

DE LA
CRÍTICA
REVISTA LITERARIA

CORO / Vol. 8, año 2015. CELYL – UNEFM

NÚMERO 8



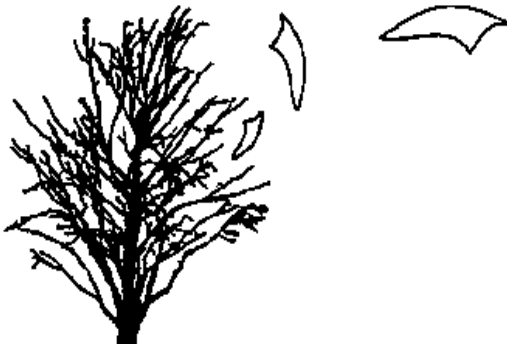
*Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Lydda Franco Farías”*

**Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Lydda Franco Farías”**

De la Crítica

REVISTA DE LITERATURA Y LINGÜÍSTICA N° 8

Coro – 2015



DE LA CRÍTICA REVISTA LITERARIA

Yaneida Franco
DIRECTOR

COMITÉ DE ARBITRAJE:

Prof. José Nava (UNEFM)

Prof. Jesús Madriz (UNEFM)

Prof. Wilmara Borges (UNEFM)

Prof. Omacel Espinoza (UNEFM)

Prof. José Gregorio Vílchez (LUZ)

Uso metacognitivo de la estrategia inferencial en la comprensión del texto expositivo.....
Milaísle Torres

Uso de estrategias comunicativas para la negociación de significados en la entrevista en inglés como lengua extranjera.....
Maydali Villasmil y Misael Castejón

Comprensión y producción de textos desde las prácticas docentes: una visión crítica sobre la dimensión comunicativa de la enseñanza.....
Yoneida Laguna

Uso de conectores de causa y efecto en textos expositivos en inglés como lengua extranjera.....
Lorena Davalillo, Aimara Gutiérrez y María Lugo

Concepciones teóricas sobre el pensamiento crítico y sus implicaciones en el quehacer educativo: un recorrido histórico desde la lingüística.....
Cristina Chirinos

La polarización a través de los recursos discursivos en la columna “Crónicas de lo crónico”.....
Aimara Gutiérrez y Dalglehys Torres

Uso metacognitivo de la estrategia inferencial en la comprensión del texto expositivo

Milaísle Josefina Torres Pulido
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
milaisletp@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación consistió en analizar el uso metacognitivo de la estrategia de inferencia en la comprensión del texto expositivo en alumnos del 2do años del L.B.N. “Pedro Pablo Rodríguez”. La investigación fue de campo transeccional; la muestra estuvo constituida por 23 estudiantes que constituían la población objeto de estudio. Se aplicó un instrumento denominado ESCOLA que constó de dos partes; en la primera se evaluaba el conocimiento y control que ejercían los sujetos al enfrentarse a una tarea de lectura y la segunda, evaluaba la aplicación de la inferencia en la comprensión del texto expositivo. Los resultados demuestran que los sujetos dicen ser metacognitivos cuando leen pero las diferentes inferencias elaboradas indican poco control en ese proceso, estos hallazgos demuestran la diferencia entre declarar el conocimiento y saber cómo, cuándo, por qué utilizarlo y si lo está haciendo de forma acertada al leer

Palabras Clave: estrategia inferencial, metacognición y texto expositivo

Metacognitive use of inference as a strategy in the comprehension of expository texts

Abstract

The aim of this research was to analyze the metacognitive use of inference as a strategy in the comprehension of expository texts. It was a descriptive study based on a non- experimental transeccional design; the sample was constituted by 23 students of 8th grade of L.B.N. “Pedro Pablo Rodríguez”. A questionnaire called ESCOLA was applied which consists of two parts; in the first one, both the knowledge and the control of the subjects were evaluated when they have are facing a reading task. In the second one, they were evaluated according to the application of inferences in the comprehension of expository texts. The results showed that the subjects claimed to be metacognitive when dealing with a reading task but the different inferences they made demonstrated they have little control in this process, which showed the difference between saying the knowledge of it and knowing when, why and how to use it and if they are using it appropriately.

Keywords: inferences, metacognition and expository texts.

Introducción

Está ampliamente aceptado por la comunidad científica en el área que leer consiste, de forma general, en decodificar signos impresos pero teniendo como fin la comprensión. En consecuencia, leer un texto no implica únicamente una actividad mecánica ni pasiva, sino además el establecimiento de una relación entre el contenido del texto con los conocimientos previos del lector que le permitirán realizar inferencias basándose en el contexto y reconstruir, desde un punto de vista cognitivo, el significado de lo leído.

Adicionalmente, se ha reconocido que en la lectura interactúan procesos cognoscitivos, perceptivos y lingüísticos de manera compleja. Estos procesos pueden realizarse de forma consciente, por lo que se puede decir que un buen lector posee dos habilidades cognitivas y metacognitivas. Estas últimas son las que permiten al lector tener conciencia de su proceso de comprensión y controlarlo a través de actividades que implican una secuencia de operaciones que van desde la atención del lector, en su conocimiento acerca de los procesos involucrados en la lectura, hasta la forma de enfrentarse al tipo de material que lee (Jiménez, 2004).

Lamentablemente, las concepciones anteriores no acompañan las prácticas educativas de muchas instituciones en Venezuela. Las consecuencias de estos planteamientos se extienden en el espectro geográfico falconiano en la educación media general. El escenario espacial donde se ha detectado la situación problemática, que inspira el desarrollo de la investigación que aquí se proyecta, es el L.B.N “Pedro Pablo Rodríguez” ubicado en una zona rural del municipio Petit en el estado Falcón.

Una breve descripción de esta institución permite destacar que ésta cuenta, para el año 2009 con una población estudiantil de 382 alumnos y alumnas provenientes del mismo plantel y de otras instituciones rurales cercanas a la misma. Cuando los alumnos ingresan a la educación secundaria, experimentan la responsabilidad académica de leer, no sólo para entretenerse, práctica muy usual en la primaria, sino, además, leer para conseguir los conocimientos propios de determinadas asignaturas, para apropiarse de la información de determinada comunidad discursiva o sencillamente, para aprobar cualquier asignatura.

Ahora bien, según evidencia empírica, los estudiantes presentan marcadas debilidades relativas a la comprensión lectora, pues parece que no poseen suficientes habilidades para completar la información que el texto ofrece; parecen desconocer la manera de establecer la relación entre ellos y el texto, y en el caso que establezcan tal relación, la misma puede que no sea la más adecuada al no lograr alcanzar una comprensión semántica del texto sino literal en la que las inferencias son prácticamente nulas.

La problemática presentada en la institución objeto de estudio se manifiesta más explícitamente cuando el estudiante difícilmente puede determinar con precisión la calidad de su comprensión lectora, le es muy difícil conocer si realmente comprendió el texto que leía, por lo que a su vez, es poco probable que pueda adoptar las medidas que sean necesarias para solventar las posibles fallas de comprensión; es decir, parece que le es difícil ser conscientes y controlar su proceso de lectura.

Las apreciaciones descritas son el resultado de entrevistas realizadas a los docentes de educación secundaria, opiniones que son sustentadas además con información provenientes de datos estadísticos sobre la actuación estudiantil emitidos por la dirección del plantel; éstos arrojan una baja desempeño académico por parte de los alumnos pues, tomando en cuenta que para el Sistema Educativo Venezolano la calificación mínima aprobatoria es de 10 puntos y la máxima de 20, para el año escolar 2008-2009, la media aritmética de las calificaciones de los alumnos pertenecientes al referido nivel educativo, oscilaba entre 10 y 11 puntos, tal como lo demuestra la tabulación de calificaciones que se llevó a cabo al corte de ese año escolar.

Entre las razones que cada docente atribuía a la problemática, no sólo se inclinan a lo alarmante del bajo promedio aritmético obtenido sino, y es lo que más les preocupa, a la dificultad de transferir sus conocimientos a situaciones reales; destacan, entre otras cosas, el hecho de que los alumnos no saben utilizar adecuadamente el texto de estudio en la obtención de la información que necesitan para aprobar el examen o la actividad evaluada y para poseer conocimientos generales que le permitan desarrollarse activamente en la sociedad.

Los docentes aducen que mientras desarrollan sus prácticas didácticas diarias con los estudiantes, pueden observar como muchas veces la información que necesitan está ante sus ojos, la ofrece el texto y los alumnos difícilmente la encuentran, sobre todo cuando se trata de realizar investigaciones de manera independiente. Interpretando las opiniones de los docentes a la luz de lo que se ha abordado en este capítulo, a los estudiantes les es muy difícil leer comprensivamente y para aprender.

Las conversaciones que se realizaron no sólo permitieron evidenciar que ciertamente los alumnos del L.B.N. “Pedro Pablo Rodríguez” presentan dificultades en la comprensión de materiales escritos sino que además, solapadamente se asoma la poca participación de los docentes para enseñar a los alumnos la interacción que debe existir entre él, el texto y el contexto pero, sobre todo, la poca preparación que han tenido los estudiantes para que sean conscientes de los procesos cognitivos que lo ayudarán a realizar inferencias y cómo regular esos procesos.

Se destaca que los docentes a quienes se les consultó también manifiestan que otras veces sucede que los estudiantes no comprenden cabalmente las instrucciones que se sugieren para la realización de una actividad o una evaluación, a pesar de que de la comprensión de tales instrucciones dependa el éxito en la actividad. Conviene destacar aquí que los docentes parecen coincidir en que la responsabilidad del proceso lector es únicamente del alumno(a) pues la comprensión debe desprenderse de él (ella) como un conocimiento innato por el solo hecho de saber decodificar los signos en el papel.

A estas apreciaciones se añaden las que sobre el particular vivenció la autora de la investigación como profesora por horas en la asignatura Castellano y Literatura en referida institución educativa, lo que permite destacar las actividades que exigen al alumno activar habilidades de análisis y crítica de información le resultan un tanto difíciles de enfrentar; muchos de los textos escritos con los que tienen contacto diario parecen impenetrables para su comprensión, se les hace casi imposible relacionar entre sí, semántica y pragmáticamente, las palabras, las oraciones, las ideas contenidas en los textos, sobre todo si se trata de textos de orden expositivo. Para los estudiantes las experiencias, los afectos, las opiniones o el conocimiento relacionados directa o indirectamente con el tipo de

discurso que leen, parece no ser importante es decir, no logran utilizar sus conocimientos previos para reconstruir lo que leen.

Resulta alarmante comprobar además que los alumnos no han logrado descubrir aún la forma de dialogar consigo mismos de manera de poder descubrir cuáles son los procesos intelectuales que les permiten conocer los posibles errores en los que incurre y experimentar variadas formas de solucionarlos. El estudiante está acostumbrando a no intervenir en la reconstrucción del significado sino que espera que éste se desprenda del texto como resultado inequívoco entre ellos y el texto que leen.

La situación descrita anteriormente resulta preocupante además, por cuanto es ampliamente aceptado que la educación debe ofrecer la posibilidad de entrar en contacto con el conocimiento a través de los textos escritos para el intercambio de información y por ende, de aprendizaje. En consecuencia, si no se aprende a leer, o se aprende con dificultades, el estudiante probablemente se convierta en un lector que puede leer pero no aprende leyendo.

Por otro lado, se encuentra explícito en los diferentes programas educativos que la postura filosófico-pedagógica sobre las cuales se sustentan los mismos es la formación de un ciudadano pensador, crítico, constructor de sus propios procesos de aprendizaje y además creativo. Específicamente en la educación media general, que así se denomina la etapa de formación que comprende las edades entre 12 y 15 años aproximadamente y es el donde se realizó esta investigación, se proyecta la formación de un joven con conciencia histórica y habilidades para el pensamiento crítico, cooperador, reflexivo y liberador, que le permita, entre otras prioridades, el desarrollo de habilidades cognitivas (Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano: 2007).

Como se puede apreciar, se supone que en los todos los ámbitos que modelan el hecho educativo se han de estimular las destrezas intelectuales que la mente humana utiliza para agrupar los procesos que ejecuta una persona cuando extrae información del mundo exterior; esto implica emparejar el conocimiento previo con la información recientemente incorporada, integrar ambas informaciones para crear una nueva, y almacenarla en la memoria para poder recuperarla cuando sea necesario. Sin embargo, también es menester

educativo desarrollar la metacognición, es decir, estimular tanto el conocimiento de la persona como la habilidad para utilizar, organizar, revisar y modificar las estrategias pero en función de las demandas de la tarea de aprendizaje y de los resultados obtenidos. La unión de ambas estructuras garantizaría que los estudiantes, en tanto que sujetos cognoscentes, se apropien del conocimiento.

Sobre este último punto vale la pena apuntar que deja de ser importante la separación radical entre conocimiento y actividades reguladoras conscientes o no y de naturaleza automática o tácita, si analizamos tanto el desarrollo como el aprendizaje desde una postura constructivista que ofrezca niveles de explicitación necesariamente no considerados como etapas evolutivas que corresponden a edades diferentes, sino vistos como ciclos recurrentes que suceden una y otra vez.

En virtud de lo descrito hasta aquí, concretamente esta investigación persigue como objetivo general analizar el uso metacognitivo de la estrategia inferencia en la comprensión del texto expositivo de los alumnos del 2do año de Educación Secundaria del L.B.N “Pedro Pablo Rodríguez” para lo cual es necesario en primer lugar, diagnosticar los procesos metacognitivos que realizan dichos estudiantes, describir el uso que ellos hacen de la estrategia inferencia y examinar el uso que hacen de ésta al interactuar con el texto expositivo a la luz de los supuestos teóricos que guían los constructos de investigación.

Este estudio cobra una importancia institucional pues permitirá ofrecer datos relevantes sobre el comportamiento lector de los estudiantes del contexto aludido que redundarán en información de interés para emprender las acciones correctivas de índole didáctica y pedagógica a las que hubiere lugar. Adicionalmente, supone un aporte que pretende contribuir a enfrentar y superar la problemática que se ha venido esbozando y a rediseñar la forma de enseñanza de la lectura en el contexto referido. Por tanto, se espera que los resultados que se obtengan en esta investigación, aporten evidencias teóricas que permitan a los docentes iniciar nuevos abordajes de la lectura.

Adicionalmente, la investigación que se presenta resulta relevante desde una perspectiva social al abordar constructos como la lectura y su vinculación con estrategias que influyen de manera determinante en la comprensión del material escrito para poder

construir y reconstruir su significado y comprenderlo; es decir, realizar las inferencias necesarias para poder apropiarse del significado del mismo y por ende, del conocimiento.

Fundamentación Teórica

Los soportes teóricos en los que se apoya esta investigación parten de las posturas psicolingüísticas sobre el proceso de comprensión de los materiales escritos en el que se reconoce que en la lectura interactúan procesos cognoscitivos, perceptivos y lingüísticos de manera compleja. Estos procesos pueden realizarse de forma consciente, por lo que se puede decir que un buen lector posee dos tipos de habilidades: cognitivas y metacognitivas (Jiménez, 2004; Crespo, 2008).

Se asume también que la construcción de una representación del significado del mismo que “implica una integración entre lo dicho en el texto y los conocimientos del lector, y conduce a la elaboración de un modelo mental situacional” (García, (2006:75), se entiende que precisamente la construcción de estos modelos situacionales, en sí misma, un proceso inferencial; de allí que ésta sea una de las estrategias más importantes para la comprensión de la lectura.

En consecuencia, comprender un texto se equipara con el proceso de realizar inferencias; y éstas son “como el alma del proceso de comprensión” (Jounini, 2005:2). Durante la lectura todo lector formula inferencias de forma espontánea, natural inconsciente; sólo cuando hay un problema de comprensión éstas se hacen conscientemente. Sin embargo, no siempre son acertadas, oportunas o coincidentes, debido a la multiplicidad de factores que intervienen en este proceso, como son la información del texto, la información contextual y el conocimiento previo del lector.

Ahora bien, las inferencias parecen ser un proceso habitual que realiza el individuo al enfrentarse a cualquier situación comunicativa pero que en contextos académicos deben realizarse de forma más conscientes para que los estudiantes puedan conocer su relevancia en la comprensión del discurso escrito, sean conscientes del papel que desempeñan y, sobre todo, que reconozcan cuál es el tipo de información que pueden usar para activar sus estrategias inferenciales.

Atendiendo a la clasificación de las inferencias ha resultado común agruparlas tomando en cuenta el proceso que involucran, el nivel de lectura al que pueden pertenecer, al proceso mental implicado y según la representación con la que se relacionan (García, 2006; Escudero, 2010).

Las inferencias pueden denominarse puentes, retrospectivas, hacia atrás o conectivas; también existen inferencias referenciales o anafóricas, las inferencias elaborativas o hacia delante y las llamadas inferencias cognitivas. Esta clasificación aporta datos relevantes sobre lo que se debe entender por inferencia en la comprensión pero, no detalla las tareas que el lector tiene que llevar a cabo y los niveles de representación que debe construir durante la lectura.

Otra de las calificaciones que se hacen de la inferencia las ubica según la representación con la que se relacionan. En este sentido, García (2006) aduce que estas inferencias pueden catalogarse a) inferencias para el logro de la coherencia local, b) Inferencias relacionadas con la coherencia global y c) Inferencias relacionadas con el modelo situacional, d) inferencias relacionadas con el género discursivo o estructura retórica.

La complejidad que encierra la lectura como un proceso estratégico e inferencial remite sin duda al plano metacognoscitivo; es decir, al leer se precisa tener consciencia crítica de lo que hacemos al leer, aspecto que se aborda con más detalles a continuación.

El término metacognición surge como elemento que intenta explicar el grado de consciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre sus formas de pensar o los procesos cognitivos, los contenidos o estructuras de conocimiento que posee y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje (Brown, 1979; Chadwick, 1988 y Flavell, 2000), citados en Poggioli, 1998). En la literatura que ha tratado el tópico, y en las diferentes investigaciones que han estudiado esta variable, existe coincidencia en asignar a la metacognición tres funciones o proceso básicos: planificación, supervisión y evaluación (Flores y otros, 2003; Rosas, 2008) los cuales al ser trasladados al área de lectura, se delimitan como sigue:

La planificación en la comprensión lectora supone que el lector determine los objetivos de la lectura, revise la información conocida que pueda tener relación con el material de lectura y la información nueva que éste presenta así como la selección de las estrategias cognitivas con las cuales se realizará la lectura en función de los objetivos y las características del material y del propio lector.

La supervisión en la comprensión lectora está referida a la comprobación durante la lectura de la efectividad o no de las estrategias seleccionadas, por lo que requiere de un lector que se pregunte constantemente acerca de su progreso en la comprensión del texto para verificar si está logrando los objetivos, detectar cuándo y dónde están las dificultades que no permiten la comprensión o la desvían y seleccionar a la vez otras estrategias con las que alcance la comprensión.

La evaluación en el área de lectura es la fase donde el lector debe hacer un balance final tanto del producto de la lectura para determinar cuál fue la efectividad de las estrategias usadas para lograr la comprensión.

Es importante considerar que las tres fases o procesos no ocurren de manera infalible de la forma como se han presentado, pues el pensamiento humano en general, y por tanto el leer, procede avanzando hacia la meta y retornando hacia los conocimientos necesarios, evaluando lo que se realiza y volviendo a planificar (Ríos, 2004).

Como puede verse, las habilidades y procedimientos necesarios para que se produzca la comprensión lectora atienden a tres componentes: un lector, un contexto y una unidad verbal estructurada lo cual es objeto de análisis en lo sucesivo.

Un texto escrito precisa mostrar una determinada organización textual y ciertas convencionalidades lingüísticas aptas para ser interpretadas por el lector al utilizar conscientemente las estrategias que lo ayudarán en ese proceso. Surge de esta manera la figura del texto escrito como material que proporciona algunas pistas para activar los procesos metacognitivos en el sujeto que lee, pues aquél le va a ofrecer al lector información grafofónica y sintáctica, información relacionada con el vocabulario empleado, la estructura retórica del texto, entre otras pistas (Escudero, 2010).

Es importante recordar que el texto o los materiales escritos están insertos en las variables metacognitivas referidas al contexto. Para Poggioli (1998:43) “Muchos de los rasgos de los textos influyen en la comprensión y en el aprendizaje de la información contenida en ellos”. Si el tópico, el vocabulario, la sintaxis, la presentación, el estilo, la estructura, la coherencia, los elementos cohesivos, entre otros aspectos, no logra ser atendido por el lector, pueden constituirse factores que dificulten la lectura del mismo.

