A. (1978). *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid: Comunicación.
- PIAGET, J. (1987). *El desarrollo del niño y la inteligencia*. Buenos Aires. EUBA.
- PIAGET, J. (1973). Problemas generales de la investigación interdisciplinaria y mecanismos comunes. Pp. 27-40. En: J. PIAGET *et al.* *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- PLATÓN. (1990). *Cratilo*. Buenos Aires: Editorial Salvat.
- PLATÓN (1990). *Fedón*. Buenos Aires: Editorial Salvat.
- POGGIOLI, L. (2007<sup>a</sup>). *Estrategias de aprendizaje: una perspectiva teórica*. Serie Enseñando a aprender. Caracas: Fundación Empresas Polar.
- POGGIOLI, L. (2007<sup>b</sup>). *Estrategias metacognoscitivas*. Serie Enseñando a aprender. Caracas: Fundación Empresas Polar.

- POGGIOLI, L. (1985). *Modo de presentación y tipo de preguntas anexas en el aprendizaje de textos en inglés como lengua extranjera a nivel de educación superior*. Tesis de magíster inédita. Caracas: UCV.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1771/2007). *Gramática de lengua castellana*. [Libro en línea] Disponible: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/45771431102371451100080/thm0000.htm> [Consulta: 2007, Enero 10]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1796). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta de la Real Academia.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1836). *Gramática de la lengua castellana*. Paris: Librería de Gouas.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1890) *Gramática de la lengua castellana*. (s.d.)
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1911). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Perlado, Páez y Compañía.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1917). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Perlado, Páez y Compañía.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1949). *Compendio de la gramática de la lengua española. Dispuesto para la segunda enseñanza*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1962). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1973/1982). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2002). *Diccionario de lengua española*. Madrid: Espasa.
- REASON, P. (1995). *Partipation in Human Inquiry*. Londres: Sage.

- REYES, G. (1998). *Cómo escribir en español*. Madrid: Arco/Libros.
- RIESER, H. (1986). Sobre el desarrollo de la gramática del texto. Pp. 22-50. En: J. BERNAL. (comp.). *Antología de lingüística textual*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- RIESER, H. (1978). Introducción: El desarrollo de la gramática textual. Pp. 19-52. En: J. PETŐFI y A. GARCÍA BERRÍO. *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid: Comunicación.
- RÍOS CABRERA, P. (2006). *Psicología. La aventura de conocernos*. Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- ROCA-PONS, J. (1982). *El lenguaje*. Barcelona: Editorial Teide.
- ROCA-PONS, J. (1960/1976). *Introducción a la gramática*. Barcelona: Editorial Teide.
- RODRÍGUEZ, A. y SANZ, T. (1999). Capítulo II: la escuela nueva. Pp. 8-15. En: *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. La Habana: Universidad de La Habana-CEPES.
- RODRÍGUEZ, E. (2006). *Problemas escriturales en estudiantes universitario*. Mimeográfico. Ciudad Guayana: UNEG.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- ROGER CIURANA, E. (1999). *Complejidad: Elementos para una definición*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.complejidad.org/cms/?q=node/23>  
[Consulta: Diciembre 15, 2007]
- ROSSER, R. (1994). *Desarrollo cognitivo: Perspectivas psicológicas y biológicas*. [Documento en línea]. Disponible: <http://sala.clacso.org.ar/gsdll/cgi-bin/library?e=d-000-00---0cinde--00-0-0--0prompt-10---4-----0-1|--1-es-50---20-about---00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL2&d=HASH576706e5d5d67b5d3b9361.5%3E=1>

[Consultado, Mayo 10, 2008].

ROTHKOPF, E. Z. (1965). Some theoretical and experimental approaches to problems in written instruction. Pp. 193-221. En: J. D. KRUMBOLTZ (ed.). *Learning and the education process*. Chicago: Rand McNally.

ROTHKOPF, E. Z. (1966). Learning from written instructive materials: An exploration of the control of inspection behavior by test-like events. Pp. 241-249. En: *American Educational Research Journal*, 3.

ROTHKOPF, E.Z. (1996) Control of mathemagenic activities. En: D.H.Jonassen, (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: McMillan.

RUIZ, A. (s.f.). *Las contribuciones de Humberto Maturana a las ciencias de la complejidad y a la psicología*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.galeon.com/pcazau/403-epis-biolo.htm>  
[Consulta: Diciembre 15, 2007]

ROUSSEAU, J. (2000). *Emilio o de la Educación*. [Libro en línea]. Disponible en: [www.elalphe.com](http://www.elalphe.com) [Consulta: Diciembre 15, 2007]

SÁNCHEZ LOBATO, J. (Coord.) (2007). *Saber escribir*. Madrid: AGUILAR.

SÁNCHEZ, Y. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. Pp. 61-81. En: *Letras*, N° 50. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.

SÁNCHEZ, Y. (1992). *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Trabajo de ascenso a titular sin publicar. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.

SANTALLA PEÑOLOZA, Z. (2000). *El sistema de memoria humano: memoria episódica y semántica*. Caracas: UCAB.

SAPIR, E. (1966). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económico.

SAUSSURE, F. (1980). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.

- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los proceso de composición escrita. Pp. 43-64. En *Infancia y Aprendizaje*, N° 58. [Documento en línea]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395> [Consultado: Mayo 18, 2004]
- SCHMIDT, S. (1986). Algunos problemas de las teorías del texto comunicativo. Pp. 51-74. En: J. BERNAL. (comp.). *Antología de lingüística textual*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- SCHMIDT, S. (1976/1977). *Teoría del texto*. Madrid: Cátedra.
- SCHUMAKER, R. (1998). *Las preguntas en la cognición*. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.ciea.ch/documents/s08\\_ref\\_schumacher\\_s.pdf](http://www.ciea.ch/documents/s08_ref_schumacher_s.pdf) [Consultado: Mayo 18, 2004]
- SEARLE, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Editorial Paidós.
- SEARLE, J. (1980). *Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- SERAFINI, M<sup>a</sup>.T. (2007). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- SOTO CASTELLANOS, J. (2006). *La condición humana en Edgar Morin*. . [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.debatecultural.net/Observatorio/JustoSoto.htm> [Consulta: Diciembre 15, 2007]
- STENHOUSE, L. (1993): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- TODOROV, T. (1987). Signo. Pp. 121-128. En: DUCROT, O. y TODOROV, T. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- TORBERT, W. (1991). *The power of balance: Transforming self, society and scientific inquiry*. (s.d.)
- TRUEBA, F. (1998). *Diccionario de cine*. Barcelona: Planeta.
- TULVING, E. (1972). Episodic and semántica memory. En: TULVING y W. DONALDSON. (comps). *Organizations of memory*. New York: Academic Press.
- UGAS FERMÍN, G. (2006). *La complejidad: un modo de pensar*. Táchira: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos.
- VALENZUELA, J. (2008). *Sobre los colores y las lenguas*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.cienciacognitiva.org/?p=37> [Consultado: Julio 20, 2008].
- VALLES, A. (1999). *Estrategias de aprendizaje/1*. Valencia: Editorial PROMOLIBRO:
- VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VAN DIJK, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- VAN DIJK, T. (1993). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.
- VAN DIJK, T. (1988). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.



- VAN DIJK, T. (1972/1976). Aspectos de una teoría generativa del texto poético. Pp. 239-271 En: Greimas, J. y AA.VV. *Ensayos de semiótica poética*. Barcelona: Planeta. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/Aspectos%20de%20una%20teor%EDa%20generativa%20del%20texto%20po%EA9tico.pdf>  
[Consultado: Mayo 18, 2004]
- VILLEGAS, C. (2003). *Hacia un estudio sobre la modalidad en la variedad culta del español de Venezuela*. Tesis doctoral inédita. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- VYGOTSKI, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- WAGENSBERG, J. (1989). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets Editores.
- WITTGENSTEIN, L. (1973). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Editorial Alianza.
- YULE, G. (1998). *El lenguaje*. Cambridge. University Press.

**ANEXOS**

## Anexo 1

### Biografía de una tesis

#### PARTE A

**Objetivo:** Conocer el contexto de descubrimiento del presente trabajo doctoral

Fue el filósofo neopositivista de March, Hans Reichenbach (1981-1953), quien en su obra *Experiencia y predicción* (1938) promovió la distinción, clásica dentro de la concepción heredada de la ciencia, entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación.

El contexto de descubrimiento se refiere a la invención de una teoría o hipótesis, es decir, comprende la manera cómo se halla o descubre o se inventa dicha teoría o hipótesis. Son, pues, los avatares y las batallas personales y profesionales de creación. Mientras que el contexto de justificación comprende la teoría en sí; es el resultado del proceso de creación.

No es, entonces, común dedicar una sección para explicitar el proceso de descubrimiento de una tesis: cómo nació y se originó la misma. Sin embargo, en el marco de este trabajo doctoral parece oportuno hablar de ello, aunque sea en un anexo.

#### ¿Cómo surgió esta tesis doctoral?

La respuesta comienza con una pregunta: ¿De qué trata esa comiquita?, la cual yo hice a mi sobrino de nueve años. Él miraba **Yu-Gi-Oh**.

Por una razón que no recuerdo y mi sobrino tampoco, a él se ocurrió darme la respuesta por escrito y no verbalmente como se podría esperar.

Mi sobrino se puso a escribir en su cuaderno. Pero yo no leía con mucha facilidad su letra, así que le sugerí que lo hiciera en la computadora; cosa que hizo. Luego el pero vino de su parte. Me preguntó: ¿qué escribo? Yo le dije: Ve hoy la comiquita y cuenta eso. En efecto, en la noche me espera su versión de lo acontecido en la serie ese día, con una advertencia: “Yo quiero *contarla* de una vez para siempre”. Ciertamente, el método que yo le proponía implica ver todos los días la serie y narrar lo que sucedía día a día. Y no permitía *contarla* de una vez.

En la expresión de mi sobrino “contarla o narrarla de una vez para siempre” se escondía otra cosa diferente a narrar en sí misma. La pregunta de qué trata esa comiquita no se puede resolver narrando algo, aunque se trate de un texto narrativo televisivo. Mi sobrino usa *narrar* con el sentido de *explicar*, *describir* y

*comprender*; dicho de otra manera, él quería hacer un texto expositivo y no narrativo como yo entendí al comienzo. Yo entendía pronto lo que él quería hacer, pero el problema ahora es cómo hacerlo, cómo hacer que él escribiera su propio.

Yo estaba haciendo o finalizando para ese momento mi maestría en Lingüística; pero lo cierto fue que me acordé del trabajo de ascenso de la Profesora Iraida Sánchez (1992). *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Releí la sección del orden discursivo expositivo. Luego conversé con mi sobrino y le dije que podía escribir su texto si lo definía, si nombraba los personajes, etc. El texto resultante fue un desastre. Entonces, conversé con más calma con mi sobrino y le hice muchas preguntas sobre la comiquita **Yu-Gi-Oh**. Se podría decir que él respondía casi sin pensar; es decir, dominaba el tema. A partir de ese conjunto de preguntas, noté la relación entre categorías expositivas y preguntas; de tal manera que a la categoría definición le correspondía la interrogante ¿Qué es X? y así sucesivamente con las otras categorías, tal como las expongo en la Tabla 15 (p. 174).

Luego de este descubrimiento de correspondencia, le dije a mi sobrino que haríamos un intento entre los dos. Él sentó frente a la computadora y yo a su lado. Yo hice la primera pregunta: ¿Qué es Yu-Gi-Oh!?, y la transcribió y la respondió en la pantalla; y de allí surgieron otras interrogantes o, mejor, dicho mi sobrino se hizo las otras incógnitas restante, tal como se presentan en la Parte B, más abajo. Por supuesto, se hicieron varios borradores; lamentablemente sólo conservo la versión final. Pero recuerdo que la ortografía fue lo último que se corrigió con la ayuda del ABC de la computadora. Nótese que la metodología consistía básicamente en hacerse preguntas sobre el tema y responderlas. Dicho de otra manera, la estrategia sólo consistía del actual paso V. Escritura inicial: hacerse preguntas sobre el tema.

A mí pareció que describí el agua tibia: una formula rápida y sencilla para escribir textos expositivos escolares. Pero cómo surgió esa necesidad de mi sobrino de hacer un texto expositivo. En parte quizás porque yo lo obligaba a ver programas documentales de animales por Discovery Kids. Creo que los niños deben ver esos programas del orden expositivo-científico y no sólo las comiquitas o las series televisivas. Hoy en día los canales hacen digeribles lo científico para los niños. Incluso hay comiquitas que motivan la investigación, como *SID, el niño científico*. Recuerdo que mi sobrino veía: *El mundo divertido de Peep*, producido por la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia. Pero sobretodo veía los programas *Animales Asombrosos y Mecánica Popular para Niños*.

