15 años ®
CATÓLICA DEL NORTE
Fundación Universitaria
Pioneros en educación virtual

EL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO COMO ESTRATEGIA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Grupos de investigación: "Comunicación Digital y Discurso Académico", Comunicación Social, y "Cibereducación", programas de Educación
– Colciencias –

Alexánder Arbey Sánchez Upegui
Carlos Augusto Puerta Gil
Lina María Sánchez Ceballos
Juan Camilo Méndez Rendón

15 años ®
CATÓLICA DEL NORTE
Fundación Universitaria
Pioneros en educación virtual

El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica

Alexánder Arbey Sánchez Upegui
Carlos Augusto Puerta Gil
Lina María Sánchez Ceballos
Juan Camilo Méndez Rendón

Grupos de investigación: “Comunicación Digital y Discurso Académico”, Comunicación Social y “Cibereducación”, programas de Educación
– Colciencias –

Sánchez Upegui, Alexánder Arbey
El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica.
Alexánder Arbey Sánchez Upegui, Carlos Augusto Puerta Gil, Lina María Sánchez Ceballos y Juan Camilo Méndez Rendón.
1 ed. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria, 2012.
200 p. ; 17 x 24 cm.

ISBN 978-958-8776-10-1
Incluye índice analítico y listas de referencias.

1. Escritura académico-investigativa. 2. Lingüística textual. 3. Discurso académico. 4. Género. 5. Análisis crítico del discurso. 6. Retórica. 7. Pragmática.

CDD 418.007

© Católica del Norte Fundación Universitaria - Dirección de Investigaciones e Innovaciones Pedagógicas
© Los autores

ISBN: 978-958-8776-10-1

Primera edición octubre de 2012

Editor: Alexánder Arbey Sánchez Upegui
Corrección, elaboración ficha bibliográfica
e índice analítico: Diana Janette Mesa Román
Bibliotecóloga y especialista en Gerencia de Servicios de Información
dianamesa@une.net.co

Diseño de portada: Alexánder Suárez Valencia
Diagramación, impresión y encuadernación:
Cooimpresos – Impreso en Colombia
Cantidad: 500 ejemplares

Puede reproducirse con fines académicos, citando la fuente respectiva

Todas las obras publicadas por la Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte son arbitradas

Direcciones y teléfonos institucionales:
Cra. 21 No. 34B-07, Santa Rosa de Osos
(Antioquia-Colombia) PBX: (57) (4) 605 15 35

Calle 52 No. 47-42, Medellín, Ed. Coltejer, piso 5
(Antioquia-Colombia) PBX: (57) (4) 605 15 35
Correo: info@ucn.edu.co

Contenido

Pág.

Lista de tablas y figuras 7
Prólogo 9
Introducción 11

1. Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior 15
Alexánder Arbey Sánchez Upegui

Investigar, escribir y publicar 16

Parte I. Categorías conceptuales 18
El artículo científico 18
Aproximación conceptual a la problemática: dificultades en la escritura del artículo científico 26
Alfabetización académica de orden superior 29
Comunidades discursivas de orden académico-investigativo 33
El género textual 35
La retórica (institucional) de la ciencia 37
La evaluación de artículos científicos 46

Parte II. Metodología para el análisis lingüístico 50

Análisis textual con base en el enfoque de movidas y pasos 50
Algunos estudios retóricos sobre la identificación de movidas y pasos en artículos 55
Antecedentes metodológicos en la identificación de movidas y pasos 77
A modo de cierre 85
Referencias 88

2. Análisis lingüístico de la realimentación en educación virtual 95
Carlos Augusto Puerta Gil
Lina María Sánchez Ceballos

Introducción 96

Parte I. Marco conceptual 99

Aportes de la lingüística textual a la realimentación 99
Los actos de habla: aspectos pragmáticos en la realimentación 101
Teoría de la relevancia y procesos de inferencia en la realimentación 103
Formas de tratamiento y fórmulas de cortesía en la interacción de la realimentación 105
La cortesía 106
Referencias conceptuales en torno a la realimentación 107
Concepto de género dialógico 110

La didáctica del discurso en el proceso de realimentación 112
Evaluación y realimentación en la educación virtual 114
El concepto de polifonía: las distintas voces en la realimentación 117

Parte II. Metodología 119

Aspectos metodológicos y categorías de análisis
en el proceso de realimentación 119
Diseño metodológico 119
Descripción del corpus 120

Parte III. Análisis y discusión 121

Estrategias discursivas en el proceso de realimentación 121
Situaciones frecuentes en el uso de estrategias discursivas en la realimentación .. 126
Algunos aspectos ortográficos y textuales 133
Estrategias didácticas y pedagógicas utilizadas en el proceso de realimentación .. 136
Uso de rúbricas 137
Criterios y escala de valoración “tigre” 140
El uso de la pregunta en el proceso de realimentación 140
Clasificación de la realimentación de acuerdo con el momento evaluativo 143
Estrategias para el fortalecimiento de la realimentación 145
Conclusiones 147
Referencias 150

3. Acceso y manejo de la información en internet:
una reflexión desde el Análisis Crítico del Discurso 153
Juan Camilo Méndez Rendón

Introducción 154
El acceso a internet: una mirada desde las políticas públicas y educativas 157
Índices de conectividad en Colombia 163
La información como objeto de interés en la educación:
una nueva forma de alfabetización 170
El papel del profesor en la era de la información 175
Dos casos que ilustran la pertinencia del profesor en la alfabetización
informacional 175
Caso 1. Cuando la alfabetización informacional no ha sido asumida 175
Análisis de estrategias didácticas que promueven el aprendizaje autónomo,
colaborativo y el pensamiento crítico y creativo mediante el uso de las TIC 181
Caso 2. Resultados de una prueba académica con estudiantes universitarios 184
Conclusiones 190
Referencias 193

Índice analítico 197

Lista de tablas y figuras

Pág.

Capítulo 1

Lista de tablas

Tabla 1. Enfoques lingüístico-metodológicos en el análisis de textos académico-investigativos.. 21
Tabla 2. Informe editorial y lingüístico sobre textos académico-investigativos presentados para edición y publicación..... 30
Tabla 3. Productos textuales generación y apropiación social de nuevo conocimiento..... 34
Tabla 4. Modos de apelación retórica..... 39
Tabla 5. Posicionamiento en el texto..... 44
Tabla 6. Model of move structure in biochemistry research articles (Modelo de estructura de movidas en artículos científicos de Bioquímica)..... 56
Tabla 7. Vista general de las movidas y pasos identificados en las secciones de Métodos de artículos relacionados con administración..... 58
Tabla 8. Model of move structure in biochemistry research articles (Modelo de estructura de movidas en artículos de investigación en Bioquímica)..... 61
Tabla 9. Estructura de la sección de resultados: seis movidas y siete pasos..... 63
Tabla 10. Frequency of Moves and Steps in 20 Results sections (Frecuencia de movidas y pasos en 20 secciones de resultados)..... 64
Tabla 11. Model of move structure in biochemistry research articles (Modelo de estructura de movidas en artículos de investigación en Bioquímica)..... 65
Tabla 12. Discussion section (Sección de discusión)..... 68
Tabla 13. Sección de discusión..... 69
Tabla 14. Movidas en la sección discusión artículos de medicina..... 70
Tabla 15. Análisis comunicativo de las movidas en la sección de discusión (Peacock, 2002)..... 72
Tabla 16. Resultado análisis movidas..... 72
Tabla 17. Movidas y pasos que estructuran la sección de discusión (Ruiying y Allison, 2003)..... 73
Tabla 18. Model of move structure in biochemistry research articles: discussion (Modelo de estructura de movidas en artículos de investigación en Bioquímica: discusión) (Kanoksilapatham, 2007)..... 74
Tabla 19. Movidas retóricas en conclusiones..... 76
Tabla 20. Categorías metodológicas para el análisis retórico sección de resultados (Williams, I. A., 1999)..... 80
Tabla 21. Secuencia metodológica para el análisis de las movidas..... 81
Tabla 22. Enfoques ascendentes vs. descendentes..... 82
Tabla 23. Metodología: descripción de las etapas y fases de análisis retórico..... 83

Lista de figuras

Figura 1. Categorías conceptuales..... 18
Figura 2. Tipologías artículos de investigación..... 20
Figura 3. Categorías aristotélicas de persuasión/argumentación..... 38
Figura 4. La composición retórica..... 40
Figura 5. Criterios para evaluación de artículos..... 49
Figura 6. Estructura retórica jerárquica de las macromovidas, movidas y pasos de un artículo científico..... 54
Figura 7. Modelo introducción de artículos científicos..... 55
Figura 8. Movidas y funciones discursivas en artículos científicos..... 71

Capítulo 2

Lista de tablas

Tabla 1. Estrategias discursivas de los profesores en actividades de realimentación 121
Tabla 2. Situaciones frecuentes en el uso de estrategias discursivas evidenciadas en los mensajes de realimentación..... 127
Tabla 3. Ejemplo de uso de la estrategia de síntesis como método de realimentación 136
Tabla 4. Ejemplo de rúbrica empleada en la realimentación 138
Tabla 5. Ejemplo de rúbrica empleada en la realimentación 138
Tabla 6. Tipos de realimentación a partir del corpus analizado..... 143

Lista de figuras

Figura 1. Realimentación como género dialógico 111
Figura 2. Propósito académico de la realimentación 114
Figura 3. Dinámica de la realimentación..... 142

Capítulo 3

Lista de tablas

Tabla 1. Distribución de conectividad entre usuarios de banda ancha y banda angosta en Colombia..... 164
Tabla 2. Comparación de la distribución de suscriptores agrupados en las 5 principales ciudades del país 165
Tabla 3. Relación de los sitios más visitados en internet por los usuarios colombianos..... 167

Lista de figuras

Figura 1. Usos más frecuentes de los usuarios en internet 158
Figura 2. El paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento 170
Figura 3. Grupo 1 185
Figura 4. Grupo 2 185
Figura 5. Grupo 1 187
Figura 6. Grupo 2 187
Figura 7. Grupo 1 188
Figura 8. Grupo 2 188

Prólogo

Un grupo de profesores e investigadores de la Católica del Norte Fundación Universitaria, tres de ellos egresados de la Maestría en Lingüística de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia, acompañados por un licenciado en Español y Literatura y Magíster en Educación, nos presentan el libro: *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica*. Esta obra es uno de los productos de su actividad científica y docente. El trabajo se desarrolla teniendo como directrices las siguientes preguntas: *¿Cómo enseñar a escribir, editar, evaluar y analizar artículos de investigación, desde un enfoque retórico y análisis de género? ¿Cómo realimentar en educación virtual desde una perspectiva ciberpragmática? ¿Cómo leer con fines educativos, de manera crítica, la gran cantidad de información que hay en internet?*

Si partimos de que la actividad académica se centra en la investigación, en la divulgación de los resultados y en la docencia, actividades todas ligadas indisolublemente a la lectura y a la escritura, no solamente en formato tradicional, sino a través de la red y de las plataformas virtuales, comprendemos que este libro desarrolla temáticas actualizadas y puntuales para el ejercicio profesional de investigadores, docentes, estudiantes de pregrado y de posgrado y para editores.

La investigación sobre la producción, evaluación e interpretación de los textos científicos y académicos ha arrojado, en los últimos años, una serie de publicaciones que han suscitado debates, congresos y trabajos de grado, y aunque se ha avanzado en el desarrollo de propuestas, todavía hay mucho qué decir sobre este asunto relevante para el mejoramiento de la calidad de la educación en general y, particularmente, para la educación superior. Por ello, la obra que se presenta aquí es una contribución al desarrollo de un tema de actualidad, no solamente en la universidad colombiana, sino en general para las diversas comunidades académicas de diferentes latitudes.

La producción de este tipo de libros, publicados en el ámbito universitario, para trabajar con docentes, investigadores y estudiantes es un aporte significativo a la educación, porque, tal y como se plantea en el capítulo 1, el estudio del artículo de investigación como eje de la construcción y difusión del conocimiento es fundamental, ya que a la comunidad académica hay que prepararla para que domine el género discursivo en el cual se documenta y a partir del cual difunde los conocimientos que genera en sus investigaciones.

Ahora bien, los procesos de producción e interpretación de textos científicos y los debates académicos no solamente se dan a través de la lectura en papel, sino en la red y en los foros virtuales de carácter educativo,

pero para que se realice con pertinencia y se cumplan los objetivos de una formación crítica, selectiva y con criterios académicos rigurosos, tanto de los estudiantes como de los profesores, también es necesario ofrecer a la comunidad académica estrategias adecuadas, no sólo de escritura, sino de interacción y de lectura. En este sentido, la propuesta de los autores de los capítulos 2 y 3 se fundamenta en la realimentación y en el análisis del discurso, que busca difundir un pensamiento crítico, que permita formar personas autónomas y que utilicen eficientemente la información en internet.

Es evidente que la escritura académico-investigativa es compleja y exigente, pero el conocimiento de las características, de la estructura, de las dinámicas de interacción, del léxico adecuado, de las normas de presentación y de los diferentes formatos, permitirá a estudiantes, profesores e investigadores desenvolverse de manera más acertada en un proceso que tradicionalmente no se ha incorporado a los planes de estudio de los pregrados ni de los posgrados, y menos aún desde la perspectiva del análisis lingüístico para la alfabetización académica de orden superior.

Para el logro de los objetivos los autores organizaron la obra en tres capítulos:

1. Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior.
2. Análisis lingüístico de la realimentación en educación virtual.
3. Acceso y manejo de la información en internet: una reflexión desde el Análisis Crítico del Discurso.

Para finalizar, invito a los lectores a reflexionar sobre los tópicos que se desarrollan en los tres capítulos del libro y a poner en práctica esta propuesta de trabajo académico, que permite mejorar los procesos de producción e interpretación del texto científico, la realimentación en educación virtual y la lectura crítica en internet. Si esto se logra, estos jóvenes investigadores habrán abierto un camino que debemos recorrer entre todos.

Luz Stella Castañeda Naranjo
Doctora en Texto y Contexto Universidad de Lleida
Coordinadora de Posgrados Facultad de Comunicaciones
Universidad de Antioquia

8 de septiembre de 2012

Introducción

"El lenguaje es la condición de todo saber". Esta afirmación de Agamben (2007, p.94) se relaciona de manera directa con la lectoescritura, asumida como una forma de acción, un ejercicio del pensamiento y un acto de creación, que revela, transforma y construye la *realidad*. Se trata de una competencia determinante en la actual sociedad de la información y del conocimiento, para la adecuada realización de diversas actividades relacionadas con la construcción y la apropiación del saber; es decir, la comprensión y la producción de diversos géneros textuales (orales/escritos) que cumplen propósitos sociales específicos.

La tarea de enseñar y comunicar la ciencia implica el "dominio de los actos lingüísticos y discursivos socialmente aprobados" (Bolívar & Beke, 2011, p.36). Es decir, poner en marcha acciones complejas de orden cognitivo, social, lingüístico y disciplinar, tales como: leer, escribir, evaluar y editar diversos géneros discursivos de orden académico, investigativo y profesional, de acuerdo con los objetivos comunicativos del género y del autor, el perfil de los destinatarios y el contexto de publicación, además de presentar adecuadamente el texto para publicación.

Al respecto, es de tener en cuenta que el efecto de una investigación depende de que esta sea conocida, citada y utilizada, lo cual tiene que ver, en primer lugar, con el dominio que los investigadores tengan del discurso académico; y en segundo lugar, de su publicación (Bolívar & Beke, 2011). De manera análoga, el éxito en la formación disciplinar en pregrado, sobre todo en ambientes virtuales de aprendizaje, tiene que ver con la adecuada interacción escrita entre docentes y estudiantes, y la capacidad que ambos tengan para escribir y leer de forma crítica diversos textos: académicos, investigativos y profesionales.

Lo anterior se relaciona de manera directa con el desarrollo y proyección institucional y con el desempeño laboral y académico de los estudiantes, docentes, científicos y profesionales. De ahí la importancia de reflexionar, investigar y generar espacios y estrategias para abordar la denominada *alfabetización académica de orden superior*, que usualmente no se enseña en las universidades en el marco del análisis lingüístico.

Esta es precisamente la problemática que un equipo de investigadores de la Católica del Norte Fundación Universitaria, en las áreas de lingüística, comunicación y educación (transversal a diversas disciplinas), han venido abordando desde hace algún tiempo, en el contexto de la educación virtual y la escritura de artículos, que cada vez más se publican en medios electrónicos, con el fin de fortalecer la visibilidad de estos.

¿Cómo enseñar a escribir, editar, evaluar y analizar artículos de investigación? ¿Cómo realimentar en educación virtual desde una perspectiva formativa? ¿Cómo leer con fines educativos, de manera crítica, la gran cantidad de información que hay en internet? Estas son las preguntas que guían respectivamente el desarrollo de cada uno de los tres capítulos que conforman el libro, en el cual se presentan resultados de orden teórico, aplicado y formativo, derivados de proyectos interdisciplinarios de los grupos de investigación: *Comunicación Digital y Académico* (programa de Comunicación Social) y *Cibereducación* (programas de Educación), de la Católica del Norte Fundación Universitaria.

La presente obra está estructurada de la siguiente manera. El primer capítulo, a manera de revisión, es una aproximación teórica sobre el artículo científico, con base en tres enfoques: *la alfabetización académica de orden superior*, *el análisis de género* y *la retórica de la ciencia*, con el fin de precisar categorías conceptuales y proponer, como perspectiva teórico-metodológica, el análisis retórico-textual, siguiendo el enfoque de *movidas* y *pasos* de Swales (1990, 2004). Este modelo ha tenido una gran relevancia en numerosos estudios sobre la retórica de textos investigativos, académicos/disciplinares y profesionales, y en la evaluación lingüística de la escritura académica en general. Aunque en el capítulo correspondiente se explicarán estos conceptos, por el momento puede decirse que *una movida* es una unidad discursiva que realiza una función comunicativa coherente en la escritura; y *los pasos* son los elementos constituyentes que permiten su realización.

El segundo capítulo es un análisis lingüístico de la realimentación en educación virtual, a partir de un corpus textual de dos asignaturas en los programas de Educación y Comunicación Social. En este apartado se analizan, desde la perspectiva lingüística, estrategias discursivas empleadas por los facilitadores en los procesos de realimentación desde la teoría del análisis crítico del discurso y la pragmática, las estrategias discursivas y textuales que utiliza el docente en ambientes educativos virtuales, en el proceso de realimentación, con el objetivo de plantear estrategias para mejorar los procesos de realimentación y evaluación, tanto en la educación virtual como en la presencial. La metodología utilizada es cualitativa y de carácter descriptivo con base en el análisis lingüístico textual. La principal conclusión a la que se llegó es que las diversas estrategias lingüísticas de enunciación y de interacción que emplea el docente son fundamentales para la calidad de la relación con los estudiantes y su permanencia en los programas de formación profesional, en consonancia con su proceso de alfabetización académica de orden superior.

El tercer capítulo, a manera de aproximación teórica, se ocupa del acceso y manejo de la información en internet, para proponer una reflexión

desde el análisis crítico del discurso (ACD). En el texto se indaga por algunas situaciones que se relacionan directamente con la alfabetización informacional. Siguiendo el modelo del análisis crítico del discurso, se abordan las condiciones de acceso, la cobertura en conectividad, la infraestructura y las políticas públicas y educativas. Seguidamente, se estudian las condiciones educativas en las cuales transcurre la enseñanza de competencias en alfabetización informacional en la educación superior a partir de dos casos: uno tomado de la prensa y otro como resultado de la intervención pedagógica en dos grupos de estudiantes.

Finalmente, parafraseando a Bazerman, la meta fundamental en el estudio de la escritura nos lleva a la respuesta práctica de ayudar a las personas (nosotros mismo incluidos) a escribir mejor (1988). Y escribir mejor es hacerlo de manera comprensiva con respecto al género; y también, desde la convicción de que "el lenguaje impregna la nada y la prepara para dar a luz —para dar a luz la realidad" (Locke, 1997, p.252).

Consecuente con lo anterior, el propósito global de esta obra es mostrar cómo el análisis lingüístico, desde enfoques y metodologías complementarias, es una estrategia importante para abordar diferentes problemáticas de carácter científico y objetos de estudio como el artículo, la realimentación e interacción y la lectura crítica, como punto de partida para *la alfabetización académica de orden superior*, que involucra a investigadores, profesores y estudiantes universitarios, en el propósito de hacer avanzar cada vez más el conocimiento con sentido humano.

Alexánder Arbey Sánchez Upegui
Septiembre de 2012

Capítulo 1

Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior*

Alexánder Arbey Sánchez Upegui

* El presente capítulo es una revisión teórico-metodológica derivada de las actividades investigativas del Doctorado en Lingüística, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia. Asesora: Luz Stella Castañeda Naranjo, Doctora en Texto y Contexto de la Universidad de Lleida. Este resultado está adscrito al grupo de investigación: *Comunicación Digital y Discurso Académico*, de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Agradecimientos al licenciado Gustavo Meneses por su asesoría en la traducción de algunas fuentes citadas en esta revisión, y al Dr. Giovanni Parodi, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, por facilitar su propuesta metodológica para el análisis lingüístico.

Investigar, escribir y publicar

La investigación, la escritura y la publicación son actividades dinámicas, interdependientes y centrales en la creación, transformación, aprendizaje y apropiación social y académica del conocimiento. Dichas actividades constituyen una triada inherente al avance intelectual de los estudiantes, docentes e investigadores, tanto expertos como en formación, y es clave en la inclusión de estos en comunidades discursivas especializadas.