En los textos expositivos los contenidos sobre los que tratan no implican personas y acontecimientos como generalmente sucede con los textos narrativos cuyas superestructuras esquemáticas, suelen aprenderse desde muy temprano bien por la insistencia de la escuela en ese tipo de texto, o bien por la relación que pueden tener con la realidad (García, 2006; Martínez, 2001). La estructura organizativa que adopta o superestructura (García, 2006) este tipo de texto cumple una función cognitiva crucial porque, no sólo dirige al escritor en su proceso de producción de ese tipo de texto, sino que también condiciona al lector y lo orienta durante la lectura del mismo al facilitarle la realización las inferencias sobre el contenido del texto y que para comprenderlos, es necesario construir modelos mentales abstractos. Así mismo, las estructuras retóricas de estos textos son complejas y no siempre suficientemente conocidas por parte del lector.

Son precisamente las características antes descritas las que hacen que la lectura de los textos expositivos sea más lenta y que su procesamiento exija muchos más recursos cognitivos; es un tipo de texto donde el lector tiene que realizar muchas más inferencias y más difíciles, dada la ausencia o menor accesibilidad de los conocimientos o esquemas que se requieren activar al leerlos.

Para García (2006:96), “la comprensión de los textos expositivos requiere necesariamente, como en los textos narrativos, la realización de todas las inferencias conectivas tendentes al logro de la coherencia local”; pero además, también necesita de la producción de numerosas inferencias elaborativas para la (re)construcción de la macroestructura del texto durante la propia lectura y al ir actualizando, mientras lee, su conocimiento de las estructuras retóricas que utiliza el autor. De igual manera, el poder apropiarse del conocimiento al leer un texto expositivo obliga al lector a un trabajoso

proceso inferencial que muchas veces es auxiliado por la toma de notas o la elaboración de esquemas.

Abordaje Metodológico

La ruta metodológica utilizada en esta investigación la sitúa en un nivel de investigación de tipo descriptivo con base analítica con un diseño de tipo no experimental transeccional empleando un muestro intencional que redujo la población a 23 estudiantes pertenecientes a la sección única de 2do año de educación secundaria durante el año escolar 2008-2009.

Para la obtención de los resultados se utilizó un cuestionario o escala denominada ESCOLA elaborada por Jiménez (2004:148) la cual es “una escala que pretende medir metacompreensión lectora en sujetos adolescentes” y que ofreció datos importantes no sólo sobre las estrategias que utiliza el estudiante al enfrentarse a la lectura, sino que además comprueba los niveles de comprensión que muestra el estudiante y puede ofrecer información sobre la actuación de cada en particular.

El instrumento referido fue el producto de la tesis doctoral desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid bajo la tutoría de Anibal Puente, uno de los teóricos que soportan esta investigación. Estos hechos hacen de éste un instrumento estandarizado que puede ser aplicado a la población adolescente toda vez que fue sometido a varios procesos confirmatorios de validez y confiabilidad que se especifican a continuación.

Con respeto a los procedimientos para su validación, se realizaron los siguientes. En primer lugar, se determinó la validez de contenido, es decir, la misma fue evaluada por un grupo de expertos para valorar su estructura y su forma. En segundo lugar, se determinó la validez de constructo en la cual se delimitaron las características de los/as estudiantes en función de tres procesos reconocidos por los especialistas que representan tres momentos de la lectura: a) En el proceso de la planificación de la lectura (antes del proceso), b) En el proceso de regulación de la lectura (durante el proceso) y c) En el proceso de la evaluación de la lectura (al término de la lectura).

Para calcular la confiabilidad de ESCOLA se utilizó el coeficiente ALPHA de Cronbach, analizado bajo un software denominado ITEMAN que permitió examinar formalmente de los ítems de ambas partes del instrumento. Los valores de α de las subescalas se encuentran en torno a .50 y .60; valores aceptables, teniendo en cuenta tomando en cuenta que mientras los instrumentos menos se acerquen a uno, denotan la confiabilidad de los mismos (Jiménez, 2004).

La escala de conciencia lectora consta de dos partes que deben ser aplicadas una después de la otra. La primera parte tiene 56 ítems donde se combinan procesos y variables metacognitivas y adopta un formato de elección múltiple así como unas instrucciones al comienzo para contestar los ítems que aparecen a continuación con tres alternativas de respuesta (a, b, y c). La parte II contiene un texto de comprensión expositivo de referencia general por lo que se consideró pertinente la utilización del mismo. Además, posee la macroestructura típica de ese orden discursivo y no figuran en él referencias explícitas al contexto donde se originó.

Luego del texto referido, se encuentran dos hojas con 10 preguntas sobre el texto; cinco de las preguntas corresponden al nivel literal de comprensión que pueden responderse con ayuda del texto o de la memoria, y cinco corresponden al nivel inferencial de manera que el estudiante sólo se pueden responder a ellas si se ha comprendido el texto y si es capaz de hacer las inferencias correspondientes. Es oportuno referir que para efectos de la investigación que aquí se proyecta, sólo se procesaron y analizaron las respuestas de los estudiantes a los ítems que estimulen la elaboración de inferencias por considerar que las mismas son las que responden a la manera en la que se han operacionalización de las variables objeto de estudio.

Para procesar los datos de la escala de conciencia lectora, Jiménez (2004) estableció unos criterios referenciales de corrección donde se especifican los criterios de selección que se deben considerar por cada ítem inferencial. Sin embargo, la investigadora creyó necesario incluir además una escala interpretativa para calificar los ítems de manera cualitativa por cuanto era necesario poseer una referencia, aunque fuera general, sobre la calidad de las respuestas. La escala interpretativa calificaba las respuestas como excelente, buena, regular, deficiente y no respondió.

Tabla 1. **Guía de corrección para la II parte del instrumento**
(comprensión de textos)

ESCALA	DESCRIPCIÓN
RESPUESTA EXCELENTE	La respuesta satisface completamente los criterios de corrección establecidos por Jiménez, (2004).
RESPUESTA BUENA	La respuesta satisface los criterios de corrección establecidos por Jiménez, (2004) pero la manifiesta ligeramente.
RESPUESTA REGULAR	La respuesta satisface medianamente los criterios de corrección establecidos por Jiménez, (2004). Se aleja de los mismos.
RESPUESTA DEFICIENTE	La respuesta no satisface los criterios de corrección establecidos por Jiménez, (2004).
NO RESPONDIÓ	La respuesta no fue indicada por el sujeto
PREGUNTA	CRITERIOS DE CORRECCIÓN
¿Qué estación del año desconocen los esquimales?	Verano. Estación cálida
¿Durante qué meses pueden navegar entre los bloques de hielo?	Al menos debe indicar dos meses que sean correctos. Ej.: Julio y Agosto. No se dará por correcto si responden “de junio a septiembre”
¿Por qué los esquimales necesitan, más que otro pueblo, materiales de alumbrado?	El sol no luce durante 9 ó 10 meses. Porque el sol sale muy poco tiempo al año. Porque casi siempre es de noche
¿De qué depende la supervivencia de los esquimales?	De los animales. De la fauna. También se dará por válida una respuesta concreta: “De la carne de los animales y sus pieles...”
¿Por qué cuando se producen migraciones de la fauna pueden desaparecer colectividades enteras?	Viven gracias a los animales. Alguna idea que indique que los animales desaparecen (se marchan) y no tienen con qué alimentarse,... vestirse,... el hambre les obliga a buscar alimentos...
¿Qué hacen las auroras boreales en la noche ártica?	Iluminar. Iluminar la noche. Dar luz. Iluminación.
¿Por qué no pueden utilizar el kayak durante tres	El mar está helado. Alguna idea que indique que hay hielo o que sólo se puede navegar si hay agua. Ej.: El río está helado, el suelo

cuartas partes del año?	está helado...
¿Por qué se dice que la fauna les proporciona lo necesario para vivir?	Obtienen alimentos, vestidos, pieles, aceite, alumbrado... (Debe indicar al menos dos utilidades). No se dará por correcta una respuesta demasiado imprecisa: porque se extraen productos, se obtienen cosas,...
¿Quiénes fueron los primeros en dar a conocer la forma de vida de los esquimales?	Exploradores. Expediciones. Científicos. Aventureros.
¿Por qué se dice que la historia de los esquimales es una historia de lucha con la Naturaleza?	Se considerará correcta siempre que contenga la idea de la dificultad de las condiciones de vida: condiciones adversas, dureza del clima, la vida es muy dura debido al frío. No se dará por correcta si la respuesta es vaga e imprecisa: porque no tenían con qué alimentarse, porque no podían cazar...

Discusión de los Hallazgos

Luego de analizados los instrumentos, se tabularon los resultados usando un criterio cuantitativo agrupándolos por frecuencias de los ítems para cada proceso metacognitivo, para cada respuesta a los ítems que estimulaban la inferencia de acuerdo a los criterios establecidos. El enfoque que se adoptó para el análisis de los resultados fue de naturaleza cuali-cuantitativa con el fin de lograr un análisis más profundo de los mismos.

Los resultados de esta investigación muestran que, al ejercer los procesos o funciones básicas de la metacognición, la mayoría de la muestra (52%) planifica las acciones que ha de ejecutar; en segundo lugar, figura el proceso de supervisión (35%) y por último, el proceso de evaluación (13%). Los resultados relacionados con la calidad de las respuestas inferenciales señalan que la mayoría de la muestra no respondió este ítem al alcanzar el 39% de las respuestas totales, le sigue el 31% de respuestas inferenciales producidas de manera “deficiente”. El 17% respondió de manera “excelente”, el 13% lo hizo de manera “regular” y no hubo respuestas calificadas como buenas.

El comportamiento de la muestra respecto a la elaboración de inferencias del texto expositivo, reportan que el 39% de la muestra (lo cual representa la mayoría) elaboró de forma “excelente” las inferencias necesarias; porcentaje al cual le sigue el 26% que “no

respondió”. En orden descendente, se ubican las inferencias calificadas como “deficientes” con el 22%, el 9% de las inferencias calificadas como buenas y el 4% restante, lo ocupan las respuestas calificadas como regulares. Las respuestas inferenciales de la muestra respecto al reconocimiento información textual explícita, reportan que el 35% no respondió al mismo, el 30% lo hizo de manera “deficiente”, luego se encuentra el 22%, que respondió de manea “excelente”, seguido del 9% de respuestas inferenciales calificadas como regulares y por último, el 4% de respuestas “regulares”.

Los porcentajes aportados por la muestra estudiada al reconocer posibles sentidos implícitos en el texto muestran que no se observa la producción de la inferencia necesaria en el 39% de la muestra; el 26% produjo una inferencia de forma “deficiente; el porcentaje se iguala en 13% para las inferencias calificadas como excelentes y buenas y el 9% produjo inferencias regulares. Para el último ítem, se reporta que el 30% de la muestra no produjo inferencias; el 31% lo hizo de manera deficiente y el 39% restante las produjo de forma excelente, regular y buena según orden decreciente y al promediar los tres criterios.

Ahora bien, como se ha mostrado, parte significativa de la muestra no logró producir inferencias relativas a la coherencia local por lo que en consecuencia, les resulta difícil lograr la comprensión global del texto, del género discursivo y de su macroestructura como lo exigía el último ítem. Se puede decir entonces que gran parte de la muestra no ejerció cabalmente los procesos implicados en la metacognición (Ríos, 2004).

En lo que respecta a los porcentajes restantes respecto a este última dimensión (17% excelente, regular 13% y 9% bueno), resulta oportuno significar que la muestra logró establecer la macroestructura del texto expositivo al producir inferencias que reconstruyeron el sentido global del mismo. Sin embargo, existe un porcentaje en proceso de consolidación de los mecanismos que orientan las inferencias al leer (13%). En este sentido, es oportuno recordar lo manifestado por Ríos, (2004) cuando expresa que en la aplicación de las estrategias necesarias para comprender, el lector debe aplicar un conjunto de procedimientos los cuales se consolidan de forma paulatina y en la medida en determina su eficacia en el curso de cualquier actividad cognitiva

Retomando el análisis que ocupan estos hallazgos, la muestra reportó un alto porcentaje en lo que respecta al proceso metacognitivo de planificación, y menor medida se encuentran luego los porcentajes referidos a los procesos de supervisión y evaluación. Sin embargo, vale la pena hacerse algunas preguntas: ¿Cómo es que los resultados no reflejan un mayor índice porcentual de respuestas calificadas como excelentes, buenas o regulares?, ¿Por qué no existe un porcentaje considerablemente alto de inferencias “excelentes”?, ¿Por qué existe un mayor índice porcentual de respuestas calificadas como no respondidas o “deficientes” por la muestra?, entre otras tantas preguntas que pueden surgir al verificar los datos y que pueden ser respondidas a partir de las siguientes ideas.

Con respecto a lo anterior, conviene apelar a algunas consideraciones como las que apuntan Jiménez, (2004), Crespo (2008) y Ríos (2004) quienes plantean que para que se dé una verdadera interacción entre el lector, el texto y el contexto, el sujeto debe explorar el texto, navegar en él y utilizar estrategias que le permitan construir el sentido del mismo apelando también a la información que el ya posee, plantearse preguntas que lo guíen en ese proceso de comprensión, establecer objetivos claros y controlar que se estén cumpliendo. Por otro lado, si no existe conocimiento contextual, conocimiento lingüístico, conocimiento del tema, conocimiento sobre cómo leer, los objetivos de lectura no están previamente definidos, entre otras tantas razones, el proceso de comprensión resulta un proceso relativo que puede depender de alguna de esas variables, de la confluencia de algunas de ellas o de las variables relativas a la persona (Mayor, Suengas y González (1995), citados por Jiménez (2004); Poggioli, 1998).

De igual forma, es importante recordar que existen tres tipos de conocimientos esenciales para la metacognición: un conocimiento referido al saber qué o conocimiento declarativo, el conocimiento referido al saber cómo o procedimental y el conocimiento condicional, que permite saber cuándo y por qué utilizar una estrategia en vez de otra (Jiménez, 2004); las personas puede declarar saber cuáles son las estrategias cognitivas o metacognitivas que debe usar pero puede no saber cómo ejecutarlas y cuándo. He allí la diferencia entre el conocimiento, el control metacognitivo y la ejecución exitosa de ambos procesos, o lo que es lo mismo, la diferencia en declarar conocer cómo leer y no hacerlo inferencialmente.

Las conclusiones a las cuales se llegó una vez que se analizaron los datos a la luz de los supuestos teóricos seleccionados se orientan a considerar que los procesos metacognitivos referidos a la planificación, supervisión y evaluación son reconocidos por la muestra pero no son usados de manera cíclica y recurrente por lo que, la planificación de las estrategias por ejemplo, se prefiere sobre los demás procesos. Así, la supervisión y evaluación, procesos que controlan la lectura, se usan poco o con menor nivel de frecuencia.

Existen suficientes indicios para concluir que la elaboración de inferencias presentacierta dificultad al ejercer la comprensión del texto expositivo toda vez que las respuestas calificadas como “no respondidas” y “deficientes” representan los porcentajes más elevados de frecuencia en casi todos los ítems del instrumento.

Los datos reflejan que, aunque la muestra pudo responder de manera excelente algunas preguntas inferenciales, el porcentaje reportado en este caso no fue elevado en comparación con la importancia de las inferencias en la comprensión de ese tipo de textos. De igual forma, la superestructura de los textos expositivos requiere la elaboración de inferencias consientes y controladas para asegurar que sean acertadas, oportunas o coincidentes con lo que el texto intenta significar.

Las inferencias elaborativas, cognitivas y las inferencias puentes fueron producidas por la muestra, apelando más al conocimiento previo o información no visual, que a las pistas aportadas por el texto. Muchas de las inferencias elaboradas por la muestra reflejan que el estudiante creía haber producido una interpretación acertada del texto pero las mismas no concordaban con el significado de éste. Por lo que se concluye que para producir inferencias es decisivo no sólo activar los esquemas necesarios, sino además, evaluar si ha habido una falla, detectar cuál es y utilizar otra estrategia si fuera necesario.

Consideraciones Finales

No es suficiente analizar si un sujeto posee o no conocimiento y control sobre su cognición; es decir, no basta con saber si la persona posee información sobre cómo se ejecuta el procedimiento sino que es necesario además, saber cómo lo ejecuta y si lo hace de manera eficiente lo cual también es aplicable al área de lectura.

Las consideraciones finales de esta investigación apuntan hacia la práctica pedagógico-didáctica de los docentes quienes necesitan incorporar acciones encaminadas a la ejercitación consciente y reflexiva de los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados en cualquier tarea de aprendizaje. En el ámbito de la lectura, esto se traduciría en enseñar a los estudiantes que al leer, se necesita usar varias formas o estrategias en un proceso de interacción donde el lector participa con su experiencia previa, los indicios que ofrece el escritor y los que aporta el contexto; no es simplemente la decodificación basada en el texto, sino, además de esto, la interacción entre estos tres elementos.

Por otro lado, es necesaria la estimulación de las estrategias inferenciales. Al estudiante debe enseñársele cómo generarlas y usarlas adecuadamente y de forma consciente cuando se trata de contextos académicos. De allí que sea relevante mostrar a los encargados socialmente de enseñar a leer que el significado no es depositado por el autor en el texto ni reside en él de manera que el lector tenga recuperarlo y asimilarlo pasivamente sino que, por el contrario, el significado del texto se construye gracias a las interacciones entre un lector (con sus conocimientos previos, propósitos, intereses y motivaciones), el texto y el contexto situacional de ambos.

El conocimiento procedimental sobre cómo leer no puede dejarse al azar, éste debe ser incluido en la práctica diaria de los docentes. Resulta necesario combinar la enseñanza de los procedimientos cognitivos esenciales para la adquisición de las habilidades de pensamiento con los contenidos referidos a los saberes curriculares propios de cada área académica.

Para hacer significativo el conocimiento del estudiante se necesita prepararlo para conocer la temática de cada área curricular aprendiendo las estructuras lingüísticas en las que cada temática se desarrolla. En este sentido, el uso casi exclusivo de textos de orden narrativo para enseñar a leer no es garantía de que el estudiante pueda transferir la forma de procesar ese tipo de textos a los de otra tipología; y si lo hiciera, esto tampoco aseguraría la comprensión de otros órdenes discursivos; cada tipo de texto difiere, aunque sea ligeramente, en su estructura y organización y por tanto, en la forma como se comprende.

Resulta sumamente relevante facilitarle a los estudiantes situaciones para que interactúen con textos expositivos para que puedan ir juntando, en su estructura cognitiva, las macroproposiciones que conforman ese tipo de texto. Estas prácticas le permitirán al lector, bien por aproximaciones sucesivas al texto, producto de la reflexión o por la acción directa del docente, aprender a procesar e interactuar con la tipología textual que se usara para explicar informaciones que es, en definitiva, en la que se componen la mayoría de los textos con los que un estudiante debe leer durante su formación académica.

Aquí vale la pena referir también que aunque en los pensa de estudio de educación secundaria se haga explícita la formación de las personas con una actitud reflexiva, para cumplir con tales fines no sólo basta con que se estimule en el alumno las competencias cognitivas dado que existe una diferencia entre conocimiento y comprensión de ese conocimiento. Por lo que resulta lógico suponer que en los todos los ámbitos que modelan el hecho educativo es necesario comprender el contraste que implica que un alumno pueda tener una información y ser capaz de acceder a ella cuando se la necesita, entre poseer una habilidad y lograr aplicarla con provecho y entre conocer estrategias y saber cuándo, dónde, cómo y por qué utilizarlos.

Precisamente saber diferenciar lo anterior, aseguraría que los objetivos de formación educativa superaran las reformas programáticas para generar cambios paradigmáticos que atraviesen los diferentes espacios que la educación abarca para transformarse y transformar los sujetos.

Referencias

Crespo, N. (2008) *Metacognición, metacomprensión y educación*. Recuperado en febrero 15, 2010. Material mimeo.

Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. (2007) Caracas: CENAMEC

Escudero, I (2010) *Las inferencias en la comprensión lectora. Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada N° 7. Universidad Antonio de Nebrija.

Flavell, J.H. (2000). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

Flores, R; Torrado, M; Arévalo, I; Mesa, C; Mondragón y Pérez, C. (2005) *Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio*. Departamento de Lingüística, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá, Pdf

García, J. (2006) *Lectura y conocimiento*. Barcelona-España: Cognición y desarrollo humano Paidós ibdica S.A

Jiménez, V. (2004) *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)* Tesis Doctoral, España: UCM

Jounini, K. (2005) *Estrategias inferenciales en la comprensión lectora*. Glosas didácticas. Recuperado en enero 17, 2007, disponible en <http://www.glosas didácticas.html>

Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Colombia: Homo Sapiens editores

Poggioli, L.. (1998) *Estrategias Metacognoscitivas* Caracas: Fundación Polar

Ríos, P. (2004). *Esbozo del enfoque estratégico del aprendizaje*. Revista Candidus. Año 4. No. 27-29. julio 2003-marzo 2004. pp. 18-22. Candidus; Venezuela.