A mí me parece muy significativo en mi vida profesional que yo hubiera ayudado a mi sobrino satisfacer su necesidad comunicativa con esa estrategia didáctica. En mi maestría, yo no cursé ninguna materia o asignatura ligada a la didáctica o la enseñanza de la lengua, porque me parecía irrelevante. En parte, porque todo el mundo se dedicaba a ello. Tonto prejuicio. Hoy creo que las nuevas vertientes de la Lingüística (Pragmática, Lingüística del Texto, etc.) sólo cobran relevancia en la medida que sirve para algo, más allá de la formulación teórica, o de los meros análisis de discursos diversos; cuando dan sus aportes a la Didáctica de la Lengua. En este sentido, estoy agradecido de la vida que me

permitió hacer esa pregunta a mi sobrino y a él por querer responderla de manera escrita.

En una actividad universitaria llamada Primer Encuentro de Educación, Administración y Contaduría (quizás un congresillo) en la UNEG, en el 2003, (dos años después de la experiencia con mi sobrino) yo expuse la experiencia en una ponencia, titulada: *La pregunta: una herramienta didáctica para la escritura escolar*. Hubo mucha participación de docentes y gracias a esto me hicieron unas observaciones que ese momento no comprendía del todo. Por lo que recuerdo era que la experiencia era muy simplista, que había que desarrollarla más; hacer más fases.

Bueno, pasaron otros años más para materializar y comprender lo que la experiencia de aquellos docentes me dijeron. Esto se dio con mi experiencia con los docentes que trabajaron en el diseño y creación de la metodología escritural, fundamentada en la pregunta. Se hizo un análisis pormenorizado de mi experiencia con mi sobrino, que unido con la experiencia de las docentes, dio como resultado la metodología que se diseñó y aplicó en el capítulo de los resultados.

Por otro lado, cuando yo expuse mi vaga idea de tesis a la Dra. Lucía Fraca de Barrera, ella me dijo que debía desarrollar la dimensión del homo eroteticus. De tal forma que esa dimensión del ser humano es de ella; yo sólo la formulé: la definí, caracterice, etc. Otra idea que está en la tesis que no es exactamente mí es el desglose de los diferentes tipos de interrogantes que se usan en el ámbito educativo. Esta idea me la sugirió mi tutor, Dr. César Villegas. Pero detrás de ese manejo de la interrogación, está el Dr. Ángel Becerra, quien me orientó en esa rama de la Lógica, llamada Erotética. Fue la Dra. Marielsa Ortiz, quien en su Seminario doctoral, me sugirió que usara la metodología de la investigación-acción para la validación de la metodología escritural. Pero como ya se dice en la Metodología la investigación-acción orientó toda la investigación y no solamente esa parte.

De la experiencia en la escuela, mi produjo mucha satisfacción el trabajo con las tres maestras. En parte, porque salvo una, las otras eran Maestra No Graduadas, es decir, Bachilleres. Pero con mucha experiencia de aula y tenían todas una visión teórica, fundamentada en la práctica cotidiana del aula de la clase. Yo tuve que poner a un lado la teoría académica y dejar que de la práctica surgiera su propia teoría, como dice Elliot.

El conocimiento es altamente social y esta experiencia investigativa así lo demuestra: "cualquier obra del hombre es colectiva".

## PARTE B

NOTA: Como conservo el texto que mi sobrino escribió en aquella ocasión, lo presento a continuación en esta tabla.

## La comiquita Yu-Gi-Oh!

**Por: Armín Márquez García**

Alumno de 4to Grado.

Cuestionario	<i>Versión final</i>	<i>Tipo de Párrafo</i>
<p><b>¿Qué es Yu-Gi-Oh!?</b> Yu-Gi-Oh! es una comiquita.</p>	<p>Yu-Gi-Oh! es una comiquita, que trata de un juego de cartas y sobre historias antiguas del bien contra el mal.</p>	<p>Desarrollo de un concepto</p>
<p><b>¿De qué trata esa comiquita?</b> Esa comiquita trata de un juego de cartas y sobre historias antiguas del bien contra el mal.</p>		
<p><b>¿En que consiste ese juego de cartas?</b> Este juego de cartas consiste en el enfrentamiento de un jugador con otro y cada uno tiene 54 cartas, es decir, un mazo de cartas. El contrincante lanza primero y luego, el retado.</p>	<p>Este juego de cartas consiste en el enfrentamiento de un jugador con otro y cada uno tiene 54 cartas, es decir, un mazo de cartas. El contrincante lanza primero y luego, el retado.</p>	<p>Desarrollo de un concepto</p>
<p><b>¿Cómo se juega ese juego de carta?</b> Para jugarlo primero se toma cuatro cartas de su mazo y después el contrincante coloca una en modo de ataque, colocándola en forma vertical, o puede ponerla en modo de defensa, que se coloca en forma horizontal.</p>	<p>Para jugarlo primero se toma cuatro cartas de su mazo y después el contrincante coloca una en modo de ataque, colocándola en forma vertical, o puede ponerla en modo de defensa, que se coloca en forma horizontal.</p>	<p>Desarrollo de un concepto</p>
<p><b>¿Cuáles son los personajes de la comiquita?</b> Los personajes son: 1.- Yu-Gi-Oh!, quien es protagonista y su misión es salvar las almas de su abuelo y los hermanos Kaíba. 2.- Los hermanos Kaíba, Yoi, Tea y Tristán son amigos de Yu-</p>	<p>Los personajes son: 1.- Yu-Gi-Oh!, quien es protagonista y su misión es salvar las almas de su abuelo y los hermanos Kaíba. 2.- Los hermanos Kaíba, Yoi, Tea y Tristán son amigos de Yu-Gi y le ayuda. 3.- Maximila-Pegaso, quien es el</p>	<p>Enumeración</p>

<p>Gi y le ayuda. 3.- Maximila-Pegaso, quien es el enemigo número uno de Yu-Gi y su misión es derrotarlo y tomar su artículo del milenio. 4.- Bacura, tiene como tarea robarle los artículos del milenio tanto a Yu-Gi y a Maximila.</p>	<p>enemigo número uno de Yu-Gi y su misión es derrotarlo y tomar su artículo del milenio. 4.- Bacura, tiene como tarea robarle los artículos del milenio tanto a Yu-Gi y a Maximila. Los enemigos de Yu-Gi son los dos últimos.</p>	<p>Clasificación</p>
<p><b>¿Cuáles de los personajes son enemigos de Yu-Gi?</b> Los enemigos de Yu-Gi son los dos últimos.</p>		
<p><b>¿Cuáles son los artículos del milenio?</b> Los artículos del milenio son: a.- El Rompecabeza, que pertenece a Yu-Gi y tiene un espíritu llamado Yami-yugi, b.- El Ojo del Milenio es poseído por Maximila, atrapa a las almas y las envía al mundo de la sombra, c.- La Balanza no tiene dueño, pero envía a cualquier personaje al mundo de la sombra.</p>	<p>Los artículos del milenio son: a.- El Rompecabeza, que pertenece a Yu-Gi y tiene un espíritu llamado Yami-yugi, b.- El Ojo del Milenio es poseído por Maximila, atrapa a las almas y las envía al mundo de la sombra, c.- La Balanza no tiene dueño, pero envía a cualquier personaje al mundo de la sombra, d.- La Sortija pertenece a Bacura y hace lo mismo que el Ojo y la Balanza.</p>	<p>Enumeración</p>
<p><b>¿Qué enseña esta comiquita?</b> Esta comiquita enseña a luchar por los demás y a valora la amistad.</p>	<p>Esta comiquita enseña a luchar por los demás y a valora la amistad.</p>	<p>Funciones o uso</p>
<p><b>¿Por dónde se transmite esta comiquita?</b> Esta comiquita se transmite por Nickelodeon, canal 48, todos los sábados y domingos, a las 3: pm.</p>	<p>Esta comiquita se transmite por Nickelodeon, canal 48, todos los sábados y domingos, a las 3: pm.</p>	<p>Desarrollo de un concepto</p>

**Anexo 2****Ficha del Docente**

**Objetivo:** Conocer las condiciones profesionales y académicas del docente.

1.- Primer Nombre: \_\_\_\_\_

2.- Sexo: M \_\_\_\_ F \_\_\_\_\_

3.- Años de servicios en Educación: \_\_\_\_\_

4.- Años de servicios en la Escuela o Colegio en que labora actualmente: \_\_\_\_\_

5.- Nivel Educativo obtenido: Bachiller \_\_\_\_ Licenciado\_\_\_\_ Especialista\_\_\_\_  
Maestría\_\_\_\_\_

6.- Si tiene el grado de Especialista o de Maestría, especifique título: \_\_\_\_\_

7.- En qué año obtuvo el título educativo que tiene actualmente:\_\_\_\_\_

8.- Grados en los cuales ha trabajado: \_\_\_\_\_

Comentario u otros datos:

---

---

---

---



**Anexo 3****Ficha del Alumno**

**Objetivo:** Conocer información sobre la situación académico-familiar del alumno.

1.- Primer Nombre: \_\_\_\_\_

2.- Sexo: M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_

3.- Información sobre el comportamiento referido al área de lengua (Si está comenzando el año escolar obtener información del boletín del año anterior):

\_\_\_\_\_

4.- Su representante: \_\_\_\_\_.

5.- Vive con: \_\_\_\_\_.

6.- Trabajo del representante o cuidador (a):

\_\_\_\_\_.

7.- Ubicación de la vivienda: \_\_\_\_\_.

8.- Comentario: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

**Anexo 4****Ficha de la Escuela**

**Objetivo:** Conocer condiciones educativas, laborales y de servicios públicos

1.- Nombre de la Escuela (solo inicial):

2.- Escuela Pública \_\_\_\_ Colegio Privado \_\_\_\_\_

2.1.- Si es Pública: Municipal: \_\_\_\_\_ Estatal: \_\_\_\_\_ Nacional: \_\_\_\_\_

3.- Ubicación: Barrio \_\_\_\_\_ Urbanización \_\_\_\_\_

4.- Niveles educativos que se imparten: \_\_\_\_\_

5.- Cuenta con Biblioteca: \_\_\_\_\_

6.- Servicios Públicos con los que cuenta: \_\_\_\_\_

7.- Descripción de las condiciones físicas de la escuela: \_\_\_\_\_

8.- Comentarios: \_\_\_\_\_

---

---

---

## Anexo 5

### Guión de entrevista

#### Entrevista para el docente antes de la metodología

**Objetivo:** Conocer la representación del docente sobre la escritura

- 1.- Para ti, qué es escribir.
- 2.- ¿Qué escribes y con qué propósito?
- 3.- ¿En que momentos escribes?
- 4.- ¿Qué hechos te motivan a escribir?
- 5.- ¿Qué estrategias de escrituras usas en el aula de clase?
- 6.- ¿Qué tipo de lectura realizan los alumnos en clase?
- 7.- ¿Los alumnos leen textos expositivos?
- 8.- Si responde negativamente a la pregunta 7, ¿por qué no leen textos expositivos?
- 9.- ¿Qué opinión tienes de los alumnos que participan en esta actividad como escritores? ¿Crees que sabes componer o redactar textos expositivos?

(Véase Anexo 15, p. 427)

## Anexo 6

### Guión de entrevista

#### Entrevista dirigida a los padres de los alumnos

**Objetivo:** Conocer la representación del padre o representante sobre la escritura

- 1.- Para ti, qué es escribir.
- 2.- ¿Qué escribes y con qué propósito?
- 3.- ¿En que momentos escribes?
- 4.- ¿Cómo se maneja el texto expositivo en la clase?
- 5.- ¿En qué consisten las tareas de escritura de los alumnos? ¿Son copia, dictado, etc.?
- 6.- ¿Te gusta que los alumnos escriban textos libres?
- 7.- ¿Le lees lecturas científicas los alumnos?

(Véase Anexo 17, p. 433)

**Anexo 7**

## Guión de entrevista

**Entrevista dirigida a los alumnos antes de la metodología**

**Objetivo:** Conocer la representación del alumno sobre la escritura

- 1.- ¿Qué lees?
- 2.- ¿Qué escribes?
- 3.- ¿Tus padres leen y escriben en el hogar?
- 4.- ¿Qué ves en la televisión?
- 5.- ¿Has visto un programa científico últimamente?

(Véase Anexo 16, p. 431)

## Anexo 8

### Guión de entrevista

#### **Entrevista después de la autoaplicación de la metodología**

**Objetivo:** Conocer la opinión del docente luego de la autoaplicación de la metodología escritural, basada en pregunta como estrategia de aprendizaje.

1.- ¿Cómo valoras la metodología que hemos diseñado, luego de su autoaplicación?