En el contexto de la alfabetización académica de orden superior[1], se considera que una comunidad discursiva (*discourse community/speech community*) es aquella que está vinculada a una institución y organiza sus actividades en torno a la producción de ciertos tipos de textos o prácticas letradas que la particularizan (normas compartidas). Por ejemplo, los géneros académicos e investigativos son accesos discursivos al conocimiento (Parodi, 2008) que identifican a los grupos de investigación, las asociaciones profesionales y a quienes participan, en diferentes roles, en escenarios de publicación científica con procesos de evaluación previamente establecidos, mediante repositorios universitarios digitales organizados por áreas y tipos de textos, además de los portales científicos, los centros de escritura universitaria, las editoriales universitarias y las revistas académico-investigativas, entre otros medios (Swales, 1990; Arnoux, Stefano & Pereira, 2010; Parodi, Ibáñez, Venegas & González, 2010).

La adecuada participación de los autores en estas comunidades discursivas ocurre cuando estos se van convirtiendo gradualmente en expertos mediante la escritura, la evaluación textual, la publicación y posterior citación de los géneros disciplinares especializados que ellos producen. Esto los posicionará en el mundo académico, investigativo y profesional (Parodi, 2008).

Lo anterior indica que los estudiantes (particularmente en niveles de maestría y doctorado), los investigadores (en formación o en estricto sentido) y los docentes deben gestionar de forma pertinente, oportuna y variada la socialización y la comunicación, general o especializada, de las reflexiones disciplinares, los avances y los hallazgos científicos, como parte esencial de las actividades académicas e investigativas (Parodi et al., 2010; Marinkovich & Velázquez, 2010; Cassany & López, 2010; Sánchez, 2009, 2011; Venegas, 2008, Castelló et al., 2007; Cassany, 2006).

Hacer parte de dichas comunidades discursivas especializadas implica escribir para publicar. Las razones para esto son variadas y se han constituido en un contexto importante de la actividad académico-investigativa. Ciertamente, la comunicación de la ciencia mediante artículos es parte esencial del trabajo de quienes ejercen y se inician en la investigación.

Es conveniente tener en cuenta que publicar no es un fin en sí mismo, sino una valiosa estrategia para la construcción discursiva del conocimiento

[1] En el presente trabajo se asumen como equivalentes los términos: *literacidad académica, prácticas letradas o alfabetización académica de orden superior*.

mediante la escritura y la difusión de resultados investigativos o reflexiones disciplinares importantes para la sociedad y las comunidades científicas. Publicar (en el amplio sentido de hacer público algo) es la cara visible y complementaria de investigar y escribir.

No obstante, en esta tarea surgen dificultades de diverso orden que pueden abordarse desde el análisis retórico y de género; y a la vez, servir de base para el diseño de talleres, seminarios u otras actividades orientadas a fortalecer la alfabetización académica de nivel superior; esto es, en contextos universitarios y editoriales, particularmente en revistas.

Se trata entonces de un tema que tiene una relevancia aplicada en la enseñanza y fortalecimiento de las competencias en lectoescritura científica y evaluación textual, toda vez que el acercamiento comprensivo a este género implica conocer su estructura, sus *movidas* y *pasos retóricos* en las respectivas secciones, teniendo en cuenta la perspectiva disciplinar.

De ahí la pertinencia de adelantar propuestas investigativas en el campo de la lingüística textual, cuyas reflexiones teóricas y resultados permitan fortalecer competencias de lectoescritura en ámbitos y géneros textuales específicos, así como la productividad científica de los grupos de investigación y en programas de posgrado, especialmente maestrías y doctorados.

Consecuentemente con lo anterior, el presente texto es un resultado de investigación de la etapa de revisión teórica, metodológica y de antecedentes, del proyecto de investigación *Análisis lingüístico de artículos de investigación en ciencias sociales y humanas*[2], cuyo objetivo está orientado a caracterizar, desde una perspectiva retórico-funcional, las movidas y pasos de artículos de investigación, en un corpus digital publicado en una revista indexada, de carácter multidisciplinar en ciencias sociales y humanas, entre 2009-2012. También, describir los propósitos comunicativos de las movidas y pasos; además de los problemas de redacción más frecuentes en este tipo de textos, en articulación con los dictámenes de los árbitros.

Para cumplir con lo anterior, esta indagación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, en el cual el análisis de contenido tiene un papel central. El primer paso metodológico consistió en plantear categorías conceptuales como instrumentos teóricos derivados de la revisión bibliográfica, de la discusión con pares expertos, la realización de 12 talleres con investigadores y estudiantes de posgrado de diferentes instituciones de educación superior entre 2010 y 2012, y un primer acercamiento al corpus.

A continuación, en la primera parte de este texto se presenta de manera sucinta la caracterización, con base en la revisión teórica, de las categorías conceptuales. Luego, en la segunda parte, denominada metodología para el análisis lingüístico, se abordan en detalle los antecedentes en el estudio

[2] El proyecto de investigación se adelanta en el marco del Doctorado en Lingüística de la Universidad de Antioquia.

de artículos científicos, siguiendo el enfoque retórico de movidas y pasos, en la perspectiva de la categoría género textual. Lo anterior, constituye la fundamentación para etapas posteriores de este proyecto, tales como el desarrollo de las diferentes fases metodológicas y el análisis lingüístico del corpus seleccionado.

Parte I. Categorías conceptuales

Para el desarrollo de este proyecto, y luego de una etapa preliminar de revisión teórica, asesoría con pares expertos y discusión grupal con investigadores, estudiantes de posgrado, docentes, editores y evaluadores, se establecieron (del amplio campo del análisis lingüístico) ocho categorías (nociones o elementos de clasificación) interdependientes, para realizar la recolección de la información, la posterior sistematización y el análisis del corpus (ver figura 1).

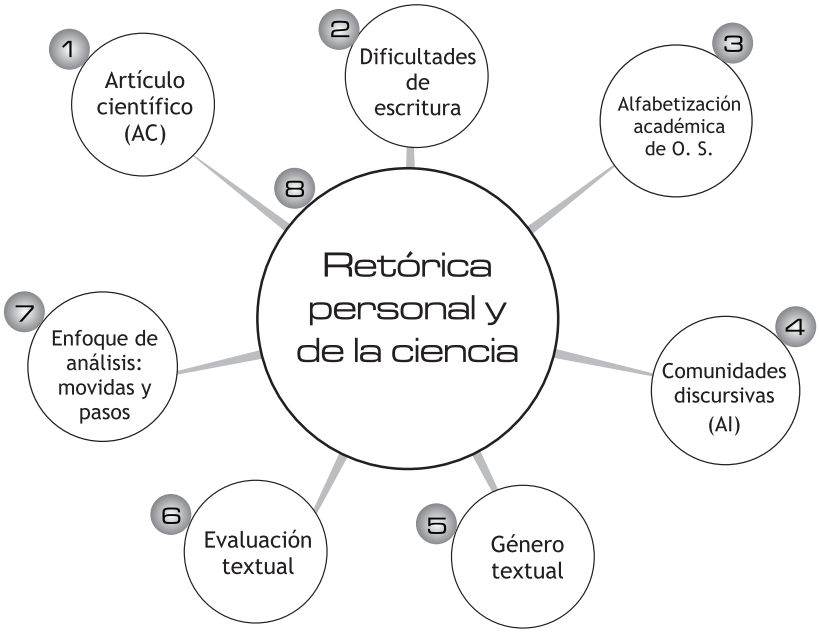


Figura 1. Categorías conceptuales.

Abreviaturas: O.S. (orden superior), AI (artículo investigación).

El artículo científico

Para el Sistema Nacional de Indexación de Revistas Especializadas[3], el denominado artículo de investigación e innovación es una "producción original e inédita, publicada en una revista de contenido científico, tecnológico o

[3] Publindex. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias. (2012). Revistas especializadas en Ctel. Presente y futuro. Colombia.

académico, producto de procesos de investigación, reflexión o revisión, que ha sido objeto de revisión por pares" (Colciencias- Publindex, 2012, p.21).

En dicha definición, al artículo de investigación se le agrega el calificativo de "innovación" que no se precisa. Al respecto podría decirse que la investigación, independiente de si es básica, aplicada y experimental, tiene como propósito social generar nuevo conocimiento, lo cual implica la idea de innovación, en el sentido de introducir novedades (no necesariamente productos nuevos al mercado). Es decir, la innovación es una consecuencia del proceso científico y de su comunicación mediante el artículo de investigación.

En otros contextos académicos, el artículo científico es considerado como un informe escrito, preevaluado por colegas, evaluado por pares, corregido, editado y publicado, que describe de manera estructurada, clara, veraz y original resultados, que pueden ser del tipo reflexión o revisión correspondientes a etapas específicas del proyecto; o bien, resultados finales de un trabajo de investigación realizado mediante la aplicación de un método científico, según las características discursivas de cada disciplina[4].

Desde una perspectiva retórica, el artículo científico en cuanto escritura académica tiene como una de sus características la exposición de contenidos desde un punto de vista subjetivo, a partir de los elementos objetivos de la investigación y el perfil del público destinatario; de ahí que las funciones persuasiva y apelativa, mediante diversos mecanismos, sean comunes en este tipo de textos (Cervera, Hernández, Pichardo & Sánchez, 2007).

En relación con los medios o recursos de persuasión presentes en la escritura científica, se trata de estrategias orientadas al *ethos*, el *pathos* y el *logos*. Estos son conceptos provenientes de la retórica de Aristóteles, que han estado presentes a través de los siglos y han sido utilizados por filósofos y retóricos en sus trabajos, en diversas épocas.

De manera breve, puesto que el tema de la retórica será desarrollado más adelante, por ahora digamos que el *ethos* se refiere al carácter/credibilidad del orador (escritor/orador), el segundo (*pathos)* es la manera de involucrar a la audiencia (propiciar un estado de ánimo en el público destinatario) y el tercero (*logos*) son las pruebas, los recursos racionales o elementos demostrativos mediante las palabras del discurso (Aristóteles, edición de 2007), (Molly Anthony & Kostyantyn Gladkov, 2007).

Luego de las anteriores consideraciones sobre subjetividad y retórica, y enfocando la atención sobre la extensión y estructura textual del artículo científico, puede afirmarse que estas son variables puesto que los géneros textuales no son estáticos, sino dinámicos; no obstante, se trata de un tipo

[4] Varias de las reflexiones y conceptos de este apartado fueron publicados en una versión preliminar por el autor en: Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos.* Medellín, Colombia.

de texto que también presenta una organización bastante generalizada y convencional que es aplicable a las diferentes disciplinas y artículos de orientación investigativa.

En general, las nociones precedentes tienen algunos aspectos en común; por ejemplo, que este tipo de texto presenta nuevo conocimiento que ha sido avalado previamente por la comunidad de investigadores; esto es, en primer lugar por los colegas o lectores especializados y en segundo lugar por el editor, los comités editoriales y los evaluadores de la revista. También, que se trata de acto de escritura y construcción retórica determinado por el investigador y las comunidades discursivas a las cuales este pertenece o desea insertarse. Otro aspecto relacionado con el género en cuestión es que hasta tanto no esté publicado no se considera artículo, puesto que una de sus principales características o funciones sociales es comunicar públicamente nuevo conocimiento.

Tipos de artículos de investigación en el contexto de las revistas y grupos de investigación

Un acercamiento compresivo al artículo científico requiere en primer lugar una mirada al contexto colombiano, en cuanto a la publicación de revistas y producción de nuevo conocimiento por parte de los grupos de investigación. Al respecto, el Departamento Administrativo de Ciencia y Tecnología (Colciencias) considera las siguientes tipologías textuales de artículos de investigación y publicables en revistas arbitradas (ver figura 2).

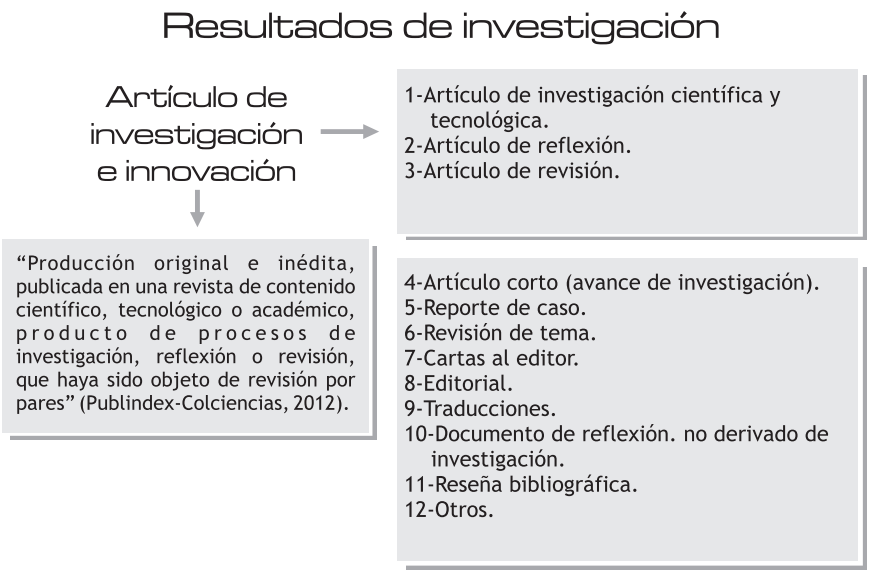


Figura 2. Tipologías artículos de investigación.

De lo anterior puede decirse que entre los criterios generales para la clasificación y posterior indexación de las revistas, Publindex considera como primer factor la publicación de resultados finales (no parciales) de investigación e innovación, mediante la forma de artículo científico, de revisión y/o reflexión. Es de anotar que esta clasificación textual orienta en buena medida las políticas editoriales de revistas, las guías de autores y evaluadores, y por supuesto, las prácticas de escritura en cuanto a estructuras textuales.

Antecedentes y perspectivas de investigación sobre el artículo científico (AC)

El artículo de investigación es un género central en la construcción y comunicación del conocimiento. Al respecto, hay una serie de investigaciones acerca de este y otros géneros académicos y profesionales desde diferentes perspectivas. Los enfoques y orientaciones metodológicas de estas indagaciones son variados según el foco y las dimensiones de análisis en relación con el objeto de estudio. En general, a partir de la revisión bibliográfica pueden mencionarse estas orientaciones: la lingüística de corpus (LC), la lingüística sistémico funcional (LSF), la lingüística textual (LT), el análisis crítico del discurso (ACD) y la aproximación retórica con base en movidas y pasos (AR&MP) (ver tabla 1). Estos enfoques también se han abordado de una forma complementaria o "diálogo interescuelas", para fundamentar y fortalecer lo que se ha denominado indistintamente *literacidad académica*, *prácticas letradas* o *alfabetización académica de orden superior*.

Tabla 1. Enfoques lingüístico-metodológicos en el análisis de textos académico-investigativos.

Lingüística de corpus (LC) para el análisis/ caracterización de géneros discursivos en el ámbito académico	Es un conjunto de principios metodológicos a partir de la conformación de corpus lingüísticos amplios/ representativos, en contextos auténticos y con apoyo de programas informáticos. No es un área o rama de la lingüística, sino una metodología aplicable en todas ellas (fonología, morfología, sintaxis, semántica), (Parodi, 2010). Los corpus son de naturaleza heterogénea de acuerdo con los objetivos de investigación; no obstante, hay algunas características recurrentes (Parodi, 2010): • Recolección de textos en entornos naturales • Organización por temas, disciplinas, géneros, registros • Unidades completas • Tamaño extenso (+ es mejor. Mayor diversidad = + calidad en la comparación) • Principios de representatividad/proporcionalidad • Fuente confiable e identificable • Formatos digitales • Registro de datos cuantitativos y cualitativos • Posibilidad de etiquetaje morfosintáctico para el análisis

	Esta perspectiva, que está orientada a trabajar con grandes cantidades de textos, apunta a establecer, mediante la caracterización, el contraste, las similitudes, patrones léxico estadísticos y rasgos distintivos en los textos de un determinado género especializado, con el fin de plantear generalizaciones con respecto al corpus.
Lingüística sistémico funcional (LSF), con enfoque de corpus	Enfatiza en aspectos funcionales (función de los componentes lingüísticos en el sistema comunicativo: cómo se usa el lenguaje) y retóricos (función textual o propósito comunicativo del lenguaje). Algunos de los conceptos centrales relacionados con la gramática son: el contexto cultural y el contexto de la situación. Sus principales desarrollos se caracterizan por la descripción detallada de aspectos, frecuencias y patrones léxico-gramaticales, una de cuyas finalidades es la descripción textual del registro (Ciapuscio, 2005; Venegas, 2007; Gutiérrez, 2008).
Lingüística textual (LT)	Es una corriente lingüística, con orientación retórica, que toma el texto como objeto de investigación, en cuanto a su estructura y función en la sociedad, y se distingue por la amplitud de enfoques y perspectivas sobre este. En suma, aborda el texto como una entidad multidimensional (Ciapuscio, 2005), en el proceso de su producción, interpretación o como producto, en términos de sus propiedades (textura discursiva) y tipologías textuales. En el marco de esta perspectiva textual, el estudio retórico-funcional se ocupa de describir y analizar los géneros, las movidas, los pasos y las secuencias discursivas o modos de organización del discurso; también, los rasgos lexicogramaticales de diversos tipos de textos y las estrategias que emplean los autores para lograr sus fines (ej. atenuación, impersonalización/personalización, recursos para afirmar, negar, criticar, cuestionar, etc.).
Análisis crítico del discurso (ACD)	Identifica y describe rasgos lingüísticos del textos científicos, en la perspectiva del lenguaje como práctica social, en contextos específicos de uso, con especial énfasis entre lenguaje y poder (relaciones de lucha y conflicto), en ámbitos institucionales, políticos, de género, religiosos, mediáticos y científicos (intereses extrainvestigativos), etc. (Wodak & Meyer, 2001; Bolívar, 2004; Britt-Louise G., 2000; Cassany, 2006). Lo discursivo tiene varias aproximaciones, tales como: análisis crítico del discurso, teoría social de género y aspectos sociocognitivos, pragmáticos y semánticos involucrados en la producción del discurso, en relación con la comunicación de ideas, creencias y posturas.

Análisis de género discursivo/textual desde una perspectiva retórica **Alfabetización académica de nivel superior (lingüística aplicada - enseñanza)**	En las diversas perspectivas y concepciones sobre los géneros (Swales, 1990, 2004; Bazerman, 1988), el propósito comunicativo es un criterio caracterizador recurrente. Los géneros se definen en términos de su propósito social/ comunicativo, puesto que cada uno corresponde a una forma convencionalizada de usar el lenguaje para cumplir con un propósito cultural. El análisis del género ha dado origen a la denominada nueva retórica, que es el estudio de las estrategias retóricas que los científicos utilizan en sus comunidades discursivas para alcanzar el dominio de una disciplina y lograr sus propósitos; para ello, el enfoque de movidas y pasos retóricos es una manera de realizar el análisis de diferentes géneros especializados, Bazerman (1988); Swales (1990, 2004); Hopkins y Dudley-Evans (1988); Dudley-Evans (1994); Ngozi Nwogu (1997); Williams, I. A. (1999); Matthew Peacock (2002); Ruiying y Allison (2003); Miin Hwa Lim, J. (2010); Kanoksilapatham, B. (2007); Biber et al. (2007); Parodi (2008); Ibáñez (2008); Hewitt y Felices Lago (2010); Gallardo, (2010); Bolívar y Beke (2011). El análisis de género (basado en corpus representativos o muestras intencionadas) puede ser de carácter *Tipo descendente o de arriba-abajo* (top down), *Ascendente o de abajo-arriba (bottom-up)* o complementario (Parodi, 2008, 2010; Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010; Venegas, 2008; Biber, Connor y Upton, 2007; Molly y Gladkkov, 2007).

En el contexto de las anteriores perspectivas, por un lado se destacan las investigaciones, con especial énfasis en inglés y en ciencias exactas y biomédicas de Swales (1990, 2004), Ngozi (1997), Holmes (1997), Locke (1997), Hopkins y Dudley-Evans (1988), Bazerman (1988, 2008), Dzung Phuong (2008), Posteguillo (1999), Williams (1999, 2005), Eggins y Martin (2000), Peacock (2002), Ruiying y Allison (2003), Martínez (2003), Miin Hwa Lim (2010), Kanoksilapatham (2007), Biber, Connor y Upton (2007) y Hewitt y Felices (2010).

Por otro lado, en el contexto hispanoamericano están los trabajos de investigadores, tales como: Bolívar (1999, 2004a, 2004b, 2005), Bolívar, Beke y Shiro (2010), Bolívar y Beke (2011), Beke (2011), Calsamiglia y Tusón (1999), Campanario (2002), Carlino (2004, 2009), Cassany (2001, 2003, 2006), Cassany y López (2010), Castelló, et al. (2007), Ciapuscio (1998, 2002, 2005), Ciapuscio, Aldestein y Gallardo (2010), Cisneros y Jiménez (2010), Ferrari (2006), Ferrari y Gallardo (2006); García Izquierdo (2007), García Negroni (2008), Harvey y Muñoz (2006); López (2002), Marinkovich y Velázquez (2010), Marimón y Santamaría (2007), Morales, Cassany y González (2007), Morales (2008, 2010), Moyano (2000, 2001), Padilla y

Carlino, (2010), Parodi (2000, 2007, 2008, 2010), Parodi, Ibáñez, Venegas y González (2010), Posteguillo y Piqué-Angordans, (2007), Quintana, García-Arroyo, Arribas y Hernández (2010), Venegas (2005, 2010); Sabaj, Toro y Fuentes (2011).

Aunque los estudios precedentes, tanto en inglés como en español, sobre el artículo de investigación se han realizado desde diversas orientaciones y enfoques lingüísticos, hay una zona que tiende a ser común en varias investigaciones: se trata del análisis retórico de género, retomando aspectos del trabajo de Bazerman (1988) y del modelo (con adaptaciones según cada investigación) de las movidas y pasos propuesto originalmente por Swales (1990, 2004). Esta perspectiva ha sido abordada a partir de muestras intencionadas, corpus de extensión pequeña o desde un enfoque basado en corpus amplios y representativos.