Rosas, M. (2008). *Conocimiento metacognitivo y comprensión lectora*. En: Signos v.32 n.45-46 Valparaíso, Chile. Disponible en: <http://www.Scielo.com>. Consulta efectuad el 17/10/2009.

Solé, I. (2009) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó

Uso de estrategias comunicativas para la negociación de significados en la entrevista en inglés como lengua extranjera

Maydalí Villasmil
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Coro, Venezuela
maydi8@gmail.com
Misael Castejón
misaelecq@gmail.com
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Coro, Venezuela

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general diagnosticar el uso de estrategias comunicativas para la negociación de significados en la entrevista oral en los estudiantes de inglés como lengua extranjera. El diseño de la investigación fue de tipo descriptivo para indagar como los estudiantes de inglés como lengua extranjera de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”, se enfrentan con problemas comunicativos que requieren el empleo de una estrategia compensatoria como el parafraseo, además de las otras estrategias de comunicación que les permitan transmitir sus mensajes en inglés. La población estuvo constituida por una sección de 17 estudiantes del programa de educación, mención lenguas extranjeras, cursantes de la unidad curricular expresión oral ubicada en el viii semestre dentro del pensum de estudio de la referida mención. La muestra fue de tipo probabilística, en este sentido, se seleccionaron los 10 integrantes de la muestra. Las técnicas utilizadas fueron la observación directa y una entrevista y como instrumentos dos matrices de clasificación de estrategias de comunicación: una para el análisis de la entrevista llamada MAE y la otra para el análisis de la descripción de imágenes (MADI). Se pudo concluir con el estudio que los estudiantes hacen uso principalmente del parafraseo para la negociación de significados durante las entrevistas en inglés. Aunque se notó que también es frecuente el uso de reducciones, especialmente cuando el tópico es controlado por el entrevistador o cuando se maneja un vocabulario poco usado o desconocido por el alumno.

Palabras clave: estrategias comunicativas, negociación de significados, entrevistas.

Use of communicative strategies in the negotiation of meanings during the interview in english as a foreign language

Abstract

The present research had as a goal to diagnose the use of communicative strategies for negotiating of meanings in the oral interview in students of English as a foreign language. Its design was based on a descriptive type to look for the way in which students from English as a foreign language in Francisco de Miranda University and how they face communicative problems that require the use of a compensatory strategy as paraphrasing, in addition to other communicative strategies that enable them to transmit their messages in

English. The corpus of that research consisted of a section of 17 students of education in foreign language who study expression oral, a unit which is located in the viii semester within the curriculum of that career. The corpus was a probabilistic type, in this sense, 10 members of the corpus were selected. The techniques used were direct observation and interview as two instruments to analyze communicative strategies: one for the analysis of the interview called MAE and the other for analyzing the description of images called MADI. As a conclusion it is necessary to show that students use mainly paraphrase during the negotiating of meanings during interviews in English. Although it was noted that it is also frequently used reductions, especially when the topic is controlled by the interviewer or when a vocabulary underused or ignored by the student is handled.

Keywords: communicative strategies, negotiation of meaning, interviews

Introducción

La causa que motiva esta investigación es el hecho de que los estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) de Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM) no parecen hacer uso estratégico del parafraseo cuando se les presenta una falla en la comunicación oral, como por ejemplo cuando olvidan o desconocen un término o frase específica que resulten necesarios para expresar sus ideas mientras participan en una conversación o entrevista en este idioma.

Ante tal problema, los estudiantes generalmente optan por alternativas como: pedir asistencia al profesor ante el olvido o desconocimiento de un término, abandonar el mensaje o simplemente evitan seguir hablando del tópico en cuestión haciendo silencio. Estas medidas no son las más convenientes por las consecuencias negativas que acarrear en su formación y en su rendimiento académico, porque reducen considerablemente las oportunidades de practicar el idioma, lo cual es de vital importancia para alcanzar la necesaria competencia y fluidez en ILE. Existen otras alternativas de acción más estratégicas. Por ejemplo, ellos podrían fácilmente resolver el problema mediante el uso del parafraseo, lo cual les permitiría mantener el curso de la conversación o acto comunicativo.

Es de hacer notar que algunas de las evidencias que sustentan la necesidad de investigar sobre el uso que los estudiantes de ILE le dan al parafraseo como estrategia comunicativa son las opiniones suministradas por algunos profesores que actualmente trabajan como docentes a cargo del eje curricular compuesto por los 5 unidades curriculares

inglés I, II, III, IV y V del programa de educación, mención lenguas extranjeras de la UNEFM.

En conversaciones sostenidas con los autores de este proyecto, estos profesores señalan que durante las entrevistas orales, los estudiantes raras veces son capaces de utilizar el parafraseo voluntariamente como una estrategia comunicativa que les facilitaría llevar a cabo la comunicación sin tener que optar por callar o “romper el hilo” de la comunicación debido a posibles carencias léxicas. Más aún, según estos profesores, los alumnos sólo parafrasean cuando los docentes les inducen a explicar con sus propias palabras un material leído previamente para una entrevista, exposición o algunas veces, cuando sus compañeros muestran incompreensión del contenido expuesto oralmente por tales estudiantes.

se hace necesario resaltar, que las opiniones emitidas por los profesores anteriormente mencionados fueron referidas especialmente a las entrevistas orales en ILE porque los autores de este estudio, consideran según su experiencia como estudiantes de ILE que las exposiciones orales en inglés están basadas mayormente en una información generalmente escrita que se prepara para ser presentada al resto de sus compañeros de clase y al profesor, siguiendo dos modelos: el primero es la explicación o presentación de un tópico libre a elección de los estudiantes y el segundo sobre un aspecto gramatical específico asignado por el profesor.

Se hace necesario resaltar, que las opiniones emitidas por los profesores anteriormente mencionados fueron referidas especialmente a las entrevistas orales en ILE, porque los autores de este estudio, consideran que las entrevistas representan un contexto propicio para indagar sobre el uso que los aprendices de ILE dan al parafraseo como estrategia de comunicación ante dificultades comunicativas como el olvido o desconocimiento de términos o expresiones en el idioma meta.

Objetivos y justificación

Objetivo general:
Diagnosticar el uso de estrategias comunicativas para la negociación de significados en la entrevista oral en los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Objetivos específicos:

1. Identificar si los estudiantes hacen uso del parafraseo como estrategia comunicativa

en las entrevistas orales en inglés

2. Clasificar el tipo de parafraseo (circunlocuciones, aproximaciones o invención de palabras) que utilizan estos estudiantes durante las entrevistas.
3. Determinar el uso de otras estrategias comunicativas distintas al parafraseo (cambio de código, pedir asistencia, mímicas, evasión del tópico y abandono del mensaje) durante las entrevistas orales de ILE.

Justificación

Debido a la importancia que ha ejercido en las últimas décadas el manejo del inglés como herramienta fundamental para el acceso a un mundo globalizado desde el punto de vista tecnológico, industrial, económico, social y hasta pedagógico, es necesario que en nuestras instituciones de educación superior se enseñe este idioma siguiendo generalmente dos tipos de cursos: inglés para propósitos específicos (IPE) e inglés general (inglés como lengua extranjera en el caso de Venezuela) (Hutchinson y Waters, 1987).

En el caso particular del programa de educación, mención lenguas extranjeras de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” existe un pensum compuesto entre otras unidades curriculares, por 5 niveles de inglés (I, II, III, IV y V las cuales buscan que los estudiantes desarrollen las cuatro destrezas comunicativas del idioma (leer, hablar, escribir y escuchar) necesarias para que ellos sean capaces de comunicarse eficientemente en un idioma que no es el oficial. (Programas de las unidades curriculares inglés I, II, III, IV y V. 1999).

La importancia pedagógica de llevar a cabo la siguiente investigación, recae en la necesidad de dar respuesta a la problemática que enfrentan los estudiantes de ILE de la UNEFM para comunicar sus pensamientos, ideas y conocimientos cuando se encuentran con dificultades para expresarse eficazmente en inglés.

Por otra parte, este estudio ayudaría a los profesores de inglés de la UNEFM a adoptar medidas tendientes a inducir a sus estudiantes en el uso del parafraseo como una estrategia compensatoria efectiva que contribuiría a mejorar la competencia comunicativa, y, por ende, se cumpliría con las metas planteadas en el perfil del egresado de educación, en las cuales se señala que el futuro profesional debe poseer competencias que se constituyen a través de las estructuras de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que permiten al egresado su adaptación, modificación o innovación respecto a la realidad en donde ejercerá su rol. (UNEFM, 1995).

Paralelamente, este estudio proporcionaría información útil para orientar a los docentes sobre cómo mejorar la competencia estratégica de los aprendices de ILE mediante el uso de una estrategia comunicativa que les permitiría mantener la comunicación en el idioma meta sin que ésta tenga que ser evitada o abandonada, logrando que ellos puedan comunicarse de una manera efectiva.

Otros aportes significativos de los resultados de esta investigación serán específicamente para los estudiantes de la mención inglés, porque proporcionaría información pertinente para la toma de conciencia de que a través del parafraseo es posible comunicar un mensaje efectivamente en un idioma que no es el materno del hablante.

Fundamentos teóricos

Las estrategias de comunicación son un aspecto fundamental en el desarrollo de la competencia estratégica, ya que permiten a los aprendices de un idioma solventar fallas en la comunicación debido a variables de producción o insuficiente competencia (Canale y Swain, 1980). Es de hacer notar, que la definición de estrategia de comunicación está estrechamente vinculada a la resolución de problemas y, según Tarone (1977:125), “son utilizadas por un individuo para superar la crisis que ocurre cuando las estructuras del idioma son inadecuadas para transmitir el pensamiento del individuo”. Al respecto, Faerchy Kasper (1983), citados por Kasper y Kellerman (1997) coinciden con Tarone en la definición de estrategias de comunicación y añaden que éstas son: “planes potencialmente conscientes para solventar lo que se le presenta a un individuo como un problema para alcanzar una meta comunicativa particular” (p. 2).

También existe bastante acuerdo entre los investigadores de lenguas extranjeras en cuanto a la clasificación de estrategias de comunicación, proponiendo taxonomías donde se evidencian los tipos existentes según sus características y dimensiones. Una de las primeras taxonomías en surgir fue la de Tarone (1977), en donde clasifica las estrategias de comunicación en tres grandes dimensiones: parafraseo, préstamos y reducciones. Para Tarone (1977) el **parafraseo** se evidenciaba por el uso de aproximaciones, circunlocuciones o por la invención de palabras; los **prestamos** estaban vinculados al uso de la traducción literal, el cambio de código, pedir asistencia al interlocutor y la mímica; y las **reducciones** se reflejaban mediante la evasión y el abandono del mensaje por carencias léxicas. Como reacción a la clasificación de Tarone (1977) hoy en día es muy aceptada la taxonomía propuesta por Faerch y Kasper (1983), la cual, al igual que Tarone divide en tres grandes dimensiones las estrategias comunicativas, pero asignándole nombres e indicadores distintos: las estrategias de reducción, las compensatorias o de logros y las estrategias de interacción.

Las estrategias de reducción están asociadas con evitar, cambiar o abandonar la meta de una conversación cuando se enfrenta a una dificultad comunicativa. Entre las estrategias de comunicación que se incluyen en este grupo se encuentran: el abandono del mensaje (ej: *“uhm, i don´t know how to say it”*. *Uhm, no sé cómo decirlo*); el evitar hablar del tópico en cuestión (ej: *el emisor evita hablar acerca de su trabajo porque desconoce el vocabulario técnico*); y la reducción formal para evitar errores (esta estrategia incluye las dos anteriores).

Las estrategias compensatorias o de logros se caracterizan por el uso de recursos alternativos de comunicación; entre ellas se encuentran la aproximación (ej: *“table” en lugar de “desk”*); la circunlocución (ej: *“a helicopter is referred to as an airplane with a fan on top”, un “helicóptero” se refiere a un aeroplano con un aspa en la cima*); la ejemplificación, la reestructuración (ej: *she´s ablouse_has a blouse, ella tiene una blusa o ella es una blusa_ella tiene una blusa*); el cambio de código (ej: *the box is very and muy pesada*); la invención de palabras (ej: *“airball” en lugar de “balloon”*); la lexicalización (ej: *“sheohedand ahead in surprise”, ella dijo oh y ah sorprendida*); la traducción literal (*by the way = por el camino*), entre otras.

Las estrategias de interacción son principalmente utilizadas cuando se da una interacción entre dos o más personas e incluye las solicitudes de ayuda (ej: *how do you say “staple” in french? ¿cómo dices “fibra” en francés?*); la mímica, los gestos y la ostensión (ej: *mostrar dibujos o fotos, etc.*) (Yule y Tarone, 1997).

entre los tres tipos de estrategias descritos anteriormente, las estrategias compensatorias son las que contribuyen más directamente a mantener la meta de la comunicación, es decir, a expresar de forma eficiente los pensamientos e ideas del hablante. Se puede decir que al hablar de estrategias comunicativas compensatorias en contextos de ILE se habla de formas de llevar a cabo sin mayores obstáculos el proceso comunicativo en el idioma meta, aun cuando no se cuente con el léxico apropiado para cierta situación comunicativa. Muchas de las estrategias de logro mencionadas anteriormente, resultan necesarias y beneficiosas para que los aprendices de ILE puedan mantener una comunicación incluso con hablantes nativos del idioma inglés sin necesidad de recurrir a estrategias de reducción ante el desconocimiento u olvido de términos o incompreensión de expresiones emitidas por el interlocutor.

Dado que el interés de la presente investigación se centra particularmente en la estrategia comunicativa conocida como el parafraseo, es necesario adoptar una taxonomía que permita llevar a cabo los objetivos de esta investigación, y para lo cual se procederá a fusionar las dos taxonomías antes descritas, ajustando sus dimensiones e indicadores según los fines del estudio. Así se tiene que la taxonomía a utilizar en este estudio estará compuesta por tres dimensiones denominadas: parafraseo, transferencia y reducción. El **parafraseo** estará compuesto por: aproximaciones, circunlocuciones, invención de palabras y mímicas; la **transferencia**, incluirá el cambio de código, pedir asistencia y la traducción literal; y la **reducción**, que estará compuesta por la evasión del tópico y el abandono del mensaje. Cada una de las estrategias de comunicación poseerá indicadores específicos que permitirán clasificarlas de una manera mucho más fácil. Debido a que el parafraseo es dentro de las estrategias comunicativas la variable principal de este estudio, a continuación se definirá detalladamente en qué consiste.

El parafraseo como estrategia comunicativa

Poggioli (2000) define al parafraseo como una estrategia de comunicación donde se utilizan palabras, expresiones o frases propias que son similares a las contenidas en un texto y que se emplean para reestructurar la información previamente leída, manteniendo el mismo significado.

Esta autora también sugiere que para parafrasear correctamente el contenido de un texto, el lector debe haber comprendido, identificado y extraído la información importante; ser capaz de utilizar palabras, frases y oraciones equivalentes en su significado a la información detectada como relevante, de reestructurar en forma global el contenido del texto y, por último, de generar un recuento personal acerca de su contenido, ya sea en forma oral o escrita.

La definición de Poggioli (2000) sobre el parafraseo pareciera ser muy general y estar más relacionada a la lectura y escritura que a la producción oral, dejando de lado, que en ciertos casos las personas parafrasean ante el olvido o desconocimiento de un término durante la comunicación oral, aún cuando dicha comunicación no se base en la lectura previa sobre un tema específico. Es necesario, en consecuencia, acudir a otras definiciones más ajustadas a la presente investigación.

Mariani (1994) define el parafraseo como una estrategia compensatoria que involucra proveer definiciones, ejemplos, descripciones y circunlocuciones a nivel de palabras y oraciones que se utilizan oralmente para referirse a lo que se desea comunicar. Mariani (1994) propone el siguiente ejemplo del parafraseo: un hablante no nativo del inglés estaba tratando de describirle a un hablante nativo una “mesa de noche” y dijo: “*well, it... Eruhm... How do you say, it's a piece of furniture which is just near your bed, er... Where er... A bedlamp is staying on it and where i can put my books for example, my jewelery and all my things*” (“bueno, es... dondeer... ¿cómo dices, es un tipo de mueble que está justamente cerca de tu cama, er... Donde er... una lámpara de noche se coloca y donde yo puedo colocar mis libros, por ejemplo, mis joyas y todas mis cosas?”) (s/n).

En la descripción parafraseada de la “mesa de noche”, el hablante comenzó con una definición utilizando una palabra general como “*piece*” y un término superordinado como “*furniture*”. Luego el hablante mencionó la posición del objeto (*which is near your bed*)

y le agregó un contexto típico donde se suele encontrar tal objeto con su función (*where a bed lamp is staying on it and where i can put my books...*)

El concepto de parafraseo propuesto por Mariani (1994) guarda estrecha relación con este estudio, puesto que describe detalladamente las formas en las cuales se podría presentar el parafraseo en la producción oral. Sin embargo, Mariani no define el tipo de parafraseo que engloba definir, ejemplificar y usar estrategias no verbales como la mímica, siendo un tanto general en su definición. En este sentido, Tarone (1981) en Faerch y Kasper(1983), coincide con Mariani en ciertos aspectos en cuanto a los procesos que involucra el parafraseo y propone la siguiente definición: el parafraseo es una estrategia conversacional que contribuye al desarrollo de la competencia estratégica y que consiste en decir lo mismo de forma diferente. Parafrasear involucra tres aspectos: 1) **la aproximación**: cuando el aprendiz usa un término relacionado al término que quiere expresar. Ej: “*table*” en lugar de “*desk*”. 2) **lainvención de palabras** (wordcoinage): es el proceso de inventar otra palabrapara comunicar un concepto. Ej: “*airball*” en lugar de “*balloon*” y 3) **la circunlocución**: cuando el aprendiz describe oralmente los aspectos de un objeto o una acción y en vez de decir una sola palabra, muchas veces usa ideas relacionadas a la palabra que quiere expresar. Ej: “*a helicopter is referred to as an airplane with a fan on top*” (un “*helicóptero*” se refiere a un aeroplano con un aspa en la cima). (p. 62)

Tomando en cuenta las definiciones de Mariani (1994) y Tarone (1981), se puede decir que ambas guardan relación en cuanto a la forma como definen el parafraseo. Sin embargo, la definición de Tarone parece ser la más apropiada para la presente investigación porque describe más detalladamente las tres posibles formas (circunlocución, invención de palabras y aproximaciones) que el parafraseo puede adoptar en un acto comunicativo, ya sea de forma oral o escrita. Habría entonces que fusionar las definiciones de estos dos últimos autores, a fin de adoptar un concepto ajustado a los objetivos que se persiguen en este estudio. Lo único que habría que agregar a la definición del parafraseo sería la mímica como estrategia de comunicación no verbal que contribuye a transmitir un significado cuando las estructuras del idioma son inadecuadas para tal fin.

En cuanto a la función que cumple el parafraseo como estrategia comunicativa varios autores coinciden que la principal es transmitir lo más efectivamente posible un significado

que compense la carencia léxica y satisfaga al hablante en el proceso comunicativo. (Bialystok,1983; Tarone, 1981; y Váradi, 1983 en Faerch y Kasper, 1983).

Antes de definir la segunda variable de la presente investigación, es decir, la entrevista, es necesario describir la producción oral, puesto que es el término más general que implica una entrevista, es decir, no puede existir una entrevista sin que el aprendiz de un idioma produzca sonidos, palabras y términos mediante el habla. Con relación a la producción oral, Yáñez (2002) cita a Monroe y Ehninger (1975) quienes sostienen que los aspectos y dimensiones relacionadas con la producción oral son: *repetir*, lo cual consiste en articular las palabras, frases u oraciones que han sido previamente pronunciadas por el otro interlocutor o en una lectura en voz alta de textos escritos. Durante la repetición el hablante no expresa sus propios pensamientos sino los previamente expresados por otros interlocutores ya sea de forma oral o escrita. *Hablar* está directamente relacionado con el discurso y en ella no existe interacción entre los interlocutores, es decir, quien habla expone unas ideas con el fin de comunicarlas y no con la intención de recibir retroalimentación por parte del receptor (es). Por otra parte, *la conversación* requiere de la interacción entre los interlocutores para poder expresar sus reacciones y responder a ellas en cuanto a lo expresado por uno o más hablantes. Se puede señalar también que como afirman Harmer (1983) y Nolasco y Arthur (1994) la producción oral puede estar relacionada con el desarrollo de la fluidez más que con el hecho de ser exactos durante el proceso comunicativo.

Es importante enfatizar la producción oral de los estudiantes de ILE dentro de las entrevistas, ya que éstas representan un contexto natural donde pueden darse las tres dimensiones de la producción oral descritas anteriormente, que a la vez llevarían al aprendiz a hacer uso de su competencia estratégica para compensar los requerimientos de la conversación o acto comunicativo durante las entrevistas orales. Esto permitiría igualmente evitar limitaciones discursivas como: silencios, evitar hablar de un tópico, abandonar un mensaje, etc.