(Véase Anexo 18, p. 436)

## Anexo 9

### Guión de entrevista

#### **Entrevista dirigida al docente en la fase de evaluación de la metodología**

**Objetivo:** Conocer la opinión del docente sobre la metodología escritural empleada en la composición de textos expositivos

- 1.- ¿Cómo valoras la metodología basada en la pregunta para escribir textos expositivos?
- 2.- Una vez aplicada, ¿qué le quistas o añades o cambias?
- 3.- ¿Cómo te sientes al ver los textos producidos por tus alumnos?
- 4.- ¿Crees que esta metodología se puede aplicar a otros niños de Educación Básica?

(Véase Anexo 40, p. 471)

**Anexo 10**

## Guión de entrevista

**Entrevista dirigida a los alumnos en la fase de evaluación de la metodología**

**Objetivo:** Conocer la opinión del alumno sobre la metodología empleada en la composición de textos expositivos

- 1.- ¿Te gustó la actividad?
- 2.- Si responde negativamente, ¿por qué no te gustó?
- 3.- ¿Te creía capaz de escribir un texto así?
- 4.- ¿Crees que puede repetir la actividad por ti solo?
- 5.- ¿Sobre que temas de gustaría escribir?

(Véase Anexo 41, p. 473)



## Anexo 11

## Otro ejemplo de copia

Investiga los siguientes términos

Mensaje: es la idea que se transmite

Canal: es el medio que elegimos para transmitir por mensaje

Emisor: Es quien envía el mensaje. puede convertirse en receptor.

Receptor: Es quien recibe el mensaje. puede convertirse en emisor

Código: Es el conjunto de signos que comparten el emisor y el receptor para expresar y entender el mensaje

# UNIDAD 1

## La comunicación

La comunicación es una de las características fundamentales del ser humano. Desde muy pequeños nos comunicamos mediante gestos, luego por medio del habla y más tarde por medio de la escritura.

En esta unidad aprenderás sobre los elementos básicos de la comunicación oral. También, conocerás la manera más efectiva de hacer llegar tus mensajes y comprender los de otras personas.

## La conversación y la discusión

Bloque: Interacción comunicativa oral

### ACTIVEMOS



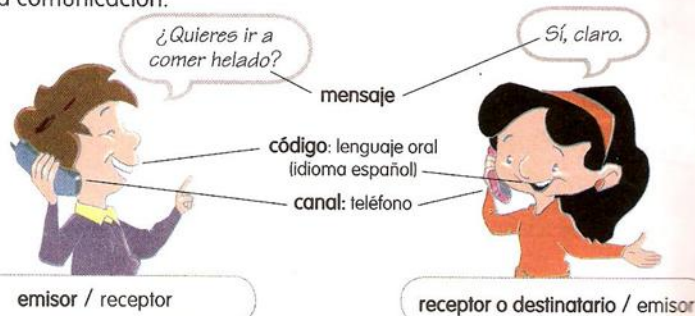
¿Reconoces el juego que realizan los niños? ¿Alguna vez lo has jugado? Ya sea en la escuela, en la casa o con amigos, casi siempre estamos en un proceso de intercambio de mensajes.

### CONOZCAMOS

#### QUÉ ES LA COMUNICACIÓN

✕ Es el proceso de **intercambio de información** entre las personas. Los elementos de la comunicación son:

- ✕ **El emisor.** Es quien envía el mensaje. Puede convertirse en receptor.
- ✕ **El receptor o destinatario.** Es quien recibe el mensaje. Puede convertirse en emisor.
- ✕ **El mensaje.** Es la idea que se transmite.
- ✕ **El canal.** Es el medio que elegimos para transmitir el mensaje.
- ✕ **El código.** Son los signos que comparten el emisor y el receptor para expresar y entender el mensaje.
- ✕ **El contexto.** Son las circunstancias en las cuales se desarrolla la comunicación.



## Anexo 12

### Presencia del texto expositivo en los componentes del Currículo Básico Nacional

A continuación, basado en un trabajo nuestro anterior (García, 2007), presentamos una descripción de la presencia del texto expositivo en varios los componentes del Currículo Básico Nacional. De los ocho componentes curriculares, se trabaja sólo con:

EJES TRANSVERSALES.  
PERFIL DEL EGRESADO.  
OBJETIVOS.  
BLOQUES DE CONTENIDO.

Los otros componentes (Fundamentación Curricular, Proyectos Pedagógicos de Plantel, Proyecto Pedagógico de Aula y Evaluación) abarcan aspectos más generales en relación con el tópico de nuestro interés.

Componente Curricular	Sub-Componente Específico	Aspecto
EJES TRANSVERSALES	Lenguaje	
PERFIL DEL EGRESADO	Aprender a Ser	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Con espíritu de investigación, exploración y cuestionamiento. *</b></li> <li>➤ Que valore el lenguaje como medio de comunicación y satisfacción de necesidades.</li> <li>➤ Que valore la lectura y la escritura como medio para desarrollar sus potencialidades creativas sobre la base del derecho a la expresión libre y espontánea de ideas.</li> </ul>
	Aprender a Conocer	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Identifica elementos vinculados con el lenguaje literario, científico, tecnológico, estético y corporal.</b></li> </ul>
	Aprender a Hacer	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aplica procesos de pensamiento, experiencias y conocimientos en las diversas situaciones y problemas que confronta.</li> <li>➤ <b>Usa con propiedad términos y elementos vinculados al lenguaje literario, científico, tecnológico, estético y corporal.</b></li> </ul>
	Aprender a Convivir	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Que trabaje en grupos y mantiene relaciones interpersonales abiertas y positivas.</li> <li>➤ Valora el esfuerzo, el trabajo y el estudio.</li> </ul>

OBJETIVOS	Objetivos del Nivel de Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desarrolle sus capacidades cognitivas-intelectuales, cognitivas-motrices y cognitivas-afectivas así como sus competencias comunicativas en atención a los procesos de comprensión y producción del lenguaje oral y escrito; a la valoración del trabajo en su sentido individual, social y trascendental a fin de formar un individuo autónomo que pueda desenvolverse como ciudadano con plenos derechos y deberes en la sociedad en que vive.</li> <li>➤ <b>Conozca, comprenda y aprecie las distintas manifestaciones, hechos y fenómenos del entorno natural, cultural y social; su diversidad y sus relaciones, mediante la aplicación del pensamiento científico, del razonamiento lógico, verbal y matemático, así como de la creatividad, la sensibilidad estética y la expresión corporal.</b></li> <li>➤ <b>Desarrolle la capacidad científica, técnica, humanística y artística que le permita tener una visión integral de la vida y el mundo, ser un individuo productivo, responsable y adquirir competencias para su incorporación futura en el mercado de trabajo.</b></li> </ul>
	Objetivos de Etapa (Segunda Etapa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Afiance sus competencias básicas relacionadas con el uso adecuado, racional, crítico y creativo de la lengua; la producción de mensajes diversos; uso de los códigos, las técnicas y las formas básicas de los distintos lenguajes; el procesamiento de la información; la resolución de problemas y</li> </ul>

		<p>refuerce sus aptitudes físicas y destrezas motoras, de acuerdo con sus posibilidades individuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Tome conciencia de los procesos cognitivos que le permiten construir conocimientos;</b> expresarse creativamente y aplicar el razonamiento al tomar decisiones frente a situaciones o problemas relacionados con el estudio, la investigación y la vida cotidiana y al participar de manera crítica y reflexiva en la conservación del ambiente socrionatural.</li> <li>➤ <b>Aplique su capacidad creativa en la investigación</b> y análisis de problemas sociales y ambientales o problemas referidos a las diferentes áreas que se propongan en el contexto escolar, o extra escolar, como medio para fortalecer la <b>curiosidad</b>, la valoración de las ideas ajenas, la autoestima, la autonomía, la honestidad y la capacidad para interactuar con los demás y para la búsqueda y aplicación de información.</li> </ul>
	Objetivo General del Área de Lengua y Literatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Produzca diversidad de textos coherentes y adecuados a las diferentes intenciones, propósitos y situaciones comunicativas, de acuerdo con su entorno socio cultural.</li> <li>➤ Lea, analice y comprenda diferentes tipos de textos, en distintos contextos situacionales, con intenciones comunicativas diversas.</li> </ul>
BLOQUES DE CONTENIDO DE LENGUA Y	Interacción Comunicación Oral	<p><b>Conceptual:</b> El intercambio oral en la familia, la escuela y la comunidad: la convivencia, la discusión, la exposición, la argumentación.</p> <p><b>Procedimental:</b> Compresión, análisis y síntesis de</p>

LITERATURA		<p>textos orales de diversa índole atendiendo al contenido y la intención de los mismos.</p> <p><b>Actitudinal:</b> Valoración del lenguaje como medio de comunicación y satisfacción de necesidades.</p>
	Interacción Comunicación escrita	<p><b>Conceptual:</b> Estructuras textuales / Estrategias de comprensión lectora. / Diversas estructuras textuales: informativo, instruccional, argumentativo, expositivo, narrativo, descriptivo.</p> <p><b>Procedimental:</b> Reconocimiento de la estructura de textos como marco de referencia y actividad previa para facilitar la comprensión. / Reconocimiento y análisis del vocabulario técnico y científico en textos académicos. / Producción de textos narrativos, instruccionales, expositivos y argumentativos en contextos significativos, respetando las estructuras específicas de cada uno de ellos.</p> <p><b>Actitudinal:</b> Valoración del uso adecuado de la lengua escrita como medio para la expresión personal, la representación y la interacción social.</p>

## Anexo 13

## El texto expositivo en el libro de texto de sexto grado (Gutiérrez y Rincón, 2009)

–Y para terminar, una última pregunta. ¿Se consideran importantes ustedes las nubes?

–Oh, sí, sin la menor duda. Sin nosotras no habría lluvia. Sin la lluvia no habría vegetación ni vida animal, pues todo estaría seco y muerto, como los desiertos.

–Muchas gracias por su gentileza en responder a mis preguntas, señora Nube. Y ahora con su permiso regreso a la Tierra.

*Revista Tricolor*



- ★ ¿Qué personajes intervienen en el texto?
- ★ El hecho que se relata, ¿puede ser real o es imaginario?
- ★ Analiza en equipo el relato, teniendo en cuenta las características físicas y psicológicas de los personajes (principales y secundarios), el ambiente y la secuencia de los hechos.
- ★ ¿Cómo es el final del relato?

### Tipos de textos

El **texto** es una serie de enunciados, orales o escritos, que guardan relación entre sí.

De acuerdo con la intención de quien los expresa, los textos pueden ser informativos, instruccionales, narrativos, descriptivos, epistolares, expositivos...



*Las revistas, además de ofrecer mucha diversión, también nos proveen de información.*



- ✦ Los **textos informativos** proporcionan datos interesantes, útiles y actuales, como lo hacen las noticias, los informes sobre un proyecto de investigación, etc. Encontramos textos informativos en periódicos, revistas, libros, atlas, Internet...
- ✦ Los **textos instruccionales** presentan los pasos o normas que permiten realizar actividades, como hacer las tareas escolares, jugar un deporte, elaborar una comida... Encontramos textos instruccionales en libros escolares, en recetas, en manuales de artefactos, en parques y otros sitios públicos, en el metro...
- ✦ Los **textos expositivos** ofrecen conocimientos y explicaciones sobre las ciencias, los deportes, las artes, las ideas, etc. Encontramos textos expositivos en enciclopedias, libros escolares, artículos de opinión...
- ✦ Los **textos narrativos** relatan acciones o hechos de la vida real o imaginarios. Los cuentos, las fábulas, las leyendas, los relatos históricos, son textos narrativos...
- ✦ Los **textos descriptivos** presentan los rasgos y características más notables de una persona, un animal, un paisaje, un ambiente, un objeto... En los cuentos suelen incluirse trozos de textos descriptivos.
- ✦ Los **textos epistolares** ofrecen o solicitan información personal, familiar, institucional, comercial, por medio de cartas, solicitudes...

### EJEMPLOS DE TEXTOS

#### Informativo:

En pleno desastre, un perro se dedicó a rescatar personas.

#### Instruccional:

Enjabone al perro evitando que le caiga jabón en los ojos.

#### Expositivo:

Los perros pueden ser tan nobles que son capaces de salvar vidas humanas.

#### Narrativo:

El perro vio al niño en peligro y en seguida corrió a auxiliarlo.