También, hay un trasfondo común en estas investigaciones que buscan cuantificar y describir, explicar y comparar la estructura retórica de los artículos: revelar estos tipos de textos como construcciones lingüísticas determinadas por aspectos contextuales extrainvestigativos, condicionados por las normas de comunidades discursivas específicas, evidenciar el posicionamiento, mostrar cómo hay una retórica común que trasciende disciplinas, y a la vez hay aspectos diferenciadores entre estas.

En dicho trasfondo se busca explicar el texto científico como escritura en su sentido pleno y orientado a persuadir; no obstante, la oficialidad científica tiende a concebir los artículos investigativos como registros verbales portadores de verdades científicas externas al sujeto (Locke, 1997).

Por el contrario, el artículo científico,

> pese a ser rutinario, pese a ser convencional, lleva a cabo su propia pequeña defensa de la novedad o, de lo contrario, no sería publicable. Ninguna revista científica acepta colaboraciones que, en cierta forma, no lleven a la ciencia más lejos. Por eso debe finalmente sostenerse que todo artículo científico anuncia su propia revolución, aunque mínima, y que su retórica debería reflejar este hecho. (Locke, 1997, p.156).

La pregunta que surge es: ¿se puede crear y comunicar nuevo conocimiento únicamente a partir de estructuras y registros lingüísticos convencionalizados?

Charles Bazerman (1988, 2008) se ha ocupado del origen de las formas modernas de la comunicación científica, específicamente el artículo experimental, también ha abordado la retórica científica y la función de los textos en la construcción de la profesión. Swales (1990, 2004) ha investigado la enseñanza de la redacción académica, el concepto de género, el proceso de escritura y los patrones o movidas retóricas utilizadas por los académicos dentro de su respectiva comunidad de discurso.

Bruno Latour y Steve Woolgar (como se cita en Britt-Louise Gunnarsson, 2000, p.432) estudiaron la construcción social del conocimiento científico como resultado de la lectura y la escritura de artículos orientados a la persuasión; es decir, un hecho científico es también un proceso retórico que consiste en generar artículos cuyo destino depende de la interpretación posterior del editor, del evaluador y de los lectores.

La investigadora Britt-Louise Gunnarsson (2000, p.434) propuso un modelo para el análisis del contenido de los textos científicos. Este modelo consta de cinco categorías o mundos cognitivos:

- 1-mundo científico: el contenido se relaciona con la teoría, la clasificación, la experimentación y la observación.
- 2-mundo de objetos: tiene que ver con la descripción de los fenómenos u objetos de indagación.
- 3-mundo práctico: el contenido describe el mundo de los profesionales o su interacción con diversos públicos y la aplicación del nuevo conocimiento.
- 4-mundo privado: alude a que el contenido se concentra en la experiencia del individuo o la situación personal de este.
- 5-mundo externo: el contenido en relación con las condiciones o medidas respecto de cuestiones externas o contextuales.

De las anteriores categorías, resultan de especial interés para esta investigación las siguientes: 1, 2, 3 y 5, las cuales, como lo dice Gunnarsson, pueden proporcionar una metodología de análisis para abordar la relación entre el texto, la comunidad discursiva y el contexto. En este caso, la categoría 4 no se considera en esta revisión teórica, dado que se refiere a los aspectos cognitivos del autor, perspectiva no abordada en este trabajo.

En el marco de estos antecedentes, un número considerable de investigaciones se han centrado en la organización retórica de este género discursivo (artículo de investigación científica - AIC) y en fenómenos como la intertextualidad, posicionamiento, estrategias de despersonalización y personalización, matizaciones y las estructuras retóricas de secciones como el resumen, las introducciones y las conclusiones, anteriormente referenciadas. Menos estudiados han sido los artículos en su organización retórico-funcional global, en las versiones originales sin editar, en articulación con los dictámenes de los evaluadores. Esto se explica por la dificultad de acceder a versiones preliminares de los textos y a las evaluaciones, las cuales constituyen un género oculto.

Consecuente con lo anterior, y como una orientación concreta de esta investigación, el enfoque propuesto (análisis retórico-funcional) permitirá fortalecer procesos de comunicación científica, evaluación de artículos desde

una perspectiva interaccional, abierta y formativa; además de la edición y calidad editorial de las revistas científicas, puesto que se analizarán los artículos en su estado natural; es decir, sin procesos de corrección y edición, lo cual permitirá realizar un diagnóstico de los principales problemas de redacción, estructura de este género e incidencia de la posterior evaluación.

Aproximación conceptual a la problemática: dificultades en la escritura del artículo científico

Es frecuente que se presenten dificultades de orden lingüístico (textual, retórico, léxico-gramatical, discursivo) y en la estructuración de las diferentes secciones de los artículos. Esto lleva a una deficiente comunicación científica; y en consecuencia, al rechazo de los textos para publicación por parte de editores y árbitros. Sin embargo, este es un tema que parece no ser objeto de interés investigativo en contextos diferentes a la formación de pregrado, según se deduce de la revisión de la literatura, pero que se hace explícito en los procesos de evaluación y edición de artículos científicos y en diversos talleres de escritura realizados con docentes e investigadores (Sabaj, 2009; Sánchez, 2011).

Con base en un primer acercamiento al corpus, a las evaluaciones de los árbitros y discusión grupal con investigadores y estudiantes de posgrados de diferentes universidades entre 2010 y 2012, puede decirse que los problemas más frecuentes de escritura son los siguientes[5]:

1. Problemas generales de escritura: ortotipografía, micro y macrorredacción, estilo (registro adecuado al género), revisión y corrección:
   - No pensar en el perfil y necesidades del lector a la hora de escribir.
   - No tener clara la intención comunicativa y el objetivo textual.
   - Falta de planeación del texto (deficiente proceso de composición).
   - Titulación poco clara.
   - Ausencia o exceso de palabras clave o que no cumplen dicha función.
   - Desconocimiento de las normas de citación (citas injustificadas, desactualizadas, citación acumulativa, se mezclan normas).
   - No seguir las convenciones académicas de estilo ni las normas de las revistas.
   - Inconsistencias ortográficas y ortotipográficas.

[5] Algunos de los planteamientos en este apartado sobre dificultades de escritura fueron publicados en una versión preliminar por el autor en: Sánchez Upegui, A. A. (2011). En esta ocasión se presenta información con mayor desarrollo.

- No asumir la corrección, la revisión y la edición como parte del proceso de escritura.

2. Dificultades en la formación en investigación y fundamentación disciplinar para escribir la ciencia y el reto de ofrecer contenidos novedosos que hagan avanzar el conocimiento (es de tener en cuenta que la escritura y la lectura son medios de aprendizaje de la ciencia y de los contenidos disciplinares).
3. Desconocimiento de las convenciones del género discursivo (movidas, pasos, intertextualidad, registro) y subtipologías textuales, por ejemplo: el resumen, la introducción, la metodología, la discusión, los resultados y las conclusiones. Las dificultades más frecuentes que se presentan en este ítem se refieren a:
    - La coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación necesarias durante y después de la escritura del género (edición y escritura colectiva). Debemos aprender a evaluar y a ser evaluados en cuanto a la calidad textual (análisis crítico, formación e interacción).
    - Los aspectos retóricos de la ciencia, literacidad y discurso especializado.
    - Asumir el texto como unidad y actividad comunicativa, determinado por el contexto y orientado al logro de objetivos individuales y sociales.
    - La intertextualidad y el posicionamiento.
    - La tradición discursiva de las disciplinas.
    - Estructura poco ajustada a las convenciones de los géneros académicos e investigativos.
    - Inadecuada organización del resumen.
    - Falta de estructura y documentación en la introducción.
    - Dependiendo del tipo de estudio, falta de discusión de los resultados.
    - Deficiente redacción de las conclusiones (repetición o síntesis del resumen y de la introducción).
4. El proceso de divulgación (aprender a publicar el artículo).
    - Elegir la revista adecuada.
    - Presentar el artículo según los lineamientos de la publicación.
    - Hacer seguimiento al proceso.
    - Estar dispuesto a contraargumentar un eventual rechazo.

- Revisar y garantizar actualización bibliográfica.
- Anunciar la publicación en grupos y redes académico investigativas afines.
- Gestionar la inclusión en repositorios digitales/institucionales.

Los problemas generales de escritura, la formación en investigación y la fundamentación disciplinar para escribir la ciencia y el reto de ofrecer información novedosa que haga avanzar el conocimiento, se ubican en la dimensión del contenido. Por su parte, la escritura del género en cuestión y el respectivo proceso de publicación especializada y divulgación se ubican en la dimensión retórica (Sabaj, 2009). Aunque el artículo en su totalidad es una construcción retórica, esta distinción puede ser de utilidad a la hora de analizar el género en cuestión y abordar su enseñanza.

Pese a las dificultades expuestas, en general se asume que la escritura académica y científica es una habilidad básica que se logra durante la formación universitaria; sin embargo, “la alfabetización lingüística superior del discurso especializado” (Parodi, 2008, p.77), de una parte, no está suficientemente consolidada; y por otra, es un proceso permanente que se va fortaleciendo a medida que los escritores participan en las prácticas discursivas en sus disciplinas (Carlino, 2004, 2009). De ahí la importancia de asumir las revistas, la gestión editorial, la evaluación textual y la dinámica de los grupos de investigación, como estrategias formativas e interaccionales.

Se trata entonces de pensar la escritura y la comunicación científica en diversos ámbitos disciplinares, entendidos como espacios discursivos, retóricos y conceptuales, sujetos a convenciones particulares. Ciertamente, ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio de conocimiento exige conocer sus prácticas discursivas más características (Ochoa, 2009), (Bogel & Hjortshoj, 1984, como se cita en Carlino, 2009).

Y precisamente para avanzar en este ámbito es necesario un conocimiento descriptivo y analítico del artículo científico desde una perspectiva teórico-metodológica de análisis, de carácter complementario o diálogo interescuelas. Esto, con base en los conceptos de movidas y pasos retóricos.

Lo anterior contribuirá al diseño de estrategias didácticas en la enseñanza de dicho género en niveles de posgrado y en el ámbito de los grupos de investigación; también, aportar a la formulación de criterios de evaluación más contextualizados, a la formación de investigadores (lectoescritura especializada) y al fortalecimiento de la producción científica de calidad, la visibilidad y la apropiación social y académica del conocimiento.

Alfabetización académica de orden superior

La tarea de comunicar la ciencia implica poner en marcha acciones complejas de orden cognitivo, social, lingüístico y disciplinar, esto es: escribir, evaluar y editar diversos géneros discursivos de orden académico, investigativo y profesional, de acuerdo con los objetivos comunicativos del género y del autor, el perfil de los destinatarios y el contexto de publicación, además de presentar adecuadamente el texto para publicación (Sánchez, 2011).

Estas exigencias discursivas en la formación universitaria (con mayor enfoque a nivel de pregrado de acuerdo con la revisión teórica) han sido abordadas por varios autores en lo que se denomina *alfabetización académica especializada de nivel superior*, *competencias comunicativas disciplinares*, *uso del lenguaje en contextos académicos y profesionales, prácticas letradas* o *literacidad académica*, entre ellos: Arnoux E., Stefano M. y Pereira C. (2010), Bolívar, Beke y Shiro (2010), Bolívar y Beke (2011), Carlino (2004, 2009), Cassany (2001, 2003, 2006), Cassany y López (2010), Castañeda y Henao (1999), Castelló, et al. (2007), Ciapuscio, Aldestein y Gallardo (2010), Cisneros y Jiménez (2010), García Izquierdo (2007), Marinkovich y Velázquez (2010), Marimón y Santamaría (2007), Padilla y Carlino, (2010), Parodi (2005, 2008, 2010), Parodi, Ibáñez, Venegas y González (2010), Quintana, García-Arroyo, Arribas y Hernández (2010), Sabaj (2009) y Venegas (2010).

De manera amplia, hay cierto consenso en asumir la alfabetización académica como una serie de conocimientos, prácticas y estrategias indispensables para hacer parte de la cultura discursiva de las disciplinas, mediante la lectura y la escritura de diferentes tipologías textuales, necesarias para hacer, aprender, saber y ser en la universidad (Carlino, 2009; Parodi, 2008).

Extrapolando el anterior planteamiento a un contexto de posgrado, investigativo y editorial, dicha alfabetización se relaciona con leer y escribir la ciencia, mediante la evaluación textual, la edición y la publicación de artículos académico-investigativos en revistas especializadas, libros, capítulos de libros, informes y ponencias. Esta perspectiva se basa en la premisa de que el conocimiento y el análisis de los géneros discursivos (académico-disciplinares, investigativos y profesionales) es central en los procesos de enseñanza de la escritura de estos, en diferentes niveles. En este contexto, las revistas, por ejemplo, trascienden su función divulgativa o de visibilidad científica, al convertirse en estrategias para la alfabetización académica de orden superior.

De acuerdo con la revisión teórica sobre este tema, hay muy pocos antecedentes entre alfabetización académica y procesos editoriales, particularmente en revistas científicas, lo cual constituye una oportunidad para abordar esta problemática en relación con los estudiantes de maestría y

doctorado, y los docentes e investigadores que deben publicar sus trabajos. Se trata de un público que, pese a su perfil, también presenta dificultades de escritura; al respecto, ver tabla 2 en la cual se presenta un ejemplo auténtico de valoración editorial de varios manuscritos y artículos de revistas, todos ellos de orden académico-investigativo.

Dichas dificultades de escritura se han discutido y explicitado (en el marco del desarrollo de este proyecto) en diversos escenarios con investigadores, editores y tesistas de maestría y doctorado, y en el seminario-taller: *Escribir, evaluar y publicar artículos académicos e investigativos*, derivado del trabajo de grado de la Maestría en Lingüística[6], del proyecto de investigación del Doctorado en Lingüística y de las indagaciones del grupo de investigación Comunicación Digital y Discurso Académico.

Tabla 2. Informe editorial y lingüístico sobre textos académico-investigativos presentados para edición y publicación.

2 de mayo de 2012

Doctor

XXXXXXXX

Asunto: observaciones sobre los problemas más frecuentes encontrados en los libros y artículos de revistas de la "Universidad XXXX".

Después de la valoración lingüística y editorial, se encontraron en los textos académicos e investigativos dificultades en los siguientes 6 aspectos:

1-Problemas de ortografía y ortotipografía: son los más básicos, frecuentes y propios de la labor de corrección (ver observaciones en los textos originales).

2-Problemas de orden textual: tienen que ver con la adecuación al género (artículo científico, manual, ensayo, etc.), coherencia, cohesión, desarrollo de ideas, progresión informativa. Estos son aspectos que el corrector solo puede intervenir hasta cierto punto, mediante recomendaciones y comentarios al autor, para que valore y reescriba.

Otros problemas de orden textual encontrados son:

- Artículos que son en realidad fichas de proyectos de investigación, y por lo tanto textos más bien de orden interno, pues presentan presupuesto y datos personales de los integrantes del equipo de investigación. Ver, por ejemplo, "Revista 8, Folios de Administración Social".
- Artículos sin palabras clave.
- Varios artículos de un mismo autor.
- Artículos de 4, 6, y 8 páginas. Esta extensión indica una estructura y un desarrollo de contenido insuficiente para textos académico-investigativos resultados de investigación, salvo que sean artículos de opinión o reflexiones personales.

[6] El seminario, con algunas variantes en temáticas, metodología e intensidades horarias, ha sido un espacio de discusión y recolección de información sobre estas problemáticas, entre 2008-2012, en 11 universidades. Se deriva del trabajo de grado: *Aplicación de la lingüística textual en los criterios de evaluación de artículos académicos e investigativos*, de la Maestría en Lingüística, Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones. Fecha de inicio: junio de 2007, finalización: diciembre de 2009.

3-Normas de citación: estos son aspectos que el corrector interviene en lo formal, pero no en lo que tiene que ver con complementar datos, como precisar número de páginas, etc.

- Al parecer no hubo unos lineamientos y evaluación previa sobre este tema como filtro de calidad. Este es uno de los aspectos más deficientes.
- Por lo general los autores usan de forma inconsistente las normas APA o Icontec. Esto se corrigió y se dejó con las respectivas observaciones, el sistema que cada autor eligió.
- Otro de los problemas es que en varios textos se presentó una mezcla de ambos sistemas.
- Artículos de investigación sin bibliografía final; bibliografía no citada en el texto y viceversa.
- Bibliografía sin algunos de los datos básicos, para poder identificar la fuente y el tipo de material (libro, revistas, etc.).

4-Problemas de plagio: aunque no es labor de corrección, se verificó y se encontró en unos 5 textos, cuyos informes ya se entregaron, problemas de plagio textual. Ver por ejemplo, entre otros: los manuscritos: “Formación turística”, “Diseño para la virtualidad”, y la Revista Institucional (artículos sobre investigación judicial y articulación educación media técnica).

5-Problemas de orden editorial: para el caso de las revistas cuyo perfil es académico-investigativo, se observa que los textos que se presentan a edición y publicación no tuvieron un filtro previo de evaluación disciplinar y editorial, de acuerdo con los criterios del caso, para la selección respectiva, lo cual es, incluso, criterio de indexación. Lo anterior se evidencia en la disparidad de textos, problemas de estructura, citación, y el enfoque poco académico de algunos, pues constituyen más bien reflexiones de orden personal.

6-Actualización-pertinencia: hay textos cuyo contenido se basa en información y análisis de años anteriores (por ejemplo el texto sobre “diseño en virtualidad” que data del 2007, en una materia tan cambiante), lo cual incidirá en la pertinencia y actualidad del trabajo. Es decir, salvo aspectos que no varían mucho en las disciplinas, hay documentos que requieren actualización, dada la obsolescencia de los datos e incluso la desactualización bibliográfica.

Conclusiones

Aunque hay textos de buena calidad y estructura, en general hay problemas de fondo que ameritan una revisión institucional.

Este diagnóstico permite dar unas recomendaciones importantes

Todo texto antes de ser presentado a publicación debe pasar por filtros disciplinares y valorativos, a partir de lineamientos y acompañamiento a los autores. Esto, con el fin de que no haya dificultades en el proceso editorial.

Otro aspecto importante es adelantar planes de capacitación en escritura y evaluación de textos de orden académico investigativo. La alfabetización académica de orden superior es un tema aún no resuelto en niveles investigativos y de posgrado en el país.

Nota: los nombres de la institución, publicaciones y textos se modificaron para proteger el anonimato de las fuentes.

En general, las fuentes consultadas (primarias y secundarias) coindicen en señalar que la denominada alfabetización académica es todavía un camino por recorrer, que se irá fortaleciendo a medida que se investigue más, y los escritores participen, de manera guiada, en las prácticas discursivas de sus disciplinas, los docentes reciban capacitaciones especializadas y asuman que los procesos de enseñanza de escritura y lectura académica no son un asunto desligado de las distintas disciplinas; esto implica enseñar a escribir a través del currículo.

De igual forma, implica que desde las instituciones de educación superior se asuman la lectura y escritura académica como procesos, no como prácticas estáticas; tampoco basta con la creación de estrategias coyunturales que desconozcan los contextos en los que se mueven las ciencias y las disciplinas, puesto que la escritura, a nivel de educación superior, es un proceso que gana en complejidad según se avanza en el conocimiento de la ciencia.

Consecuente con lo anterior, los centros de educación superior deben asumirse como instituciones formadoras en discurso especializado. Enfatizando en lo precedente, hay que agregar que las asignaturas de escritura o centradas en aspectos gramaticales (importantes por demás) no resolverán esta problemática. Se requiere una estrategia más integral (Carlino, 2009).

Un abordaje integral de esta problemática implica una serie de estrategias, tales como:

- El diseño y puesta en marcha en las universidades de centros de escritura y de lectura (desde las disciplinas), en apoyo a la formación de estudiantes de pregrado (formación investigativa), a las actividades de escritura que deben realizar quienes adelantan programas de maestría y doctorado, y la dinámica en producción científica de los grupos de investigación.
- En cuanto a lo editorial, las revistas y editoriales universitarias podrían poner en marcha lineamientos, por ejemplo, asumir la evaluación desde un punto de vista abierto, formativo e interaccional, con base en instrumentos (no listas de chequeo) fundamentados desde la lingüística textual; adelantar proyectos de investigación sobre estas temáticas y constituirse en escuelas de escritores, al acompañar y hacer pasar a investigadores y evaluadores por diversos roles y experiencias de producción discursiva especializada.
- Los editores y las revistas, entendidas como sistemas contextuales de comunicación especializada y legitimadoras de ciertas convenciones y presupuestos sobre la ciencia y géneros discursivos, se constituyen en referente normativo sobre cómo escribir (políticas, lineamientos, guías

de autores y evaluadores). Esto, sin duda alguna, tiene incidencia sobre el avance de las disciplinas, el dinamismo de los géneros discursivos y la comprensión de la retórica de la ciencia.

- Las revistas devienen en estrategias ideales para enseñar a escribir en las disciplinas, mientras que la universidad aborda esta problemática desde las asignaturas, y en ocasiones desde el currículo.
- Gestión comunicativa del conocimiento: los estudiantes (particularmente en niveles de maestría y doctorado), los investigadores (en formación o en estricto sentido) y los docentes deben gestionar de forma pertinente, oportuna y variada la socialización y la comunicación, general o especializada, de las reflexiones disciplinares, los avances y los hallazgos científicos, como parte esencial de las actividades académicas e investigativas (Parodi et al., 2010; Marinkovich & Velázquez, 2010; Cassany & López, 2010; Sánchez, 2009, 2011; Venegas, 2008, Castelló, et al., 2007; Cassany, 2006).

No obstante lo anterior, debemos tener en cuenta que publicar no es un fin en sí mismo, sino una valiosa estrategia para la construcción discursiva del conocimiento mediante la escritura y la difusión de resultados investigativos y/o reflexiones disciplinares importantes para la sociedad y las comunidades científicas. Publicar es la cara visible del proceso investigativo, cuyas otras dos dimensiones, que ocurren sistemáticamente, son investigar y escribir. Esto ocurre en el contexto de la gestión de las comunidades discursivas, de orden académico-investigativo, que abordaremos a continuación.