Metodología

El diseño de esta investigación es de tipo descriptivo, ya que busca la descripción de la situación planteada como problemática tal y cómo ésta se manifiesta en los estudiantes

de ILE de la UNEFM, cuando éstos se enfrentan con problemas comunicativos querequieren el empleo de una estrategia compensatoria como el parafraseo, además de las otras estrategias de comunicación que les permitan transmitir sus mensajes.

Población y muestra

La población del presente estudio estuvo constituida por una sección de 17 estudiantes del programa de educación, mención lenguas extranjeras, cursantes de la unidad curricular expresión oral ubicada en el VII semestre dentro del pensum de estudio de la referida mención. Es importante señalar que se tomó esta población porque dicha asignatura representaba un contexto ideal en el cual los estudiantes podían aportar los datos necesarios para este proyecto, ya que al ser una cátedra cuyo objetivo principal está dirigido a desarrollar en los aprendices de ILE la destreza de hablar, se supone que tales estudiantes cuando se comunican oralmente en el idioma meta poseen un mayor nivel de suficiencia y competencia comunicativa con respecto a estudiantes de semestres inferiores.

Tal suposición se basó en el hecho de que los estudiantes de expresión oral del viii semestre ya habían cursado y aprobado, las unidades curriculares ligadas a la especialidad como: inglés I, II, III, IV y V que se cursan en los semestres previos (ii al vi semestre), lingüística aplicada y gramática inglesa II ambas del VI semestre y composición escrita e inglés para propósitos específicos del VII semestre, en las cuales se les ha proporcionado a los estudiantes información importante sobre los aspectos gramaticales, sintácticos, semánticos, pragmáticos, lexicales, etc, del idioma meta que serán de utilidad a la hora de comunicar efectivamente sus pensamientos e ideas.

Se puede decir entonces, que su habilidad para comunicarse en inglés sería mayor porque poseerían una competencia lingüística nutrida de la información aportada por las unidades curriculares previas a expresión oral y que pudiera ser comunicada oralmente mediante el empleo del parafraseo u otra estrategia comunicativa de logro que contribuya al desarrollo de la competencia estratégica y, por ende, de la competencia comunicativa en los estudiantes de ILE de la UNEFM. Por las razones antes expuestas, los alumnos de expresión oral representaban la muestra a través de la cual se obtendrían los resultados del presente estudio.

La muestra es un subconjunto que representa a la población de un estudio; los resultados o datos que ésta proporciona pueden ser generalizados a dicha población (Salkind, 1999). Para efectos de esta investigación, la muestra fue de tipo probabilística, en la que cada participante de la investigación tuvo igual probabilidad de ser seleccionado mediante el uso del método aleatorio simple. Es decir, utilizando como procedimiento de selección el bombo (Busot, 1985), se seleccionaron los 10 integrantes de la muestra a los cuales se les asignó un número que permitió elegir a cada elemento de la población y su selección fue independiente de las otras.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Reza (1997) establece que las técnicas de investigación consisten en “cómo se realiza la recopilación de la información y cómo se necesita que ésta sea recopilada”(p.293). Las técnicas que se adoptaron en la presente investigación fueron la **observación directa** de la muestra con respecto al uso del parafraseo en sus dimensiones de: aproximaciones, circunlocuciones, invención de palabras y mímicas, así como de otras estrategias de comunicación durante una **entrevista** grabada que se basó en dos partes: la primera, sobre un tema de orden familiar para el entrevistado como lo fue el suceso acaecido en el complejo académico José Rodolfo bastidas de “el Hatillo” en la UNEFM-coro, en donde durante las lluvias de los meses de enero y febrero de 2005 inundaron las instalaciones de esta sede, dejando sin clases a los estudiantes de este complejo, los cuales tuvieron que ser reubicados en los distintos núcleos de la UNEFM-Coro. La otra parte de la entrevista fue una descripción oral de cuatro imágenes a color sobre: un martillo, un tambor, una cafetera y un aguacate.

Los instrumentos que se aplicaron en este estudio estuvieron conformados por **undos matrices de clasificación de estrategias de comunicación**: una para el análisis de la entrevista llamada MAE y la otra para el análisis de la descripción de imágenes (MADI). En el instrumento MAE, se le presento al alumno una situación problemática titulada “the change of our class schedule” donde el entrevistado tenía que expresar su opinión en ingles acerca de un comentario en el que se establecía que las autoridades del área de ciencias dela educación de la UNEFM habían decidido cambiar el horario de clases de los estudiantes de educación por uno nuevo de 7pm a 10pm, con la finalidad de darle la oportunidad a los

estudiantes de “El Hatillo” de cursar estudios en la sede de educación. Se le dio al entrevistado un tiempo de 10 minutos para que expresara su opinión.

En el instrumento para la descripción de imágenes (MADI), se le pedía al entrevistado decir todo lo que el supiera acerca de cuatro imágenes a color, numeradas del 1 al 4 referentes a: 1) un martillo, 2) un tambor, 3) una cafetera y 4) un aguacate, contando además con un tiempo de 10 minutos para ello. Se seleccionaron estas 4 imágenes por dos razones sencillas: primero, los entrevistados sabían cómo decir el nombre, características y función en español de todas estas imágenes, pero no así en el idioma inglés, y segundo, porque representaban un vocabulario que raras veces se maneja en el ámbito educativo, lo que representaba una valiosa oportunidad para que los entrevistados pudieran hacer uso de las estrategias de comunicación.

Es importante señalar que tanto el instrumento a (MAE) como el b (MADI) estaban constituidos por una tabla de 20 columnas por 10 filas que contenían la clasificación de las estrategias de comunicación propuestas por Tarone (1977) según sus dimensiones de: parafraseo, transferencia y reducción, así como también de los diversos tipos de estrategias de comunicación que se desprenden de estas dimensiones, como: aproximaciones, circunlocuciones, invención de palabras, mímica, cambio de código, pedir asistencia, traducción literal, evasión del tópico y abandono del mensaje. Cada uno de estos tipos de estrategias poseía sus propios indicadores los cuales facilitaban la clasificación de las estrategias de comunicación.

La única diferencia entre el instrumento MAE y el MADI, era que este último incluía una columna dedicada a los estímulos que en este caso eran las cuatro imágenes que se describían.

Resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación, llevada a cabo para diagnosticar el uso de estrategias comunicativas para la negociación de significados en la entrevista en inglés como lengua extranjera, permite llegar a las siguientes conclusiones:

En líneas generales se obtuvo como resultado que los estudiantes hacen uso principalmente del parafraseo para la negociación de significados durante las entrevistas en

inglés. Aunque se notó que también es frecuente el uso de reducciones, especialmente cuando el tópico es controlado por el entrevistador o cuando se maneja un vocabulario poco usado o desconocido por el alumno.

La extensión de las entrevistas en términos de palabras empleadas por la muestra no influye en que las estrategias comunicativas sean utilizadas en mayor o menor proporción durante la expresión de opinión y la descripción de imágenes, pues, en ambas tareas los resultados fueron similares; el parafraseo como estrategia más utilizada, luego la reducción y por último la transferencia, en cambio, lo que sí influye en la adopción de unas u otras estrategias comunicativas es que el tópico sea controlado o no por el entrevistador.

Debido a que el parafraseo resultó ser la estrategia más utilizada por la muestra en la negociación de significados, se notó que esta estrategia es mucho más frecuente cuando el entrevistado se ve en la necesidad de describir y hablar sobre un término del cual desconoce solo su nombre en inglés pero conoce su nombre, función y características en español. Por esta razón, su uso es menos frecuente cuando se trata de un tema libre que no requiera de mucho vocabulario desconocido.

Los datos arrojados por la investigación señalan que el tipo de parafraseo más utilizado por la muestra en ambas partes de la entrevistas resultó ser la aproximación mediante el uso de palabras generales en la opinión y términos superordinados en la descripción de imágenes. Esto se debe a las características de cada tarea, es decir, tópico libre (opinión) y tópico controlado por el entrevistador (descripción de imágenes). También es de hacer notar que debido a estas mismas razones, el uso de circunlocuciones, mímica e invención de palabras es mayor en la descripción de imágenes que en la emisión de opiniones estos resultados permitieron llevar a cabo el segundo objetivo específico de esta investigación.

En cuanto a los resultados obtenidos para llevar a cabo el tercer objetivo específico de esta investigación es importante señalar que aunque el uso de estrategias de reducción y de transferencia por parte de los estudiantes fue menor en relación con el parafraseo, estos dos tipos de estrategias comunicativas no son tan beneficiosas desde el punto de vista

pedagógico para que el aprendiz haga uso efectivo de su competencia estratégica en la resolución de problemas de comunicación.

Referencias

- Akmajian, A; Demers, R; Farmers, A y Harnish, R. (1999). *An Introduction to Language and Communication*. 4ta. Edición. Cambridge Mit Press: Londres.
- Allen, J, y Corder, P. (1975). *Papers on Applied Linguistics*.:Oxford University Press: Londres.
- Antonioli, G. (1989). *Tres Estrategias Interaccionales: La Conversación, la Negociación, el Diálogo*. En Universidad de Chile (1989). Pag 127-142.
- Aular, A. (2002). *Club de Conversación: Estrategias Integradas para el Desarrollo de la Competencia Oral en Inglés como Lengua Extranjera*. ENDIL XXI. Universidad Bicentennial de Aragua. Mayo 2002.
- Bialystok, E. (1983). *Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies*. En Faerch C y Kasper G. (1983). Strategies in interlanguage communication. Longman. Londres y Nueva York. Pag 101-118.
- Brown, D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents: New Jersey.
- Busot, A. (1985). *Investigación Educacional*. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Campusano, M. (2000). *La entrevista*. Disponible en: www.monografias.com/trabajos10/. Consulta realizada el día: 28/04/2004.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Strategic Competence*. Disponible en: <http://www.cs.umd.edu/projects/active/doc/conversationaladequacy/node6.html>. Consulta efectuada: 16 de Febrero de 2004.
- Cuervo, M y Diéguez, J. (1998). *Mejorar la Expresión Oral*. Narcea S.A. Madrid.
- Da Costa, J (2003). *Estructura Interna de la Frase Nominal en la Escritura en Inglés como Lengua Extranjera*. Trabajo presentado como requisito complementario para el pase a la condición de profesor ordinario. UNEFM. Falcón.
- Faerch, C. y Kasper, G (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman. Londres y Nueva York.
- García, R y Morillo, Y. (2003). *Comprensión y Construcción de Oraciones con los Complementos Infinitivos Precedidos de Verbo y Objeto en Inglés como Lengua Extranjera*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Inglés como Lengua Extranjera. UNEFM. Falcón.
- García, W. (1995). *Communication Strategies Across Age Groups*. Revista venezolana de Lingüística Aplicada. Vol. 1, N^o 1. Páginas 1-22.
- García, W. (2004). *Communication Strategies: a Comparative Study*. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL). Universidad Central de Venezuela. Caracas, Diciembre de 2004.

- Gutiérrez, P y León, E. (2003). *Diagnóstico de las Estrategias Metodológicas para Desarrollar la Producción Oral en la Enseñanza de Inglés a Técnicos Medios en Turismo de la Escuela Técnica Comercial "Pedro Curriel Ramírez"*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Inglés como Lengua Extranjera. UNEFM.Falcón.
- Halliday, M. y Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.Londres.
- Harmer, J. (1983) *The Practice of English Language Teaching*. Longman. Londres.
- Hernández, R. Fernández, C y Pilar, L. (1998). *Metodología de Investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press. U.S.A.
- Johnson, M. (2000). *Interaction in the Oral Proficiency Interview: Problems of Validity*. Yale University Press. USA.
- Kasper, G y Kellerman, E. (1997). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. C.N. Candlin.Londres
- Madsen, H. (1983) *Techniques in Testing*. Oxford University Press.Hong Kong.
- Mariani, L (1994). *Developing Strategic Competence: Towards Autonomy in Oral Interaction*. Disponible en: <http://www.learningpaths.org/papers/papercommunication.htm>. En consulta realizada el día 16 de Febrero de 2004.
- Nolasco, R y Arthur, L (1994). *Conversation*. Oxford University Press. Hong Kong
- Patsy, M y Spada, N. (1995) *How Languages are Learned*. Oxford University Press.Londres
- Poggioli, L (2000). *Estrategias de Resolución de Problemas*. Disponible en: <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio05.htm>. Consulta realizada el día 16 de Febrero de 2004.
- Porro, Juana. (2002). *Hacia un concepto de texto*. Disponible en: <http://curza.uncoma.edu.ar/materias/compreensionhiperv/modulo2.html>. Consulta realizada el día 08 de Abril de 2005.
- Poulisse, N (1990) *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Disponible en: http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/communication_strategies.htm. Consulta realizada el día: 28/03/2004.
- Ramos, E (2001). *Teorías sobre el Lenguaje*. Disponible en: <http://www.ideasapiens.com/psicologia/educacion/tesina%20lenguaje.htm/>. Consulta efectuada el día: 07/04/2004
- Reza, F (1997). *Ciencia, Metodología e Investigación*. México. Prentice Hall.
- Salkind N. (1999). *Métodos de Investigación*. México. Prentice Hall.
- Sánchez de Mantrana, M; Gamboa de Borregales, N; Canchica, M y Morales, O (2000) *Manual para la Elaboración de Trabajos de Grado en el Programa Educación*. Área Ciencias de la Educación, UNEFM, Coro.

- Tarone, E. (1981). *Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy*. En Faerch C y Kasper G. (1983). Strategies in Interlanguage Communication. Longman. Londres y Nueva York. Pag 61-74.
- Trimble, L. (1985). *English for Science and Technology: a Discourse Approach*. Cambridge University Press. New York.
- UNEFM. (1995). *Programa Académico para la Licenciatura en Educación*. Coro Edo. Falcón.
- UNEFM. (1999). *Programa de la Unidad Curricular Inglés I*. Programa de Educación, Mención Inglés. Coro Edo. Falcón.
- UNEFM. (1999). *Programa de la Unidad Curricular Inglés II*. Programa de Educación, Mención Inglés. Coro Edo. Falcón.
- UNEFM. (1999). *Programas de la Unidad Curricular de Inglés III*. Programa de Educación, Mención Inglés. Coro Edo. Falcón.
- UNEFM. (1999). *Programas de la Unidad Curricular Inglés IV*. Programa de Educación, Mención Inglés. Coro Edo. Falcón.
- UNEFM. (1999) *Programa de la Unidad Curricular Inglés V*. Programa de Educación, Mención Inglés. Coro Edo. Falcón.
- Váradi, T. (1983) *Strategies of Target Language Learner Communication: Message Adjustment*. En Faerch C y Kasper G. (1983). Strategies in Interlanguage Communication. Longman. Londres y Nueva York. Pag 79-99.
- Woodfield, D. (1998) *Output and Beyond to Dialogues: A Review of Merrill Swain's Current Approach to SLA*. Disponible en: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/sep/woodfield.html>. Consulta efectuada el 17/10/2003.
- Yáñez, N. (2002) *Diseño de un Programa Instruccional para un Curso de Transición de Inglés como Lengua Extranjera*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación, Mención Inglés como Lengua Extranjera. UNEFM, Falcón.
- Yule, G y Tarone, E. (1997). *Investigating Communication Strategies in L2 References: Pros and Cons*. En Kasper G y Kellerman E. 1997. eds. Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives. C.N. Candlin. Londres y Nueva York.

Comprensión y producción de textos desde las prácticas docentes: una visión crítica sobre la dimensión comunicativa de la enseñanza

Yoneida Laguna.
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
lagunayoneida@gmail.com

Resumen

El ejercicio de la docencia es fundamentalmente un acto comunicativo, cuyas implicaciones recaen sobre el despliegue de competencias lingüísticas por parte del agente de enseñanza. En este sentido, en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda se desarrolla el Programa Académico Educación en Matemática mención Informática y se considera pertinente analizar de manera crítica el proceso de comprensión y producción de textos desde las prácticas profesionales docentes, tomando en cuenta que se evidencian aspectos mejorables en pro de la calidad educativa. La reflexión comienza con una descripción sobre las problemáticas derivadas de los insuficientes hábitos de lectura que muestran los practicantes docentes, lo cual obstaculiza la construcción de su conocimiento didáctico. También, es posible afirmar que la práctica docente presenta debilidades vinculadas a momentos inadecuados de comprensión y producción de textos, donde las soluciones se conciben como aproximaciones a un ideal de formación docente susceptibles de ser abordadas oportunamente.

Palabras clave: comprensión de la lectura, producción de textos, formación docente y competencias lingüísticas.

Understanding and production of texts in professional teaching practice from acritical view on communicative dimension of learning process

Abstract

The practice of teaching is really important because it proposes fundamentally a communicative act. Its acts are essential on the deployment of linguistic skills by teachers. In this point, it is necessary to know that The Francisco de Miranda University develops an academical program specialized on computer science field. This program is taken as a corpus in this research to analyze in a critical way the process of understanding and production of texts from professional teaching practice taking into consideration that evidence aspects to improve quality education. The reflection begins with a description of the problems arising from inadequate reading habits of students in this field, which it is no appropriate to achieve the construction of their didactical knowledge. Also, one can say that teaching practice has weaknesses linked to inappropriate times of comprehension and production of texts, where solutions are conceived as an ideal approach to teacher training that can be focused promptly.

Keywords: reading comprehension, text production, teacher training and language skills.

Desde tiempos remotos, las instituciones educativas son consideradas espacios idóneos para la formación de sujetos con influencia en el desarrollo de su contexto social. De este modo, el proceso de enseñanza – aprendizaje permite el desarrollo de las funciones mediadoras y comunicativas dentro de cada aula de clase como unidad social.

Es así como el ejercicio profesional de la docencia amerita compromiso y responsabilidad social para integrar roles en pro del avance del conocimiento y la formación de ciudadanos capaces de enfrentar diversas situaciones en el medio. No cabe duda, que el docente es un actor principal del proceso didáctico y sus competencias lingüísticas son determinantes durante la interacción comunicativa con sus estudiantes y demás actores sociales.

Lo anterior se complementa con lo expresado por Droppelmann (2011), quien asevera que la interacción didáctica es en esencia un acto comunicativo e intencionado, lo cual revela conciencia y los conocimientos sobre el propio actuar para una educación de calidad. También, Fernández (2005) identifica dentro de un modelo de competencias docentes, los conocimientos lingüísticos relacionados con el adecuado uso de normas fonéticas, sintácticas y gramáticas de la lengua española, así como el dominio de las competencias comunicativas básicas referidas a escuchar, hablar, leer y escribir. De esta forma, la comunicación es un proceso intrínseco en la función docente, cuyas bases se encuentran en las competencias lingüísticas necesarias para el buen desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Respecto al lenguaje dentro del proceso didáctico, Estrada (2014) argumenta su importancia como herramienta esencial en las actividades educativas permitiendo el desarrollo mental para la construcción y socialización del conocimiento. De manera similar, Benedito, Ferrer y Ferreres (2003), conciben la enseñanza como proceso comunicativo de codificación y decodificación de signos lingüísticos donde se tienen en cuenta las reglas y códigos de un sistema de comunicación.

De esta manera, es importante resaltar el valor de las competencias lingüísticas del docente en formación universitaria, como aspecto inherente a su desempeño profesional y mediación de aprendizaje durante sus prácticas en los centros escolares. Por tanto, es fundamental reconocer en los estudiantes universitarios de las ciencias de la educación sus habilidades comunicativas durante el proceso didáctico.

Con base a estas ideas, en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) se desarrolla el Programa Académico Educación en Matemática mención Informática y resulta interesante realizar un análisis crítico, desde una perspectiva docente, sobre la actuación de los estudiantes, tomando en cuenta que durante el curso de las unidades curriculares correspondientes al Componente de Prácticas Profesionales, demuestran debilidades significativas en cuanto a su comprensión lectora y su producción

escrita, lo cual afecta su desempeño profesional en fases de experimentación de situaciones didácticas en contextos reales y simulados.

Conviene aclarar, que las debilidades que exponen los estudiantes al momento de dar sus clases y durante los procesos formativos en el aula de prácticas profesionales, han sido registradas mediante observaciones sistemáticas al momento de las asesorías académicas, las clases presenciales, la evaluación de sus productos y las supervisiones en los distintos centros educativos, las cuales permiten describir que su actuación carece de procesos metacognitivos necesarios para construir conocimientos sobre su propia praxis a través de la lectura y de la escritura.