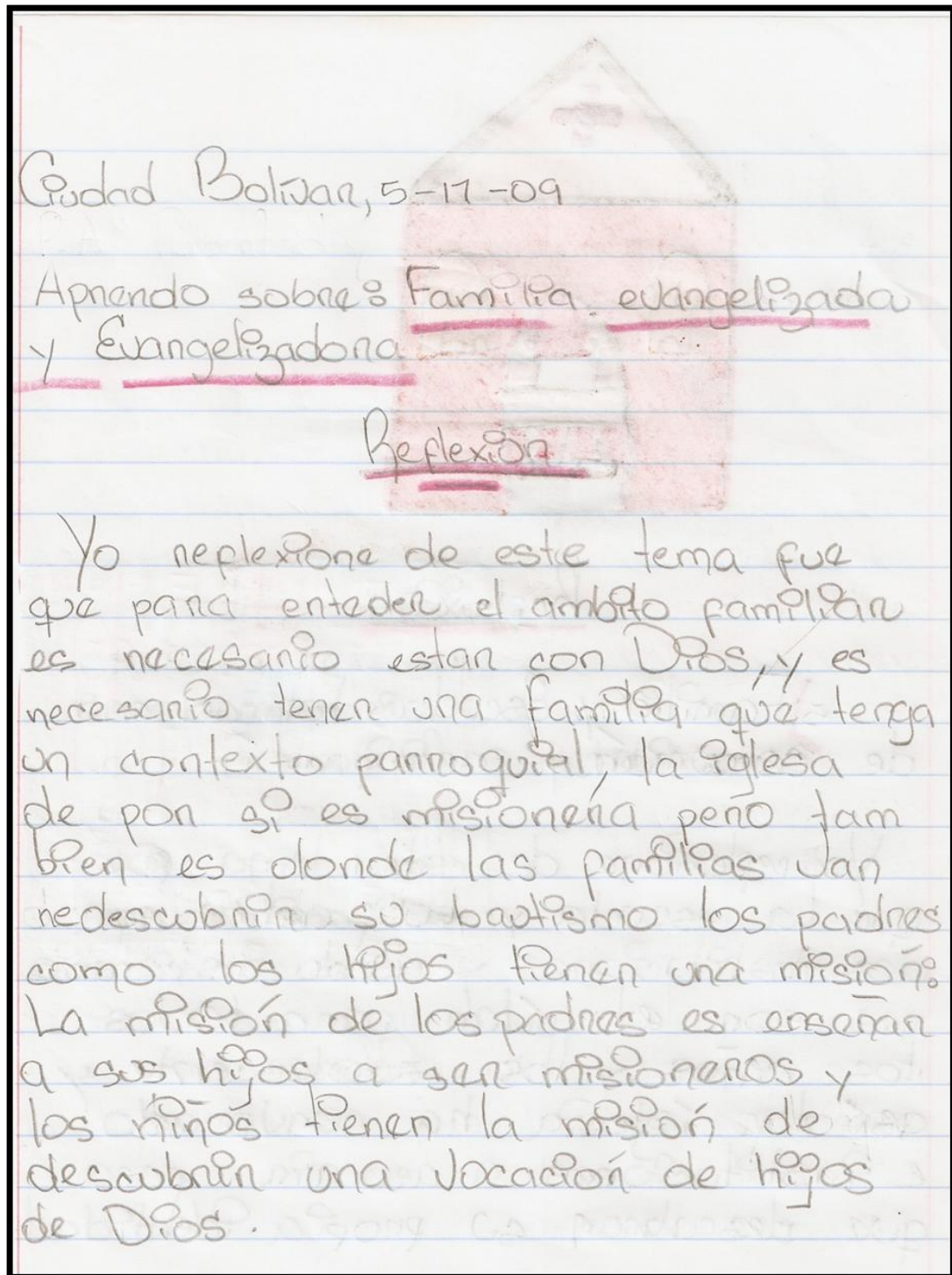
#### Descriptivo:

El perro era de pelaje gris, robusto y de mirada vivaz.



## Anexo 14

## Ejemplo de escritura creativa en el catecismo





## Reflexión

s) Familia y Escuelas Formadoras de comunión y participación

Yo reflexione de este tema fue que la escuela y la familia son dos instituciones y esas instituciones son el pilar para todos los niños y los adolescente y así la iglesia ha convocado e instituciones a asumir para que descubran su propia identidad.

## Anexo 15

### Opinión del docente sobre la escritura

#### **P: 1.- Para ti ¿qué es escribir?**

Maestra (M): ¿Escribir?

Profesor (P): Sí.

M: Te lo puedo responder de dos maneras.

P: Mmm.

M: De una manera metafórica. Escribir es poner en símbolo el pensamiento. Si vamos a lo que es la práctica educativa, escribir es –por supuesto- darle al niño, al ser humano, las herramientas para poder expresarse a través de símbolos y que sea comprensible lo que está creando, lo que está escribiendo.

#### **P: 2.- ¿Tú escribes? ¿Qué tu escribes normalmente?**

M: ¡Ahh! Todos los días escribo. Tú sabes que el docente nunca deja de escribir.

#### **P: 3. ¿Qué escribes?**

La planificación diaria, que ahora se llama proyectos de interacción social diaria. Las valoraciones que se le hacen a los niños acerca de sus trabajos, los registros descriptivos diarios que se hacen, porque diariamente hay que registrar la actuación de dos o tres niños, para luego hacer una valoración que se lleva al boletín, que muestra su desempeño escolar. Escribo en la universidad, en la maestría; escribo en casa los gastos, las compras, escribo por teléfono, por celular, escribo cuando chateo. Pero no soy una escritora como tal, porque aunque yo escribo poemas, no he publicado; escribir bien es escribir sentimientos. También escribo en la pizarra para los niños. Pero escribo mucho por mi trabajo.

#### **P: 4. Y esos registros de los que tú hablabas, vienen en un formato; es decir, tú llenas el formato del boletín y ya. ¿O cómo lo haces?**

M: No; no vienen en un formato. Tú registras allí, en tu registro diario, que es un cuaderno, lo que tú observas, lo que es el desempeño diario del niño. Tú registras y luego revisas esos registros para hacer la evaluación, es decir, el desempeño del niño durante el proyecto que se desarrolló. Se registra cualquier conducta que de muestre que hubo un aprendizaje, o una modificación de conducta, que –como tú sabes- eso es lo que se conoce como aprendizaje; u otra conducta que muestra una deficiencia del alumno, del niño. Tú sabes que es mejor hacer diariamente, porque –como tú sabes- son tres y dos niños que yo atiendo, y no es fácil, no es fácil acordarse de cada día al final del proyecto. Se registran las conductas más resaltantes, para el momento cuando vas hacer la evaluación, en el boletín. Éste registra la valoración final de todos los registros acumulados.

**P: 5. Cuándo tú no estudiabas, ¿qué escribías? Ahorita escribes porque estás en la universidad, en la maestría.**

Poemas, pensamientos; y cómo siempre me ha gustado leer, parafraseaba ideas de los libros. O anotaba frases o trozos de los libros, de los autores, y los tomaba como máximas.

**P: 6. ¿Y en qué momentos escribes?**

Los poemas de madrugada. Y en la escuela en el recreo; cuando los alumnos están en alguna actividad para que no se me olviden las cosas, sus conductas. Aunque también escribo el registro de los niños también de madrugada; a veces, no hay tiempo... También escribo de mañanita. Cuando escribo en el celular lo hago en cualquier momento si es oportuno. Chateo de tarde o de noche, entonces escribo. También los correos cuando responde de noche.

Como estoy estudiando, escribo en clase; los trabajos los hago en grupo los sábados; o de madrugada también.

**P: 7. ¿Y qué hechos te motivan a escribir?**

Escribo, porque las palabras se las lleva el viento; lo que se escribe es lo que queda. Escribo por motivación personal los poemas; no es obligada. Escribo en la escuela por motivo de trabajo.

**P: 8 ¿Qué escriben los niños en el salón? ¿Qué escriben normalmente tus niños?**

Bueno, a pesar de habido muchos cambios en educación, los niños no van a dejar de hacer lo que se conocía como plana, hoy caligrafía. La copia también, que se les llama ejercicio de la escritura. Pero ahora no son tan obligatorias como antes, es una actividad más de Lengua y Literatura. Entonces, ejercitan la escritura ya sea en los libros comerciales de caligrafía o en sus cuadernos de doble líneas. Para ello, se le colocan pensamientos, frases con valores, que sirvan para su formación. Escriben los resúmenes de las lecturas, porque ellos hacen una lectura exploratoria y una lectura profunda y luego escriben. También hacen dictados. Los alumnos se escriben entre ellos: frases bonitas, esto lo uso para controlar el salón de clase, porque cuando ellos están hablando mucho y hay desorden yo los mando a escribirse entre ellos sobre cualquier tema. También escriben cuando responden los cuestionarios.

**P: 9. ¿Y esa manera de controlar el salón de clase, a través de la escritura, te da buen resultado?**

Sí, me da buen resultado. Ellos escriben hojitas sueltas para luego pasárselas entre ellos.

**P: 10. ¿Qué leen los niños?**

Su libro o su enciclopedia, revistas, porque yo les llevo revistas; a veces también leemos el periódico, porque comentamos las noticias; por supuesto no las noticias de muerte o robos, si no las que tienen un impacto social positivo.

**P: 11. ¿Y ellos leen textos expositivos?**

M: ¿Qué eso?

P: Tú sabes que el texto expositivo es el que transmite el conocimiento; todo el libro que usan los niños o la enciclopedia es un texto expositivo. El texto expositivo, por ejemplo, habla del sistema solar, del origen de la vida, etc.

M: Yo no lo conocía con ese nombre; yo los llama composiciones. Pero sí leen en clase su libro. Allí aprende el lenguaje técnico, tecnicismo. También leen el tema por Internet, porque ellos también tienen que aprender a usar la tecnología. Usa varias fuentes para leer el texto expositivo.

**P: 12. ¿Y ellos usan Internet?**

Sí, pero ayudados por un adulto. Cuando ellos se llevan esa actividad para su casa, el adulto debe firmarme el cuaderno como constancia de que él lo supervisó. La mayoría de los niños tienen Internet, a pesar de no ser de clase social alta; pero casi todos lo tienen. Los padres hacen su esfuerzo.

P: ¡Ahhhh!

**P: 13. ¿Y ellos no escriben textos expositivos, sino lo que copian?**

Sí, escriben, porque a veces hacemos experimentos y ellos deben escribir las observaciones.

P: ¡Ahhhh!

M: Por ejemplo, en un proyecto del año pasado ellos hicieron las observaciones.

P: Pero las observaciones cómo son. Dame un ejemplo.

M: Ellos escriben que hicieron primero, luego y después. Van anotando el comportamiento, anotan los cambios en el experimento.

P: Entonces ¿escriben narraciones de lo que pasó?

M: Exacto, porque dice que va pasando a lo largo del experimento. En otro experimento se trabajó con lombrices para ver cómo se reproducían las lombrices. Y luego al final ellos escriben un comentario final, donde dicen si se reprodujeron o no; el tamaño; etc.

**P: 14. ¿Y esas observaciones son tipo resumen?**

M: Sí, indicando todo lo que hicieron. Anotan los hechos realizados y los no realizados en el experimento. Lo anotan de manera secuencial los hechos, en orden cronológico de los hechos. Luego ellos hacen una exposición del experimento con el inicio, el desarrollo y un cierre; éste es la observación final y su comentario si le gustó o no el experimento.

**P: 15. ¿Cuándo tú usas las preguntas en clase?**

M: Uso la pregunta para dar inicio a la clase. Me sirve para saber cuánto saben a cerca del tema que se va estudiar. Mido los conocimientos previos de los alumnos. La usa en dialéctica entre pregunta y respuesta; yo voy preguntan hasta sacarle la respuesta; porque –tú sabes- que hay alumnos más atentos que otros y éstos los uso al final, cuando los otros no responden bien. También la pregunta que más se usa en clase es qué significa tal palabra. Yo les daba el significado de las palabras desconocidas por ellos, pero fui sembrado la semillita de la curiosidad por saber de dónde yo obtenía el significado y de allí se pasó al diccionario. Ellos usan mucho el diccionario durante todo el año; y copian el significado de la palabra.

**P: 16 ¿Y la pregunta en la escritura?**

M: Sí, la usan en los cuestionarios de investigación. Se copia en la pizarra las preguntas y ellos las transcriben y dejan un espacio entre cada pregunta; yo les digo dejen tantas líneas.

**P: 17. ¿Te gustaría participar en el diseño de una metodología o estrategia para usar la pregunta en la redacción de textos expositivos?**

Claro que sí. Estoy abierta para aprender.