Comunidades discursivas de orden académico-investigativo

Como se indicó anteriormente, en el ámbito de la alfabetización académica (o literacidad), se considera que una comunidad discursiva (*discourse community/ speech community*) es aquella que está vinculada a una institución y organiza sus actividades y objetivos en torno a la producción de ciertos tipos de textos o prácticas letradas que la particularizan (normas compartidas).

En el contexto colombiano, un ejemplo prototípico de comunidad discursiva de orden científico es el grupo de investigación, definido por Colciencias (2012) como:

> (…) grupo de personas que interactúan para investigar y generar conjuntamente productos de conocimiento en uno o varios temas, de acuerdo con un plan de trabajo de mediano o largo plazo. Un grupo es reconocido como tal, siempre y cuando demuestre continuamente resultados verificables fruto de proyectos y de otras actividades derivadas de su plan de trabajo.

Dicha comunidad discursiva (grupo de investigación), debe generar una serie de productos textuales de investigación e innovación (véase tabla 3).

Tabla 3. Productos textuales generación y apropiación social de nuevo conocimiento.

• Artículos científicos • Libros de investigación • Capítulos de libros de investigación • Trabajos de grado de maestría • Tesis de doctorado • Comunicación del conocimiento (textos divulgativos) • Circulación del conocimiento especializado (ponencias) • Transferencia del conocimiento (cartillas pedagógicas de CT+i, libro de divulgación científica…)

Fuente: Colciencias, 2012.

Swales (1990) en su trabajo *Genre analysis: English in academic and research settings* propone seis características para la identificación de comunidades discursivas, cuya traducción libre se presenta a continuación (pp.24-27):

1. Poseen un conjunto ampliamente concertado de intereses públicos comunes.
2. Tienen mecanismos de intercomunicación entre sus miembros.
3. Utilizan sus mecanismos participativos primariamente para suministrar información y realimentación.
4. Una comunidad de discurso utiliza y, por ende, posee uno o más géneros en el fomento comunicativo de sus pretensiones.
5. Además de tener géneros, una comunidad discursiva ha adquirido algunos registros estilísticos que la caracterizan.
6. Una comunidad discursiva tiene un umbral de miembros con un grado adecuado de contenido relevante y experticia discursiva.

Así, las comunidades discursivas académicas utilizan el lenguaje disciplinar e investigativo para mantener y diseminar el conocimiento que producen, mediante terminologías específicas y diversas estrategias retórico discursivas que permiten su estabilidad, reconocimiento e interacción (Martínez, 2011).

Por ejemplo, los géneros académicos e investigativos son accesos discursivos al conocimiento (Parodi, 2008) que identifican a los grupos de

investigación, estudiantes de posgrado, las asociaciones profesionales y a quienes participan, en diferentes roles, en escenarios de publicación científica con procesos de evaluación previamente establecidos, como los repositorios universitarios digitales organizados por áreas y tipos de textos, los portales científicos, las editoriales universitarias y las revistas académico-investigativas, entre otros medios (Swales, 1990; Arnoux, Stefano, & Pereira, 2010; Parodi, Ibáñez, Venegas, & González, 2010).

La adecuada participación de los autores en estas comunidades discursivas ocurre cuando estos se van convirtiendo gradualmente en expertos mediante la escritura, la evaluación textual, la publicación y posterior citación de los géneros disciplinares especializados que ellos producen. Esto los posicionará en el mundo académico, investigativo y profesional (Parodi, 2008).

El género textual

Conviene que no se olvide que a cada género le corresponde un estilo distinto.

Aristóteles (edición 2007. Arte poética – arte retórica, p. 219).

El concepto de género tiene una historia bastante antigua. Usualmente se le asocia con el término tipo de texto o tipología textual y categorías estéticas de orden literario, como: épica, lírica y drama. Una de las clasificaciones más conocidas sobre los géneros la realizó Aristóteles en su *Retórica* (como se citó en Calsamiglia & Tusón, 2008, p.242-243), en la que se plantea que los discursos son de tres clases: *forenses* (jurídicos), *deliberativos* (políticos), *epidícticos* (de ocasión).

Esta clasificación tiene que ver con el uso que dichos géneros tienen en la vida social (finalidad, participantes, temas según el ámbito), en un contexto histórico oral, donde la vida pública institucional era muy importante (Calsamiglia & Tusón, 2008, p.242-243). Los géneros no son solo formatos, estructuras textuales o guías, “sino sistemas de acción que generan expectativas entre lectores y autores” (Carlino, como se citó en Marinkovich & Velásquez, 2010, p.132), lo cual incide en el registro (selección léxica) y en la estructura del texto, que cumple una función o tarea social-cultural. Los géneros se pueden entender como un grupo de textos que comparten parámetros similares. Esto indica que los géneros académicos e investigativos son elementos identitarios de comunidades discursivas específicas (Parodi, Ibáñez, Venegas & González, 2010).

Parodi, Ibáñez, Venegas y González (2010), en su trabajo de identificación y descripción retórica de géneros académicos y profesionales, proponen una concepción multidimensional del género discursivo, denominación que es más amplia que la de tipo o clase textual, puesto que refleja la

multidimensionalidad del lenguaje. Esta propuesta de género implica lo social, lo lingüístico y lo cognitivo.

Para Swales (1990), el género es una convencionalización de patrones textuales (estructura esquemática convencional) y modelos léxico-gramaticales, que dependen del propósito u objetivo de comunicación de una comunidad en particular; por lo tanto, se utiliza en una situación retórica determinada. Así, cualquier tipología textual convencionalizada y determinada culturalmente (por ejemplo la comunicación científica) se considera un género. En este punto es importante tener en cuenta que los géneros no son estáticos, sino dinámicos y cambiantes, según las transformaciones, los medios de interacción y las necesidades del contexto; en nuestro caso, el contexto académico e investigativo (García Izquierdo, 2007), y la retórica personal del escritor/orador.

Con base en las diversas perspectivas y concepciones sobre los géneros, el propósito comunicativo es un criterio caracterizador recurrente. En el marco de los enfoques en los que se basa esta revisión teórica (*alfabetización académica de orden superior*, *el análisis de género* y *la retórica de la ciencia*), los géneros se definen en términos de su propósito social/comunicativo, puesto que cada uno corresponde a una forma convencionalizada de usar el lenguaje para cumplir con un propósito cultural (Eggins & Martin, 2000), (Swales, 1990, 2004), (Parodi et al., 2010).

Esto es consistente con uno de los modelos teóricos bastante validado en el ámbito de la literacidad y la retórica: el denominado análisis de género propuesto por Swales, que utiliza la categoría género de discurso como unidad/herramienta de análisis, en diferentes planos y situaciones de comunicación, para la alfabetización académica de orden superior (Swales, 1990, 2004; Parodi, 2008, 2010).

De esta manera, al analizar un texto —*entramado compuesto de muchas hebras diferentes portadoras de significado que actúan de manera simultánea,* (Eggins & Martin, 2000, p.339)— es importante preguntarse qué función cultural cumple: ¿dar a conocer el resultado de una investigación o reportar resultados parciales?, ¿describir el estado de un determinado tema?, ¿explicar una metodología?, ¿educar o cumplir un propósito cultural, transmitir un comentario, conmover, buscar adhesión con respecto a una situación, criticar...? El propósito puede establecerse mediante la forma como el texto se desarrolla en macromovidas, movidas y pasos, y configura relaciones de coherencia pragmática.

Luego de las anteriores consideraciones sobre género discursivo y tipologías textuales, abordemos la retórica de la ciencia, que es una categoría central en la escritura, la evaluación, la edición y el análisis del artículo científico.

La retórica (institucional) de la ciencia

La historia de la retórica comenzó con los sofistas quienes centraban su atención en la formación oratoria para la intervención pública en los asuntos de la ciudad, formación cuyo objetivo era el bien decir centrado en estrategias de persuasión (tópicos o lugares comunes del discurso). Al respecto, Platón criticó (en el Georgias y en el Fedro) "la retórica de los sofistas, a quienes acusó de convertir el bien decir en un mero arte para la persuasión, con independencia del contenido de lo enunciado" (Ferrater Mora, pp.3084). Aristóteles siguió esta misma línea, a la cual agregó que el ejercicio retórico tiene como base el conocimiento de la verdad, así como el arte de la refutación y la confirmación (argumentación).

Para varios pensadores, la retórica es una legítima ciencia empírica (conjetura, argumentación); para otros, es una actividad inadecuada cuando se centra en aspectos emocionales que oscurecen la exactitud, la demostración y la simplicidad de la expresión. En todo caso, la retórica es más que la aplicación de una serie de estrategias, reglas de elocuencia o virtuosismo verbal. Para Cicerón, la retórica no solo es el arte de hablar, sino de pensar… *pensar escribiendo* en el contexto académico-investigativo que nos atañe. Es un arte guiado por la sabiduría (Ferrater Mora, pp.3085).

La persuasión, basada en la calidad argumentativa, ha sido uno de los tópicos de mayor interés en el ámbito académico desde la antigüedad. Aristóteles fue el primero en organizar y presentar de manera más sistemática el concepto de retórica; así, el curso o desarrollo retórico comprende un *exordio*, una *narración*, una *construcción*, *refutación* y *epílogo*. También, propuso que, a la hora de desarrollar un argumento, se deben tener en cuenta estas categorías: los medios o recursos de persuasión, el lenguaje y la disposición o preparación de sus partes y tratamiento (Molly Anthony & Kostyantyn Gladkov, 2007).

Los medios o recursos de persuasión son estrategias orientadas al *ethos*, el *pathos* y el *logos.* El *ethos* se refiere al carácter del orador (escritor), el segundo (*pathos*) la manera de involucrar a la audiencia (propiciar un estado de ánimo en el público destinatario) y el tercero (*logos*) son las pruebas, los recursos racionales o elementos demostrativos mediante las palabras del discurso; esto es: ejemplificaciones descriptivas o narrativas, clasificaciones, comparaciones, contraste, grado o niveles, causa/efecto, exposición de modelos o situaciones prototípicas, etapas o fases de un proceso, ideales o principios aceptados e información (datos, cifras, definiciones, caracterizaciones), (Molly Anthony & Kostyantyn Gladkov, 2007), (ver figura 3).

El análisis de las estrategias persuasivas puede aplicarse a cualquier tipo de texto argumentativo, entre los cuales están los artículos académicos e investigativos. Dicen Molly Anthony y Kostyantyn Gladkov (2007) que las

estrategias específicas de las apelaciones[7] pueden variar a través de los géneros, pero en el análisis lingüístico se pueden aplicar los tipos básicos de apelación —*logos, ethos* y *pathos*— (figura 5). De esta forma, cada oración y palabra en el texto puede ser categorizado por uno de dichos modos de apelación.

Es pertinente anotar, de acuerdo con Molly Anthony y Kostyantyn Gladkov, que el análisis a partir de las movidas retoricas permite segmentar los textos según las funciones comunicativas de este; mientras que el rol primario de los modos de apelación no necesariamente es comunicar información al lector, sino principalmente hacer actuar al lector (2007).

Figura 3. Categorías aristotélicas de persuasión/argumentación.

Molly Anthony y Kostyantyn Gladkov (2007), con base en los modos de apelación aristotélicos y trabajos previos de otros investigadores que aplicaron estas categorías en el análisis de ensayos argumentativos de estudiantes universitarios (Connor & Lauer, 1985), analizaron el grado de persuasión en un corpus de cartas dirigidas a obtener aportes en actividades de orden social. Ellos encontraron 19 tipos de apelación, los cuales se presentan traducidos a continuación (ver tabla 4).

[7] DRAE: "Adj. Ling. Se dice de las expresiones lingüísticas, textos, etc., que pretenden influir en el receptor". 22 edición.

Tabla 4. Modos de apelación retórica.

Apelación racional (*logos*)	Los argumentos racionales se diseñan para apelar al aspecto sensible y racional de la mente del lector
R1 Ejemplo descriptivo	*Utilizando una descriptiva convincente a partir de la experiencia propia o de alguien más*
R2 Ejemplo narrativo	*Utilizando un ejemplo convincente de narrativa. Puede tener un comienzo una parte intermedia y un final de la historia*
R3 Clasificación	*Ubicando en una clase o unidad y describiendo lo que significa*
R4 Comparación	*Utilizando la comparación para apoyar el enfoque propio*
R5 Contraste	*Utilizando el contraste para apoyar el enfoque propio*
R6 Grado	*Exponiendo que dos cosas están separadas por diferencia de grado más que de clase o haciendo una apelación para un cambio incremental*
R7 Autoridad	*Usando la autoridad de una persona diferente al escritor*
R8 Causa/ efecto, Medios/fin, consecuencias	*Mostrando cómo un evento es la causa de otro*
R9 Modelo	*Proponiendo un modelo para la acción que subyace en los programas existentes*
R10 Proceso de etapas	*Revisión de pasos previos y previendo los pasos que deben tomarse*
R11 Ideal o principio	
R12 Información	*Utilizando datos y estadísticas de apoyo*
Apelación de credibilidad (*Ethos*)	Según Aristóteles, el discurso no solo debe convencer a través del argumento, este debe crear una imagen del orador que sea digna de confianza
C13 Experiencia de primera mano	*Entrega de información para mostrar experiencia de primera mano o algo de autoridad sobre el tema*
C14 Mostrando el respeto del escritor por los intereses y puntos de vista del público	
C15 Mostrando intereses y puntos de vista comunes compartidos entre escritor-público	
C16 Mostrando el buen juicio y/o carácter del escritor	

Apelación afectiva (*Pathos*)	"La persuasión se logra sobre el público cuando este es llevado mediante el discurso a un estado de emoción; tomamos diferentes decisiones bajo la influencia del dolor o la alegría por gusto o desagrado". (Aristóteles, como se citó en Molly Anthony & Kostyantyn Gladkov, 2007, p. 131). Las emociones pueden servir como impulso para realizar una acción determinada y muy a menudo el público observará el caso presentado a través del prisma de sus emociones
A17 Apelando a las perspectivas del público (emocionales, actitudinales, morales)	
A18 Imagen vivida	*Creando un pensamiento, una imagen mental*
A19 Lenguaje cargado	*Utilizando lenguaje fuerte para suscitar emociones*

Fuente: Molly Anthony & Kostyantyn Gladkov. (2007). Rhetorical appeals in fundraising. En: Biber D., Connor U. & Upton T. *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure.* pp.122-151. Philadelphia: Benjamins Publishing Company.

Posterior a los aportes de Aristóteles (utilizados en la actualidad en el análisis lingüístico) hubo otras elaboraciones sobre la retórica, por ejemplo, las prescripciones y los textos sobre la enseñanza de la retórica estaban estructurados de acuerdo con los denominados "cánones de retórica romanos". Estos cánones, que fueron desarrollados propuestos por el filósofo y político Cicerón, pueden describirse como las diversas etapas en la composición y pronunciación de un discurso político (figura 4):

Figura 4. La composición retórica.

Fuente: publicada en su versión preliminar en Sánchez (2001) y elaborada con base en: Ann M. Gill y Karen Whedbee (2000). *Retórica*, en: Van Dijk, Teun A. (compilador) *Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria.* Barcelona: Gedisa.

A lo anterior, se puede sumar el concepto de *decoro* propuesto por el sofista griego Georgias. Se trata de adaptar un discurso al contexto: la situación, el público y la ocasión del discurso. Tiene que ver con la pertinencia y el modo de expresión. Aristóteles también planteó este aspecto así: "Porque no basta saber lo que hay que decir, antes bien es necesario decirlo como conviene, ya que importa mucho que el discurso adopte cierta modalidad apropiada". (Edición, 2007. Arte poética – arte retórica. p.195).

Históricamente las actividades de la retórica se han situado en el campo político; sin embargo, en los últimos años varios autores la han ubicado también en los campos religioso, filosófico, literario y científico. Como actividad discursiva, la retórica es vista como un discurso o texto calculado para influir sobre un auditorio.

Es interesante notar cómo el género se equipara a una acción retórica (hacer cosas y realizar acciones con el lenguaje). Para Carolyn Miller los géneros se consideran "as typified rhetorical actions based in recurrent situations"[8] (como se cita en Bazerman, 1988, p.7). En relación con esto, el mismo Bazerman afirma lo siguiente: "Rhetoric has again threatened, as in the scholastic middle ages, to become the queen of the sciences"[9] (p.10).

En general, las perspectivas varían a la hora de precisar los objetivos de la retórica. Algunos la conciben como un medio para persuadir a los oyentes o lectores; otros, como un recurso para inducir a la actividad cooperativa (lograr adhesión). Pese a que las ideas sobre los fines de la retórica son variadas, lo que sí es estable es que se trata de <u>un tipo de discurso instrumental</u>: "De un modo u otro, es un vehículo para reforzar, alterar o responder a las opiniones de un público determinado, o del tejido social de la comunidad" (Gill & Whedbee, 2000, p. 234).

En el marco de lo anterior, el análisis del género ha dado origen a la denominada nueva retórica que se centra, no en los aspectos lingüísticos formales, sino en los contextos (sociales, institucionales) en los que se originan y circulan dichos textos, las funciones que desempeñan estos y la influencia que ejercen en los individuos y comunidades discursivas (Martínez, 2011).

En esta perspectiva contextual, una vertiente de indagación es el estudio de las estrategias retóricas que los científicos utilizan en sus comunidades discursivas (*dispositio* y *elocutio*) para lograr sus propósitos. Charles Bazerman (1988), quien ha indagado sobre la escritura del artículo científico, dice: "*By rhetoric I mean most broadly the study of how people use language and other symbols to realize human goals and carry out human activities.*

[8] La traducción es: acciones retóricas tipificadas, basadas en situaciones recurrentes.

[9] La traducción es: La retórica ha sido de nuevo emplazada, como en la escolástica de la edad media, a convertirse en la reina de las ciencias.

Rhetoric is ultimately a practical study offering people greater control over their symbolic activity"[10] (1988, p.6). Es decir, "*how people use language and other symbols to realize human goals and carry out human activities*". Esto se relaciona directamente con los objetivos personales y sociales que tienen los autores: lograr la aprobación y publicación de artículos en revistas, para lo cual deben recurrir el estilo de la retórica oficial de la ciencia, y a la vez, explicitar su posicionamiento como escritores científicos. Las elecciones del escritor para lograr determinados efectos en el lector es lo que estudia la retórica. Así, un escritor competente se destaca por su habilidad para utilizar de manera consistente los recursos retóricos (Teberosky, 2007, p.21).

Esta retórica institucional de la ciencia, que es prescriptiva, considera al artículo científico como un texto esencialmente informativo libre de retórica, en el cual el sujeto que escribe se debe excluir del texto mismo, con la finalidad de objetivar el conocimiento; no obstante, diversos estudios retóricos, con orientación al análisis del discurso, evidencian el posicionamiento, las marcas de persona y la puesta en marcha de una serie de estrategias para argumentar y convencer al lector de que acepte el nuevo conocimiento.

Lo anterior indicaría que el artículo científico es una construcción discursiva, escritura en su sentido pleno; es decir, construcción de sentido. Bazerman lo afirma de esta manera: "The popular belief of this past century that scientific language is simply a transparent transmitter of natural facts is, of course, wrong"[11] (1988, p.14).

Hay que decir que asuntos como la retórica, la expresión de los pensamientos y sentimientos del autor (actitud, ideología), la exposición, explicación y descripción mediante procesos de metaforización, presentes en la escritura literaria, en los géneros periodísticos y en textos de reflexión, entre otros, también se encuentran en la escritura científica. No obstante, hay una visión positivista del texto científico como un registro factual de lo dado. Desde esta perspectiva, "el lenguaje, para la ciencia, no es más que un instrumento que interesa que se vuelva lo más transparente, lo más neutro posible, al servicio de la materia científica (operaciones, hipótesis, resultados) que se supone existe fuera de él y que le precede: por una parte, *y en principio,* están los contenidos del mensaje científico, que lo son todo, y, por otra parte, a continuación está la forma verbal que se encarga de expresar tales contenidos, y que no es nada". (Barthes, 1994, p.14). ¿El lenguaje relegado al rango de instrumento?

[10] La traducción es: Por retórica quiero significar en general el estudio de cómo las personas usan el lenguaje y otros símbolos para alcanzar metas y cumplir actividades. La retórica es fundamentalmente un estudio práctico que ofrece a las personas gran control sobre su actividad simbólica.

[11] La traducción es: La creencia popular del siglo pasado es que el lenguaje científico es simplemente una transmisión transparente de hechos naturales, por supuesto, esto es equivocado.

Retórica y posicionamiento

¿Se puede crear conocimiento y comunicarlo únicamente por medio de estructuras y registros lingüísticos convencionalizados? Para comenzar a tejer una respuesta provisional a esta pregunta, puede decirse que quienes nos empeñamos en tareas académico-investigativas somos escribas de la naturaleza y sumergimos el acto de escritura en el pensamiento.

Dice Locke al criticar a la ciencia como una práctica social que se asume como exenta de retórica: “es un rasgo definitorio de la retórica oficial de la ciencia que niegue su propia existencia, que defienda ser una voz no retórica sino neutral, un medio transparente para el registro de hechos científicos sin distorsión” (1997, p.153).

Entonces (siguiendo los planteamientos de Locke), si la escritura científica carece de agente realizador de la acción, si nadie hace lo que se hace, habría que suponer también que los textos científicos no tienen un lector activo (crítico), pues se han escrito solo para registrar, no para influenciar o convencer. No han sido redactados para persuadir, sino para demostrar.

En esta misma línea de reflexión, Bolívar, Beke y Shiro, en su investigación sobre marcas de posicionamiento en textos científicos, afirman: “La investigación, en todas las áreas del saber, tiene sentido en la medida en que se toma posición sobre la materia que interesa y sobre la forma en que se deja constancia de la voz propia en los textos, producto de la actividad investigativa” (2010, p.95).