Como bien señala, Díaz Barriga y Hernández (2010), “leer consiste en construir interpretaciones a partir de la información contenida en los textos” (p. 282), lo cual se considera una actividad de vital importancia en los procesos de formación docente debido a su valor para la elaboración de esquemas cognoscitivos necesarios para una enseñanza exitosa. Desde las prácticas profesionales se sugiere a los estudiantes en formación docente la lectura de diversos textos sobre su especialidad y sobre las distintas ciencias de la educación, notándose que los mismos se limitan a leer solamente los contenidos curriculares que les corresponde enseñar sin profundizar sobre los textos que explican procesos pedagógicos para desarrollar efectivamente la enseñanza a favor del aprendizaje.

En conjunto, se evidencia desinterés por parte de los estudiantes hacia la lectura de textos académicos para el fortalecimiento de saberes pedagógicos y especializados durante el desempeño docente. Del mismo modo, se han observado a través de diversas situaciones de evaluación de los aprendizajes, en las unidades curriculares prácticas profesionales, algunas dificultades de comprensión lectora referida a los niveles de procesamiento micro y macro, así como inadecuadas estrategias de autorregulación orientadas a la metacompreensión.

Análogamente, se observan deficiencias estudiantiles en la producción escrita, sobre todo en la codificación de las ideas mediante el uso adecuado de reglas gramaticales asociadas con la ortografía, morfología, semántica y síntesis, entre otros aspectos. En particular, Cassany (2009) explica que el proceso de generación de un escrito demanda competencias específicas de la persona que redacta, principalmente el despliegue de conocimientos sobre un sistema lingüístico que le permita evocar datos desde la memoria a largo plazo y producir unidades textuales considerando la gramática, la cohesión, la coherencia, la adecuación, la variación y la presentación como atributos fundamentales en acción discursiva y comunicativa.

En este sentido, la escritura de los estudiantes amerita un proceso complejo compuesto por

actividades que van más allá de la grafía y el plasmar palabras en una hoja; se hace necesaria la relación de la lectura para ampliar los conocimientos y así establecer relación al escribir.

Se estima que la ausencia de competencias lingüísticas relacionadas con la comprensión y la producción de textos afecta la dimensión comunicativa del proceso didáctico y, por ende, el desempeño profesional docente de los estudiantes en formación inicial. Por consiguiente, se pretende desarrollar un corpus teórico para analizar las posibles correlaciones con la realidad vivida y propiciar soluciones emergentes con base a las ideas desarrolladas. La estructura para desarrollar este ensayo se corresponde con tres apartados fundamentales, a saber: la lectura como fundamento en la construcción del conocimiento didáctico de las prácticas docentes, la comprensión y producción textual desde la praxis docente y estrategias de solución ante la realidad comentada.

La lectura como fundamento en la construcción del conocimiento didáctico desde las prácticas docentes

Las prácticas profesionales son momentos idóneos durante la formación docente para experimentar situaciones de enseñanza en contextos educativos reales; de ahí su valor como eje de aplicación que permite la integración de saberes pedagógicos, especializados y generales en función de la articulación del conocimiento didáctico. Desde la perspectiva comunicativa de la enseñanza, es necesario que el docente, en formación inicial, construya sus conocimientos a través de la lectura, siendo ésta sustentada en un hábito aunado a procesos motivacionales y actitudinales para su adecuado disfrute.

Teniendo en cuenta que el estudiante en formación docente debe demostrar hábitos consolidados en los procesos de lectura, es oportuno destacar que también es relevante considerar el proceso de comprensión que experimenta para la estructuración de sus nuevos conocimientos. Por lo que se refiere, al hábito de lectura hay que precisar que éste según Peña y Barboza (2009), se demuestra cuando el sujeto lee permanentemente y establece una relación afectiva con el texto, considerándolo fundamental para su desarrollo cognoscitivo. De esta noción, se tiene que el docente se acerca adecuadamente a la construcción de sus conocimientos cuando demuestra consolidación en los hábitos de lectura.

Granado, Gutiérrez y Romero (2007) muestran su interés y preocupación por los hábitos de lectura presentes en los futuros docentes, denotando la confluencia sociocultural de tradiciones audiovisuales en menoscabo de las actividades lectoras, dado que las primeras solo demandan de la memoria episódica del lector mientras que las segundas implican un proceso cognitivo activo derivado en la construcción e integración de significados. Del mismo modo, enfatizan en la importancia de la lectura como proceso que

permite estructurar y organizar la actividad profesional del docente en formación universitaria. Al respecto, es relevante considerar la variable tecnología como un factor determinante en la disminución de los hábitos de lectura como proceso cognitivo de mayor esfuerzo en la sociedad actual, para entender la realidad y actuar estratégicamente ante la misma.

Llegados a este punto, los estudiantes de la carrera Educación en Matemática Mención Informática de la UNEFM, cursantes del Componente de Prácticas Profesionales, demuestran constantemente insuficientes hábitos de lectura, que pudiera ser causado por su socialización en un contexto altamente influenciado por la manipulación masiva de grandes volúmenes de información a través de las tecnologías, cuyo efecto inmediato se aprecia en la carencia de conocimientos pedagógicos, especializados y generales durante el ejercicio profesional de la docencia.

Es preciso señalar, que los estudiantes de las prácticas profesionales vienen presentando un desempeño docente desconectado de los procesos de lectura, necesarios para el fortalecimiento de sus competencias e integración de saberes curriculares, lo cual se evidencia en la apatía hacia el estudio y profundización de textos con contenido pedagógico y especializado. Las vivencias en este escenario educativo revelan una desarticulación entre el conocimiento teórico y el práctico, puesto que los estudiantes generalmente presentan productos de aprendizaje anclados a mecanismos automatizados que no derivan precisamente de la activación de los procesos cognitivos y viceversa, sino de simples reproducciones carentes de originalidad y pertinencia social que ayudan muy poco su práctica docente.

Cabe mencionar, que el exiguo hábito estudiantil hacia la lectura limita las características del componente de prácticas profesionales en función de su concepción como eje de aplicación, donde es necesario desarrollar procesos complementarios entre el saber teórico generado desde otros componentes de formación y la praxis docente. En este contexto, hay indicios suficientes para pensar que las prácticas profesionales carecen de procesos de investigación, reflexión y crítica adecuados para su óptimo desarrollo.

Ante la realidad ilustrada, se puede afirmar que la construcción del conocimiento didáctico inherente al desempeño docente, no se está desarrollando efectivamente, tomando en cuenta que los estudiantes poseen debilidades en cuanto al dominio de contenidos conceptuales y su praxis se encuentra al margen de un corpus teórico comprobable a la luz de los hechos y situaciones escolares. Es decir, se asocia el poco dominio conceptual con la insuficiente disposición hacia la lectura como actividad cultivadora del saber, cuya incidencia en el desempeño profesional de la docencia se distingue como debilidad que afecta la construcción del conocimiento didáctico.

La comprensión y la producción de textos desde la praxis docente

En el ámbito de las prácticas profesionales, se observan dificultades estudiantiles para la ejecución de procesos relacionados con la comprensión y producción de textos, lo cual demuestra insuficientes habilidades lingüísticas, inadecuados esquemas mentales y escaso manejo de herramientas metacognitivas por parte de los bachilleres en formación docente.

Siguiendo la línea de trabajo de Díaz Barriga (2010) se puede realizar un análisis comparativo entre los niveles de comprensión lectora, que implican actividades de microprocesamiento, macroprocesamiento y metacompreensión con respecto al desempeño docente que ejecutan los estudiantes de las prácticas profesionales, a fin de identificar nudos críticos y posibles estrategias de solución.

En primera instancia, a nivel de las microestructuras se observa que los estudiantes de prácticas profesionales cuando leen los textos logran reconocer las palabras en cuanto a su significado, sin embargo no logran concentrarse sobre su forma ortográfica y las reglas para relacionar grafemas con fonemas. Esto se evidencia cuando se les pide que realicen una lectura y decodifican el texto pero no internalizan el significado lexical de algunas palabras incluyendo su forma ortográfica.

De igual forma, se distingue que los estudiantes realizan interpretaciones con base a las lecturas y tratan de relacionarlas con situaciones vividas, no obstante algunas veces les cuesta trascender de la comprensión literal de los textos, lo cual indica que existen dificultades para identificar, construir e integrar las proposiciones que le dan sentido a la información leída.

A nivel de las macroestructuras es apreciable como los estudiantes tienden a presentar deficiencias en la extracción del significado global a través de la identificación de ideas principales y secundarias, notándose además en imposibilidad de realizar inferencias y utilizar esquemas adecuados durante la elaboración semántica en profundidad.

En lo que respecta a la metacompreensión, no se observa ningún tipo de herramientas para autorregular la actividad de comprensión lectora por parte de los estudiantes cursantes de las prácticas profesionales, cuya implicación en su desempeño revela bajos niveles de autocrítica y reflexión docente.

Sin duda alguna, la expresión y producción escrita también es un tópico interesante de abordar en el contexto profesional de la docencia. En tal sentido, Cassany (2009) señala que la composición escrita es una construcción o un proceso de producción textual, donde el aprendiente elabora sus composiciones poniendo de manifiesto sus conocimientos, destrezas y valores.

Conviene destacar, que se pretende identificar los conocimientos que poseen los estudiantes de

prácticas profesionales en relación a su producción escrita, considerando el nivel de desempeño mostrado. En primer lugar, se observa que algunos estudiantes presentan deficiencias en el campo de la gramaticalidad expresadas en la ortografía, la sintaxis y la semántica, ilustrando así la inexistencia de las normas del español en su memoria a largo plazo o revelando inconvenientes para evocar dicho conocimiento.

El segundo aspecto relevante de mencionar, se refiere a la cohesión y coherencia de los escritos producidos, notándose insuficiente capacidad para conectar las distintas partes del texto y organizar el contenido en función de aspectos jerárquicos. Mientras que, el tercer aspecto de interés en este trabajo se enmarca en la presentación del texto escrito, donde se aprecia constantemente debilidades estudiantiles referidas a diseño y composición de sus elaboraciones escritas, considerando el uso inadecuado de los márgenes y la tipografía entre otros aspectos.

Definitivamente, en el contexto de las prácticas profesionales de la UNEFM es que los estudiantes tienen la oportunidad de ejecutar procesos de enseñanza integrando sus conocimientos didácticos en función de los contenidos especializados. No obstante, si su desempeño profesional es débil frente a la comprensión y producción de textos también es posible que su actuación docente refleje vacíos en el despliegue de las destrezas facilitativas y comunicativas, lo cual afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aproximación a las soluciones ante la realidad

La lectura es un proceso social que posibilita la construcción del conocimiento por parte de cada sujeto y facilita el intercambio de saberes en el contexto educativo. En el marco de las prácticas docentes, es esencial que cada estudiante incremente sus hábitos de lectura para el desarrollo adecuado de procesos cognitivos en pro del quehacer didáctico.

Las evidencias de la realidad actual, revelan dificultades estudiantiles para acercarse a las actividades de lectura de manera voluntaria y afectiva, lo cual implica mayor trabajo docente en buscar e indicar lecturas que se adapten al contexto vigente, con el propósito de cautivar la atención estudiantil y cultivar una relación emotiva con estos procesos.

En este sentido, se debe promover la actitud crítica reflexiva en el seno de las prácticas profesionales, con énfasis en la necesidad de integración de saberes curriculares para fomentar la construcción efectiva del conocimiento didáctico a través de la lectura.

También, es importante fomentar la metacognición ante los procesos de lectura para atenuar los efectos de una sociedad altamente influenciada por los medios de comunicación, donde la concentración demanda cada día mejores estrategias de autoregulación.

Para incrementar la productividad estudiantil en torno a la comprensión y composición escrita, es fundamental que los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el componente de prácticas profesionales sean objeto de innovaciones curriculares a favor del pensamiento complejo, crítico y reflexivo. De igual, se deben propiciar actividades que permitan la generación de productos de aprendizaje en pro del intercambio dialógico entre la teoría y la práctica mediante la lectura y producción textual.

Finalmente, se debe hacer hincapié en el valor que subyace en las competencias lingüísticas del docente en formación inicial, para detectar las debilidades que pueda presentar y actuar efectivamente para solucionarlas en pro de optimizar la función comunicativa de la enseñanza. De este modo, la investigación ligada a los procesos académicos es una herramienta útil para determinar las condiciones de lectura que viven tanto los profesores como los estudiantes de prácticas profesionales, generando nuevos conocimientos que permitan mejorar esta área educativa.

REFERENCIAS

- Benedito, Ferrer y Ferreres (2003). La formación universitaria a debate: análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y formación del profesorado universitario. Edicions Universitat Barcelona.
- Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *Versión escrita de la conferencia plenaria inaugural del XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. (23/26-09-09).
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (3ª ed.). México: McGraw-Hill
- Droppelmann, R. (2011). Configuraciones didácticas de competencias lingüísticas comunicativas desde la práctica docente en el primer ciclo básico: un estudio de casos. *REDEC* [Revista en línea], 2(8). Consultado el 10 de marzo de 2015 en: <http://redec.utralca.cl/index.php/redec/article/view/70/75>
- Estrada, A. (2014). Estrategias Didácticas para mejorar el uso efectivo de las habilidades lingüísticas orales de los alumnos de nivel superior. *Memoria del Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad*. (pp. 1-15). México: CENID A. C.
- Fernández, J. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Revista en línea]. Consultado el 10 de marzo de 2015 en: <http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>
- Granado, C., Puig, M. y Romero, C. (2007). Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora. *Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía*. [Proyecto de Investigación en línea]. Consultado el 12 de marzo de 2015 en: http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacion_lectora.pdf
- Peña, J. y Barboza, F. (2009). La formación de hábitos de lectura desde los inicios de la escolaridad. *Saber ULA*. [Revista en línea], 14. Consultado el 12 de marzo de 2015 en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29563/5/articulo6.pdf>

Uso de conectores de causa y efecto en textos expositivos en inglés como lengua extranjera

Lorena Davalillo
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Coro, Venezuela
lmdmenglish@hotmail.com

Aimara Gutiérrez
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Coro, Venezuela
gutierrezaimara@gmail.com

María Lugo
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Coro, Venezuela
mariajose_lugomedina@hotmail.com

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar el conocimiento y uso de los conectores de causa y efecto en los textos expositivos de los estudiantes de Inglés como lengua extranjera de las modalidades ADI y Presencial de la U.N.E.F.M. Los instrumentos usados para la recolección de datos estaban representados por un cuestionario y una matriz de registro. Se pudo determinar que existe cierta discrepancia entre los resultados obtenidos en las dos modalidades, ya que se evidenció que aunque los estudiantes de la modalidad presencial conocen la definición de los conectores de causa y efecto, presentan problemas para su identificación y uso cuando leen y escriben un texto expositivo. En el caso de los alumnos de ADI, no fueron capaces de definir este tipo de conector, sin embargo, la mayoría los identifica aunque tienen problemas para utilizarlos en contexto.

Palabras clave: conectores, causa y efecto, textos expositivos, escritura

Use of cause/effect connectors in expository texts in English as a foreign language

Abstract

This study had as main objective to determine the knowledge and use of the cause and effect connectors in expository texts of students of Applied Linguistics in both modalities of Education English Major at UNEFM. The data were analyzed through the use of a matrix and a questionnaire. This research determined that there is some discrepancy between the results of both group of students since it showed that students in traditional modality, in spite of knowing the definition of cause and effect connectors, have problems with their identification and use when reading and writing an expository text. In the case of students at ADI, they cannot define this type of connector; however, most of them identify them in the text although they have problems when using them in context.

Keywords: connectors, cause and effect, expository texts, writing.

Introducción

La Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) ofrece el Programa en Educación en Lengua Extranjera mención Inglés con el fin de formar docentes con una alta competencia comunicativa en esta lengua, capaces de entender y usar adecuadamente el idioma en distintas situaciones. Es conocido que para el aprendizaje significativo de este importante idioma es necesario el desarrollo de las cuatro habilidades o destrezas. En este sentido, Harmer (2008) establece que las destrezas son divididas como receptivas y productivas. De hecho, este autor afirma que las primeras “es un término usado para la comprensión auditiva y lectora; destrezas donde el significado se extrae del discurso” (p.265). Mientras tanto las destrezas productivas “es un término para hablar y escribir, donde los alumnos tienen que producir la lengua por ellos mismos” (p.265)

De acuerdo con el Programa Académico de la UNEFM (1995) para la Licenciatura en Educación, Mención Inglés establece que los futuros profesores de inglés como Lengua Extranjera deben ser capaces de “usar el idioma con un nivel de suficiencia tal que le permita actuar en diferentes situaciones comunicativas con máxima efectividad...” (p. 194). Es decir, deberían tener la capacidad de leer, hablar, escuchar y escribir de manera apropiada en cualquier contexto, y de este modo contribuyen a la comprensión y uso óptimo del idioma. Esta última destreza, así como lo afirma Hyland (2009, p. 110).

Ocupa un lugar central dentro de la lingüística aplicada y sigue siendo, hoy en día, un tema de debate que suscita gran interés como campo de investigación, por una parte, para clarificar como funciona dicha destreza y, por otra parte, para determinar cuáles son las pautas a seguir en su enseñanza/adquisición.

Es decir, la escritura es de vital importancia porque permite plasmar ideas que pueden ser retomadas en tiempos posteriores por lo que necesita estar bien estructurada con el fin de crear un discurso escrito coherente que pueda ser entendido por la audiencia ya que como lo afirman Arrieta y Meza (2005, p.7) “las limitaciones del código escrito exigen que al redactar se sea más cuidadoso y claro, de manera que las ideas expresadas sean captadas y comprendidas por el lector sin la más mínima duda o ambigüedad” . Para lograrlo es necesario que en la elaboración del discurso escrito se utilicen ciertos elementos que _____

permitan redactar un texto enlazado. Al respecto, Harmer (2008) establece que “para que la escritura sea exitosa, esta debe ser cohesiva y coherente” (p.277). Es decir, el lector puede entender el texto siguiendo la secuencia de ideas que en él se establecen.

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (2002, pp. 221, 222) sostienen que la coherencia es un “concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto la relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto”. Por otro lado, señalan que la cohesión se “refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar”.

Es decir, la cohesión permite relacionar oraciones y párrafos dentro de un texto para que este tenga estructura entrelazada y ordenada y así lograr que el texto sea coherente; la coherencia, entonces, se refiere al sentido lógico de las ideas que se expresen en el texto, y de esta forma pueda ser comprensible y entendible para el lector. En otras palabras, se considera que la cohesión forma parte de la coherencia, la cual representa un elemento esencial que envuelve el significado de un texto como tal, así como también se requiere el uso de unidades lingüísticas que permiten relacionar ideas en un discurso.

En este sentido, Alcaraz y Martínez (1997, citado en El Joauhari y Narvárez 2006, p. 8) dicen que “los conectores son elementos de enlace, clasificado como adverbios y conjunciones cuya función consiste en unir enunciados en un discurso”. Esto hace mención que los conectores son elementos fundamentales que son usados como guías para enlazar y relacionar oraciones en un texto, y de esta forma, este pueda tener un sentido lógico.

Asimismo, García (2005, citado en El Joauhari y Narvárez 2006, pp.24-26) comenta que existen varios tipos de conectores, entre los cuales se destacan los siguientes: aditivos, de contraste, de tiempo, de orden, de ejemplificación, de énfasis, de propósito, de alternativa, de explicación, de condición, comparación y similitud, y de causa y efecto. Este último tipo de conector se refiere a los conectores que introducen causa y señalan consecuencia o efecto en los enunciados. Así como Calsamiglia y Tusón (2002, p.248) sostienen que “los conectores causativos introducen la relación de causa entre segmentos

textuales” y “los conectores consecutivos o de efecto introducen la consecuencia entre segmentos textuales”.

Es por ello, que es importante precisar que los conectores de causa y efecto son necesarios en la elaboración de textos expositivos para lograr cohesión y coherencia del mismo. Además, estos autores establecen que “los conectores se centran fundamentalmente en proporcionar cohesión y estructura, y en servir de guía o instrucción para la interpretación del sentido del texto” (p.230). Sin embargo esto podría no estar ocurriendo del todo puesto que los alumnos podrían tener problemas en la producción de textos. Esto podría deberse a inconvenientes con el uso adecuado de los conectores que afecta la cohesión de los textos.

Se indica asimismo lo expresado por Espinoza (2007) que los alumnos del Programa de Educación, Mención Inglés de la UNEFM “suelen producir textos no apropiados e inconexos por no establecer los nexos cohesivos debidamente y muchas veces presentan elementos y rasgos muy cercanos a la oralidad” (p.58). Es decir, los alumnos de este programa pueden presentar inconvenientes en su destreza de producción escrita, esto podría deberse al desconocimiento o al uso inadecuado de conectores; los cuales establecen relaciones semánticas en cada tipología textual.