## Anexo 16

## Opinión de los alumnos sobre la escritura

Preguntas	Alumna Ana P.	Alumno Renny	Alumno Kenney	Alumna Xiomara	Alumno Pedro
1.- ¿Qué lees?	Yo leo cuentos, revistas, de vez en cuando el periódico. Leo la Biblia con mi papá. Y libros de mi escuela.	Yo leo revistas, libros del colegio y lo que hago en el colegio.	Las tareas y los cuentos que me mandan en la escuela.	Cuentos y lo que mandan en la escuela.	Leo Mafalda, porque me papá las lee. Leo en la escuela.
2.- ¿Qué escribes?	Me gusta mucho escribir relatos de mis experiencias pasadas de mi y mi familia. Escribo en el catecismo. También en la escuela. Cuando chateo y escribo por el celular.	Yo escribo todo lo que me dan en el colegio; cuando chateo, cuando escribo algo de mi interés.	Las tareas y los cuentos que me asignan en la escuela.	Lo que me mandan en la escuela.	Escribo las tareas de la escuela y antes escribí en mi diario, pero me dijeron que las mujeres son las que escriben diarios.
3.- ¿Tus padres leen y escriben en el hogar?	Mi papá lee la Biblia y el periódico. También lee revistas y unos libros muy gruesos. Mi mamá lee también revistas y catálogos de	Mi mamá lee libros y también el periódico; y también porque le enseña a un amigo.	Sí, mi mamá porque estudia en la universidad y escribe las tareas que le manda y lee periódico. Mi papá lee el periódico y revistas de caballos y me	Mi abuela no lee, porque usa lentes muy grandes.	Sí leen el periódico y revistas y escriben las tareas de los sábados.



	compras.		ayuda en las tareas, a veces.		
4.- ¿Qué ves en televisión?	Veo programas de música, programas juveniles y comiquitas.	Películas, comiquitas, series, videos y el programa de cheff.	Veo Hi-Five. Trata de una serie animada, donde aprendo sobre alimentación.	Comiquitas y sobre todo una de princesas.	Veo mis programas juveniles: Calle 7, Para Todos, La Academia, Viva El Sueño y Isa +K+
5.- ¿Has visto un programa científico últimamente?	No, porque no se en qué canal transmite programas científicos.	Sí, en Boomerang el de Ciencias en el Jardín, donde hacen experimentos. Pero no me acuerdo de ninguno.	Sí, Hi-Five, se pone hacer inventos, y los observo y hago dibujos.	No sé.	No.

NOTA: Como se señala en el capítulo de la Metodología (Capítulo III), la maestra convirtió la entrevista semi-estructura en estructurada. Además, las entrevistas con los alumnos no se grabó y la maestra anotaba sus respuestas en una página.

## Anexo 17

## Opinión de los representantes sobre la escritura

Preguntas	Representante 1	Representante 2	Representante 3	Representante 4	Representante 5
1.- Para usted, ¿qué es escribir?	Escribir es plasmar en palabras en una hoja de papel, lo que deseamos y sentimos; necesidad de expresión.	Es plasmar ideas y pensamientos, a través de palabras en un papel.	Es una forma de comunicarse, de manifestar ideas y expresar sentimientos.	Es una forma de expresar ideas, pensamientos, emociones para comunicarse.	Es darle forma a una serie de ideas, que nos permite conectar nuestros pensamientos con el exterior.
2.- ¿Qué escribes y con qué propósito?	Me gusta escribir algo así como artículos de opinión y el propósito es expresar de alguna manera la conformidad o el rechazo ante algunas situaciones del país. También, me gusta escribir poemas, aunque no lo hago con frecuencia.	Escribo pocas ideas y pensamientos; no escribo porque no escribo poemas o cuentos. Me dedico más a cuestiones profesionales; soy abogado y escribo con mucha frecuencia demandas, contratos y cosas afines con la profesión.	Escribo muchas cosas, pero en mi trabajo. Redacto cartas, memos, porque soy secretaria. Escribo la lista de las compras y registros los gastos de la casa.	Escribo cuando voy a una oficina y lleno una solicitud. Bueno, si de escribir se trata también escribo mensajes de textos por mi teléfono.	Comunicaciones, memos, correos, mensajes de textos. Es la manera administrativa como me comunico en mi trabajo.
3.- ¿En qué momentos escribes?	Cuando estoy inspirado y mi mente tenga ideas.	Generalmente en la hora de la tarde, en mi pequeña	Escribo en mi trabajo por lo general, porque	Cuando tengo necesidad en una oficina y para	Sí, lo oriento en el desarrollo de las mismas.

		oficina. A veces, escribo los documentos en casa.	soy secretaria. La lista de las compras la hago en casa.	enviar mensajes.	
4.- ¿Ayudas a tu hijo en las tareas?	Sí, todos los días; su padre en matemático y yo en el resto de las asignaturas.	Sí, lo ayudo.	Sí, pero de verdad que es su padre quien la ayuda mucho más.	Procuro que haga sus tareas de manera independiente. Pero le doy apoyo cuando lo pide.	A veces; el trabajo es muy fuerte. Mi mamá lo ayuda más.
5.- ¿En qué consisten las tareas de escritura de tu hijo?	En responder cuestionarios que investiga. Hace caligrafías para mejorar la escritura cursiva y la ortografía, y hacer las tareas asignadas en los cuadernos.	Las tareas de escritura de mi hija consisten en extraer las ideas principales de escritos de su libro.	Escribe en todas sus asignaturas; incluso en otro idioma, porque estudia inglés. Escribe en su libro de inglés.	Copias, dictados y caligrafía y trabajos de investigación.	Hace investigaciones, responde preguntas con la ayuda de su libro. Hace copias y caligrafía; mi mamá, su abuela, le hace dictados.
6.- ¿Te gusta que tu hijo escriba textos libres?	Sí, me gustaría. Pero él escribe lo que le mandan en la escuela; quizás cuando esté más grande.	Sí, me gusta. Ella escribe por mensajes de textos cosas que me producen risas,	Sí, pero escribe lo que le mandan en la escuela. Y cuando chatea.	Sí, de hecho lo aliento a que lo haga.	Me gustaría.
7.- ¿Le lees lecturas científicas a tu hijo?	No, la verdad que no. Lo hacemos solo cuando hay que preparar los proyectos científicos, como el huerto en casa.	Muy poco.	La verdad, muy poco. Tengo que mejorar este aspecto.	A veces, comento alguna noticia sobre un hecho científico.	No le leo nada.
8.- ¿Ven o tu hijo	Mi hijo ve una	Ella ve por	Ahora que	Muy pocos; en un	No sé; realmente

ve en la televisión documentales o programas de temas científicos?	comiquita en la que hacen inventos.	Discovery Chane.	pusimos el cable verá más.	canal por cable.	no sé.
--------------------------------------------------------------------	-------------------------------------	------------------	----------------------------	------------------	--------

## Anexo 18

### Entrevista al Docente después de la autoaplicación de la metodología escritural diseñada

#### **Objetivo: Conocer la opinión del docente sobre la metodología escritural diseñada**

**Investigador:** -¿Cómo valoras la metodología que hemos diseñado, luego de su autoaplicación?

**Maestra:** -La valoro de manera positiva. Uno como docente –bueno- siempre se limita a decirles a los niños que escriban de cómo estuvieron sus vacaciones. Casi siempre hacen un texto descriptivo de acciones, qué pasó, casi siempre narrativo, donde ellos se colocan en primera persona. Pero aquí con esta metodología uno le brindaría al niño un camino para escribir textos no descriptivos...

**Investigador:** -o no narrativos...

**Maestra:** -Sí, no narrativos..., es decir, textos expositivos. Cuando uno habla de manera general para que el niño haga algo es muy difícil para ellos... Pues, estee... Con esta metodología... esta metodología me parece genial, porque el niño va a ir de la mano hasta escribir una composición no narrativa. Es muy instruccional tanto para el niño como para la maestra. Si se siguen las fases, al final obtienes una recompensa: un texto muy coherente, un texto expositivo. Al inicio va diciendo qué hacer, pero una vez que se adquiere da libertad para escribir... En la última parte te da un reconocimiento sobre lo que puede hacer, porque el niño cuando escribe se confunde... La primera parte, bueno, es importante, porque se le dará un párrafo para que elabore preguntas...luego se pasa a lo contrario, se le va dar un objeto para que hagan preguntas; lo van tocar, a ver... Para luego hacer una síntesis y una generalización, de unos objetos concretos los alumnos pasan a lo general... harán síntesis... me ayuda a inferir y eso es bueno...O sea, me lleva hacer conclusiones sobre el objeto estudiado. Otro punto informante de la metodología es que permite una escritura social, porque los niños se ayudan entre sí; hasta nosotras tres nos ayudamos y se supone que

somos adultas. Esto hace pensar que esta interacción será mejor entre los niños. El alumno más pila ayudará al otro que podría tener problemas para comprender y explicar el objeto. Por otro lado, la metodología permite una autoevaluación, uno se autoevalúa, eso por lo general no se hace... Hay otra cosa buena de la estrategia: bueno, primeramente, permite que el dónde, el cómo, el porqué, ayudan, bueno..., ayuden a estructurar el texto, esas preguntas no tienen un orden sí, específico, pero me ayudan a presentar bien lo que quiero decir y le permiten al lector no se confundirse, ayuda también al lector a comprender, porque se construye el texto para otro. Con esta metodología, el niño va a aprender a escribir no para sí, sino para otro, para un amiguito, por ejemplo. Es evidente que con esta metodología el niño aprenderá a escribir para otros. A través de los lineamientos de la metodología, el niño irá aprendiendo cómo construir las ideas en el papel... con los pasos de la estrategia el niño entenderá como hacer un texto expositivo. Cuando se da el texto se dice qué es, pero no enseña a escribirlo. La metodología nos brinda una herramienta que antes no teníamos; y lo bueno es, o sea, es que..., es muy fácil de aplicar en el salón de clase. Creo que tendrá éxitos cuando la aplique en clase; espero ese momento con ansiedad.

## Anexo 19

### PISD Especial para el primer paso de la metodología escritural

#### 1er Paso: Elaboración de respuestas estructuradas

##### Contenido:

*Los pronombres*

*La Interacción Comunicativa Escrita*

##### Inicio:

*Propiciar la discusión entre niños y niñas, a manera de diagnosticar la forma en que estructuran las respuestas a las preguntas o interrogantes.*

##### Desarrollo:

*Citar ejemplos de preguntas que permitan demostrar la forma de responder de acuerdo con el encabezador pronominal o adverbios o adjetivos interrogativos. Se puede citar el ejemplo: ¿Dónde nació Simón Bolívar? Se les indica con cuál parte de la pregunta se debe iniciar la respuesta de dicha interrogante: Simón Bolívar nació en Caracas. Demostrándoles que si solo se coloca el lugar específico (Caracas) de nacimiento, la respuesta a dicha pregunta será vaga y poco concreta. También, se le mostrará que la palabra 'Caracas' por si sola no dice mucho, en caso que la pregunta pudiera perderse o desaparecer. La respuesta Simón Bolívar nació en Caracas es una oración completa y con sentido también completo.*

*Se trabajará con las diversas palabras que sirven para preguntar: Qué, cómo, dónde, cuándo, cuánto, por qué, cuál, cuales, quién, quiénes.*

##### Cierre:

*Escribir una lista de preguntas con los diferentes pronombres y adverbios y adjetivos interrogativos. Estas preguntas se formularán en tercera persona singular o plural. Los niños responderán dichas preguntas en sus respectivos cuadernos.*

*Ayudar a quien lo necesite.*

##### Actividad de Extensión:

*Actividad con los pronombres según el libro de texto, página 28.*

Evaluación:Competencia:

*Responder de manera correcta la lista de preguntas e identificar los pronombres interrogativos como los adverbios y los adjetivos interrogativos.*

Indicador:

*La estructura de la respuesta con el final de la pregunta.*

Técnica:

*Análisis de producción escrita.*

Instrumento:

*Escala de Estimación.*

Dimensión	Aspecto a considerar	Siempre	A veces	Nunca	Observación
Textual	1. Redacta la respuesta de manera adecuada estructuralmente.				
Ortográfica	1. Respeta normas ortográficas.				
Actitud escritural	1. Disposición para el trabajo. 2. Rehace el borrador.				

Para la corrección, se escribirá la pregunta con su respuesta correspondiente. Los alumnos no podrán borrar, sino que tendrán que escribir todo de nuevo.