Dado el carácter interaccional de los textos, el posicionamiento se ubica en el marco del diálogo que se construye en el texto entre quien escribe y quien lee (Bolívar, Beke & Shiro, 2010). Las elecciones del escritor para lograr determinados efectos en el lector son fenómenos que estudia la retórica. Así, un escritor competente se destaca por su habilidad para utilizar de manera consistente los recursos retóricos (Teberosky, 2007).

Por lo anterior, podría ser inconsistente en la actividad evaluativa que realizan los editores, pares o árbitros de artículos investigativos, realizar objeciones con respecto al uso de la primera persona (*yo*, *nosotros*)[12], en cuyo trasfondo hay un principio de objetivación que excluye al observador de lo observado (Wagensberg, 2009).

Al respecto, Barthes nos presenta la siguiente reflexión, en la cual encontramos una relación directa con lo anterior:

[12] Esta consideración puede relativizarse en casos de coherencia pragmática, aspectos estilísticos, prácticas discursivas o asuntos relacionados con la cortesía, en los cuales el uso de la primera persona, sobre todo el nominativo singular yo, pudiera interpretarse como una exaltación de quien escribe. En todo caso, la reflexión de fondo es que la escritura impersonal no dota de objetividad al texto ni la escritura personalizada resta rigor científico. Es de tener en cuenta que hay secciones del artículo o texto, en los cuales el uso de una variante u otra es una elección retórica que depende de la intención comunicativa (*movidas y pasos*).

> Toda enunciación supone su propio sujeto, ya se exprese el tal sujeto de manera aparentemente directa, diciendo yo, o indirecta, designándose como él [o con el nosotros seudoinclusivo], o de ninguna manera, recurriendo a giros impersonales; todos ellos son trucos puramente gramaticales, en los que tan sólo varía la manera como el sujeto se constituye en el interior del discurso, es decir, la manera como se entrega, teatral o fantasmáticamente, a los otros (...) (1994, p.18).

Continuando con Barthes, el investigador se excluye por una pretendida razón de objetividad, pero lo excluido es tan sólo la persona (gramatical, psicológica, biográfica), pero de ninguna manera el sujeto. La objetividad, al nivel del discurso, es un imaginario, una ficción. Así, la disyuntiva entre lenguaje objetivo-subjetivo se relaciona con las prácticas discursivas de las disciplinas, el género textual y con una cuestión de elección retórica y adaptación o crítica a la denominada retórica oficial de la ciencia. El escritor científico deja huellas de su presencia en el texto y su discurso no es ni monológico ni neutro. La dimensión subjetiva y polifónica del lenguaje se manifiesta sin duda en la escritura científico-académica (García, 2008, pp.5-31), (Bolívar, Beke & Shiro, 2010, pp.95-125).

A continuación (tabla 5), se abre un paréntesis para presentar algunos ejemplos sobre cómo se refleja la voz propia del autor o autores en los textos (este aparte retoma, con algunas leves adaptaciones y modificación en los ejemplos, las reflexiones y análisis de Bolívar, Beke y Shiro (2010, p.106-108).

Tabla 5. Posicionamiento en el texto.

1-Morfema verbal [mos]: el verbo es la palabra flexiva por excelencia en español, por el número de significados expresados: Tiempo, Aspecto, Modo (**TAM**) y Número y Persona (**NP**)" (Taller Seminario Morfología, Universidad de Antioquia, 2007). Ejemplos: (A) "Entre estos textos encontramos el artículo publicado en revistas universitarias y profesionales". (B) "Entendemos que los estudiantes que acceden a un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) son, antes que todo, individuos con valores y necesidades intelectuales distintas". (C) "A continuación explicamos las principales movidas retóricas de la sección metodología…".
2-Pronombre personal [nos]: los pronombres presentan rasgos gramaticales de persona y designan a los participantes del discurso: al hablante (yo/nosotros), al oyente (tú/vos/usted) o a ninguno de los dos (él, ella). Ejemplos: (D) "Lo anterior nos permite evidenciar que existen factores diferentes a los relacionados con los estilos de aprendizaje". (E) "De acuerdo con la clasificación que nos ofrece Swales…".

3-Forma posesiva de la primera persona del plural [nuestro/a, nuestros/as]: los adjetivos posesivos comparten con los pronombres el rasgo de persona.

Ejemplos:

(F) "Uno de los problemas más cruciales de la educación y por supuesto de nuestra sociedad".

(G) "En nuestra cultura occidental el lenguaje objetivo se funda en la tradición kantiana de los enunciados de la ciencia".

(H) "Los índices de violencia y de conflicto escolar han aumentado considerablemente en nuestra población escolar".

Rasgos de impersonalización

-La pasiva refleja: son oraciones que presentan forma activa (un verbo conjugado: N,M,T), tienen un significado pasivo y se introducen con la partícula "se", cuya función es encubrir al agente o persona que realiza la acción. (El sujeto se reconoce por su concordancia en número y persona con el verbo).

Ejemplos:

(I) "Se realizó un muestreo aleatorio, conformado por 20 adolescentes, con edades comprendidas entre los 17 y 19 años".

(J) "En esta investigación se proponen criterios para la adecuada evaluación de artículos académicos e investigativos".

(K) "La información se recogió mediante la aplicación del cuestionario MOS de apoyo social".

-Participio pasado con agente:

"Este modelo evaluativo propuesto por los autores en un trabajo previo" (autorreferencia a investigaciones previas).

Fuente: Bolívar, Beke & Shiro. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: estructuras, voces y perspectivas discursivas, p.95-125. En: Parodi, G. (editor). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI*. Santiago de Chile: Grupo Editorial Planeta.

El posicionamiento también se manifiesta mediante:

- El uso de los verbos introductores de las citas y las expresiones introductoras.
- El autor se posiciona tomando como punto de referencia la voz de otros autores.
- El uso de expresiones de modalidad para matizar o mitigar afirmaciones o el nivel de compromiso/certidumbre (verbos modales como poder, permitir; intensificadores y adjetivos. Lenguaje valorativo).

Los artículos de investigación son persuasivos, dado que constituyen textos entre cuyas intenciones comunicativas está promover en los lectores acciones y actitudes favorables hacia los planteamientos presentados por

el autor. Aunque el artículo científico es asumido como un producto objetivo y neutral, diversos estudios muestran que los escritores utilizan estrategias lingüísticas para posicionarse ante el conocimiento y configurar en el texto una imagen de sí mismos. Independiente de las disciplinas, "detrás de los textos está la voz del investigador/escritor y las voces de los otros (otros autores y lectores)". (Bolívar, Beke & Shiro, 2010, p.97).

Lo antedicho se relaciona directamente con la idea de que los géneros no son solo formatos, estructuras textuales o guías, "sino sistemas de acción [retórica] que generan expectativas entre lectores y autores" (Carlino, como se citó en Marinkovich & Velásquez, 2010, p.132), lo cual incide en el registro (selección léxica) y en el tipo de texto que cumple una función o tarea social-cultural.

Así las cosas, ¿por qué no posicionarnos ante el conocimiento: explicitarnos, evidenciarnos?; no posesionarnos que es distinto. Deberíamos entonces configurar en el texto una imagen de nosotros mismos; no escindir al observador, su punto de vista y lo observado (hechos, fenómenos, sensaciones…).

Asumamos la escritura como una forma de acción, una alquimia de ideas y un haz de rasgos que revelan parte de nuestra identidad; es decir, pensar, crear y reinventarse en el lenguaje: la escritura en movimiento. (Sánchez, 2012).

La evaluación de artículos científicos

La investigación sobre el papel que desempeña la evaluación[13] de artículos en la divulgación de la ciencia es relativamente reciente y se ha enfocado en la indagación de aspectos como: la ética y la eficacia de la evaluación; el perfil profesional, académico e investigativo de los evaluadores; las publicaciones de los evaluadores y las citaciones de sus trabajos; la confiabilidad y validez de la evaluación; el análisis de cómo se evalúan las citas en los artículos; el tiempo destinado a la evaluación, los incentivos y tareas de los evaluadores (Campanario 2002, en línea).

Lo precedente ilustra que las investigaciones sobre evaluación se han orientado más hacia la figura del evaluador y el proceso editorial, que a los aspectos propiamente lingüístico-textuales. Quizás esto se deba en parte a que la evaluación de artículos ha sido una actividad poco pública que usualmente ha permanecido en el anonimato, con lo cual las cartas a autores, los informes evaluativos, las guías de evaluación y las versiones previas de los artículos son un material de análisis al cual no se accede con

[13] Varias de las reflexiones y conceptos de este apartado fueron publicados en una versión preliminar por el autor en: Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín, Colombia.

facilidad; así, es común encontrar en las políticas editoriales de las revistas colombianas indexadas, enunciados como: "*todas las contribuciones serán evaluadas por dos revisores anónimos*", "*en el proceso de evaluación se guarda reserva de los nombres de los autores y de los evaluadores*", "*toda contribución es sometida a la evaluación de dos árbitros anónimos*", "*la identidad de los autores no será revelada a los evaluadores, ni la de estos a los primeros*" y "*la evaluación se realiza con el sistema de doble ciego*".

No obstante lo anterior, en los últimos años ha habido iniciativas sobre procesos alternativos de evaluación abierta y un llamado para abordar la evaluación de artículos académicos e investigativos desde diversas perspectivas de análisis lingüístico. Al respecto, Adriana Bolívar (2005) dice que los arbitrajes realizados en Latinoamérica requieren investigación en temas como: los estilos de evaluación, el uso de estrategias retóricas y las justificaciones que avalan los veredictos, la cortesía o descortesía con los autores, y el tipo y foco de las recomendaciones dadas.

Campanario (2002, en línea) en su trabajo sobre cómo escribir y publicar artículos científicos, presenta la evaluación como objeto de investigación de la sociología del conocimiento, en la cual se aborda la evaluación como una actividad que permite o no, mediante la aceptación o rechazo de artículos, el avance en determinadas áreas del conocimiento. También, dice que la evaluación es un criterio de calidad editorial y una práctica que permite mejorar el proceso de escritura científica. Al respecto, recomienda a los autores conseguir los formatos de evaluación de las revistas a las cuales pretenden presentar sus artículos, con el fin de adelantarse a posibles objeciones y actuar como lectores críticos del propio trabajo.

El género evaluativo actúa como un filtro sobre lo que se acepta como producción académica, avance o resultado de investigación. Al respecto dice Antonia Montes Fernández que si un género especializado no se ajusta a las convenciones (contenido académico-científico) y formas estilísticas prototípicas, este será rechazado por la comunidad científica, como ocurre con los resúmenes para ponencias y artículos (2007).

La investigación del género evaluativo, desde una perspectiva lingüístico textual, pragmática y en el campo del discurso académico sobre los procesos de evaluación y revisión de artículos (*peer reviews*), es una línea novedosa de indagación, puesto que se trata de una actividad poco pública que usualmente permanece en el anonimato, pese a las iniciativas sobre procesos alternativos de evaluación abierta.

En el contexto colombiano es usual que las revistas incluidas en sistemas de indexación informen que cuentan con un proceso de arbitraje de artículos y enuncien algunos criterios de orden formal e investigativo, pero no hacen

públicas las guías de evaluación. De manera similar, los informes evaluativos entregados a los autores no llevan la firma de los árbitros ni hay datos de estos, ni comunicación directa entre autores y evaluadores. Este tipo de revisión, en la que la identidad del evaluador se oculta al autor durante y después del proceso de revisión y viceversa, debería revaluarse o ser opcional.

Las evaluaciones abiertas son pertinentes: el autor tiene derecho a saber quién ha evaluado su artículo, cuál ha sido el proceso de arbitraje y cuáles son los parámetros o criterios de esta actividad y el enfoque, además de la necesaria interacción académica que dicho proceso genera. No obstante, el anonimato en la evaluación sigue siendo un modelo bastante arraigado.

Pese a lo anterior, a medida que las evaluaciones han comenzado a ser públicas se han convertido en un objeto de interés para lingüistas y sociolingüistas, pues constituyen un género clave en el entramado de tipologías textuales académicas, toda vez que "son estos informes los que ayudan a los investigadores a promocionar o lo que les impiden progresar en sus respectivas carreras profesionales" (Posteguillo & Piqué-Angordans, 2007, p.176).

Pedro A. Fuentes Olivera (2007, p.208) al referirse a las posibilidades de investigación relacionadas con el lenguaje de la ciencia y la tecnología, llama la atención sobre la importancia de indagar con respecto a las características de los denominados géneros ocultos (*occluded genres*), que son todos aquellos que apenas se han investigado hasta la fecha, como la evaluación de artículos.

Es necesario entonces abordar esta tipología textual y proponer criterios que mejoren los procesos evaluativos y de escritura académico-científica (Posteguillo & Piqué-Angordans, 2007, p.178). Adelantar proyectos de investigación y diseñar cursos de capacitación sobre las tipologías textuales y los procesos de evaluación es una necesidad en la actual sociedad de la información y del conocimiento.

Valorar un texto significa emitir un juicio fundamentado sobre sus características desde un determinado punto de vista (Cassany, 1997). En este caso, la evaluación es una valoración que parte del concepto de tipología textual del artículo académico, considera planteamientos de la retórica de la ciencia, la lingüística textual e incluye aspectos disciplinares y de coherencia académica y científica.

La evaluación es una actividad en la cual el editor y los árbitros deben garantizar la calidad de este proceso, y el autor debe encontrar que sus intentos por publicar son bien valorados. Esto implica que reciba observaciones para mejorar o críticas fundamentadas (con base en los pilares anteriores) que le ayuden a replantear el problema, a revisar aspectos teóricos, metodológicos y textuales (Bolívar, 2005).

Parte de lo anterior implica el fortalecimiento de competencias en escritura académica de los participantes en dicho proceso, puesto que uno de los fundamentos de la evaluación es mejorar la producción textual mediante la adecuada interacción entre autor y árbitro, que generalmente se da por medio del editor, pero que también puede y debe darse de manera directa entre estos.

Con base en lo anterior, a continuación se proponen siete criterios para la valoración de artículos (figura 5), tanto académicos como investigativos (en general para ciencias sociales y humanas), el cual está estructurado en los siguientes ítems (para ampliar esta información véase Sánchez, 2009, 2011):

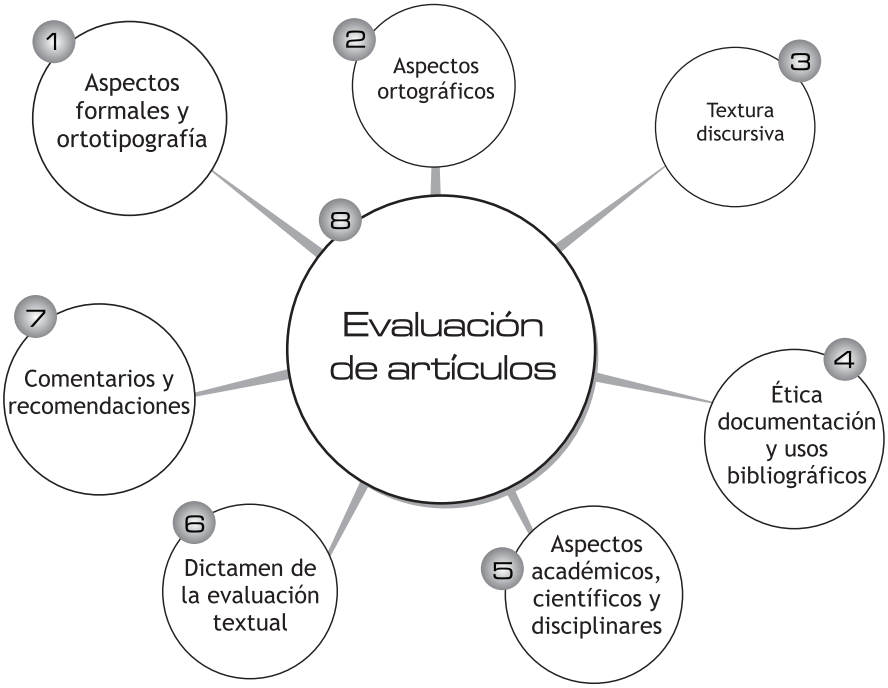


Figura 5. Criterios para evaluación de artículos.
Fuente: con base en Sánchez (2009, 2011).

Por último, la evaluación no es una actividad orientada a verificar mediante listas de chequeo esquemas reproductivos en escritura académica, ni la inclusión o no de determinadas partes o secciones en los artículos sin tener en cuenta aspectos contextuales, disciplinares, de finalidad comunicativa y de género discursivo como fenómeno textual dinámico. Tampoco es la evaluación un instrumento de poder del editor y del evaluador. La evaluación es un proceso dinámico fundamentado en aspectos formativos e interaccionales, propios de las comunidades discursivas de orden académico-investigativo.

Luego de las anteriores consideraciones teóricas sobre las diferentes categorías conceptuales del proyecto de investigación, a continuación, en la parte II, se presentan los antecedentes y perspectivas sobre la metodología para el análisis lingüístico de los artículos de investigación, en la perspectiva de la alfabetización académica de orden superior.

Parte II. Metodología para el análisis lingüístico

Análisis textual con base en el enfoque de movidas y pasos

El análisis textual, siguiendo el enfoque de movidas retóricas y pasos, fue propuesto originalmente por Swales (1990, 2004), con el propósito de describir y analizar las introducciones de artículos científicos. Este modelo ha tenido una gran relevancia en numerosos estudios sobre la retórica de textos investigativos, académicos/disciplinares y profesionales, y en la evaluación lingüística de la escritura académica en general.

Este modelo se ha extrapolado al estudio de diversos géneros académicos e investigativos, en sus diferentes secciones o apartados, con el fin de identificar propósitos comunicativos y estrategias retóricas. Hopkins y Dudley-Evans (1988); Dudley-Evans (1994); Ngozi Nwogu (1997); Williams, I. A. (1999); Matthew Peacock (2002); Ruiying y Allison (2003); Miin Hwa Lim, J. (2010); Kanoksilapatham, B. (2007); Biber & Connor (2007); Parodi et. al (2008); Ibáñez (2008); Hewitt y Felices Lago (2010); Gallardo, (2010); Bolívar y Beke (2011). Estos autores, en general, asumen el concepto de movida como una unidad semántica esencial para los propósitos comunicativos del escritor.

Lo anterior es pertinente en la enseñanza, evaluación y edición de géneros especializados, en la perspectiva de la alfabetización académica (Carlino, 2009; Padilla y Carlino, 2010; Cassany, 2006, 2010; Cassany y López, 2010; Parodi, 2008, 2010; Quintana, García-Arroyo, Arribas y Hernández, 2010; Castro, Hernández y Sánchez, 2010; Marinkovich y Velázquez, 2010; Cisneros y Jiménez, 2010; Ciapuscio, Aldestein y Gallardo, 2010.

Definición y antecedentes

Como se indicó anteriormente, Swales propuso y desarrolló una aproximación discursiva al análisis de las movidas, dentro de lo que se denomina *inglés para propósitos específicos* (English for Specific Purposes, ESP). Esta propuesta se orientó a las necesidades académicas de hablantes no nativos de lengua inglesa (*non-native English speakers, NNSs*) en el aprendizaje de la lectura y la escritura de artículos de investigación (Biber, Connor & Upton, 2007). A continuación, algunas definiciones sobre el concepto de movida.

Para Swales, en un apartado denominado: *The Status of Move Reconsidered*, en su libro *Research Genres*, "A 'move' in genre analysis is a discoursal or rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse" (2004, p. 228)[14].

Explica Swales (2004), con respecto a los rasgos que identifican el límite entre un paso y una movida, que

> Although it has sometimes been aligned with a grammatical unit such as a sentence, utterance, or paragraph (…), it is better seen as flexible in terms of its linguistic realization. At one extreme, it can be realized by a clause; at the other by several sentences. it is a functional, not a formal, unit. Sometimes, however, grammatical features can indicate the type or nature of a move[15] (p. 228-229).

La anterior explicación acerca del estatus de la movida esclarece una duda recurrente sobre la manera como una serie de pasos pueden constituir una movida o los límites entre un paso y otro. Establecer estos límites es algo que el investigador no podría precisar con antelación, sino que es algo que surge de su conocimiento del género, el nivel de abstracción (macromovidas, movidas y pasos) y de la manera de abordar el análisis, desde la perspectiva de función comunicativa y/o contenido del texto Parodi (2008); Phuong Dzung (2008).

Sabaj, Toro y Fuentes (2011) en su investigación denominada *Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español*, plantean que una movida retórica "es la expresión de un propósito comunicativo que se asocia a un fragmento textual, y que contribuye al logro del propósito global de un género" (p.247-250).

Ngozi Nwogu (1997, pp. 119-138), en su análisis de la estructura y funciones de las secciones de artículos médicos de investigación, define la movida como:

> The term Move means a text segment made up of a bundle of linguistic features (lexical meaning, propositional meanings, illocutionary forces, etc.) which give the segment a uniform orientation and signal the content of discourse in it. Each Move is taken to embody a number of constituent elements or slots which combine in identifiable ways to constitute information in the Move[16].

---

[14] La traducción es: una movida en análisis de género es una unidad retórica o discursiva que realiza una función comunicativa coherente en la escritura o discurso hablado.

[15] La traducción es: Aunque esto ha sido algunas veces alineado con una unidad gramatical tal como una oración, enunciado o párrafo (…), es mejor mirarlo de manera flexible en términos de su realización lingüística. En un extremo, esto puede ser realizado por una proposición; en el otro, por varias sentencias. Esto es una unidad funcional, no formal. Algunas veces, sin embargo, las características gramaticales pueden indicar el tipo o naturaleza de la movida.

[16] La traducción es: El término movida significa un segmento de texto constituido por un haz de características lingüísticas (significados léxicos, significados proposicionales, fuerzas ilocutivas, etc.), que le otorgan al segmento textual una orientación uniforme y señala su contenido discursivo. Cada movida genera o encarna un número de elementos constituyentes, los cuales combinados en pasos identificables constituyen la información de la movida.