Por su parte, El Joajari y Narváez (2006) demostraron que los estudiantes del 7mo semestre de ILE tienden a utilizar los más comunes (adición), y esto pudiera deberse a la poca familiaridad con los diferentes conectores de causa existentes. Esto hace referencia a que en las producciones escritas se observa la poca o nula relación de causalidad. La evidencia anterior, guarda relación con lo expuesto por las profesoras encargadas de la unidad curricular Lingüística Aplicada en las modalidades de presencial y Aprendizaje Dialógico Interactivo (ADI), al afirmar que los alumnos tienen problemas en la construcción adecuada de los textos, en este caso, el texto expositivo; el cual es el más utilizado en el campo académico cuando los estudiantes realizan ensayos, debido a que se observa mayormente el uso de conectores aditivos y puede evidenciarse la ausencia de los marcadores discursivos de causa y efecto que son requeridos para la elaboración del mismo, por lo tanto afectan la expresión de sus ideas y la comprensión de las mismas por parte de la audiencia.

Sin la capacidad de escribir de forma correcta y apropiada, los estudiantes de segundas lenguas o de una lengua extranjera no tendrían acceso a otras oportunidades que de otro modo hubieran tenido, como por ejemplo, el uso del inglés en cualquier contexto en la que esta lengua se utiliza para cualquier actividad dentro del mundo laboral o académico. (Scarcella y Oxford, 1992; Tribble 1996, p. 111, citado por Cabello y Espinoza 2001). En lo que respecta al ámbito social, este estudio se sustenta debido a que la escritura se concibe como un medio de comunicación a través de la cual los estudiantes puedan expresar sus sentimientos para interactuar con otros.

En otras palabras, la habilidad escrita le permite al estudiante ser creativo al momento de organizar sus ideas ya que tiene la posibilidad de tomarse un tiempo para pensar y corregir posibles errores que haya cometido al escribir, logrando de esa manera transmitir el mensaje de forma clara y precisa para alcanzar una comunicación efectiva. Este proceso implica que los estudiantes deben tomar en cuenta muchos aspectos en un discurso escrito, como por ejemplo, para la elaboración de un texto expositivo se toman en consideración los conectores para que exista cohesión y coherencia, y de esta manera pueda ser fácilmente comprendido por el lector.

Al indagar sobre el uso de los conectores de causa y efecto en la producción de textos escritos permitirá conocer si estos textos son cohesivos y coherentes, lo que permitiría tomar medidas para la mejora de la realidad que se pretende estudiar y contribuiría a la toma de decisiones con respecto a la enseñanza y aprendizaje de esta destreza tan importante al igual que el discurso oral, para la interacción con los demás en diversos contextos de la realidad, pues Camps (2005) afirma que las acciones humanas son fundamentalmente discursivas; la realidad social se construye en los intercambios comunicativos que las personas construyen y han construido a lo largo de la historia. (p.8).

Objetivo general

Determinar el conocimiento y uso de los conectores de causa y efecto en los textos expositivos de los estudiantes de Lingüística Aplicada en las modalidades Aprendizaje Dialógico Interactivo y Presencial de la UNEFM.

Revisión teórica

Proceso de la escritura de ILE

Una de las habilidades comunicativas necesarias para lograr el aprendizaje de un segundo idioma o lengua extranjera, es la escritura, la cual se define según Torres (2002, p. 8) como “un medio para comunicar a nuestros semejantes aquello que pensamos”. De allí que cumpla funciones relevantes a la hora de construir el significado. Es decir, la escritura es una habilidad que permite a las personas comunicarse con otras y por ende transmitir sus ideas, pensamientos y sentimientos por ser una destreza productiva.

Por su parte, Byrne (1999, citado por El Jouhari y Narváez, 2006, p.16) afirma que en el “acto de escribir se deben producir oraciones las cuales tengan una secuencia lógica y sean unidas en cierta manera”, en otras palabras, en la escritura, las ideas expresadas por el escritor deben estar entrelazadas mediante varios mecanismos de cohesión que permiten al lector enfrentarse con un texto cohesivo y coherente para él a objeto de interactuar con este y así comprenderlo.

Además, es importante que durante el proceso de composición, el escritor revise lo que ha escrito, debido a que este proceso implica esfuerzos mentales conscientes, y la persona que escribe tiene la oportunidad de pensar en las oraciones que debe utilizar para expresar las ideas, y considerar los elementos necesarios para relacionarlas, al igual que leer y re-leer hasta quedar conforme con la composición (Byrne, 1979, en El Jouhari y Narváez, 2006). Esto hace referencia al proceso de escribir, mediante el cual el alumno de la unidad curricular Lingüística Aplicada organiza sus ideas mentalmente para expresarlas de forma escrita y luego establecer una relación entre ellas, de manera que tengan un sentido lógico para lograr obtener el producto esperado, cuyo propósito radica en que esto sea comprensible para la audiencia a la cual se dirige.

Del mismo modo, Hayes y Flower (1986, en Díaz y Hernández, 2010) señalan que el proceso de composición escrita se constituye de tres subprocesos: la planificación, la textualización o generación de lo escrito y la revisión. Los tres subprocesos ocurren en forma cíclica durante la composición.

En la planificación de lo escrito se genera una representación abstracta (en la mente del escritor) de aquello que se desea escribir como producto de búsqueda exhaustiva de _____

ideas e información en la memoria del escritor en función de las cuatro preguntas funcionales (sobre los aspectos temáticos, comunicativos, lingüísticos-organizativos, instrumentales, etcétera) y su compleja interacción entre sí. Es decir, en esta primera etapa se debe elaborar un plan previo antes de escribir, en el cual se organiza la información que se desea tratar tomando en cuenta ciertos aspectos que se consideren importantes incluir.

En la actividad de textualización de lo escrito ocurre la realización del plan elaborado y la producción formal de frases coherentes y con sentidos. Durante toda la textualización tiene lugar una serie de operaciones relacionada con la traducción de paquetes semánticos (explicaciones, proposiciones, códigos visuales, etcétera) almacenados en la memoria a largo plazo en información lingüística, tomando una serie de decisiones recurrentes sobre reglas de correspondencia grafema- fonema, ortografía, puntuación, reglas gramaticales, sintaxis, procesos semánticos y textuales. Esto hace referencia a la siguiente etapa, en la cual luego de tener de forma clara lo que se desea transmitir, el escritor se siente en la capacidad de poner en práctica esta habilidad, dando a conocer sus ideas, sentimientos y experiencias tan convenientes como sea posible.

Por último, la revisión consiste en mejorar o refinar los avances y ejemplares que podríamos llamar “borradores” logrados en la textualización. En este subproceso se incluyen las actividades de lectura de lo escrito, de diagnóstico y evaluación correctiva, regulado esencialmente para valorar el grado de satisfacción del plan inicial. Esto hace mención al momento en el cual, el escritor tiene la oportunidad de leer su producción y modificarla a su conveniencia.

En relación a lo anteriormente expuesto, se puede decir que la presente investigación abarca el proceso de la escritura, ya que esta constituye una habilidad esencial en la comunicación. En el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, el inglés, se requiere que los aprendices de la UNEFM desarrollen esta destreza de forma eficaz porque esta les permite hacer uso de procesos mentales para representar el discurso, esto hace mención a que antes de escribir, se deben organizar las ideas de manera lógica y luego poder plasmarlas en un papel a través de signos gráficos que

tienen un significado. Además, durante este proceso, los estudiantes tienen la oportunidad de corregir sus errores o hacer una posible modificación que sea necesaria siguiendo las reglas gramaticales y discursivas para la elaboración de diferentes tipos de textos.

Tipología textual

“El texto es una unidad de carácter lingüístico emitida por un hablante en una situación comunicativa concreta y con una finalidad determinada. Puede ser oral y escrito y debe tener un significado pleno”. Casado (2009, p. 2). Se indica asimismo, que el texto representa un elemento comunicativo, el cual es transmitido por un hablante en una situación específica, ya sea oral o escrito, el cual tiene que poseer sentido completo.

Los textos se pueden clasificar de acuerdo a su tipología textual a la que pertenecen. Al respecto, Díaz y Hernández (2010) clasifican los textos de la siguiente forma:

En primer lugar, los textos narrativos, son aquellos que representan acontecimientos o hechos (reales o imaginarios) que suceden en un determinado orden; es decir, la descripción (o interpretación) de la transición temporal de un estado de cosas a otros. Algunas situaciones ficticias o imaginarias pueden ser los cuentos, leyendas, mitos o novelas. Mientras que si se trata de personajes y situaciones reales puede referirse a noticias, reportes o crónicas de diverso tipo. Además debe considerarse que las narraciones pueden ser orales y escritas. Es decir, este tipo de texto posee una estructura simple, en la cual se relatan hechos cotidianos o propios de la imaginación.

Otro tipo de texto es el descriptivo; aquel tipo de texto que presenta una serie de características, atributos o propiedades particulares. Los atributos llegan a presentarse en forma asociada o con mayor organización retórica, ya sea enumerando cada atributo y presentándolos claramente en forma de lista y agrupándolos en categorías. Esto se refiere a la información que se presenta detalladamente para destacar los aspectos más importantes de un tema.

Por su parte, el texto argumentativo es aquella secuencia textual donde el autor busca convencer a una audiencia acerca de una postura bien sea a favor o en contra de una temática específica, y su estructura se divide en tres partes: introducción, desarrollo y conclusión. En este tipo de texto se pretende reflexionar acerca de una opinión, la cual

intenta persuadir al lector sobre lo escrito, de tal manera que este adopte una actitud determinada.

En el caso de los textos expositivos, también llamados explicativos son otro tipo de discurso más complejo por su grado de abstracción y orden lógico, cuya función principal es la de presentar al lector diversos tipos de información (teorías, predicciones, limitaciones, conclusiones, personajes, etcétera). Slater y Graves, (1990, en Díaz y Hernández, 2010). Por su parte, Camba (2006, en Reyes, 2010) sostiene que este tipo de texto es conocido como informativo en el ámbito académico, su función es transmitir información pero sin limitarse únicamente a proporcionar datos sino que además agrega explicaciones con análisis y ejemplos. Este texto tiene como finalidad expresar una información o ideas con la intención de explicar o hacer comprensible dicha información.

La exposición se caracteriza por el desarrollo objetivo de un tema y por la variación estructural según el contenido, la audiencia, los fines comunicativos, el grado de formalidad, entre otros. A este tipo de texto, Slater y Graves (1990) le atribuyen las siguientes características:

Su función principal es presentar al lector información de distinto tipo (teorías, predicciones, limitaciones, generalizaciones, conclusiones, personajes, fechas, etcétera). Además, proveen una cantidad considerable de explicaciones y elaboraciones de la información provista. También, son “directivos”, ya que proporcionan al lector una guía basada en claves explícitas y están presentes en los discursos científicos (artículos, monografías, exposiciones), didácticos (libros de textos o textos académicos, manuales) y divulgativos (artículos de revistas, enciclopedias).

Así como también, estos mismos autores establecen que los textos expositivos se componen básicamente de tres partes:

- Introducción. Se presenta la información de tipo introductoria y se expone brevemente del tema que se va hablar.
- Desarrollo. Se presenta la exposición de la tesis que es una opinión que se busca defender o demostrar como válida para ser admitida.

- **Conclusión.** En esta última sección se intenta reforzar la tesis y se le da cierre a las ideas que se han presentado. Es necesario indicar que esta sección no necesariamente es requerida cuando se trata de un texto expositivo breve.

De igual forma, los textos expositivos cumplen con la finalidad de exponer, informar y dar explicaciones acerca de los diferentes aspectos de un tema, de una manera clara y ordenada. En general, este tipo de texto se caracteriza por presentar un tema con objetividad y por variar su estructura según la naturaleza, el tema y el autor del texto. Son continuamente utilizados en prosa. Para ello se requiere tener un buen dominio de contenido, planificar adecuadamente y definir el estilo.

Dentro de este marco, cabe resaltar que el texto posee ciertas propiedades, las cuales son indispensables para su elaboración. De acuerdo con Casado (2009) las propiedades del texto son las siguientes:

La Adecuación: es una característica de los textos que están bien contruidos desde el punto de vista comunicativo, el cual debe tener en cuenta los diferentes factores o elementos que intervienen en la comunicación: el emisor, la intención comunicativa, el receptor, la relación entre ambos y el canal que se utiliza. Esto quiere decir que debe existir una relación entre los elementos comunicativos para que el texto sea pertinente.

La Coherencia: es una propiedad que permite entender el texto como una unidad comunicativa y no como una sucesión de enunciados inconexos, es decir, es una unidad abstracta, propia del escritor y permite que el texto sea comprensible para la audiencia.

La Cohesión: es la red de relaciones entre los distintos elementos y mecanismos formales que manifiestan lingüísticamente la coherencia global y lineal, es decir, es la unidad que viene dada por un conjunto de elementos lingüísticos que permite el enlace y la conexión de ideas en un texto para darle sentido.

Por otra parte, Beaugrande y Dressler (1981, en Calsamiglia y Tusón (2002) proponen un modelo con siete estándares que debe cumplir cualquier texto: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. Estas reglas, en las cuales se sujeta el texto se sustentan en tres principios que regulan la comunicación textual: la eficacia, la efectividad y la adecuación. Dos de estos modelos tienen que ver de forma especial con la textura: la coherencia y la cohesión. Estos

fenómenos asociados a la constitución textual algunas veces se usan como sinónimos, indicando relaciones semánticas y pragmáticas de un texto. Es por ello que estos dos modelos representan elementos esenciales para la comprensión de un texto.

Para Calsamiglia y Tusón (2002) la coherencia es un término que se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando las relaciones de las palabras en el contexto, esta propiedad abstracta viene dada por la intención del escritor, es decir, el mensaje que desea transmitir de forma lógica, a una audiencia específica, la cual debe comprenderlo e interpretarlo.

Por otro lado, la cohesión es un concepto que se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia, que indican las relaciones que se dan entre elementos lingüísticos, tanto como los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar. La cohesión se puede clasificar en cohesión gramatical y cohesión lexical.

Con referencia a lo expuesto anteriormente, queda establecido que la coherencia se puede considerar una propiedad esencial que es abstracta, es decir, se encuentra en el exterior del texto, ya que viene dada por el escritor, además cubre el significado del mismo como un principio necesario para poder ser calificado como tal, mientras la cohesión representa una manifestación de la coherencia, la cual se identifica a partir de elementos lingüísticos visibles. Se da en el interior del texto y funciona como un conjunto de enlace para establecer las relaciones semánticas que requiere el texto para ser constituido como una unidad de significado.

Es importante señalar, que en la presente investigación toma en cuenta el texto expositivo, debido a que este tipo de texto es el más complejo y el más utilizado en el campo académico, como en los ensayos, artículos y enciclopedias. Para su elaboración y construcción los alumnos de la unidad curricular de Lingüística Aplicada del 6to semestre, de las modalidades ADI y Presencial de la UNEFM deben considerar la cohesión o elementos cohesivos, que envuelve un conjunto de elementos lingüísticos que permiten que exista coherencia y de esta manera darle sentido al texto escrito. Algunos de elementos o recursos lingüísticos esenciales con los cuales se establecen relaciones de las ideas con el contexto y con la situación comunicativa para lograr la cohesión y coherencia de un texto son los denominados conectores o marcadores discursivos.

Marcadores Discursivos

“Los marcadores discursivos son unidades lingüísticas que comúnmente determinan la articulación del discurso”. Montolío (2001, p. 10). Asimismo, Calsamiglia y Tusón (2002) afirman que los marcadores y conectores son piezas lingüísticas cuya función es relacionar y poner en contacto dos enunciados. De igual forma, se puede decir que los conectores son elementos presentes en toda comunicación ya que establece una relación lógica entre oraciones. Permite la adecuada unión de los enunciados en un texto. Aparecen frecuentemente en los textos escritos que en la oralidad, debido a que el contexto es completamente diferente y un desarrollo lógico de las ideas hace que sea evidente el uso de los conectores.

Según García (2005, en El Jouhari y Narváez, 2006) los conectores se clasifican en: aditivos, temporal, énfasis, comparación, propósito, orden, ilustración, explicación, concordancia, contraste, condición, alternativa, causa y consecuencia. A continuación se señalan:

- Time (tiempo): before (antes), during (durante), after (después), at the time of (al momento de), at the same time (al mismo tiempo), as soon as (tan pronto como), while (mientras), since (desde) as (a medida que), nowadays (actualmente), sometimes (a veces), generally (generalmente), at present (hoy en día), as a rule (por regla general).
- Comparison/similarity (comparación y similitud): as (como), like (como), while (mientras), equality (igualmente), similarity (asimismo).
- Purpose (propósito): so that (para, con el objeto de), in order to (para que), so as (para, con el fin de), for (para).
- Order (orden): next (luego), then (luego), finally (finalmente), at the end (al final), at the beginning (al comienzo), at first (al principio).
- Addition (adición): and (y), moreover (además), even (aun, inclusive), besides (además, además de), not only ...but (no solo... sino), as well as (así como), also (además, también), furthermore (además), both... and (tanto... como).
- Explanation /paraphrase (explicación, paráfrasis): thus (así), that is to say (o sea), in other words (en otras palabras), i.e (o sea).

- Illustration (ilustración): for example (por ejemplo), for instance (por ejemplo), as an example (como ejemplo), such as (tal como).
- Agreement (concordancia/acuerdo): in accordance with (de acuerdo con), according to (según), concerning (con respecto a), as to (con respecto a)
- Emphasis (énfasis): in fact (de hecho), actually (realmente), in reality (en realidad), as a matter of fact (de hecho, de verdad).
- Condition (condición): if (si), provided (that) (con tal que), unless (a menos que), whether (si), as long as (siempre y cuando).
- Contrast (contraste): although (aunque), though (aunque), so (aunque), but (pero), in spite of (a pesar de) even though (aunque), on the other hand (por otra parte), whereas (mientras que), while (mientras), nevertheless (no obstante), however (sin embargo), yet (sin embargo).
- Alternative (alternativa): either... or (o...o), neither nor (Ni...Ni), or (o), instead of (en vez de), as alternative (como alternativa), rather (más bien).
- Cause (causal): because (porque), since (ya que), because of (debido a), owing to (debido a), due to (debido a), thanks to (gracias a), for (pues, porque, puesto que), as (ya que).
- Result, consequence or conclusion (resultado, consecuencia o conclusión): so (así, por lo tanto), hence (de allí que), as a result (como consecuencia), therefore (por lo tanto), then (luego) in short (en pocas palabras), in sum (en síntesis), for that reason (por esa razón), in conclusion (en conclusión).

Según Montolío (2001, p.24) “los Marcadores discursivos de Causa-Consecuencia señalan que lo que le sigue constituye una consecuencia que se deriva de la información que le precede”. Por su parte, Calsamiglia y Tusón (2002) sostienen que los conectores causativos y consecutivos introducen la relación de causa y consecuencia entre segmentos textuales. Partiendo de los supuestos anteriores, también se pueden denominar marcadores textuales de causalidad a la clase de marcadores discursivos que hacen referencia a elementos que establecen relación de causa y efecto en un enunciado.

Por lo expresado anteriormente, es necesario precisar que el tipo de marcador discursivo, que se toma en cuenta en el presente estudio, es el llamado relacionante de causalidad (causa y efecto) debido a que este tipo de conector junto a los conectores de contraste son los más utilizados en textos expositivos para que este texto sea coherente y comprendido por el lector. En cuanto a la investigación se abordó el conocimiento y uso de los conectores de causa y efecto en textos expositivos escritos por estudiantes de Lingüística Aplicada del 6to semestre de las modalidades Presencial y ADI de la UNEFM, y de esta forma determinar si usan o no adecuadamente dichos conectores.

Metodología

La presente investigación tuvo un nivel descriptivo ya que buscaba exponer el problema planteado, en este caso el conocimiento y uso de los conectores de causa y efecto en los textos expositivos de los estudiantes de inglés del programa de Educación Mención Inglés de la U.N.E.F.M. Por otro lado, el diseño de esta investigación era de campo. La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo al azar simple, la cual según Arias (2006) “es el procedimiento en el cual todos los elementos tienen la misma probabilidad de ser seleccionado”. (p. 83) Es decir, de 2 secciones de la unidad curricular mencionada en la modalidad presencial fue seleccionada al azar una de ellas, mientras que por motivos ajenos a la voluntad de las investigadoras, 2 estudiantes conforman la muestra de la modalidad de ADI. Una técnica es la que permite obtener información acerca de la muestra. Arias (2006) señala que “es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información”. (p. 67).