## Anexo 20

### PISD Especial para el segundo paso de la metodología escritural

#### 2do Paso: Elaboración de preguntas a textos expositivos dados

##### Contenido:

*Estrategias para la escritura.*

*Uso de Pronombres interrogativos, adverbios y adjetivos interrogativos.*

##### Inicio:

*Conversar sobre los textos expositivos conocidos por los niños y las niñas; sobre todo, los que aparecen en la Enciclopedia del grado. Reflexionar sobre ello.*

*Orientar para que hagan preguntas a esos textos leídos.*

##### Desarrollo:

*Presentar pequeños textos expositivos (dos por ejemplo) para su lectura individual o colectiva. Se les indica que no tomen en cuenta las líneas que están sobre cada párrafo.*

*Solicitar a los niños y las niñas elaboren preguntas para cada párrafo del material de ejercicios entregado. Se escriben en la pizarra las palabras interrogativas.*

*Se orienta cómo hacer las preguntas.*

##### Cierre:

*Inquirirles a los niños y a las niñas que lean sus preguntas y preguntarles por la relación entre la pregunta y el párrafo.*

##### Actividad de Extensión:

*Realizar esta actividad de formular preguntas a los textos o materiales de lecturas de las otras asignaturas.*

*Seleccionar un texto expositivo para realizar la lectura correspondiente y con la ayuda de un adulto formular preguntas a cada párrafo.*

Evaluación:Competencia:

*Utilizar el pronombre adecuado para la pregunta a formular según el párrafo del texto entregado.*

Indicador:

*Reconocer los párrafos.*

*Respetar normas ortográficas.*

*Redactar la pregunta en concordancia con el contenido del párrafo.*

*Disposición para el trabajo.*

*Rehace el trabajo cuando es necesario.*

Técnica:

*Análisis de producción escrita.*

Instrumento:

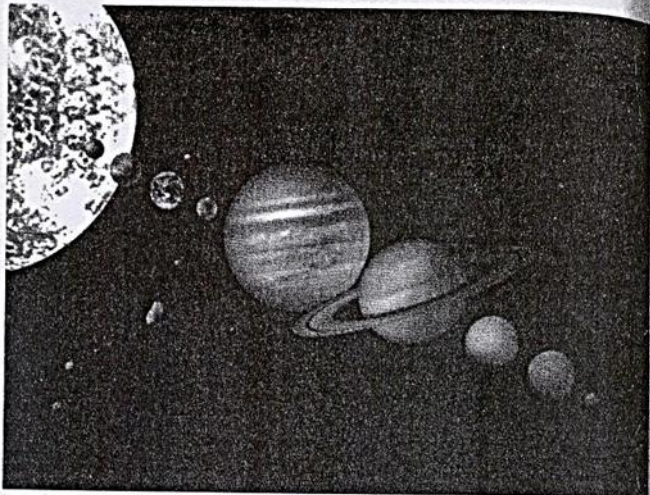
*Escala de Estimación.*

Dimensión	Aspecto a considerar	Siempre	A veces	Nunca	Observación
Textual	1. Redacta la pregunta en concordancia con el contenido del párrafo.				
Ortográfica	1. Respetar normas ortográficas.				
Actitud escritural	1. Disposición para el trabajo. 2. Rehace el borrador.				

**Anexo 21**

Texto utilizado para formular preguntas a textos dados

**El sistema solar**




Con el nombre de **sistema solar** conocemos el conjunto de astros y cuerpos celestes que giran alrededor del Sol.

De todos los cuerpos que forman el sistema solar solamente el Sol irradia luz propia, los otros reflejan la luz del Sol.

El sistema solar está formado por:

- El **Sol** como centro.
- **9 planetas**: Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno y Plutón.
- **Satélites naturales** de los planetas.
- **Cometas, asteroides y meteoritos**.

El sistema solar no permanece estático en el universo. Los planetas giran alrededor del Sol, siguiendo la dirección de una órbita, también giran alrededor de sí mismos. Los satélites se mueven en torno a los planetas. Los cometas, asteroides y meteoritos giran alrededor del Sol.



Tomado de: GUTIÉRREZ, J. y RINCÓN, L. (2009). *Enciclopedia GIRASOL. 4to Grado*. Caracas: Editorial GIRASOL.

## Anexo 22

### PISD Especial para el tercer paso de la metodología escritural

#### 3ert Paso: Contacto directo con la realidad a estudiar (El Aparato Digestivo)

##### Contenido:

*Información e Investigación.*

*La Investigación*

*Reconocimiento de la investigación como proceso válido para la adquisición de información mediante la experimentación.*

##### Inicio:

*En otro PISD se les presentó a los niños y a las niñas una lista de posibles temas a escribir, como sabemos los alumnos seleccionaron seis temas; ya se han trabajado con los cinco restantes. Aquí se trabaja con El Aparato Digestivo.*

##### Desarrollo:

*Definir el Aparato Digestivo y cada uno de los órganos que lo conforman,*

*Determinar las funciones de los órganos del Aparato Digestivo.*

*Se presentarán tres videos a los alumnos. Además los alumnos consultarán y observarán un afiche del Sistema Digestivo. Jugarán con un cuerpo humano a escala para separar los diferentes órganos del Aparato Digestivo e indicarán la función principal de dicho órgano seleccionado.*

*Otras dos actividades se harán con ejercicios en material impreso. Con uno colocarán la palabra faltante y con el otro harán pareja entre el órgano del Aparato Digestivo y la función de dicho órgano.*

##### Cierre:

*Por último, los alumnos participarán en un juego del Aparato Digestivo.*

Actividad de Extensión:

*Los alumnos colorearán dos figuras del Aparato Digestivo y a una de ellas le colocarán los nombres a sus órganos.*

Evaluación:Competencia:

*Usa diversos tipos de razonamiento, palabras técnicas, y estrategias cognoscitivas, al buscar e interpretar información científica, poniendo en evidencia sus capacidades comunicativas orales y escritas.*

Indicador:

*Producción escrita.*

*Participación en las actividades.*

*Realiza descripciones, análisis y representación en forma oral, gráfica y gestual referida al Aparato Digestivo.*

Técnica:

*Observación de la participación en las diferentes actividades.*

*Análisis de producción escrita.*

*Análisis de la producción oral.*

Instrumento:

*Escala de Estimación.*

Dimensión	Aspecto a considerar	Siempre	A veces	Nunca	Observación
Cognitiva	1. Muestra interés por el objeto. 2. Manipula el objeto. 3. Hace preguntas por el objeto.				
Actitud investigativa	1. Disposición para el trabajo. 2. Comparte sus hallazgos con los compañeros. 3. Desea saber más sobre el objeto.				

Anexo 23

Alumnas consultando afiche de la alimentación



## Anexo 24

PISD Especial para el cuarto paso de la metodología escritural

### 4to Paso: Discusión

#### (El Aparato Digestivo)

##### Contenido:

*Estrategia para la escritura.  
Interacción comunicativa oral*

##### Inicio:

*Conversar, a modo de evocaciones, con los niños y niñas, acerca de la actividad del día anterior. Pero también conversar en pareja luego de ver alguno de los videos sobre el Aparato Digestivo. Se orientará en la evocación para dirigir la conversación hacia recordar las partes del video que nombra las funciones del Aparato Digestivo.*

##### Desarrollo:

*Valorar, a través de la discusión, la lengua oral como medio de expresar personal e interacción social.  
Analizar la información obtenida del Aparato Digestivo y sus órganos con sus funciones.*

##### Cierre:

*Sugerirles que por pares o grupos manifiesten de forma oral el conocimiento y la experiencia de la actividad realizada.  
Reflexiones sobre la construcción social y colectiva del conocimiento obtenido.*

##### Actividad de Extensión:

*Conversar en el hogar con los adultos significativos (papá, mamá, abuela, hermanos, etc.) sobre el conocimiento obtenido del Aparato Digestivo, para propiciar el diálogo e interacciones de los saberes.*

Evaluación:Competencia:

*Se comunica por medio de distintas formas, pero sobre todo la oral, los conocimientos obtenidos.*

Indicador:

*Expresa de manera clara las conclusiones producto de sus reflexiones e interpretaciones sobre el tema discutido.*

*Uso del lenguaje técnico.*

*Valora las ideas de los otros.*

Técnica:

*Intercambio orales (discusión socializada)*

Instrumento:Escala de Estimación:

Dimensión	Aspecto a considerar	Siempre	A veces	Nunca	Observación
Discursiva-investigativa	1. Claridad de las ideas. 2. Uso del vocabulario técnico. 3. Hace aportes a la discusión.				
Actitud Discursiva-investigativa	1. Disposición para el trabajo. 2. Respeta las intervenciones de sus compañeros.				



**Anexo 25**

PISD Especial para el quinto paso de la metodología escritural

**5to Paso: Escritura Inicial****(El Aparato Digestivo)****Contenido:**

*Estrategia para la escritura.*

*La lectura y la escritura.*

**Inicio:**

*Propiciar conversaciones libres, como estrategia de asimilación y procesamiento cognitivo de la información adquirida, con el fin de generar ideas para la escritura.*

**Desarrollo:**

*Recordar los elementos de la comunicación escrita: escritor, lector e intención del escrito.*

*Negociar con los alumnos las posibles preguntas sobre el tema el Aparato Digestivo. Unir interrogantes cercanas entre sí.*

*Indicarles que pueden tomar las preguntas sugeridas en la pizarra o formularlas de manera personal.*

*Responder las preguntas de manera individual o en parejas.*

**Cierre:**

*Sugerirles a los niños y las niñas que pueden hacer dos borradores o los que crean pertinentes, de acuerdo a sus necesidades, de las preguntas y respuestas solicitadas del tema analizado. Corregir en pareja las posibles fallas de los borradores.*

*Ayudar a quien lo necesite.*

*Revisión de las producciones escritas.*

*Revisar las ilustraciones realizadas en los otros días donde se trabaja con este tema.*

**Actividad de Extensión:**

*Muestra a sus padres y familiares sus borradores.*

Evaluación:

Competencia:

*Elabora textos expositivos.*

Indicador:

*Identifica y produce la estructura general del texto expositivo.*

Técnica:

*Análisis de producciones escritas.*

Instrumento:

*Escala de Estimación:*

*(Véase Anexo 37, p. 464).*

## Anexo 26

## Ejemplo de corrección. Borrador inicial

1.- ¿Qué es el Corazón?  
El corazón es como una bomba que nos permite vivir.

2.- ¿Cuáles son las Cuatro Cavidades del Corazón?  
La aurícula izquierda aurícula derecha y ventrículo izquierdo y ventrículo derecho.  
Las cuatro cavidades del corazón son

3.- ¿Cuánto Puede Pesar el Corazón?  
doscientos setenta y cinco.  
El corazón puede pesar 275 gramos *es como el tamaño de un puño.*

4.- ¿Cómo es el corazón?  
~~El corazón es de~~  
~~de color rosado oscuro~~  
El corazón es de color rosado tirando a rojo oscuro

5.- ¿Para que Sirve el Corazón?  
El corazón sirve para nosotros los humanos para poder vivir.

6.- ¿Dónde se encuentra localizado el corazón?  
~~en~~ nuestro pecho de lado izquierdo.  
El corazón se encuentra localizado en

7.- ¿Cuánta Sangre Puede bombear el Corazón?  
puede bombear mucha sangre.  
El corazón puede bombear de 4 a 5 litros.

NOTA: El tema del corazón se descartó, porque hubo que suspender las clases por casi una semana. Se colapsaron las cloacas del barrio.

## Anexo 27

## Texto inicial de "Las sillas"

M<sup>a</sup> nombre: Rommel J. Silva F.

Responder

1) ¿Qué es una silla?

Una silla es donde uno se sienta.

2) ¿Cuántas patas tiene una silla?

La silla tiene cuatro patas y algunas tienen una que se usan en las oficinas.

3) ¿De qué materiales están elaboradas las sillas?

Los materiales de las sillas son madera, tubo, hierro, aluminio, etc.

4) ¿Cuál es la función de las sillas?

La silla sirve para sentarse, etc.

5) ¿Cómo se pueden deteriorar las sillas?

La silla se puede dañar tirandola, romperla, etc.

6) ¿Cuáles son las recomendaciones para mantener en buen estado las sillas?

para mantener buen estado la silla hay que cuidarla, no maltratarla, etc.

za

## Anexo 28

## Texto inicial de Tipos de alimentos

Tercer

Tipos de alimentos

1) ¿Qué debe contener una dieta balanceada?

R= una dieta balanceada debe contener alimentos de los diferentes grupos

2) ¿Cómo se clasifican los alimentos?

Los alimentos se clasifican en: grupo 1, grupo 2, grupo 3

¿Cuáles son los alimentos que forman el grupo 1?

R Los alimentos que forman el grupo 1 son: pollo, carne, huevos y leche

¿Cuáles son los alimentos del grupo 2?

R= los alimentos del grupo 2 son: las verduras y las frutas

¿Cuáles son los alimentos del grupo 3?

R: los alimentos del grupo 3 son: los cereales y los granos.

¿cómo se garantiza una dieta balanceada?

R: una dieta balanceada se garantiza con la combinación de los 3 grupos de alimentos en cada comida.

## Anexo 29

## Texto inicial de Energía eólica

G+0/B//

Alumno: Grazia Leon

## Energía Renovables.

① ¿Qué es la energía eólica?

A: La energía eólica es la energía obtenida de la fuerza del viento.

② ¿Cuál es la importancia de los recursos naturales?

A: La importancia de la energía eólica es que sin ella los pueblos no tuvieron energía.

③ ¿Cómo nos beneficiamos los seres vivos con los recursos naturales?

A: Nos beneficiamos en que sin la energía eólica no tendríamos energía en los pueblos y eso es importante.

④ ¿Cuáles son sus ventajas?

\* Es un tipo de energía renovable

\* Es una energía limpia ya que no produce residuos contaminantes.

\* Puede instalarse en espacios no aptos

\* Se puedan construir parques eólicos en el mar

## Anexo 30

## Texto inicial de Enfermedades de transmisión sexual

Preguntas:

¿Qué son las enfermedades de transmisión sexual?