Biber, Connor, Upton y Kanoksilapatham en su trabajo denominado *Discourse on the move*, explican que la movida se refiere a

> a section of a text that performs a specific communicative function. Each move not only has its own purpose but also contributes to the overall communicative purposes of the genre (…) moves represent semantic and functional units of texts that have specific communicative purposes (…) moves generally have distinct linguistic boundaries that can be analyzed. (2007, pp.23-24)[17].

Así, siguiendo a Biber, Connor, Upton y Kanoksilapatham (2007):

> the move structuring of a genre is the property of the genre itself, not something the reader constructs. This structure is controlled by the communicative purpose(s) of the text, and is the underlying reason that one genre varies from another. (pp.23-24)[18].

En esta misma línea de reflexión, las movidas son unidades semántico-discursivas que, organizadas en determinadas secuencias, realizan una función en particular y aportan al macropropósito comunicativo de la sección respectiva y del género, lo cual permite definir e identificar la estructura retórica y funciones comunicativas en textos científicos (Parodi, 2008). De esta manera, "Las movidas pueden contener múltiples elementos que juntos o en cierta combinación permiten su realización" (Ibáñez, 2008, p.224). Estos elementos se conocen como pasos o estrategias, los cuales, en interacción con las movidas, realizan determinados propósitos comunicativos.

El análisis detallado de las diferentes movidas de un género en particular, como el artículo científico, pretende

> determinar los propósitos comunicativos de un texto por medio de la categorización de diversas unidades de acuerdo a los propósitos comunicativos particulares de cada una de ellas. Cada una de estas movidas en que se segmenta un texto constituye una sección que revela una función comunicativa específica, pero que está ligada y aporta al propósito comunicativo general del género. La organización singular de las movidas de un género es la propiedad que lo hace tal y lo distingue de otros. (Parodi, 2008, p.173).

En su investigación: *La citación en tesis doctorales de biología y lingüística*, Gallardo (2010) explica que el término "*movida* posee un doble carácter, funcional y semántico. Por un lado, cada una [de las movidas] responde a una función o propósito retórico, y forma parte de un esquema organizativo del

[17] La traducción es: una sección de un texto que realiza una función comunicativa específica. Cada movida no solo tiene su propio propósito, sino que contribuye al propósito comunicativo global del género (…) las movidas representan unidades funcionales y semánticas de los textos, y tienen propósitos comunicativos específicos. Las movidas generalmente tienen límites lingüísticos distintivos que pueden ser analizados.

[18] La traducción es: la estructura de las movidas de un género es la propiedad del género en sí mismo; no es algo que el lector construye. Esta estructura es controlada por el propósito (s) comunicativo del texto, y es la razón que está detrás del hecho de que un género varíe con respecto a otro.

texto, y en este sentido contribuye a la superestructura textual. Por otro, se define también por su contenido semántico, conformando la macroestructura" (p.157).

Una movida entonces es una unidad semántico-discursiva (por ejemplo, un enunciado, oración, grupo de oraciones, un párrafo, un segmento funcional o una sección/unidad estructural identificable) que desempeña una función determinada en un texto, con lo cual contribuye a lograr el propósito comunicativo global del género.

Desde el punto de vista del análisis discursivo-retórico, la unidad básica de análisis es el enunciado, que puede tener o no la forma de una oración. Se trata entonces de una unidad mínima de comunicación, cuya comprensión e interpretación depende del contexto (Calsamiglia & Tusón, 1999, p.17). Los enunciados, como expresiones lingüísticas, tienen un significado, y en cuanto se utilizan para llevar a cabo una acción, tienen fuerza ilocutiva: "Al proferir un enunciado se lleva a cabo una acción". Se dice y escribe algo para conseguir un fin, para producir determinadas consecuencias (Garrido, 1999, p.3881). Gómez Marcker y Peronard (2004, p. 66) definen el enunciado como una unidad de elocución dotada de sentido; también, como expresión verbal oral o escrita conformada por una o varias proposiciones.

Con respecto al propósito global, no solo del texto, sino de las diferentes secciones de este, Parodi (2008) propone, en aras de un mayor nivel en el análisis retórico, el concepto de macromovida, entendida como

> una unidad discursiva de mayor jerarquía que la que comprende una movida. Ello lleva implícito una mirada de mayor abstracción en la determinación del propósito comunicativo que sirve a la macromovida. Estos macropropósitos tienen un carácter inclusivo respecto de otros propósitos más delimitados. De este modo, cada macromovida cumple un propósito comunicativo como parte de un género y, en conjunto, el total de las macromovidas da forma a la organización global del texto. (p.180).

Según lo plantea este autor, en el análisis retórico, el concepto de macromovida permite explicar de mejor modo: a) la extensión de los textos que integran un determinado género, b) tener un mayor nivel de abstracción en el análisis (de lo general o lo particular) y c) explicitar la organización funcional recursiva o cíclica de ciertas secciones obligatorias en un texto.

Lo anterior indica que el análisis de la estructura retórica de un texto implica abordarlo como un tejido multiniveles. Esto exige distinguir un macropropósito o mocramovida que integra una serie de movidas y pasos específicos, lo cual permite diferenciar componentes nucleares y satelitales (Parodi, 2008, p.181). Esta segmentación hace más transparente al texto

para el análisis y es útil en actividades de enseñanza-aprendizaje y de fundamentación editorial (ver figura 6).

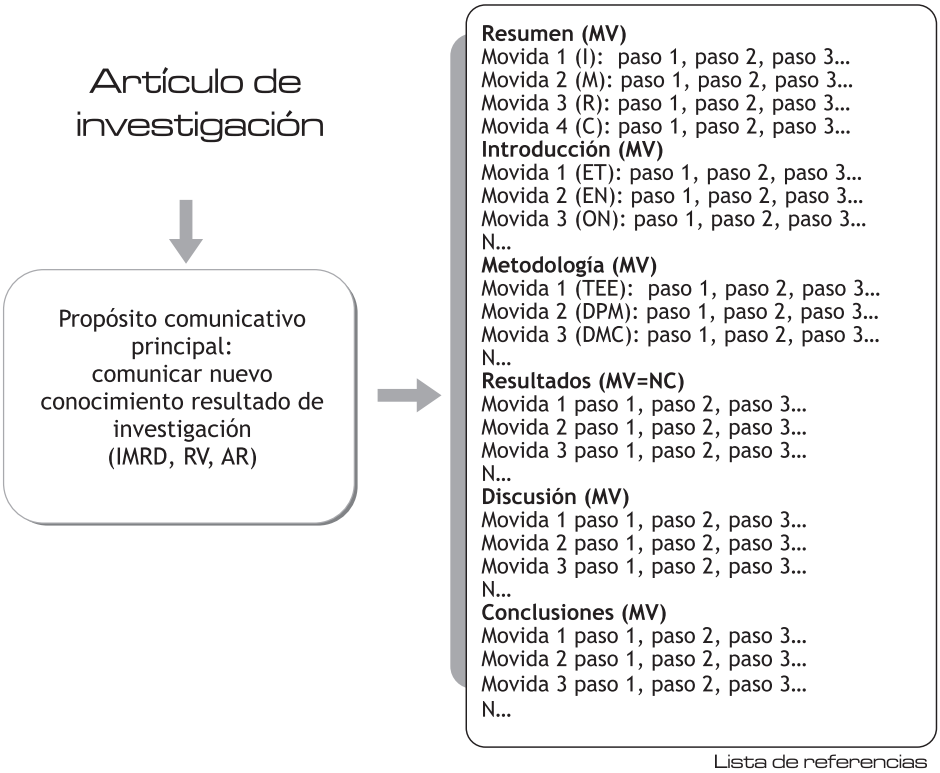


Figura 6. Estructura retórica jerárquica de las macromovidas, movidas y pasos de un artículo científico.

Fuente: Elaboración con base en la revisión bibliográfica.

Convenciones: introducción, metodología, resultados, discusión (IMRD); artículo de revisión (RV); artículo de reflexión (AR).

Lo anterior ilustra (siguiendo los aportes de Parodi, 2008) que el género artículo científico se estructura a partir de un grupo de macromovidas, movidas y pasos que lo configuran como tal. En general, las macromovidas son obligatorias y constitutivas de este género, al igual que algunas movidas que pueden ser fijas o cíclicas dado que otras son opcionales. En el siguiente apartado se presentan algunos antecedentes investigativos al respecto.

Algunos estudios retóricos sobre la identificación de movidas y pasos en artículos

What you should do in your introduction is to state your subjects, in order that the point to be judged may be quite plain; in the epilogue you should summarize the argument by which case has been proved.

Aristóteles (como se citó en Molly Anthony & Kostyantyn Gladkov, 2007, p. 122)[19].

Un modelo estructurado de introducción: *create a research space (CARS)*

Luego de las anteriores consideraciones sobre macromovidas, movidas y pasos, regresando a Swales (1990, p.141; 2004, pp.226-233), en su análisis de 48 secciones de introducción de artículos de investigación de diferentes disciplinas (física, medicina y ciencias sociales), este investigador propuso, a raíz de sus hallazgos en relación con ciertos rasgos coocurrentes, un modelo estructurado de introducción. Esta estructura se denomina CARS: *create a research space* (crear un espacio de investigación), y está integrada por tres movidas retóricas, que incluyen una serie de pasos. Veamos, con fines didácticos y de ejemplificación (figura 7) la propuesta de este autor.

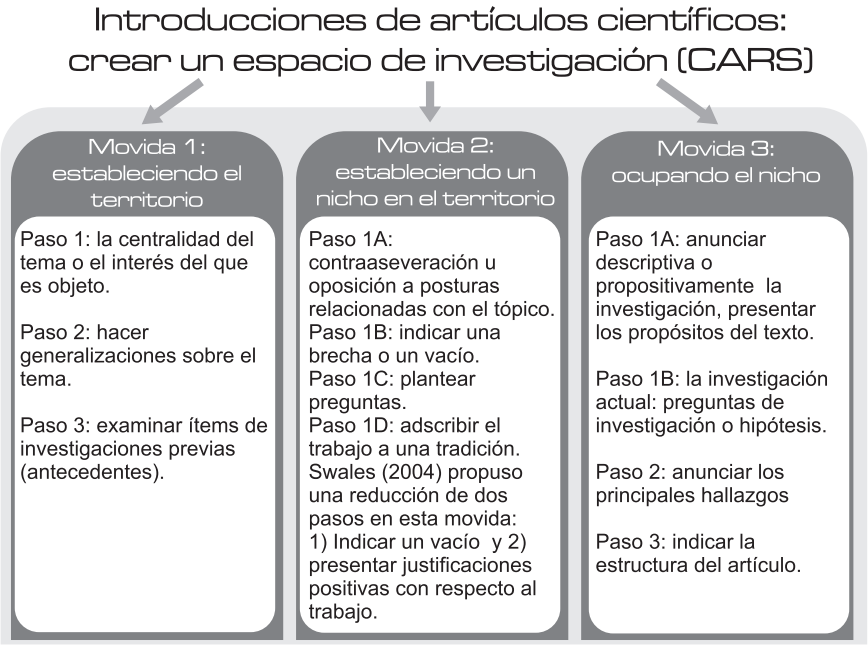


Figura 7. Modelo introducción de artículos científicos.

Fuente: figura diseñada con base en Swales (1990, p.141; 2004, pp.226-233).

[19] La traducción es: Lo que usted debe hacer en su presentación es plantear sus temas, para que el punto a ser evaluado sea totalmente claro; en el epílogo debe resumir el argumento mediante el cual haya sido demostrado el caso.

Según se ilustra en la figura, dichas movidas pueden tener una serie de submovidas menores o pasos (*steps*); es decir, segmentos textuales, avances, sucesos o acciones que permiten el desarrollo o progresión informativa y configuran la estructura retórica de la sección o del texto. Según el modelo CARS, se espera que las introducciones de textos académicos e investigativos resalten la importancia y centralidad del tema, reseñen de manera global las principales investigaciones anteriores mediante referencias de expansión, señalen un vacío, formulen los objetivos del texto y finalmente expliquen la estructura del documento. La introducción es considerada como un género incrustado o subtipología textual, dentro de otro género.

Explican Bolívar y Bolet que la introducción, además de presentar la investigación y anunciar aspectos que tendrán desarrollo en el texto, brinda

> la primera imagen del investigador sobre sí mismo y sobre su esfuerzo de investigación. Esta primera sección del artículo contiene las primeras señales de su posición ante la materia y la disciplina a la cual pertenece, lo cual se observa, entre otras cosas, en las marcas de evaluación que proporciona y la forma en que estructura el texto […]. Por eso es muy importante saber cómo funciona y cuál es su estructura para garantizar el éxito comunicativo de los investigadores. (2011, p.94-95).

Kanoksilapatham (2007), quien analizó en un corpus de 60 artículos de cuatro revistas (12 textos por publicación), las *movidas* y *pasos* en las secciones introducción, metodología, resultados y discusión en artículos de bioquímica, basado en los trabajos de Swales (1990, 2004) y Nwogu (1997), presenta una serie de regularidades retóricas en la sección de introducción, coincidente con los hallazgos de Swales (ver tabla 6).

Tabla 6. Model of move structure in biochemistry research articles (Modelo de estructura de movidas en artículos científicos de Bioquímica).

INTRODUCTION	
Move 1	Establishing a topic (*Se establece un tema*)
Move 2	Preparing for the present study: indicating a gap/raising a question (*Preparación para el estudio actual: se señala un vacío/se plantea una pregunta*)
Move 3	Introducing the present study (*Presentación del estudio actual*)
Step 1	Stanting purpose(s) (*Se plantea el propósito o los propósitos*)
Step 2	Describing procedures (*Descripción de los procedimientos*)
Step 3	Presenting findings (*Se presentan los hallazgos*)

Fuente: Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical moves in biochemistry research articles. En: Biber D., Connor U. & Upton T. Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure. Philadelphia: Benjamins Publishing Company.

Movidas y pasos en la sección de metodología

En su estudio sobre las movidas retóricas de la sección de métodos en un corpus de 20 artículos de investigación en el campo de la administración, Jason Miin Hwa Lim (2010), de la Universidad de Malasia, dice que las

> Investigations into the Method section are important in that it often functions as a thread that binds a particular research method with previous research procedures, or the section itself with other key sections, especially the Introduction and Results. Without a sound Method section, writers will not be able to convince the readership of the validity of the means employed to obtain findings. (2006, p.282)[20].

Miin Hwa Lim (2010) cita el trabajo de Berkenkotter y Huckin (1995), quienes estudiaron un corpus de 350 artículos de revistas científicas y entrevistaron a siete investigadores científicos en física y biología. Estos autores encontraron que la sección de Métodos había sido minimizada en las disciplinas científicas en un periodo de 45 años, desde 1944 a 1989. Observan estos autores que las secciones de métodos aparecían en las revistas en letra más pequeña o integradas en ubicaciones no tradicionales. Estos hallazgos no implican que la metodología se haya vuelto menos importante para la ciencia en ese periodo, más bien podría ser una evidencia de que el interés en la metodología, por parte de los lectores típicos de artículos de física y biología en revistas especializadas pudo haberse reducido.

Sin embargo, dice Miin Hwa Lim (2010), estos cambios en términos de tamaños de letra y ubicaciones de las secciones de métodos no han sido observados en artículos de ciencias sociales y humanas, en los que la sección de métodos parece que continúa siendo elaborada y significativa en cuanto a lo que concierne al interés de los lectores. Swales y Feak (1994, como se cita en Miin Hwa Lim (2010), han señalado que, a diferencia de la ciencias sociales, en la ingeniería y la investigación médica las prácticas estándar y los métodos establecidos están más ampliamente disponibles y estables, que la metodología de investigación en ciencias sociales, que a menudo es objeto de debates.

En este sentido, Parodi (2008) en su estudio retórico-contrastivo sobre los manuales universitarios, destaca que una de las características (*modus operandi*) de los textos de ciencias sociales y humanas (CS&H) es su mayor abstracción terminológica, y la entrega del conocimiento de manera más abstracta y menos pauteado.

[20] La traducción es la siguiente: Investigaciones sobre la sección de Métodos son importantes ya que usualmente funcionan como un hilo que une un método particular de investigación con procedimientos de investigaciones previas, o une la sección misma con otras secciones claves, especialmente la Introducción y los Resultados. Sin una sección sólida de Métodos, los escritores no estarán en capacidad de convencer a los lectores de la validez de los medios empleados para obtener los hallazgos (2006, p.282).

Dichos textos “no corresponden necesariamente a una presentación paradigmática de una sola y exclusiva postura científica”. De esta forma, “la abstracción y ausencia de verdades definitivas surgen como rasgo preponderante (…) se tiende a reflexionar acerca de diversos paradigmas y a no describir verdades y hechos en el marco de una sola postura teórica”; es decir, “se tiende hacia la problematización de las temáticas y la declaración de corrientes teóricas alternativas en donde la verdad objetiva es relativizada. Esto quiere decir que se acepta más explícitamente que las teorías son constructos culturales y sociales y que solo son propuestas para dar cuenta de la realidad” (2008, pp.209-211). Esto, sin duda, tiene su correlato en la estructura retórica de la metodología o su equivalente.

Volviendo a la metodología como elemento demostrativo, dice Miin Hwa Lim (2010) que los métodos y técnicas utilizados en investigaciones previas se citan con frecuencia en la sección de métodos para atraer el interés de lectores profesionales y sugerir que los métodos empleados son los más apropiados para el diseño de la investigación. Los escritores también pueden utilizar la sección métodos para fortalecer la credibilidad de los hallazgos que van a aparecer reportados posteriormente en la sección de resultados, para contener posibles críticas, evitar cuestionamientos anticipados a sus diseños de investigación, y para conjurar posibles dudas acerca de sus resultados e interpretaciones (p.283).

A continuación (tabla 7) se presentan las movidas encontradas por Miin Hwa Lim (2010) en su estudio sobre la estructura retórica de la sección de métodos en un corpus de 20 artículos de investigación en el campo de la administración.

Tabla 7. Vista general de las movidas y pasos identificados en las secciones de Métodos de artículos relacionados con administración.

Movimiento retórico	Paso constitutivo del movimiento retórico
Movimiento 1: Descripción de los procedimientos de recolección de datos Los subtítulos empleados generalmente para indicar el comienzo del Movimiento 1 incluyen: Muestra, Temas, Fuentes de Datos, Selección de Participantes y Recolección de Datos; Montaje, Temas y Procedimientos, y Lugar de Investigación. Es claro que una descripción del procedimiento	**Paso 1: Descripción de la muestra** (a) Descripción de la ubicación de la muestra (b) Descripción del tamaño de la muestra/población (c) Descripción de las características de la muestra (d) Descripción de la técnica o criterio de muestreo

general de recolección de datos normalmente involucra la especificación de las características de una muestra; mientras que los aspectos más específicos involucrados en la recolección de la muestra pueden mencionarse como una serie de pasos o acciones que a menudo están justificadas.	**Paso 2: Recuento de los pasos en la recolección de datos** **Paso 3: Justificación de los procedimientos de recolección de datos** (a) Se resaltan las ventajas de utilizar la muestra (b) Se indica la representatividad de la muestra
Movimiento 2: Delineamiento de los procedimientos para la medición de las variables Después de que una muestra ha sido descrita en el Movimiento 1, los escritores normalmente proceden a explicar cuántas mediciones de variables dependientes e independientes pueden hacerse. Tres de los cuatro especialistas fuente señalaron que este movimiento involucra la mayoría de dificultades en la escritura de la sección de Métodos (en administración) ya que la credibilidad del método de investigación y de los hallazgos depende, en gran medida, del grado de precisión al definir cada variable y al explicar cómo se mide. Los subtítulos que se usan generalmente al principio del Movimiento 2 incluyen el Diseño de la Investigación, Medidas y Mediciones de las Variables Independientes. Este movimiento difiere del Movimiento 1 en que los escritores ya no centran su atención en el procedimiento de muestreo o que la muestra está formada de encuestados o por una base de datos, pero que en lugar de esto ha sido desplazado a una discusión de las variables medidas en el diseño global de la investigación.	**Paso 1: Se presenta una visión general del diseño** **Paso 2: Se explican los métodos de medición de las variables** (a) Se especifican los ítems en los cuestionarios/bases de datos (b) Se definen las variables (c) Se describen los métodos de medición de los variables Paso 3: Se justifican los métodos de medición de variables (a) Se citan métodos de investigación previos (b) Se resalta la aceptabilidad de los métodos

Movimiento 3: Dilucidar los procedimientos de análisis de los datos Posterior al delineamiento de los procedimientos para la medición de variables, los escritores pueden proceder a dilucidar los procedimientos de análisis de datos mediante la descripción de algunas técnicas estadísticas que apuntan a: (1) el análisis de los datos, (2) probar las hipótesis de investigación y (3) buscar respuestas a las preguntas de investigación formuladas en la sección de Introducción precedente. Aunque los Movimientos 2 y 3 pueden tener que ver directa o indirectamente con el estudio de las variables, estos pueden ser considerados como movimientos perfectamente separados. Esto se da porque el ya mencionado Movimiento 2, solo tiene que ver con la medición de variables que involucran el diseño de instrumentos de investigación y métodos para definir o medir variables. Basándose en dichos métodos de medición de variables es que se pueden obtener y posteriormente analizar los datos.	**Paso 1: Se refieren o se hacen un recuento de los procedimientos de análisis de datos** **Paso 2: Se justifican los procedimientos de análisis de datos** **Paso 3: Se previsualizan los resultados**

Fuente: Información tomada y traducida de Miin Hwa Lim, J. (2010). Method sections of management research articles: a pedagogically motivated qualitative study. *English for Specific Purposes*, (Secciones de Métodos de artículos de investigación relacionados con administración: un estudio cualitativo motivado pedagógicamente. *Inglés para propósitos específicos*) 25, 282-309. doi:10.1016/j.esp.2005.07.001

Como conclusión, destaca Miin Hwa Lim (2010) que mientras investigaciones anteriores se han centrado esencialmente sobre las diferencias en las realizaciones lingüísticas de los diferentes movimientos y pasos, su estudio ha mostrado similitudes lingüísticas identificables entre los diferentes pasos constitutivos en la sección de métodos de artículos de investigación en administración.