En primer lugar se encuentra la técnica de análisis de contenidos de los textos producidos por los estudiantes y que según Risquez de Morales y otros (1999) consiste en “abordar las características más importantes del contenido de un mensaje para transformarlo en descripciones propias, después de ser analizados por el receptor”. (p. 56). Los datos obtenidos mediante esta técnica fueron analizados a través de una matriz de registro. De acuerdo con Hernández y Otros (1997) es una “tabla que tiene filas y columnas que se emplean en lingüística para mostrar los datos o resultados de un análisis”. (p. 67). Esta fue usada para el análisis de las composiciones hechas por la muestra.

Asimismo, a parte de la composición que cada alumno debía realizar (ambos grupos desarrollaron su producción escrita como tarea fuera del aula de clase), se utilizó una

encuesta que según Arias (2006) “se define como una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de si mismos, o en relación con un tema en particular”. (p. 72), y estaba representada por un cuestionario, que según Arias (2006) “es la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas”. (p. 74). Este cuestionario tenía preguntas de opciones múltiples y un texto en donde los estudiantes debían reconocer los conectores mencionados en el contexto.

Es importante aclarar que se analizó cada composición descriptiva para determinar el uso de los conectores de causa y efecto de los estudiantes de Lingüística Aplicada en las modalidades ADI y Presencial de la UNEFM en contexto mediante el empleo de la matriz de registro. Luego, para no predisponer a la muestra en la inclusión de los conectores mencionados en sus composiciones, se aplicó el cuestionario a fin de diagnosticar el conocimiento de los conectores de causa y efecto de los estudiantes mencionados en términos de la capacidad para definirlos, de comprenderlos e identificarlos en contexto. Posteriormente, se analizó, contrastó y comparó los resultados obtenidos entre ambos grupos pertenecientes a las dos modalidades señaladas.

Resultados y conclusiones

Se pudo determinar que existe cierta discrepancia entre los resultados obtenidos de las dos modalidades ya que se evidenció que aunque los estudiantes de presencial conocen la definición de los conectores de causa y efecto, presentan problemas para su identificación y uso en la producción de los textos. En el caso de los de ADI, se pudo conocer que estos no manejan la definición de este tipo de conector, sin embargo, la mayoría los identifica aunque tienen problemas para utilizarlos.

Es curiosa esta situación puesto que los estudiantes están en un nivel avanzado y deberían tener dominio en el tema de conectores, especialmente los de causa y efecto que son los que más se observan al momento de realizar un texto expositivo y son de gran relevancia para su construcción adecuada, cohesionada y coherente para ayudar a los lectores en su comprensión. Esto se reafirma con lo establecido por Calsamiglia y Tusón (2002) quienes señalan que los conectores causativos y consecutivos introducen la relación de causa y consecuencia entre segmentos textuales.

La realidad muestra que comprensión y uso por parte de que los estudiantes de inglés como lengua no es óptima ya que presentan fallas, lo que resulta negativo en vista de confirma los hallazgos encontrados por Espinoza (2007) y no coincide con los objetivos del Programa de Educación mención Inglés puesto que los estudiantes no han desarrollado de forma comunicativa la destreza de escritura y ésta no es exitosa ya que se contrapone a los expresado por Harmer (2008) debido a que la producción de textos no es cohesiva y poco coherente. Esto, además podría afectar a los futuros docentes que asumirán la enseñanza de la escritura en los distintos niveles de educación al momento de ejercer su profesión como profesores de inglés.

Referencias

- Arias, F (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Quinta edición. Espíteme. Caracas.
- Arrieta, B. y Meza, R. (2005) *La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios*. Espíteme. Caracas.
- Cabello, S. y Espinoza, A. (2001) Comprensión y uso de los marcadores discursivos de contraste en textos escritos en inglés como lengua extranjera. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación en Lenguas Extranjeras, mención Inglés: UNEFM
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002) *Cohesión y Coherencia. Las Cosas del Decir*. Segunda Edición. Ariel, S.A. Barcelona
- Camps (2003) *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Lectura y vida*. Revista Iberoamericana de lectura. Barcelona.
- Casado, Y. (2009) “El texto y sus propiedades”. Disponible en: www.csi-csif.es/andalucia/modules/.../YOLANDA_CASADO_1.pdf. Consultado el: 22- 06-12
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. Tercera Edición.
- El Joauhari, S. y Narváez, M. (2006). *Los Conectores de causa en producciones escritas en inglés como Lengua Extranjera*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación en Lenguas Extranjeras, mención Inglés: UNEFM.
- Harmer, J. (2008). *The practice of English Language Teaching*. Fourth Edition. Pearson.

Hernández R; Fernández, C; Baptista L. (2003) Metodología de la investigación. Tercera edición. México. Mc. Graw Hill.

Hyland (2009). “La Escritura”. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10435/cap4.pdf?sequence=7>. Consultado el: 23-02-2012.

Montolío, E. (2001) Conectores de la lengua escrita. Primera edición. Ariel Practicum. Barcelona-España.

Programa Académico para la Licenciatura en Educación (1995).

Reyes, P. (2010) Las conjunciones como mecanismo de cohesión gramatical presentes en los textos expositivos producidos por estudiantes de inglés de la UNEFM. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación en Lenguas Extranjeras, mención Inglés: UNEFM.

Risquez de Morales, G; Fuenmayor, E y Pereira B. (1999) Metodología de la Investigación I: Manual teórico-práctico. *Venezuela: Editorial Universo de Venezuela C.A.*

Slater y Graves. (1990). Investigaciones sobre el texto expositivo: Aportes para los docentes. En D. Muth. (Comp.). El texto expositivo. Argentina: Aique.

Torres, M. (2002). “La escritura y su importancia en la construcción del Conocimiento”. Disponible en: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf. Consultado el 29-06-12.

Concepciones teóricas sobre el pensamiento crítico y sus implicaciones en el quehacer educativo: un recorrido histórico desde la lingüística

Cristina Chirino
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Coro, Venezuela
E- mail: cristinachirino@yahoo.com

Resumen

Como educadores a veces nos resulta difícil diseñar actividades para desarrollar el pensamiento crítico. Este artículo pretende mostrar algunas concepciones teóricas sobre el pensamiento crítico que sirvan de guía a los docentes para emprender acciones en el aula tendientes a fomentar el mismo en los estudiantes como estrategia útil para obtener un lenguaje más elaborado, pensamientos más profundos y mejor estructurados y decisiones asertivas, requisitos indispensables para desenvolverse en una sociedad justa e igualitaria. Se realiza un recorrido histórico sobre la noción de pensamiento crítico llegando a la conclusión que las mismas varían dependiendo del marco disciplinar de donde surjan, por tanto, es difícil resumir todos sus aspectos en una definición.

Palabras clave: pensamiento crítico, lenguaje, historia

Theoretical assumptions about critical thinking and its implications on the teaching practice: a historical journey from linguistics

Abstract

As teachers, sometimes it becomes a difficult task to design activities in order to develop critical thinking. This essay intends to show some theoretical assumptions about critical thinking that can be helpful to teachers when designing class activities so as to foster critical thinking as useful strategy to obtain a planned- spoken discourse, deeper thoughts and assertive decisions, indispensable requirements to live in a fair and equal society. A historical journey is undertaken about the critical thinking concept turning out that the different concepts vary attending to the disciplines they arise, so it is difficult to summarize all its elements in a definition.

Keywords: Critical thinking, language, history

Introducción

La interpretación de lo que es el pensamiento está influenciada por los distintos enfoques y teorías que estudian al ser humano, por lo que es útil revisar algunas definiciones que se han generado a lo largo del tiempo. De este modo, es importante señalar que la historia del pensamiento crítico se remonta a la Grecia clásica y se relaciona directamente con la historia de la filosofía, razón por la cual la autora piensa que develar dicha historia es una tarea compleja que puede conducir a diferentes interpretaciones.

Intentando hacer un resumen de los orígenes del pensamiento crítico, la autora considera apropiado retomar una clasificación propuesta por Roca (2012) donde se establecen los principales representantes en relación a las distintas épocas por las que ha atravesado la historia. De este modo, en la edad antigua, los principales representantes fueron: Sócrates, Platón y Aristóteles; de la edad media, J. D. Scouts (1270-1308), W. Ockhman (1280-1349) y Santo Tomás de Aquino (1225-1274). La edad moderna estuvo representada por: T. More (1478-1535), F. Bacon (1551-1626) y René Descartes (1596- 1650). Finalmente, la edad contemporánea la constituyen las ideas de J. Dewey (1859- 1952), B. Bloom (1913- 1999) y R. Ennis, R. Paul y M. Lipman (1922- 2000).

A partir de esta clasificación, se pueden distinguir los principales representantes de cada época; sin embargo, la autora cree que para llegar a dicha sistematización hace falta irse un poco más atrás y revisar las principales contribuciones que al pensamiento hicieron los presocráticos para finalmente adentrarse en las aportaciones recientes al estudio del pensamiento, y muy específicamente, al pensamiento crítico objeto de estudio de esta investigación.

Del apartado anterior se desprende que un punto de partida para el estudio del pensamiento crítico lo constituye la Grecia de los siglos VI y VII antes de Cristo. Así, los primeros pensadores utilizaban como estrategias la experiencia y la razón para conquistar la verdad, este es el caso de Tales de Mileto (585 a.c.). Esto en concordancia a lo expresado por Fischl (1967).

Otros pensadores que merecen especial mención en el pensamiento occidental son Parménides y Heráclito. Ambos contribuyeron de manera distinta a la dialéctica del ser y el devenir. Fischl (1967) sostiene que para el primero existen verdades y valores eternos que se tienen que buscar para utilizarlos como guía de vida en sociedad; mientras que el segundo niega la presencia de esas verdades. De allí que cualquier verdad que se pueda alcanzar a través de la filosofía sería una verdad referida al cambio y al devenir.

Por su parte, Sócrates dio un giro a la filosofía griega considerándola búsqueda de la naturaleza de la verdad y de la bondad verdadera. De este modo, asumió la misión de despertar en sus ciudadanos el interés por el conocimiento y por la verdad (González, 1969). La autora piensa que Sócrates proporcionó un gran aporte al estudio del pensamiento y sus ideas están presentes en la actualidad en el sentido que el conocimiento de la virtud está en las personas y tenemos que aprender a buscarlo para convertir ese conocimiento en algo consciente pudieran dar una justificación racional de sus acciones.

Otro filósofo muy importante para la época en cuestión lo representa Zenón. Este renombrado pensador contribuyó mucho al pensamiento debido a que con sus ideas emergió la dialéctica y sus aportes tienen que ver con el movimiento y la multiplicidad (Altuve, 2010).

Finalmente, se encuentran los principales aportes de Platón y Aristóteles respectivamente. El primero se centra en la separación de lo físico y lo metafísico y esto lo prueba a través de los diálogos platónicos; mientras que el aporte fundamental del segundo se relaciona con el pensamiento filosófico caracterizando al ser en diez fundamentos. A Aristóteles también se acuñan trabajos relacionados a la filosofía moral y política (Altuve, 2010).

Otros filósofos que hicieron grandes aportes a la filosofía lo representan Epicuro y Zenón quienes, de modo general, ideaban a la filosofía como el arte de vivir. En opinión de Altuve (2010) a partir de ese hito histórico, el pensamiento filosófico se reduce a inspiraciones anteriores y una suerte de escritos basados en puntos importantes que aún quedaban pendientes.

De este recorrido histórico, la autora piensa que todos los filósofos mencionados han contribuido de manera sustancial al acervo del pensamiento y han establecido las bases para lo que en la actualidad se conoce como pensamiento crítico. Por tanto, este acápite sólo esboza algunos matices que ha seguido la caracterización del pensamiento crítico a partir de la filosofía, recorrido que sigue profundizándose con otros expertos interesados en brindar aportes a esta área de conocimiento. En este sentido, se presentan a continuación algunos rasgos actuales sobre la manera como se concibe el pensamiento crítico.

Desde la concepción de Dorsch (1994) el pensamiento designa el ejercicio de funciones intelectuales de conducta cognitiva, como la formación de conceptos y diversas operaciones con estos o con otros esquemas de diferentes grados de abstracción (conocimientos, estructura cognitivas para reconocer, descubrir o proponer relaciones entre ellos). A partir de este punto de vista, el pensamiento está relacionado con todos los procesos o estructuras que tienen que ver con representaciones de diferentes niveles de complejidad.

Este planteamiento está en concordancia con Odreman (2006) quien define el pensamiento como un proceso cognitivo interno, a través del cual se interpreta en forma ordenada la información gracias al ejercicio de las funciones intelectuales. Este autor pone en evidencia que el pensamiento es un proceso guiado por habilidades internas de orden superior que conducen a la interpretación de las ideas.

Por otro parte, el mismo autor, señala que el pensamiento de acuerdo a su intencionalidad puede ser clasificado de la siguiente manera: analógico, constructivo, creativo, crítico, lógico, funcional, reflexivo, efectivo, racional, científico, selectivo, simbólico, sinóptico, entre otros (Odreman, 2006). Desde este punto de vista, queda claro que no hay una forma única de pensar sino diferentes tipos de pensamiento que interactúan a la hora que los objetos son observados, recordados, escuchados o leídos por una persona.

En este sentido, el pensamiento crítico constituye sólo uno de los modos de pensamiento presentados por Odreman (2006). Tomando en consideración que en este artículo sólo se abordará el pensamiento crítico, seguidamente se procederá a conceptualizar el mismo.

A lo largo de la historia el pensamiento crítico ha sido definido por muchos autores y dada la diversidad de conceptos y definiciones, a veces se torna difícil entender su complejidad. De este modo se ve la disparidad de concepciones dependiendo de la formación disciplinar y los intereses de quien la formulen.

Entre los teóricos más influyentes que se han dedicado a definir el pensamiento crítico se encuentra Ennis (1985). Para este autor el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. Es decir, para este autor el pensamiento crítico involucra dos dimensiones: una relacionada a un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento y otra que tiene que ver con una actividad reflexiva; porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena.

Otro de los estudiosos que ha dado grandes aportes al área del pensamiento crítico ha sido Paul (1993). Este autor propone una definición según la cual el pensamiento crítico es pensar sobre el propio pensamiento mientras se está pensando, con el fin de hacer mejor el pensamiento. Esta definición deja ver como el pensamiento crítico es un proceso complejo que involucra una serie de habilidades que permiten a la persona reconocer la verdad en los puntos de vista opuestos y se compromete a vivir conforme a los principios críticos de su propio pensamiento. Además, por ser un pensamiento que se piensa a sí mismo, es metacognitivo, hace posible que se autoevalúe el proceso.

Por su parte, Lipman (1997) considera que el desarrollo del pensamiento crítico no consiste únicamente en seleccionar y pulir unas cuantas habilidades que se creen necesarias, sino que se trata de empezar a tratar con los amplios campos de la comunicación, de la investigación, de la lectura, de la escucha, del habla, de la escritura y del razonamiento, y se ha de cultivar cualquier habilidad que provea un dominio de este tipo de procesos intelectuales. Este mismo autor atina a la filosofía como la única disciplina que puede aportar los criterios lógicos y epistemológicos ausentes del currículum.

Otros investigadores en esta área como Santiuste, et al. (2001), señalan que el pensamiento crítico supone la formulación de juicios razonados, bien sea sobre aspectos de

orden escolar, familiar, laboral, o sobre otros que demanden el ejercicio de tales capacidades humanas. Esta última definición involucra elementos que resultan vinculados con aquellos que se van exponiendo a partir de la revisión de las definiciones formuladas por Lipman, Ennis, Paul, quienes a partir de sus aportes al pensamiento crítico consideran que tanto el razonamiento como el contexto desempeñan un papel muy importante en el desarrollo del mismo.

De igual manera, Santiuste et al. (2001:47), caracterizan el pensar críticamente como “responder razonadamente ante una situación relevante, poniendo en juego los recursos mentales apropiados. Pensar críticamente conlleva un conjunto de procesos cognitivos superiores y complejos (estrategias cognitivas y metacognitivas)”. Visto de este modo el pensamiento crítico es un proceso complejo donde convergen factores caracterizados por un alto nivel de complejidad y abstracción., por tanto, desarrollar actividades tendientes a desarrollar dicha forma de pensamiento es una tarea que exige al investigador un trabajo muy minucioso y la colaboración de un equipo interdisciplinario, integrado por psicólogos, docentes, filósofos, por citar algunos.

Otros autores que se han dedicado al estudio del pensamiento crítico lo representan Paul y Elder (2005), estos expertos lo definen como:

El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva.

De esta definición se desprende que el pensamiento crítico comprende dos dimensiones generales, a saber: el análisis y la evaluación y éstas a su vez se encuentran estructuradas atendiendo a unos componentes más específicos tales como: los elementos del pensamiento y los estándares universales. Por tanto, emprender acciones tendientes a fomentar el pensamiento crítico involucra como punto de partida analizar si se cumplen con algunos estándares establecidos que son producto de investigaciones realizadas por los autores mencionados.

En la misma línea de ideas, estos autores sostienen que los estándares universales son los siguientes: claridad, veracidad, precisión, relevancia, profundidad, extensión, lógica, importancia y justicia.

- Claridad: comprensible, el significado puede alcanzarse
- Veracidad: verdadero libre de errores o distorsiones
- Precisión: exacto hasta el nivel necesario de detalle
- Relevancia: relacionado con el asunto en mano
- Profundidad: conteniendo complejidades e interrelaciones múltiples.
- Extensión: englobando múltiples puntos de vista
- Lógica: las partes tienen sentido juntas, no hay contradicciones
- Importancia: enfocándose en lo importante, no trivial
- Justicia: justificable, no para el servicio personal o unilateral

Es opinión de la autora considerar que emprender una labor educativa que abarque todos los estándares descritos es un proceso complejo. A este punto del análisis, vale la pena cuestionar nuestra labor como educadores. ¿En qué medida fomentamos habilidades de pensamiento crítico en el aula? ¿Hasta qué punto desarrollamos en los estudiantes los estándares universales de pensamiento crítico? ¿Estarán los estudiantes preparados para afrontar las demandas de la sociedad actual? ¿Nuestros puntos de vistas son justos?

Como una manera de cumplir con los estándares universales y atendiendo a los pilares de la educación propuestas por la Unesco, se hace necesario redimensionar la labor docente con aras de brindar al estudiante herramientas para desenvolverse en una sociedad cambiante y que exige patrones socioculturales distintos día a día. Al respecto, Saiz (2009) afirman que el pensamiento crítico trasciende la vida escolar, pues, como pensador crítico eficaz toda persona necesita una óptima capacidad de juicio que la utilice en problemas tanto académicos como cotidianos, tanto profesionales como personales.

En la misma línea de ideas, Jiménez (2010) define el pensamiento crítico como la capacidad de desarrollar una opinión autónoma, reflexionando sobre la realidad y participando en ésta. De esta definición, la autora asume que el pensamiento crítico puede verse como una competencia ciudadana y esto se ajusta a los requerimientos actuales de la

educación del siglo XXI planteados por la UNESCO donde se exige una enseñanza basada en el aprendizaje, no sólo de conocimientos, sino de desarrollo de habilidades y actitudes que involucren un aprendizaje para la vida, es decir, una educación que favorezca el conocimiento de sí mismo y de los demás y que al mismo tiempo coadyuve a la construcción de una sociedad diferente con valores que permitan una convivencia más justa e igualitaria.

En opinión de Sánchez (2005) una competencia constituye un aprendizaje complejo que integra conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje que se corresponden con tres tipos de contenidos: teóricos (aprender a conocer), procedimentales (aprender a hacer) y actitudinales (aprender a ser). El proceso de desarrollo de una competencia supone aprendizajes integradores que implican la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición).

Visto de esta manera, en posición de la autora mencionada una competencia es un proceso de aprendizaje integrador donde convergen contenidos teóricos, conceptuales y actitudinales y que implica un proceso metacognitivo por excelencia, es decir, la reflexión sobre el propio pensamiento. En concordancia a lo expresado, Bazán (2011) alega que si consideramos que el pensamiento crítico es un contenido de aprendizaje, un aprendizaje tan valorado como complejo, claramente hemos de advertir que es un contenido de orden estratégico, es decir, conformado simultáneamente por las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal.

Tomando en consideración los tres pilares de la educación mencionados por Sánchez (2005), la autora de este ensayo considera se está en condiciones de fomentar una educación integral centrada en el estudiante que lo haga competente para desenvolverse en una sociedad justa y de asumir un papel activo, protagónico, de responsabilidad no sólo con su aprendizaje sino en todas las esferas de su vida diaria. Por tanto, los educadores debemos asumir nuevos retos ante esta realidad y planificar acciones educativas donde se consideren los pilares de la educación como ejes transversales de la enseñanza en aras de potenciar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico ya que esto redundará en un lenguaje más elaborado, pensamientos más profundos y mejor estructurados y en decisiones asertivas estimulando al mismo tiempo la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para vivir en democracia.