R= Son aquellas que se contraen mediante relaciones sexuales, o por vías sanguíneas, sexual o vertical

¿Qué causan las ETS?

R= Las ETS causan debilitamiento de las personas, ardor, picazón, herpes, secreciones vaginales, infección, depresión entre otros

¿Cuáles son las enfermedades de transmisión sexual?

R= Las enfermedades de transmisión sexual son:

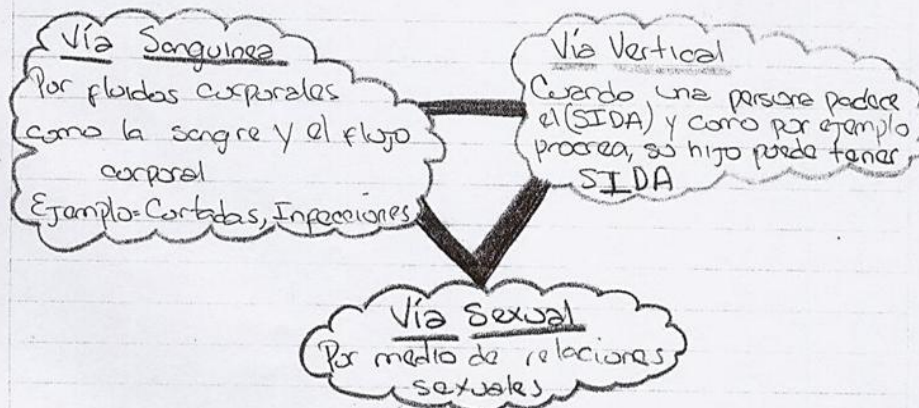
# Hepatitis B # Herpes genital # (VIH) SIDA # Sífilis # Gonorrea

¿Qué es el SIDA?

R= El SIDA es una enfermedad que se puede desarrollar al ser infectado o infectada por el virus, el SIDA se caracteriza por el deterioro progresivo del sistema inmunológico. El SIDA se caracteriza por la pérdida de peso, lesiones de piel entre otros síntomas

¿Cuáles son las formas de contagio del SIDA?

R= Las vías por las que se contagia el SIDA son,





## Anexo 31

## Texto inicial de La pirámide alimenticia

## Preguntas

¿Qué es la pirámide alimenticia?

La pirámide alimenticia es una guía que nos sirve para regir nuestra alimentación

¿Cómo se clasifican los alimentos en base a la pirámide alimenticia?

Los alimentos en la pirámide alimenticia se clasifican de la siguiente manera: los energéticos, reparadores y reguladores

¿Cuáles son los alimentos energéticos?

Algunos alimentos energéticos son:

la avena, el maíz, el arroz, carotas, lentejas, garbanzos, yuca, ñame o camote, papa, maní, margarina, aceites entre otros

¿Cuáles son los alimentos reparadores?

Algunos de los alimentos reparadores son:

la carne de res, de pescado, de pollo, la leche, el queso, el yogur, los huevos, los cereales, los granos otros.

¿Cuáles son los alimentos reguladores?

Los alimentos reguladores son:

Las hortalizas, como el brócoli, la cebolla, la lechuga. Las frutas tales como la patilla, el durazno, la pera, la manzana entre otros.

¿Cuáles son las recomendaciones para una dieta balanceada?

Se recomienda tomar en cuenta los siguientes tips para lograr una dieta balanceada

- ☐ Evitar comer grasas, dulces y aceites
- ☐ Ingerir cereales como panes y pastas
- ☐ Ingerir líquido en abundancia.
- ☐ Ingerir hortalizas y frutas
- ☐ Comer o Ingerir carnes y lácteos
- ☐ Mantener un buen hábito alimenticio

## Anexo 32

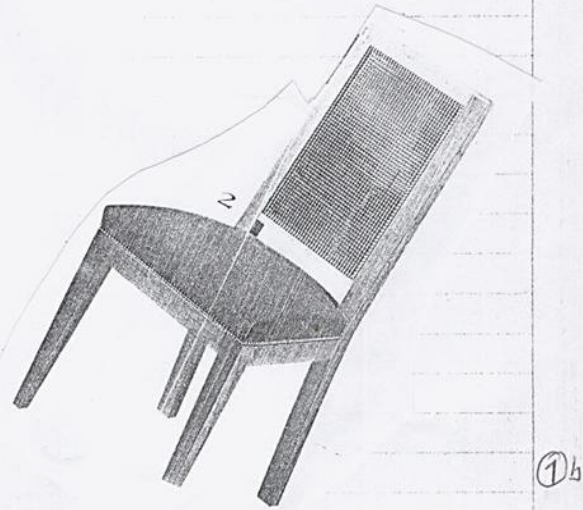
## Texto final de Las sillas

Me nombre: Hommel, J. Silla. D-

Copia las respuestas anteriores relacionadas con "la silla". Omitiendo las preguntas.

Una silla es un objeto, que tiene cuatro patas, también hay algunas sillas que tienen una pata que se usan en las oficinas y peluquerías. Los sillas están elaborada de los siguientes materiales, madera, tubo, hierro, aluminio.

Las sillas sirve para sentarse y para subir para alcanzar cosas altas, sin embargo para mantener la silla en buen estado debemos cuidarlas, no maltratarlas, no tirarlas, no pararse encima de ella,



## Anexo 33

## Texto final de Tipos de alimentos

Tipos de alimentos

Una dieta balanceada debe contener alimentos de los diferentes grupos.

Los alimentos se clasifican en:  
grupo 1, grupo 2, grupo 3.

Los alimentos del grupo 1 son:  
polla, carne, huevos.

Los alimentos del grupo 2 son: las  
verduras y las frutas.

Los alimentos del grupo 3 son: los  
cereales y los granos.

Una dieta balanceada se garantiza  
con la combinación de 3 grupos  
de alimentos en cada comida.

## Anexo 34

## Texto final de Energía eólica

6º grado "B"  
Alumno: Grazia León

## Energía Eólica

- La energía eólica es la energía obtenida de la fuerza del viento.
- La importancia de la energía eólica es que sin ella los pueblos no tendrían energía.
- Nos beneficiamos en que sin la energía eólica no tendríamos energía en los pueblos y eso es importante.
- \* Es un tipo de energía renovable
- \* Es una energía limpia ya que no produce residuos contaminantes.
- \* Puede instalarse en espacios no aptos
- \* Se pueden construir parques eólicos en el mar.

## Anexo 35

## Texto final de Enfermedades de transmisión sexual

Enfermedades de Transmisión Sexual

Las enfermedades de transmisión sexual son aquellas que se contraen mediante relaciones sexuales, o por vía sanguínea, vertical o sexual.

Las enfermedades de transmisión sexual causan: dolor, picazón, herpes, secreciones vaginales, infección, depresión otras, algunas enfermedades de transmisión sexual son: la gonorrea, la sífilis, hepatitis B, herpes genital, papilomas y el síndrome de inmunodeficiencia humana (SIDA). El SIDA es una enfermedad que se puede desarrollar al ser infectado o infectada por el virus, el SIDA se caracteriza por el deterioro progresivo del sistema inmunológico, algunos síntomas del SIDA son: pérdida de peso, lesiones en la piel otros.

El SIDA tiene varias vías de contagio: tales como vía sanguínea, vía vertical y la vía sexual el SIDA es una de las ETS más peligrosas y todos debemos prevenir la

## Anexo 36

## Texto final de Pirámide Alimenticia



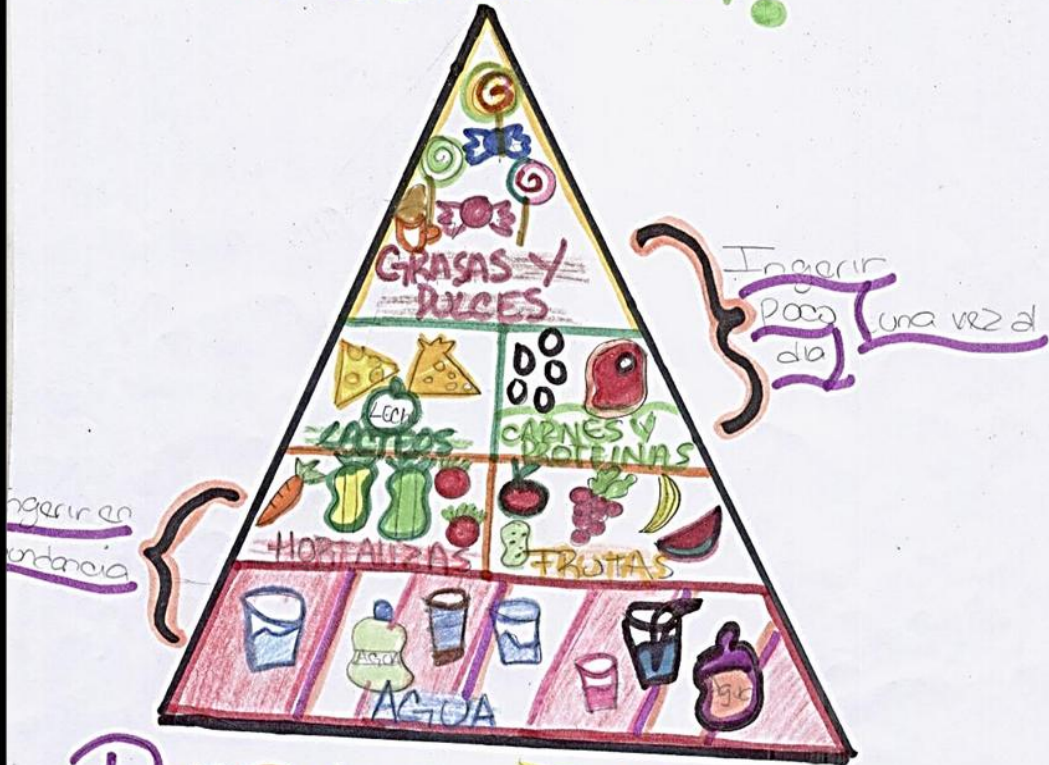
## Pirámide Alimenticia

La pirámide alimenticia es una guía que nos sirve para regir nuestra alimentación, los alimentos en la pirámide alimenticia se clasifican de la siguiente manera: Energéticos, reparadores y reguladores. Algunos alimentos energéticos son: la avena, el maíz, cacahotes, lentejas, garbanzos, yuca, ñame, ocumo, papa, manteca, margarina aceites, arroz ... elementos reparadores: da carne de res, pescada, pollo, la leche, el queso, el yogur, los huevos, los cereales, los granos otros, alimentos reguladores: Hortalizas como el brocoli, la cebolla, la lechuga, frutas como la patilla, el durazno, la pera la manzana etc.

Se recomienda tomar en cuenta los siguientes tips para lograr una dieta balanceada

- Evitar comer grasas, dulces y aceites
- Ingerir cereales como panes y pastas
- Ingerir líquido en abundancia
- Comer o ingerir carnes y lácteos
- Mantener un buen hábito alimenticio

¡Come bien y tu salud va a estar bien!



PIRAMIDE

ALIMENTICIA



**Anexo 37**

PISD Especial para el sexto paso de la metodología escritural

**6to Paso: Escritura final o edición****(El Aparato Digestivo)****Contenido:**

*Estrategia para la escritura.*

**Inicio:**

*Evocar, a manera de repaso, la actividad realizada la clase anterior acerca de la construcción de preguntas y respuestas sobre el tema seleccionado por el grupo, el Aparato Digestivo. Leer por parte de los alumnos algunos de los textos parciales e indicar las observaciones que les hizo la maestra o el profesor universitario.*

**Desarrollo:**

*Construir el texto expositivo final.*

*Elaborar trabajos con coherencia, cohesión e intención pragmática.*

*Presentar trabajos escritos atendiendo a los aspectos formales de la lengua escrita.*

*Sugerirles que puedan ilustrar sus textos.*

**Cierre:**

*Solicitarles a los niños y a las niñas que lean, con un tono de voz adecuado, sus textos o producciones escritas.*

**Actividad de Extensión:**

*Publicar los textos producido en un periódico mural*

*Invitar a los padre para que lean el periódico mural con los trabajos de sus hijos y representados.*

Evaluación:Competencia:

*Produce texto expositivo coherente según la intención y situación comunicativa y de acuerdo con los elementos normativos de la lengua escrita.*

Indicador:

- Escribe textos significativos expositivos.
- Normas ortográficas y de presentación de trabajos escritos.
- Es perseverante y honesto en la elaboración de sus trabajos.