Kanoksilapatham (2007), en su análisis sobre las *movidas* y *pasos* en las secciones introducción, metodología, resultados y discusión en artículos de bioquímica, presenta esta estructura retórica en la sección de metodología (tabla 8).

Tabla 8. Model of move structure in biochemistry research articles (Modelo de estructura de movidas en artículos de investigación en Bioquímica).

METHODS	
Move 4	Describing materials (*Descripción de los materiales*)
Step 1	Listing materials (*Se enumeran los materiales*)
Step 2	Detailing the source of the materials (*Se detalla la procedencia de los materiales*)
Step 3	Providing the background of the materials (*Se entregan los antecedentes de los materiales*)
Move 5	Describing experimental procedures (*Descripción de los procedimientos experimentales*)
Step 1	Documenting established procedures (*Se documentan los procedimientos establecidos*)
Step 2	Detailing procedures (*Se dan detalles acerca de los procedimientos*)
Step 3	Providing the background of the procedures (*Se suministran los antecedentes de los procedimientos*)
Move 6	Detailing equipment (Se detallan los equipos)
Move 7	Describing statistical procedures (*Descripción de los procedimientos estadísticos*)

Fuente: Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical moves in biochemistry research articles. En: Biber D., Connor U. & Upton T. Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure. Philadelphia: Benjamins Publishing Company.

En síntesis, el modo de organización discursiva de esta sección metodológica es esencialmente descriptivo-expositivo-narrativo, en ocasiones con un criterio cronológico o según las etapas lógicas del diseño investigativo. El tiempo verbal predominante es el pretérito perfecto simple ("se seleccionaron", "se analizaron"), puesto que presenta en detalle: las herramientas, los materiales, las muestras, el corpus o los participantes; los métodos, el alcance del trabajo y los procedimientos (conceptuales y/o informáticos/técnicos) que se requirieron para llegar a los resultados investigativos. Para mayor claridad expositiva, esta sección se puede dividir en subsecciones de acuerdo con los movimientos retóricos del caso (Sánchez, 2011).

Movidas y pasos en la sección de resultados

Williams, I. A. (1999) en su estudio sobre *Results sections of medical research articles (Secciones de resultados de artículos de investigación médica)* se basó en un estudio previo de Brett (1994), quien analizó la sección de resultados en 20 artículos científicos de sociología. Williams retomó este trabajo para utilizarlo en la enseñanza de la escritura de este género, con

estudiantes de medicina. El análisis de este trabajo reveló que la sección de resultados presentaba una de estas tres estructuras textuales:

- Single undivided section (*Sección individual sin división*)
- Five or six subsections (*Cinco o seis subsecciones*)
- Section was called Results and Discussion (*Una sección llamada Resultados y Discusión*)

Nota: en todos los reportes la sección de resultados estaba acompañada de una sección de discusión.

Ruiying y Allison (2003) estudiaron las secciones de resultados, discusión y conclusiones en 20 artículos de investigación en cuatro revistas de lingüística aplicada. El análisis tuvo como punto de partida la identificación de los propósitos comunicativos esenciales de cada sección, sus frecuencias y los nombres que las encabezan, por ejemplo: resultados, hallazgos, discusión; resultados y discusión; conclusiones y/o implicaciones pedagógicas.

Para lo anterior, tomaron como criterios esenciales de análisis los conceptos de movida y pasos: "Move is a semantic unit relevant to the writer´s purpose"[21] (MacKinley, 1983, citado en Dudley-Evans, y retomado por Ruiying & Allison, 2003). "The unit of move has the advantage of capturing the function of a particular part of the texts under examination" (Ruiying & Allison, p.370, 2003).

Las movidas entonces se realizan mediante un paso o una serie o combinación de pasos. Es de tener en cuenta que un segmento textual también puede tener más de una función, para lo cual es conveniente establecer mediante el análisis el propósito más sobresaliente o principal o la tendencia general.

Ruiying & Allison, D. (2003) identificaron en la estructura de la sección de resultados seis movimientos y siete pasos. Los movimientos 1 al 3 son los más frecuentes; no obstante, el análisis reveló que las movidas 2 y 3 (reportando los resultados y comentando los resultados) son de carácter obligatorio. Obviamente la movida 2 es el centro de la sección de resultados: "The Results and subsequent sections are crucial and essentially related stages of RAS, in which authors present their findings and seek to establish their importance"[22] (p.366).

A continuación se presenta la descripción de las movidas:

[21] La traducción es: La movida es una unidad semántica esencial para los propósitos [comunicativos] del escritor / La movida como unidad lingüística y de análisis ofrece la ventaja de revelar la función que realiza una parte o segmento particular del texto objeto de observación.

[22] La traducción es: La sección de resultados y las posteriores secciones son fases fundamentales en los artículos de investigación, en los cuales los autores presentan sus hallazgos y establecen su importancia.

Tabla 9. Estructura de la sección de resultados: seis movidas y siete pasos.

Movida 1. Información de preparación[23]	Hace las veces de recordatorio y conector entre las secciones, ya que entrega información relevante para la presentación de los resultados. Este puede tomar la forma de instrumentos metodológicos que arrojan un conjunto particular de resultados, un procedimiento estadístico aplicado a un conjunto particular de datos o la ubicación de tablas o gráficas en donde se muestran los resultados, además de una vista previa general de la sección. No obstante, es importante mencionar que dichos apuntadores hacia la ubicación de los resultados pueden presentarse en cualquier lugar en esta sección. No cuenta como información de preparación si esta no es la función principal del texto (Ruiying & Allison, 2003, pp.373-374).
Movida 2. Reporte de los Resultados[24]	Es el movimiento en el que se presentan los resultados de un estudio, normalmente con evidencia relevante como estadísticas y ejemplos (Ruiying, Y. & Allison, D., 2003, p.374).
Movida 3. Comentarios sobre resultados[25]	Sirve al propósito de establecer el significado y la importancia de los resultados de investigación en relación con el campo relevante. Este movimiento incluye información e interpretaciones que van más allá de los resultados «objetivo». Esto puede involucrar, cómo pueden ser interpretados los resultados en el contexto del estudio, cómo contribuyen los hallazgos al campo (a menudo involucrando comparación con literatura relacionada), qué razones subyacentes pueden explicar los resultados o comentarios acerca de las fortalezas, limitaciones o carácter generalizable de los resultados (Ruiying & Allison, 2003, p.374).

[23] Texto original. Move 1. Preparatory information: “functions as a reminder and connector between sections, as it provides relevant information for the presentation of results. This can take the form of methodological instruments yielding a particular set of results, or a statistical procedure applied to a particular set of data, or the location of tables or graphs where results are displayed, as well as general preview of the section. However, it is worth mentioning that pointers to the location of results can occur anywhere in this section. It is not counted as preparatory information if this is not the salient function of the text”. (Ruiying & Allison, 2003, pp.373-374).

[24] Texto original. Move 2. Reporting results: “is the move in which the results of a study are presented, normally with relevant evidence such as statistics and examples”. (Ruiying & Allison, 2003, p.374).

[25] Texto original. Move 3. Commenting on results: “serves the purpose of establishing the meaning and significance of the research results in reltion to the relevant field. This move includes information and interpretations that go beyond the «objetive» results. This can involve how the results can be interpreted in the context of the study, how the findings contribute to the field (often involving comparison with related literature), what underlying reasons may account for the results, or comments about the strength, limitations or generalizability of the results”. (Ruiying, Y. & Allison, D., 2003, p.374).

Las movidas 1 a 3 son las más frecuentes. A continuación se presentan resumidas en la tabla 10:

Tabla 10. Frequency of Moves and Steps in 20 Results sections (Frecuencia de movidas y pasos en 20 secciones de resultados).

Moves	Steps
Move 1-Preparatory information	
Move 2-Reporting results	
Move 3-Commenting on results	Interpreting results
	Comparing results with literature
	Evaluating results
	Accounting for results
Move 4-Summarizing results	
Move 5-Evaluating the study	Indicating limitations
	Indicating significance/advantage
Move 6-Deductions from the research	Recommending further research

Fuente: Ruiying & Allison (2003). Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes, 22*, 365-385.

Cuando la sección de resultados se denomina y estructura como resultados y discusión, esto indica la ocurrencia e integración de las movidas 2 y 3: reportando los resultados y comentando (evaluando) los resultados.

Según lo reportan Ruiying & Allison (2003), los hallazgos con respecto a las movidas y pasos de la sección de resultados en los artículos científicos objeto de estudio, van en la misma dirección de resultados previos de otras investigaciones sobre la misma sección en diferentes disciplinas (Sociología, Brett, 1994; Computación, Postegillo, 1999; Medicina, Nwogu, 1997). En estos estudios, señalan Ruiying y Allison, la sección de resultados no solamente reporta los hallazgos, sino que los comenta.

Kanoksilapatham (2007), quien analizó un corpus de 60 artículos de cuatro revistas (12 textos por publicación), presenta una serie de regularidades retóricas en la sección de resultados (ver tabla 11).

Tabla 11. Model of move structure in biochemistry research articles (Modelo de estructura de movidas en artículos de investigación en Bioquímica).

RESULTS	
Move 8	Restating methodological issues (*Replanteamiento de los aspectos metodológicos*)
Step 1	Describing aims and purposes (*Se describen los objetivos y propósitos*)
Step 2	Stating research questions (*Se establecen las preguntas de investigación*)
Step 3	Making hypotheses (*Se formulan hipótesis / se hipotetiza*)
Step 4	Listing procedures or methodological techniques (*Se enumeran los procedimientos o técnicas metodológicas*)
Move 9	Justifying methodological issues (*Justificación de los aspectos metodológicos*)
Move 10	Announcing results (*Se comunican los resultados*)
Step 1	Reporting results (*Se reportan los resultados*)
Step 2	Substantiating results (*Se corroboran los resultados*)
Step 3	Invalidating results (*Se le resta validez los resultados*)
Move 11	Commenting results (*Se comentan los resultados*)
Step 1	Explaining results (*Se explican los resultados*)
Step 2	Generalizing/interpreting results (*Se generalizan/interpretan los resultados*)
Step 3	Evaluating results (*Se evalúan los resultados*)
Step 4	Stating limitations (*Se plantean las limitaciones*)
Step 5	Summarizing (*Se hace el resumen*)

Fuente: Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical moves in biochemistry research articles. En: Biber D., Connor U. & Upton T. Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure. Philadelphia: Benjamins Publishing Company.

En síntesis, la sección de resultados resume los datos recolectados más relevantes y el tipo de análisis realizado. Corresponde a uno de los apartados más breves y que más contribuye al conocimiento. Si el autor se ciñe estrictamente al significado de la sección, que es solamente presentar los resultados, esta parte puede ser la más corta del artículo, de ahí que se retomen movidas retóricas de otras secciones.

Movidas y pasos en la sección discusión

En su trabajo de 2011, Bolívar y Bolet (retomando los aportes de Dudley-Evans, 1994), plantean los siguientes aspectos sobre la sección discusión. Esta sección se estructura en tres momentos interrelacionados. En primer lugar se establece una introducción (dentro de la discusión), la cual consiste en retomar el objetivo y describir brevemente el trabajo investigativo realizado. En segundo lugar, se comentan de forma valorativa los resultados en detalle y se enfatiza en la propia contribución. En tercer lugar, se presenta la conclusión. En esta última fase, se resumen de forma genérica los resultados, se establecen deducciones consistentes y se formulan recomendaciones (2011, p.102-103).

Como puede observarse a partir de los planteamientos de estas autoras, en la parte final de la sección de discusión se comienzan a establecer las conclusiones del estudio. Esto puede ilustrarse a partir de dos estudios que Bolívar y Bolet (2001, p.102) realizaron de la sección discusión en dos revistas del área médica en Venezuela, en las que encontraron, respectivamente en las secciones de discusión, estos elementos o estructura discursiva, los cuales presentan variaciones y similitudes:

Revista 1: sección de discusión

- El problema
- Aspectos del problema
- Aportes de otros
- Recomendaciones de otros
- Resultados del estudio
- Comparación con otros estudios
- Conclusión general

Revista 2: sección de discusión

- Situación problemática
- Evaluación del problema
- Evaluación de resultados previos
- Resultados del estudio
- Evaluación de resultados obtenidos
- Evaluación del presente estudio
- Conclusión

En relación con las variaciones (y similitudes) que puede presentar la sección discusión, estas autoras referencian la descripción que Swales (2004,

p.236) hace de tres trabajos en los cuales otros investigadores presentan sus hallazgos en el análisis de esta sección. Veamos:

Nwogu (1990):

- Resaltar el resultado general de la investigación
- Explicar resultados específicos
- Establecer las conclusiones de la investigación

Lewin et al. (2001):

- Reportar los logros
- Evaluar la congruencia de los hallazgos
- Ofrecer interpretaciones
- Protegerse/rechazar contraargumentos
- Establecer implicaciones

Kanoksilapatham (2003):

- Contexto
- Consolidación de los resultados
- Limitaciones del estudio
- Sugerencias para futuras investigaciones

En síntesis, e independiente de la variación de sus elementos, la sección de discusión en los artículos científicos tiene como propósito

> analizar, explicar e interpretar el significado que los resultados puedan tener en relación con los objetivos, el problema, las preguntas de investigación, y comparar con otras investigaciones anteriores (si las hay). En esta sección, mediante la presentación de comparaciones, contrastes, oposiciones, asimilaciones entre los resultados, se intenta hallar los *porqués* que están detrás del evento social o natural que se investiga, con el fin de poder entender, por ejemplo, qué lo causa, cómo se estructura, qué factores o variables actuaron para ocurra del modo como se dio, y por qué. De aquí que la naturaleza discursiva de esta sección sea fundamentalmente explicativa y argumentativa. (Bolívar & Bolet, 2011, p.107).

Hopkins y Dudley-Evans (1988), en su investigación sobre la sección de discusión en tesis y artículos científicos encontraron que

> there was only one obligatory move. Statement of Result. Which occurred several times, almost always at the beginning of a cycle. We may thus considerer Statement of Results as the «head» move in a cycle. All other

> moves other than «background information» normally occurred in the «posthead» position. (1988, p.117)[26].

El concepto de ciclo, como lo proponen estos autores, es bastante útil para el análisis retórico de las diferentes secciones. El ciclo contiene categorías que surgen del texto y que describen las funciones transaccionales, de tal forma que reflejan y realzan, en un desplazamiento estratégico y constante entre hablante/escritor, diferentes aspectos o intenciones comunicativas.

Hopkins y Dudley-Evans encontraron entonces los siguientes movimientos en la sección de discusión (ver tabla 12):

Tabla 12. Discussion section (Sección de discusión).

1. Background information *(Información de los antecedentes)*
2. Statement of results *(Declaración/exposición de los resultados)*
3. (Un)expected result: in this move the writer comments whether the result is expected or not *(Resultados inesperados: en este movimiento el escritor comenta si el resultado es como se esperaba o no)*
4. Reference to previous research (comparison): the writer compares his or her result with the reported in the literature *(Referencia a investigaciones previas (comparación): el escritor compara su resultado con lo reportado en la literatura)*
5. Explanation of Unsatisfactory Result, in which the writer suggests reasons for a surprising result or one different from those in the literature *(Explicación de Resultados Insatisfactorios, en la que el escritor sugiere razones para haber obtenido un resultado sorprendente o diferente a los reportados en la literatura)*
6. Exemplification: the writer gives an example to support his or her explanation *(Ejemplificación: el escritor da un ejemplo que apoye su explicación)*
7. Deduction: the writer makes a claim about the generalisability of the particular results *(Deducción: el escritor hace una afirmación acerca de la generalizabilidad de los resultados particulares)*
8. hypothesis: the writer makes a more general claim arising from his experimental results *(Hipótesis: el escritor hace una afirmación más general surgida de sus resultados experimentales)*

[26] A continuación se presenta la traducción: había solo un movimiento obligatorio: la declaración del resultado, el cual ocurría muchas veces, casi siempre al principio de un ciclo. Así podemos considerar la declaración de los resultados como el movimiento de «punta» en un ciclo. Todos los otros movimientos, excepto el de la «información de los antecedentes», normalmente se dan en la posición «post-punta». (1988, p.117).

9. Reference to previous research (Support), in which the writer quotes previos work to support his or her deduction or hypothesis *(Referencia a investigaciones previas (de apoyo), en la que el escritor cita trabajos previos para apoyar su deducción o hipótesis)*
10. Recommendation, in which the writer makes suggesttions for future work *(Recomendación en la que el escritor hace sugerencias para trabajos futuros)*
11. Justification, in which the writer justifies the need for the future work recommended *(Justificación, en la que el escritor justifica la necesidad del trabajo futuro recomendado)*

Fuente: Hopkins & Dudley-Evans (1988, p.118). A Genre-based Investigation of the Discussion Sections in Articles and Dissertations.

En la revisión que Hewitt y Felices Lago (2010) realizaron sobre el tema, en su investigación acerca de Academic style and format of doctoral theses: The case of the disappearing discussion chapter (*Estilo académico y formato de las tesis doctorales: El caso del capítulo de discusión en desaparición*), analizan los movimientos sugeridos para la sección de Discusión por Berkenkotter y Huckin (1995). Ellos sostienen que los movimientos pueden ser ordenados en un conjunto de unidades de mayor nivel (Parodi, 2008, los denomina macromovidas). Estos movimientos son básicamente similares a los de la introducción, pero están en orden opuesto, según se presentan en la tabla 13.

Tabla 13. Sección de discusión.

Movimiento 1 Ocupación del nicho *(P1: anunciar propositivamente la investigación, preguntas, hipótesis; P2: anunciar los principales hallazgos)*.
Movimiento 2 (Re)estableciendo el campo *(P1: destacar la centralidad del tema; P2: hacer generalizaciones; P3: referirse a antecedentes).*
Movimiento 3 Establecimiento de territorio adicional (se pueden enunciar resultados inesperados; *P1: contraaseveraciones; P2: indicar un vacío; P3: adscribir el trabajo a una tradición académica).*

Fuentes: Berkenkotter & Huckin, 1995, p. 41, como se citó en Hewitt & Felices Lago (2010). Academic style and format of doctoral theses: The case of the disappearing discussion chapter. Ibérica, 19, 119-140. Swales, 1990, p.141. *Genre Analysis. English in academic and research settings*.

Lo anterior evidencia que las discusiones (re-descripción de resultados de forma analítica) tienen una forma cíclica y, además, se relacionan con las preguntas de investigación planteadas al inicio de los artículos. Algunos de los movimientos repiten información de los antecedentes; con esto, el autor

reafirma su sección de discusión enfatizando sobre los puntos principales del trabajo (Hewitt & Felices Lago, 2010).

Ngozi Nwogu (1997) en su análisis de la estructura y funciones de las secciones de artículos médicos de investigación, siguiendo el modelo de análisis de género propuesto por Swales (1990), y validado en varias investigaciones como hemos visto, seleccionó un corpus de 30 artículos de cinco revistas científicas arbitradas de medicina. Veamos las movidas y las funciones discursivas que este investigador encontró en las diferentes secciones, entre ellas el apartado de discusión, que se integra con las conclusiones.

Tabla 14. Movidas en la sección discusión artículos de medicina.

1	Comienza entregando algunos detalles de antecedentes acerca del tema de la investigación (*Begin by providing some background details about the subject matter of the research investigation*).
2	Realiza una revisión breve de los estudios anteriores (*Conduct a brief review of previous studies*).
3	Presenta la nueva investigación y establece los objetivos de investigación (*Introduce the new research and state research objectives*).
4	Identifica las fuentes de datos y el método adoptado para su recolección (*Identify the source of data and the method adopted in collecting them*).
5	Discute los métodos adoptados para el análisis de los datos (*Discuss the methods adopted in the analysis of data*).
6	Discute los procedimientos estadísticos, si los hay, adoptados para el análisis de los datos (*Discuss the statistical procedures adopted in the analysis of data, if any*).
7	Discute los resultados que son consecuentes con los objetivos del estudio (*Discuss results which are consistent with the objectives of the study*).
8	Discute los resultados que se alejan de los resultados esperados (*Discuss results which deviate from expected outcomes*).
9	Discute los principales resultados y su importancia (*Discuss the main results and their significance*).

10	Explica y justifica los resultados y los enfoques adoptados para alcanzarlos (*Explain and justify results and approaches adopted in achieving them*).
11	Entrega una conclusión y señala las repercusiones de la investigación (*Provide a conclusion and indicate implications of the research*).

Nota: tabla elaborada con base en Ngozi Nwogu, K. (1997). The medical research paper: structure and functions. *English for Specific Purposes, 16*(2), 119-138.