En líneas generales, la revisión de las distintas definiciones sobre el pensamiento crítico permite afirmar la dispersión que existe a partir del marco disciplinar o profesional del cual emergen. De esta manera, se han presentado perspectivas diferentes sobre el pensamiento crítico. El énfasis que se ha pretendido hacer es en el de la complementariedad de tales ópticas, así como en el hecho de

que la naturaleza del pensamiento crítico es tan compleja que no es fácil poder resumir todos sus aspectos en una definición.

Consideraciones finales

- El pensamiento crítico es una competencia compleja integrada por habilidades y actitudes de carácter metacognitivo.
- El abordaje del pensamiento crítico en el aula debe atenderse integrando las tres dimensiones: conceptual (aprender a conocer), actitudinal (aprender a ser) y procedimental (aprender a hacer).
- La evaluación del pensamiento crítico puede operacionalizarse atendiendo a estándares universales.
- El pensamiento crítico está íntimamente relacionado con la lingüística ya que ofrece herramientas para un lenguaje más elaborado pensamientos más profundos y decisiones asertivas.

Referencias

- Altuve, J. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. Actualidad Contable FACES Año 13 N° 20, Enero - Junio 2010(05-18). Mérida: Universidad de los Andes.
- Bazán, D. (2011). En: Blog Colegio Paulo Freire del Elqui. ..Disponible: <http://colegiopaulofreiredelelqui.blogspot.com/> 22 de mayo 2011.
- Delors, J.(1994). Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Dorsch, F. (1994). Diccionario de Psicología. Barcelona: Editorial HERDER
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational leadership, 43 (2),44-48.
- Fischl, J. (1967). Manual de Historia de la Filosofía. Barcelona: herder.
- González, A. (1969). Historia de la Filosofía. Madrid: Ediciones y Publicaciones Españolas (EPESA).
- Jiménez, M. P. (2010). Diez Ideas Clave: Competencias en Argumentación y Uso de Pruebas. Editorial Graó. Barcelona.
- Lipman, M. (1.997). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Odreman, N. (2006).Estrategias para el desarrollo del pensamiento. Colombia: Brújula pedagógica.
- Paul, R. (1993): Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world.

Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. y Elder, L. (2005) Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico. Disponible: www.criticalthinking.org

Saiz, C. (2008). “Intervenir para Transferir en Pensamiento Crítico”. Conferencia Internacional: Lógica, Argumentación y pensamiento Crítico. Universidad Diego Portales, Santiago.
Disponible: <http://www.pensamiento-critico.com/pensacono/intervienepc.pdf>

Sánchez, I. (2005). Los tres pilares de la educación y el papel del maestro en el taller de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo. En: procesos psicológicos y sociales. Vol. 1 año 2005.nº 1

Santiuste Bermejo, V. (coord.), Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., Toledo, E. (2001). El pensamiento crítico en la práctica educativa. Madrid: Fugaz Ediciones.

La polarización a través de los recursos discursivos en la columna “Crónicas de lo crónico”

Lic. Aimara Gutiérrez
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
gutierrezaimara@gmail.com

Lic. Dalglehys Torres
Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”
dalglehys@gmail.com

Resumen

Los escritores pueden mostrar su posición sobre un tema específico a través del discurso mediante la utilización de recursos discursivos que pueden reflejar la polarización o la expresión de cogniciones polarizadas y la división categorial (bueno, malo: ellos, nosotros) sobre las opiniones expuestas. El siguiente trabajo tuvo como objetivo determinar la polarización a través de los recursos discursivos empleados por Castor Carmona en la columna de opinión Crónicas de lo Crónico. Para esto, el corpus de este estudio estuvo conformado por tres ejemplares de la columna de opinión mencionada: video beam, 99 favores y siesta. Se elaboró una matriz donde se reflejaban los aspectos a estudiar. Se concluyó que en las columnas analizadas no existe un patrón similar para polarizar ideas pues estas dependen del tema. En algunos casos, se presencia un balance en cuanto a los recursos o rasgos discursivos empleados para polarizar.

Palabras clave: polarización, recursos discursivos, columna de opinión.

Polarization through discourse resources in “Crónicas de los Crónico” column

Abstract

Writers can show their position on a specific issue through discourse using discourse resources that may reflect polarization or expression of polarized thoughts and the categorical division (good, bad: they, we) on their opinion. The following research had as main objective to determine polarization through the discourse resources used by Castor Carmona in his “Crónicas de los Crónico” opinion column. For doing so, the corpus of this study consisted of three copies of the column mentioned: video beam, 99 favors and nap. A matrix to study those aspects was developed. It was concluded that there is not a similar pattern in the analyzed columns to polarize ideas since this depends on the topic. In some cases, a balance in terms of discursive features to polarize was observed.

Key words: polarization, discourse resources, opinion column.

Introducción

A través del discurso se pueden manifestar las ideas, opiniones sobre diversidad de temas que permite el establecimiento de relaciones sociales entre los miembros de una comunidad; es mediante la práctica discursiva que los seres humanos pueden socializar y fijar su posición sobre distintos aspectos de la vida. Al respecto, Calsamiglia y Tusón (1999) afirman que “abordar el discurso significa adentrarse en el entramado de las relaciones sociales, de las identidades y de los conflictos, intentar entender cómo se expresan los diferentes grupos culturales en un momento histórico, con sus características socioculturales determinadas. (p.16).

Para comprender la forma en la que las personas se comunican es importante considerar muchos aspectos que abarcan los interlocutores, sus intenciones y los rasgos o recursos discursivos que emplean para mostrar sus posiciones, ideas, ideologías, etc. En otras palabras, en todo intercambio social tanto el emisor como el destinatario tienen un propósito, por lo tanto, se debe considerar a “las personas que usan esas formas (directas o veladas) y que tienen una ideología, una visión del mundo, así como unas intenciones concretas en cada situación; unas personas que despliegan estrategias encaminadas a la consecución de esos fines” (p.16).

Jäger (2003, citado por Aguillón, 2008) explica que existen posturas discursivas que están relacionadas con la posición ideológica determinada que caracteriza a una persona o a un medio. De hecho, para este autor “la postura discursiva produce y reproduce los enmarañamientos discursivos especiales, que se nutren de las situaciones y de la vida diaria que, hasta ese momento, hayan experimentado los sujetos implicados en el discurso” (p. 03).

Igualmente, Calsamiglia y Tusón (1999) enfatizan que “las identidades sociales de las personas complejas, variadas e incluso contradictorias se construyen, mantienen y se cambian a través de los usos discursivos. Porque es en ellos donde se materializan esas caras que se eligen para cada ocasión” (p.16). Es decir, que dependiendo de las situaciones en las que se vean involucradas, las relaciones que se establezcan en el intercambio comunicativo, las personas utilizarán un repertorio variado y distinto de recursos, rasgos

discursivos que les permitirán cumplir distintos roles en su práctica discursiva que podrían “indicar aspectos del contexto tales como la posición, el poder, la confianza o las emociones del hablante pero muchas de ellas también podrían modificar (dando mayor énfasis o restándole énfasis) a los significados...” van Dijk (2003, citado por Carvajal, 2006, p.7)

En este sentido, dependiendo de cómo perciben la realidad los sujetos (considerando sus actitudes, experiencias), estos pueden usar y estructurar sus discursos de manera que se muestra su postura, sistematizando y generalizando aspectos sobre esas entidades. Al respecto, Erlich (2010) señala que “las escogencias léxicas que hacen los hablantes en su forma de referir a los entes de la realidad reflejan particulares perspectivas acerca de esos entes y, en virtud de ello, particulares posicionamientos ideológicos”. (p. 67). Esto trae como consecuencia que se construyan “significados polarizantes” sobre diversos temas y para la consecución de sus objetivos despliegan una serie de recursos discursivos que permiten crear un mensaje que atrae al interlocutor y establecer una comunicación permanente.

Cuando se muestra la posición del autor con respecto a un tema específico a través del discurso se refleja la polarización o la expresión de cogniciones polarizadas y la división categorial (bueno, malo: ellos, nosotros) que realiza el autor sobre las ideas planteadas. Esta polarización se refuerza retóricamente mediante recursos discursivos que evidencian un claro contraste, es decir, se atribuyen propiedades semánticamente opuestas (van Dijk, 2005).

Tal como se mencionó para polarizar se pueden utilizar distintos rasgos discursivos. Uno de ellos es la polifonía o “la noción que cuestiona la unicidad del emisor y permite la diversidad de voces en el texto” Calsamiglia y Tusón (1999, p. 150). En otras palabras, en el discurso difícilmente se puede expresar ideas sin referirse a otras voces con las que “el locutor puede coincidir, estar muy próximo o bien distanciarse. (p.150). En los textos, se pueden encontrar voces ajenas, citas abiertas y citas encubiertas.

Otro rasgo discursivo que permite percibir la polarización es el uso de figuras del habla tales como las hipérbolos o “procedimiento enfático que exagera una

afirmación” Calsamiglia y Tusón (1999, p. 345); las metáforas que es “una construcción de una analogía que produce placer interpretar, por el acierto en la percepción nueva de cualquier objeto, pensamiento o sentimiento colocados en otro contexto” (p.347). Por su parte con el uso de las ironías, según las autoras citadas, se debe interpretar un enunciado de forma diferente a la expresada. Mientras que el símil es usado para comparar dos elementos de forma más explícita en el texto.

Por otro lado, se pueden usar recursos léxicos con sus mecanismos de mantenimiento del referente en los textos, que en esta investigación están representados por los sinónimos, antónimos, hipónimos, hiperónimos y el uso de los afijos. En relación a las estrategias discursivas; de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (1999) éstas pueden abarcar procedimientos tales como la analogía que permite la aclaración e ilustración al relacionar conceptos, mientras que la ejemplificación implica la concreción de una formulación general. Otra estrategia considerada es la reformulación es una operación donde se expresa de forma más clara un enunciado emitido con anterioridad.

Es necesario acotar que la columna de opinión es un género periodístico que analiza, interpreta y guía a los lectores sobre un hecho determinado. Según Moreno (2000) es un género periodístico de estilo libre que refleja la personalidad de su autor quien, mediante el uso de recursos discursivos variados, llama la atención del lector y crea un clima de complicidad entre ambos por ser un instrumento de comunicación por excelencia, de allí el interés de los investigadores por estudiarla con mayor profundidad. Asimismo, este mismo autor sustenta que las columnas de opinión pueden ser formales, informales, objetivas o subjetivas dependiendo del articulista. En este caso, la tendencia es a la subjetividad e informalidad.

En cuanto a las secuencias textuales propuestas Adam (en Calsamiglia y Tusón, 1999) más usadas el género en cuestión, Moreno (ob,cit) señala que por tener diversas funciones comunicativas, se pueden implementar las secuencias argumentativas, narrativas, descriptivas, expositivas o una combinación de ellas que dependerá del tipo y función de la columna.

En el caso de la columna de opinión *Crónicas de lo Crónico* se observa una posible polarización de ideas por parte del autor donde se aprecia una división entre lo moderno y lo antiguo, lo recomendable y no recomendable, lo que presenta como positivo

y negativo en muchas de sus columnas usando un lenguaje periodístico personal que muestran las ideas o pensamientos del escritor sobre temas cotidianos; con un estilo libre que refleja las habilidades discursivas del mismo. Por esta razón, se pretende estudiar los elementos que usa el escritor para construir sus columnas que tienen gran aceptación por parte del público para el establecimiento de ideas polarizadas.

Objetivo

Determinar la polarización a través de los recursos discursivos empleados por Castor Carmona en la columna de opinión Crónicas de lo Crónico.

Metodología

El corpus de este estudio estuvo conformado por tres ejemplares de la columna de opinión Crónicas de lo Crónico escritas por Castor Carmona: video beam, 99 favores y siesta. Estas pueden ser encontradas en la revista Dominical del diario Últimas Noticias. Cabe destacar que los temas que se plantean en la columna a estudiar representan aspectos actuales, que reflejan situaciones de la vida cotidiana y con una extensión definida (una página).

Para cuantificar los datos se usó una matriz de registro que, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2003) es una “tabla que tiene filas y columnas que se emplean en lingüística para mostrar los datos o resultados de un análisis”. (p.67). Esta contenía los elementos a estudiar que se relacionaban con los rasgos discursivos empleados por Castor Carmona (figuras del habla: metáforas, símil, hipérbolos, ironías; recursos léxicos: sinonimia, antonimia, hiperónimos, hipónimos, afijos; estrategias discursivas: analogías, ejemplificación, reformulación; y la polifonía) para polarizar ideas sobre lo que presenta como positivo y negativo; por lo tanto se identificaron y extrajeron todos estos rasgos discursivos para el análisis de las ideas contrapuestas encontradas en cada ejemplar que fueron analizados por separado.

Asimismo, en la matriz se colocaron varias casillas relacionadas con la superestructura prototípica de las columnas de opinión (introducción, desarrollo y conclusión) para determinar en cual se usaban con mayor frecuencia los rasgos discursivos; así como también, las secuencias textuales propuestas por Adam (en

Calsamiglia y Tusón, 1999) a objeto de determinar la predominante y las incrustadas.

Se identificaron los rasgos discursivos usados para presentar ideas como positivas y negativas, promediándose el porcentaje de cada uno de ellos para, luego, plasmar los resultados de la investigación que a continuación se presentan.

Resultados

A continuación se presentan los resultados derivados del análisis de los ejemplares de la columna mencionada cuyo gráfico puede ser apreciado a continuación:

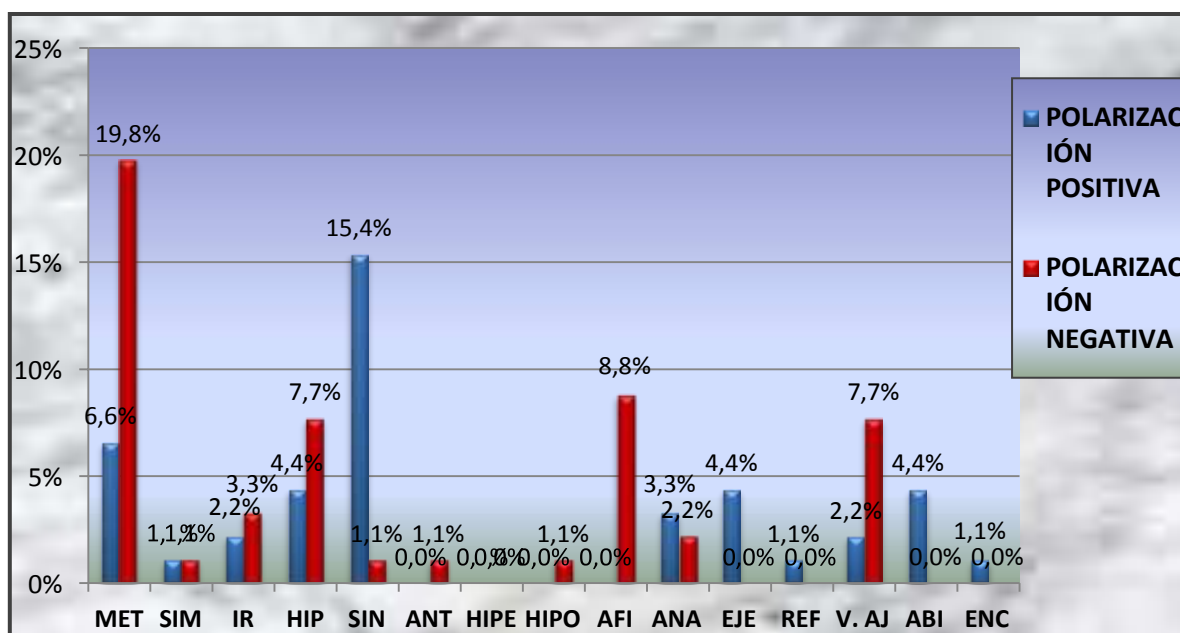


Gráfico número 1: Análisis de recursos discursivos en polarización: positiva o negativa.

En cuanto a las secuencias textuales, se presentan incrustadas las explicativas, narrativas y descriptivas, observándose como predominante la argumentativa. En la superestructura, se observa que el desarrollo ocupa mayor espacio y se le da poca amplitud a la conclusión e introducción. Es en el desarrollo donde se manifiesta mayoritariamente el uso de distintos rasgos discursivos para polarizar las ideas.

En relación a las figuras del habla usadas, se encontraron metáforas, hipérboles, ironías y símiles siendo las más recurrentes las tres primeras con 26,4%; 12,1% y 5,5% respectivamente. Para la presentación de lo positivo y negativo (ideas polarizadas), se utilizó en mayor número las metáforas (6,6% para la polarización positiva y 19,8% para

la polarización negativa) e hipérboles (4,4% polarización positiva y 7,7% de polarización negativa) también se observaron ironías para indicar ideas contrapuestas o negativas sobre el tema tratado (3,3%).

Se pudo constatar, también, una mayor utilización de ejemplificaciones (4,4%), en su mayoría para plantear aspectos positivos. Analogías seguidas por (3,3%) (incluyendo metáforas y símil) y reformulaciones como estrategias discursivas.

En cuanto a los recursos léxicos, en el ejemplar denominado “*SIESTA*” se observa mayor uso de sinónimos en comparación con los otros ejemplares, con la característica de ser empleados en las ideas que presenta como positivas. Para plantear la contraparte sólo usó de 1,1% de este recurso. No se observaron otros tipos de recursos planteados en el cuadro de variables como los antónimos, hipónimos y afijos.

En la columna ‘Crónicas de los crónico’, llama la atención el uso, en mayor medida de la sinonimia (15,4%) para plantear lo positivo mientras que se presencia un solo caso de antónimos para lo negativo. Sin embargo, en la columna 99 favores, no se observa el uso de recursos léxicos excepto por el uso de algunos casos de afijos.

Asimismo, presenta polifonía discursiva; manifestándose mayor uso de citas directas abiertas (4,4%) para la polarización positiva; voces ajenas (7,7% para la polarización negativa y 2,2% para polarización positiva) y citas encubiertas (1,1% depolarización positiva).

Conclusiones

Se pudo observar que el columnista estudiado hace uso de la polarización pero los aspectos que se oponen no siempre son los mismos (lo obsoleto vs lo moderno, lo recomendable vs lo no recomendable, lo ético vs lo no ético, etc.). Específicamente, en las columnas estudiadas predomina el uso de figuras del habla principalmente metáforas e hipérboles y estas son empleadas mayoritariamente para expresar ideas negativas. En cuanto a los recursos léxicos, el más empleado es la sinonimia para indicar elementos positivos mientras que para las estrategias discursivas, las ejemplificaciones apuntan como las más utilizadas. En relación con la polifonía, el autor hace mayor uso de las voces ajenas (dichos, proverbios, etc.) en sus columnas.

Se puede observar que en las columnas analizadas no existe un patrón similar para polarizar ideas pues estas dependen del tema. En algunos casos, se presencia un balance en cuanto a los recursos o rasgos discursivos empleados para polarizar, mientras que en la columna 99 favores, llama la atención el uso de ideas que presentan aspectos negativos, conninguna presencia de la contraparte.

Referencias

Aguillón, P. (2008) *Violencia criminal y poder desde una postura discursiva: Acción y reacción del caso Piñango*. Capítulo Criminológico. ISSN 0798-9598 versión impresa. Cap. Criminol. v.36 n.3 Maracaibo.

Calsamiglia, B y Tusón, V. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel. España Carvajal, A. (2006). *Criterio jurídico*. Santiago de Cali. Disponible en:

http://criteriojuridico.puj.edu.co/archivos/14_363_acarvajal_teuna_van_dijk_.pdf

Erlich, F. (2010). *Los cubanos en misiones de salud en Venezuela. Referencias contrapuestas y polarización Discursiva*. Revista ALED 10. Disponible en: aledportal.com/wp-content/themes/aled/descargas/10-1.pdf. Recuperado: Julio, 2012.

Hernández R; Fernández, C; Baptista L. (2003). *Metodología de la investigación*. Tercera edición. México. Mc. Graw Hill.

Moreno, P. (2000). *Géneros para la opinión en comentario o columna*. Revista Latina de comunicación social. Número 30. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81933001#> Recuperado: Julio, 2012.

Van Dijk. (2005) *Política, ideología y discurso*. Quórum Académico, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela

ESTA REEDICIÓN DE LA REVISTA *DE LA CRÍTICA* FUE REALIZADA EN 2023 POR LA COMISIÓN RESPONSABLE DEL ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL FONDO EDITORIAL UNEFM, BAJO LA COORDINACIÓN DEL CELYL:

Dr. Freddy Rodríguez
Decano de Investigación

MSc. Yudyth Revilla
Directora del Instituto de Investigación del Área Cs. de la Educación

Dr. Jesús Madriz
Director del Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas

MSc. Wilmara Borges
Responsable de la Comisión del Área Cs. de la Educación del FEU

Dr. José Nava
Coordinador de la Revista De la Crítica