Técnica:

*Análisis de producciones escritas.*

Instrumento:Escala de Estimación:

Dimensión	Aspecto a considerar	Siempre	A veces	Nunca	Observación
Pragmática	1. Intención Básica.				
Textual	1. Funcionalidad de la planificación. 2. Uso de la pregunta y la respuesta. 3. Superestructura. 4. Propositiones.				
Semántica-Léxica	1. Relación en los párrafos. 2. Vocabulario técnico. 3. Explicación de las ideas. 4. Ilustración.				
Gramatical-Ortográfico	1. Puntuación. 2. Concordancia. 3. Uso de mayúscula/minúscula. 4. Letra legible.				
Actitud escritural	1. Disposición para el trabajo. 2. Rehace el borrador. 3. Aprende del error. 4. Aprecia la calidad del nuevo borrador.				

## Anexo 38

## Nueva forma de hacer los cuestionarios

Ciudad Bolívar, 16-07-10  
 P.A "Pubertad y Adolescencia"  
 Aprendo sobre Deberes y derechos  
 de los niños, niñas y adolescente.

Actividades

- 1) ¿c. Que entendemos por deberes?
- 2) ¿c. Que entendemos por derechos?
- 3) Realiza un resumen de la declaración de los derechos humanos.
- 4) Comenzaremos realizando una parafrasis de cada uno de los derechos de la familia.
- 5) Realiza una hermosa representación gráfica.

R1= Aquello que está obligado a cumplir con su deber de ciudadano "Golacis" - no por ejercicio, tema, trabajo escolar.

R2= Conjunto de leyes y disposiciones que determinan las relaciones sociales desde el punto de vista de las perso -



## Anexo 39

## Texto final manuscrito de Anabel

## El aparato digestivo

Nombre:

Ana Patricia Bermúdez  
Anabel García

El aparato digestivo es el conjunto de órganos encargados del proceso de la digestión. Comienza en la boca y termina en el ano.

Las funciones principales del aparato Digestivo son cuatro y son:

- 1) El transporte de alimentos.
- 2) La secreción de jugos digestivos
- 3) La absorción de nutrientes
- 4) La excreción de las heces fecales

Los órganos del Aparato Digestivo son 10 y son la boca, el esófago, el estómago, el páncreas, el hígado, la bilis, el intestino delgado, el intestino grueso, el recto y el ano. Cumplen estas funciones principales:

- \* La boca mastica los alimentos. El proceso del paso del alimentos de la boca al estómago se llama deglución.
- \* El esófago permite el paso del alimentos de la boca al estómago
- \* El estómago mezcla los alimentos con los jugos gástricos, formando el quimo
- \* El páncreas permite la digestión de las proteínas y carbohidratos.
- \* El hígado permite la digestión de las grasas.
- \* El intestino delgado absorbe los nutrientes del quimo
- \* El intestino grueso absorbe parte del agua y otros líquidos.
- \* El recto recibe los desechos o las heces fecales
- \* El ano bota los desechos

El Aparato Digestivo se divide en tres partes. La primera parte se llama intestino proximal y está formada por la boca, el esófago y el estómago. La segunda parte se nombra intestino medio y lo forman el intestino delgado. La tercera parte intestino distal y está formada por el intestino grueso, el recto y el ano.

Si no cuidamos nuestro Aparato Digestivo, podemos tener varias enfermedades como mala digestión y colitis.

## Anexo 40

### Entrevista dirigida al docente en la fase de evaluación de la metodología

**Objetivo:** Conocer la opinión del docente sobre la metodología escritural empleada en la composición de textos expositivos

#### **1.- ¿Cómo valoras la metodología basada en la pregunta para escribir textos expositivos?**

La metodología –como ya dije antes [se refiere a la entrevista de la Autoaplicación; véase Anexo 8, p. 413]- la valoro de manera positiva; tiene mucho valor escolar. Esta metodología logra que el expositor exprese sus conocimientos de manera objetiva y clara. Por eso digo que me parece excelente. Permite al alumno desenvolverse de una manera coherente y fluida al escribir los textos expositivos.

#### **2.- Una vez aplicada, ¿qué le quistas o añades o cambias?**

Como ya he conversado contigo, la estrategia diseñada parecía completa o muy completa cuando la diseñamos. Pero en la práctica, cuando fuimos a la realidad nos dimos cuenta de que le faltan algunos elementos. Así que no le quito nada; pero le añado varias cosas. Primera le falta la evaluación de cada fase o una evaluación que abarque varias fases; al principio se le debe decir al alumno que se va hacer y explicarles toda la metodología. Tú indicaste que faltaba dar un contenido teórico del texto expositivo o recordarlo, ya que el libro de texto lo plantea. Se podría indicar que se coloque en la pizarra una lista de palabras técnicas o importantes del tema tratado.

Con esos detalles, esos pocos aspectos, la estrategia queda perfecta. Creo que también las pautas de la estrategia, de la metodología no es una camisa de fuera, se debe adaptar a cada caso, cada salón de clase, cada circunstancia de implantación. Sin embargo, está limitada al tiempo y a un seguimiento continuo que el programa no permite.

#### **3.- ¿Cómo te sientes al ver los textos producidos por tus alumnos?**

Muy complacida y con una enorme satisfacción. Pero a la vez muy sorprendida de que puedan construir esos textos tan parecidos al libro de texto. Yo sufría viendo a mis alumnos que se quejaban porque escribían mucho, pero al final está la recompensa con esos textos de alto nivel.



**4.- ¿Crees que esta metodología se puede aplicar a otros niños de Educación Básica?**

Los niños desde el nivel de Educación Inicial son capaces de acuerdo a su nivel de desarrollo, de lograr exponer, así como también los niños de Educación Primaria, desde la primera y la segunda. Ya vemos con los trabajos de los niños que sí pueden hacerlo. Sólo basta con adaptarla al nivel que se quiera.

**5.- ¿Cómo se haría en otro nivel, el inicial?**

Se puede mostrar al niño el objeto como se hace, como indica la estrategia. Pero al momento de escribir se presenta toda la oración casi completa y se deja para que el niño escriba una palabra. Se me ocurre ahorita.

**6.- ¿Quieres agregar algo más?**

Sólo me basta darle las gracias por el gran aporte que ha traído a esta escuela. Casi nunca vienen profesores con el deseo de querer ayudar de manera evidente. ¡Gracias, en nombre de los alumnos!

## Anexo 41

## Opinión de los alumnos sobre la metodología escritural implantada

**Objetivo:** Conocer la opinión de los alumnos sobre la metodología escritural empleada en la composición de textos expositivos

Preguntas	Alumna Ana P.	Alumno Renny	Alumno Kenney	Alumna Xiomara	Alumno Pedro
1.- ¿Te gustó la actividad?	Sí, me gustó lo que escribí. De todo lo hecho, me gustaron las películas del Aparato Digestivo.	Sí, pero es muy larga, se escribe mucho; pero aprendí. A mi mamá también le gustó.	Sí, porque me di cuenta que soy capaz de redactar preguntas, respuestas completas y un texto expositivo.	Más o menos me gustó; ni tanto porque acabo de visualizar o de aprender esta técnica.	Sí, mucho; escribí mucho. Mi mamá se puso contenta con mi trabajo.
2.- Si responde negativamente, ¿por qué no te gustó?					
3.- ¿Te creía capaz de escribir un texto así?	Claro, yo escribo las caligrafías y las copias. Pero esto que hicimos no se hace, la maestra no lo hace.	Sí, porque yo investigo lo que la maestra manda. Pero mi trabajo de ahora es nuevo y bonito; no hacíamos esto antes.	No, porque siempre que escribía un texto no tenía coherencia. Esto no se hacía en clase. Uno copia del libro.	El texto de la digestión me gustó mucho. Soy como un doctor dice mi mamá. También me gustó la pirámide alimenticia.	No lo sé.
4.- ¿Crees que puede repetir la actividad por ti	Sí.	Sí, me hago preguntas; estudio sobre el objeto y	Sí, ya que lo entendí todo; si me gustaría porque	Sí creo, porque se estructura bien las respuestas; me	Sí, sí, creo que sí; tengo que hacer preguntas y dar

solo?		hago preguntas.	con la escritura del texto comprendo más el tema.	gusta hacer preguntas ahora.	respuestas,
5.- ¿Sobre qué temas de gustaría escribir?	Me gustaría escribir sobre la natación, porque estoy aprendiendo a nadar; comienzo con ¿qué es el deporte de la natación?	Me gustaría escribir sobre la danza, porque ya se hacer preguntas a todo,	Me gustaría escribir sobre el arte, el deporte.	Me gustaría cualquier tema que pueda entender rápido, como los juguetes y los deportes.	Sobre las maestras.

## Anexo 42

## Notas de la docente

## Nota 1

10-03-2010.

El día de hoy se trabajó con el Prof Juan García. Inicialmente los niños se negaron a trabajar debido a que tenían que colocar respuestas largas y estaban habituados a dar respuestas cortas.

Posterior a la explicación del ejemplo de las respuestas largas, incluyendo parte de la pregunta en la misma se mostraron satisfechos y realizaron la actividad con entusiasmo y adecuación.

## Nota 2

26-03-2010.

Se continuó con las actividades propuestas por nuestra metodología. De Trabajo con la actitud relacionada a la construcción de preguntas a partir de textos o frases dadas en un instrumento que se les dio para tal fin. Al principio no comprendieron la actitud al punto que Ana B. manifestó que la maestra es quien hace la pregunta y ellos dan la respuesta. Se les explicó nuevamente lo que se

les solicitaba, hasta que finalmente comprendieron lo que debían hacer y generaron las preguntas a partir de lo dado por el docente.

Mostraron satisfacción por lo actuado realizada lo que motivó un ciclo de preguntas y respuestas (Discusión socializada)

## Nota 3

14-04-2010.

A partir de alimentos traídos por los alumnos y su posterior digestión, se conversó sobre la pirámide alimenticia y se clasificaron los alimentos traídos por ellos de acuerdo a dicha pirámide. Se les solicitó que escribieran acerca de la clasificación de los alimentos según la metodología diseñada por nosotros, diseñada en conjunto docente-prof. y a sus intereses. El nivel de aceptación ante la actividad fue buena.

## Nota 4

05-05-2010.

De acuerdo a las actividades propuestas y cumplidas en el aula de la metodología nuestra. ~~se~~ se le solicitará algunos ajustes, debido a que manifiestan que hay que escribir mucho y genera ansiedad al grupo ante las interrogantes o respuesta que se les solicita. Se le sugirió que elaboráramos un instrumento para simplificar el trabajo de los niños en función de lo que se les pide.

## Nota 5

10.03.2010

Continuando con las actitudes  
traídas al aula por nuestra nueva  
metodología, el día de hoy se trabajó  
con objeto significativo, en este  
caso unas pilas. Se les presentó el  
objeto significativo, generando

una discusión socializada  
acerca de su descripción y funci-  
ones. Observaron el objeto como  
tal y se les solicitó construyeron  
un texto a partir de sus obser-  
vaciones y experiencias. Manifeste-  
ron que esta actitud era fácil  
y la realizaron con satisfacción  
en el tiempo previsto.



## Nota 6

14-05-2010.

Se trabajó con el tema de las ETS. Se les propuso, posterior a la discusión socializada y demostración de apiches sobre las mismas, se les solicitó elaborar un texto en borrador, el cual ellos revisarían y tendrían la oportunidad de rescribir dicho texto hasta que estuvieran satisfechos con el mismo.

Al inicio ~~se~~ manifestaron no estar de acuerdo y reacios para realizar tal actividad porque temían que escribir mucho. ~~Finalmente~~

A medida que se desarrolló la actividad la renuencia fue menor hasta lograr que todos se motivaran a realizarla teniendo como satisfacción el realizar tal actividad sin errores, demostrando actitud escutural al reelaborar sus borradores y textos finales.

## Nota 7

23-06-2010.

El día de hoy se observó que Anabel modificó su actitud ante las actividades llevadas a cabo en el aula desde marzo hasta la actualidad. Al inicio de estas actividades fue una de las más reacias al trabajar con el tema del aparato digestivo y asignaciones planificadas de acuerdo con la metodología diseñada en conjunto. Se observó con satisfacción que el día de hoy entregó un texto elaborado por ella en la computadora donde

se evidenció los logros de dicha metodología, al entregar un texto adecuado con ideas coherentes y pertinentes al tema discutido en el aula. Se infiere que parte de dicha motivación se debe a la calificación que obtuvo con tal asignación.

## Nota 8

06-07-2010.

En conversación con los padres y representantes, se evidenció que la metodología llevada por la docente y el Prof. Juan García en el aula rindió sus frutos, ya que manifestaron haber observado en los niños y niñas un cambio de actitud al momento de realizar las actividades en el hogar. ~~Esto~~ De esto se puede inferir que el método es eficaz aun cuando genere un trabajo

extra para trabajos y evaluar las competencias orales y escritas en las distintas asignaturas. En resumen se puede ~~de~~ queda demostrado que la metodología es efectiva y puede ser insertada en el trabajo en el aula y el hogar. Mi metodología superó mis expectativas ¡estoy contenta por ello!