A partir de lo anterior, Ngozi Nwogu (1997) presenta las movidas y pasos de la sección discusión en la siguiente figura (8):

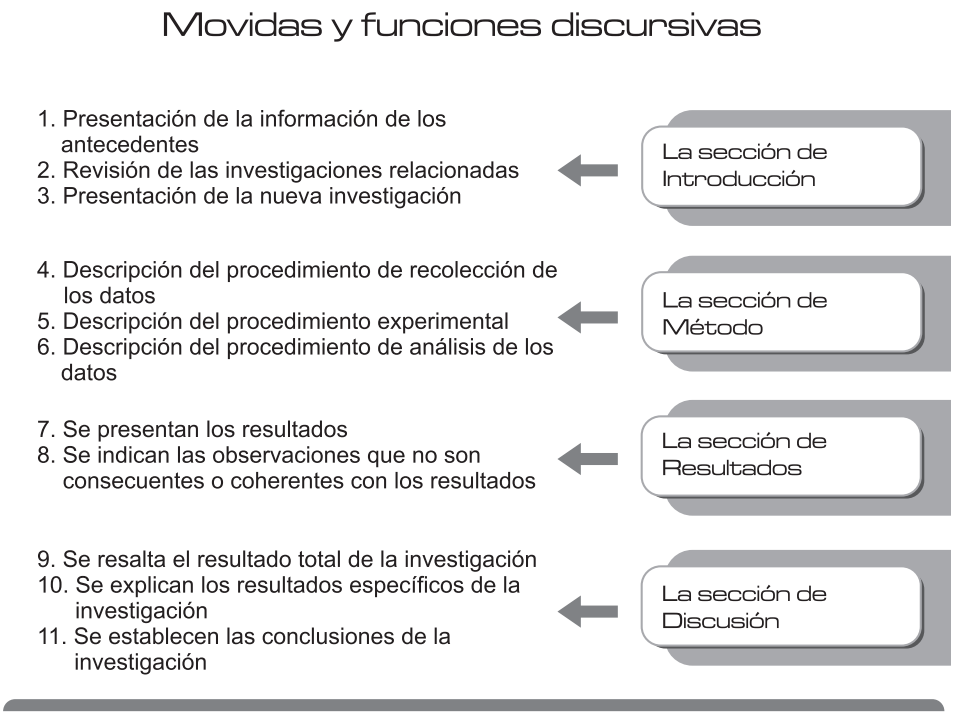


Figura 8. Movidas y funciones discursivas en artículos científicos.

Fuente: figura diseñada con base en Ngozi Nwogu, K. (1997). The medical research paper: structure and functions. *English for Specific Purposes, 16*(2), 119-138.

Matthew Peacock (2002), profesor e investigador de la Universidad de Hong Kong, también realizó un análisis comunicativo de las movidas en la sección de discusión de siete disciplinas (física, biología, ciencias del medio ambiente, negocios, lenguaje y lingüística, administración y derecho). Este

autor destaca que la sección de discusión ha sido menos analizada que otras, como la introducción. El modelo de análisis sigue la propuesta de análisis de género de Dudley-Evans (1994) que propone tres partes en la sección de discusión (introducción, evaluación y discusión), las cuales (con alguna variación propuesta por Peacock) combinan 8 movimientos cíclicos (ver tabla 15):

Tabla 15. Análisis comunicativo de las movidas en la sección de discusión (Peacock, 2002).

Movidas	Descripción
1. Movida de información	Antecedentes acerca de teoría/investigación objetivos/metodología
2. Hallazgo / declaración del resultado	Bien sea un valor numérico o la referencia a un gráfico, tabla o declaración de resultado, pero sin una referencia a un gráfico o tabla
3. Resultado (in)esperado	Un comentario sobre si el resultado es el esperado o no
4. Referencia a investigaciones previas	
5. Explicación	Razones para los resultados inesperados
6. Afirmación	Una generalización que se desprende de los resultados: contribución a la investigación
7. Limitación	
8. Recomendación	Sugerencias para investigaciones futuras

Fuente: Dudley-Evans (1994), como se citó en Peacock, M. (2002). Communicative moves in the discussion section of research articles. *English System, 30,* 479-497.

El anterior modelo aplicado por Peacock (2002, p. 492) presenta el siguiente resultado (tabla 16):

La estructura de tres partes y la serie de ciclos de movidas son:

Tabla 16. Resultado análisis movidas.

I.	Introducción (movidas 1, 2 o 6).
II.	Evaluación (los ciclos clave de movidas son 2+4, 2+6, 3+4, y 3+5). Otros ciclos menos comunes son 6+4 y 4+6.
III.	Conclusión (movidas 2+6 u 8, 8+6 o 7+6).

La investigación se realizó con un corpus de 254 artículos (36 por cada disciplina). Uno de los principales resultados de este trabajo es un número considerable de diferencias en la cantidad y el tipo de movidas, y movidas

cíclicas en los artículos de las disciplinas objeto de análisis; también, se observó (con base en literatura previa) que la sección de discusión es una de las que más variaciones presenta en cuanto sus movidas y pasos.

El autor resalta como una conclusión importante que los hallazgos tienen relevancia en la enseñanza de la escritura investigativa, particularmente en aspectos discursivos específicos de las disciplinas, con el fin de que los escritores puedan desarrollar sus temas, puntos centrales y argumentaciones.

En esta sección, la movida "Commenting on results" es la más frecuente y de carácter obligatorio, según los resultados de la investigación de Ruiying y Allison (2003) en artículos de lingüística aplicada. Esta movida es cíclica en dicha sección, dado que ocurre repetidamente; por su parte, las movidas "reporting results" y "Summarizing results" se presentan con menos frecuencia, puesto que son más propias de la sección resultados. Otras movidas identificadas en esta sección son: "Evaluating the study" y "Deductions from the research".

En la tabla 17, Ruiying y Allison (2003) presentan las movidas y pasos que estructuran la sección de discusión, consistente con las características identificadas en otros estudios, como (según señalan estos autores) los de Hopkins y Dudley-Evans (1988) en su investigación sobre la sección de discusión en tesis y artículos científicos; Holmes (1997) y Swales (1990). Ruiying y Allison proponen entonces una estructura jerárquica de 7 movidas:

Tabla 17. Movidas y pasos que estructuran la sección de discusión (Ruiying y Allison, 2003).

Movidas	Pasos	Comentarios
(D) Movida 1. Información de antecedentes		
(D) Movida 2. Reporte de los resultados		De manera aproximada es equivalente a la declaración de los Resultados (in)esperado resultado, en la que el escritor comenta sobre si el resultado es esperado o no
(D) Movida 3. Resumiendo los resultados		
(D) Movida 4. Comentando los resultados	Interpretación de los resultados	Incluye las Hipótesis, en las que el escritor hace una afirmación más general a partir de sus resultados experimentales
(D) Movida 5. Resumiendo el estudio		

(D) Movida 6. Evaluando el estudio	Se señalan las limitaciones	Equivale de manera aproximada a la Justificación, en la que el escritor justifica la necesidad del trabajo recomendado
(D) Movida 7. Se hacen deducciones a partir de las sugerencias de la investigación	Recomendaciones de investigaciones futuras	Equivale de manera aproximada a Recomendación, en la que el escritor hace sugerencias para el trabajo futuro

Fuente: Ruiying, Y. & Allison, D. (2003). Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes, 22*, 365-385.

Por último, Kanoksilapatham (2007), en su análisis de la sección de discusión en artículos de bioquímica, presenta estos hallazgos (tabla 18):

Tabla 18. Model of move structure in biochemistry research articles: discussion (Modelo de estructura de movidas en artículos de investigación en Bioquímica: discusión). (Kanoksilapatham, 2007).

DISCUSSION	
Move 12	Contextualizing the study (*Contextualización del estudio*)
Step 1	Describing established knowledge (*Se describe el conocimiento establecido*)
Step 2	Generalizing, claiming, deducing previous knowledge (*Se generaliza, reafirma o infiere conocimiento previo*)
Move 13	Consolidating results (*Consolidación de los resultados*)
Step 1	Restating methodology (purposes, research questions, hypotheses and procedures) (*Se replantea la metodología [propósitos, preguntas de investigación, hipótesis y procedimientos]*)
Step 2	Stating selected findings (*Se formulan los hallazgos seleccionados*)
Step 3	Referring to previous literature (*Se referencia literatura previa*)
Step 4	Explaining differences in findings (*Se explican diferencias en los hallazgos*)
Step 5	Making overt claims/generalizations (*Se hacen reafirmaciones/ generalizaciones explícitas*)
Step 6	Exemplifying (Se ejemplifica)
Move 14	Stating limitations of the study (*Se formulan las limitaciones del estudio*)
Move 15	Suggesting further research (*Sugerencias para investigaciones adicionales*)

Fuente: Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical moves in biochemistry research articles. En: Biber D., Connor U. & Upton T. Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure. Philadelphia: Benjamins Publishing Company.

Para finalizar este apartado sobre la discusión, es usual que en algunas investigaciones se presenten en una sola sección los resultados y la discusión, cuando el tema en estudio da lugar a diversos hallazgos que por su naturaleza deben ser analizados a medida que se presentan (Valderrama, 2005). En este mismo sentido, la APA establece que, "cuando la discusión es relativamente breve y directa, algunos autores prefieren combinarla con la sección [...] de Resultados, lo cual produce Resultados y Discusión o Resultados y Conclusiones" (2002, p.21). No obstante la anterior posibilidad, la sección de discusión tiene un modo de organización predominantemente argumentativo, aunque también se recurre a la descripción, exposición y narración.

Movidas y pasos en la sección de conclusiones

La parte textual denominada conclusiones de los artículos académicos e investigativos (o artículo especializado) es una macromovida que realiza la función de cierre. Esta parte ha sido objeto de estudio, entre otros académicos, por Swales (1990), Gnutzmann y Oldenburg (1991), Ciapuscio y Otañi (2002), Espejo (2006), Ferrari (2006) y Bolívar y Bolet (2011).

Con base en estos estudios, y teniendo en cuenta las características retóricas de las diferentes disciplinas, puede decirse a modo de generalización que las conclusiones, en el caso de artículos académicos y de investigación en español, presentan una serie de movidas y pasos que no siempre presentan un orden jerárquico.

Explican Bolívar y Bolet (2011) que la sección conclusión se comienza a construir discursivamente en la sección discusión, dado que en la última parte de esta se adelantan las principales conclusiones de la investigación. Para estas autoras, la estructura prototípica de los artículos científicos se repite, de manera ampliada, en trabajos de investigación como las tesis de posgrado (maestría y doctorados).

Según los aportes realizados por Dudley-Evans (como se cita en Bolívar & Bolet), "la sección *Conclusión* tiende a estructurarse de forma distinta, según se trate del área de las ciencias o de las humanidades". (2011, p.103). Continúan estas autoras exponiendo que en lo que tiene que ver con las denominadas ciencias exactas y/o básicas, la sección conclusión tiene la tendencia a estructurarse en dos partes:

- Resumen de los principales hallazgos
- Recomendaciones

Por su parte, en las ciencias sociales y humanas la estructura presenta tres partes, las cuales son:

- Recapitulación/síntesis

- Evaluación de los resultados/argumentación
- Recomendaciones/retos

Apuntan estas autoras que de manera general,

> tanto en las ciencias como en las humanidades, la Conclusión se inicia recapitulando o resumiendo los hallazgos de la investigación. En lo que a las humanidades se refiere, esta recapitulación puede ir seguida de una evaluación argumentativa de los resultados. Posteriormente, en ambos casos se puede cerrar la Conclusión señalando recomendaciones o retos. (Bolívar & Bolet, 2011, p.105).

En resumen, en la sección conclusiones

> se exponen las deducciones lógicas que es posible derivar de la discusión de los resultados (….) estas conclusiones tienen una 'visión retrospectiva' en relación con las secciones anteriores, en el sentido de que deben ser coherentes con lo planteado en el problema y los realizado en cada una de ellas. (Bolívar & Bolet, 2011, p.108).

Las conclusiones constituyen una sección que tiene unas finalidades retóricas propias de los textos académicos y de investigación, ya sean avances parciales o resultados definitivos. En el caso de avances o resultados de investigación, decir conclusiones no implica que el trabajo o proyecto se concluyó, sino que ese texto en particular presenta, de acuerdo con sus alcances y objetivos, unas conclusiones estructuradas según diferentes movimientos discursivos, que desde los aportes de Swales (1990) pueden ser:

Tabla 19. Movidas retóricas en conclusiones.

I. Introductory Restatement (say again or in a different way, especially so that it is more clearly or strongly expressed).	• Se relacionan los resultados con otros estudios. • Se enfatiza en la pertinencia del tema y en el vacío que ha llenado. • Se establece cómo se respondieron las preguntas de investigación, así como si se cumplieron o no los objetivos.
II. Consolidation of Present Research (with recycling).	• Se resumen los resultados más importantes. • Puntos fuertes y débiles de la investigación (se presenta una visión crítica de los resultados). • Se comentan las limitaciones de la investigación. • Se explican los resultados inesperados. • Evaluación e implicaciones de los resultados o hallazgos del trabajo (análisis de los aportes del trabajo frente a otros anteriores, similares o en el marco de un problema determinado).

III. Practical Applications/ Implications	• Se evalúan las implicaciones de la investigación. • Se proyectan posibles aplicaciones, recomendaciones o sugerencias.
IV. Recommendations for Future Research	• Recomendaciones metodológicas y otras. • Cuestiones abiertas y probables líneas adicionales de investigación en el marco de los resultados obtenidos.

Fuente: con base en Swales, 1990, p.117. Genre Analysis. *English in academic and research settings.* Cambridge.

Las conclusiones, apartado en el cual, de manera cíclica, se presentan e interpretan de forma sucinta los resultados e implicaciones de la investigación o de la reflexión propuesta, también tienen la tendencia a ser formuladas, o bien con una intención dialógica (de interacción con el lector), mediante la utilización de estrategias de atenuación para matizar afirmaciones y evitar entrar en polémicas, quizás con el propósito de persuadir a la comunidad académica de que acepte el nuevo conocimiento (Ferrari, 2006, en línea), o de una forma menos matizada y directa, dado que el autor en este estadio tiene más elementos de juicio con respecto al proceso investigativo, sus resultados e implicaciones.

Antecedentes metodológicos en la identificación de movidas y pasos

Antes de presentar algunos antecedentes en este tipo de estudios es conveniente tener en cuenta algunas consideraciones metodológicas retomadas de Benveniste (1991). Veamos, al emprender una investigación lingüística el lenguaje debe ser descrito como una estructura formal, pero esta descripción exige que previamente se establezcan los procedimientos y criterios adecuados, teniendo en cuenta que el objeto de estudio no es separable del método, puesto que utilizamos el lenguaje para analizar el lenguaje.

Frente a la complejidad del lenguaje, metodológicamente es conveniente en primer lugar establecer una ordenación de los fenómenos objeto de estudio, para clasificarlos y poder construir una descripción coherente. En este contexto surge la noción de nivel (en su acepción de categoría, rango y/o unidad), como un aspecto clave para determinar el proceso y foco de análisis, y poder “dar con la arquitectura singular de las partes del todo” (Benveniste, 1991, Capítulo X, p.1); en este caso, el artículo de investigación.

Independiente de la extensión del texto o del corpus, es necesario realizar la segmentación en porciones cada vez más reducidas hasta los elementos no descomponibles, para poder establecer los rasgos distintivos

del objeto o fenómeno de estudio (Benveniste, 1991, Capítulo X, p.1). Esta segmentación se realiza con base en criterios o categorías de análisis establecidas previamente; pero dejando la posibilidad (siempre deseable en investigación) que del corpus emerjan categorías, relaciones, rasgos y regularidades inéditas.

Para el caso de esta investigación, se propone identificar las *movidas* y *pasos* en las secciones prototípicas de este género textual, a partir de la función comunicativa que cumplan. Estos segmentos pueden equivaler a nociones tales como: *enunciados*, *frases*, *oraciones*, *periodos* u otras secuencias textuales de mayor nivel (párrafos, secciones).

En lo que sigue se exponen algunas consideraciones y propuestas metodológicas a partir de la revisión. Por ejemplo, Parodi y colaboradores (2008, 2010) explican que la metodología utilizada en el análisis retórico de género, con base en macromovidas, movidas y pasos, sigue principalmente tres enfoques: el análisis discursivo, el enfoque de corpus o un complemento entre ambos.

Gallardo (2010) afirma que las movidas y pasos se pueden identificar mediante diferentes rasgos lingüísticos, como por ejemplo: el uso de formas prototípicas o convencionalizadas en determinadas secciones (*el enfoque de esta investigación es*…, *el propósito de este trabajo es*…; clases de verbos (modales: poder; epistémicos: conocer); marcadores discursivos (*reformuladores, estructuradores, argumentativos*) adjetivos, estrategias matizadoras y expresiones indicadoras de actitud/valoración (*los resultados de este trabajo constituyen un aporte*…) (p.157).

Molly Anthony y Kostyantyn Gladkov (2007), en su investigación sobre *Rhetorical appeals in fundraising*, proponen un enfoque analítico de estrategias retóricas, basados en los recursos de persuasión/argumentación propuestos por Aristóteles (*ethos*, *pathos* y *logos*). Esta estrategia de análisis (tomada por estos investigadores del trabajo previo de Connor and Lauers, 1985), "includes 23 persuasive appeals with 14 rational appeals (*logos*), 4 credibility appeals (*ethos*), and 5 affective (*pathos*). However, for the present analysis of fundraising discourse, only 19 of these appeal types are relevant"[27](pp.122-123).

Ngozi Nwogu (1997) en su análisis de la estructura y funciones de las secciones de artículos médicos de investigación en un corpus de 30 artículos explica cómo procedió metodológicamente para identificar las movidas y pasos: "Moves and their constituent elements were determined partly

[27] A continuación se presenta la traducción: Incluye 23 recursos persuasivos con 14 recursos racionales (logos), 4 recursos sobre credibilidad (ethos) y 5 recursos afectivos (pathos). Sin embargo, para el presente análisis del discurso sobre recaudación de fondos solo 19 de estos son relevantes.

by inferencing from context, but also by reference to linguistic clues in the discourse" (1997, pp. 119-138)[28].

De manera más detallada, en cuanto a lo metodológico, para la identificación de las unidades esquemáticas o movidas, este investigador procedió de la siguiente manera:

> Texts in the corpus were analysed into hierarchical schematic structures or Moves. The term Move means a text segment made up of a bundle of linguistic features (lexical meaning, propositional meanings, illocutionary forces, etc.) which give the segment a uniform orientation and signal the content of discourse in it. Each Move is taken to embody a number of constituent elements or slots which combine in identifiable ways to constitute information in the Move. Moves and their constituent elements were determined partly by inferencing from context, but also by reference to linguistic clues in the discourse[29].
>
> (…) Most research article writers are familiar with the IMRD format, but not all are conscious of the fact that there exists an internal ordering of the information presented in the various sections of the research article. This lack of awareness may account partly for the difficulty which most writers, especially new entrants into the academic discourse community face with producing clear, coherent and logically organized research reports. (Nwogu, 1997, p.119)[30].

En 1999 Williams realizó un análisis de los propósitos comunicativos de diferentes enunciados, oraciones y fragmentos textuales (ver tabla 20), los cuales fueron marcados y ubicados en las siguientes categorías metodológicas para el análisis de la sección de resultados, adaptadas del estudio de Brett (1994)[31], quien en su investigación de la sección de resultados de artículos científicos de sociología, se basó en el concepto de movida o categoría comunicativa.

---

[28] La traducción es la siguiente: "Las movidas y sus elementos constituyentes se determinaron en parte por inferencia del contexto, pero también por referencia a pistas lingüísticas en el discurso". (1997, pp. 119-138).

[29] La traducción es la siguiente: Los textos del corpus fueron analizados en su estructura esquemática jerárquica o movidas. El término movida significa un segmento de texto constituido por un haz de características lingüísticas (significados léxicos, significados proposicionales, fuerzas ilocutivas, etc.), que le otorgan al segmento textual una orientación uniforme y señala su contenido discursivo. Cada movida genera o encarna un número de elementos constituyentes, los cuales combinados en pasos identificables constituyen la información de la movida. Las movidas y sus elementos constituyentes se determinaron en parte por inferencia del contexto, pero también por referencia a pistas lingüísticas en el discurso. (Nwogu, 1997, p.119).

[30] La traducción es la siguiente: La mayoría de los escritores de artículos están familiarizados con el formato IMRD, pero no todos son conscientes de que existe un orden interno de la información presentada en las diversas secciones del artículo de investigación. Esta falta de conciencia puede constituir en parte la dificultad de muchos escritores, especialmente quienes ingresan a comunidades discursivas especializadas, para producir reportes de investigación con una organización lógica, coherente y clara. (Nwogu, 1997, p.119).

[31] Cfr. Brett, P. (1994). A genre analysis of the results section of sociology articles. *English for Specific Purposes.* 13(1), 47-59.

Tabla 20. Categorías metodológicas para el análisis retórico sección de resultados (Williams, I. A., 1999).

Categorías retóricas	Descripción
Categorías Metatextuales (en sentido amplio texto acerca del texto)	*Apuntador*. Indica cuáles datos van a ser discutidos. *Estructura de Sección.* Indica el orden y contenido del texto que sigue.
Categorías Presentacionales	*Procedimental*. Explica cómo y por qué se han producido los datos.
	Declaración de Hallazgo. -Comparación. Compara dos o más temas de estudio. -Cambio relacionado con el tiempo. Describe el cambio en un objeto de estudio sobre un periodo de tiempo. -Relación entre Variables. Indica las relaciones entre las variables bajo estudio. -Numérico. Expresa datos cuantitativos que podrían haber sido presentados en forma gráfica o tabulada.
	Comprobación del Hallazgo. -Otros hallazgos. Resultados adicionales producidos por otras variables o medidas, que sirven para respaldar o discrepar con el resultado presentado en la categoría Declaración de Hallazgo.
	-Mismo tema. Adición de detalles complementarios de resultados que respaldan un resultado más general presentado en la categoría Declaración de Hallazgo.
	No validación de Hallazgo. -Resultados adicionales que no respaldan o que contradicen el hallazgo presentado en la categoría Declaración de Hallazgo).
Categorías de Comentario	*Explicación de Hallazgo.* Sugiere razones para el hallazgo.
	Comparación de Hallazgo con Literatura. -Igual. Refuerza la credibilidad de los hallazgos bajo discusión al reportar hallazgos que coinciden. -Ni igual ni Diferente. Señala que los hallazgos actuales ni concuerdan ni discrepan con hallazgos previos. -Diferente. Señala que los hallazgos actuales divergen de las investigaciones previas.
	Evaluación de la re-hipótesis de los hallazgos. -Igual. Confirma que el/los hallazgos concuerdan con la hipótesis original. -Diferente. Señala que los hallazgos no están en conformidad con la hipótesis original. -Implicaciones de los Hallazgos. El autor entrega sus ideas acerca de las implicaciones y consecuencias presentes/futuras de los hallazgos.

Fuente: Williams, I. A. (1999). Results sections of medical research articles: analysis of rhetorical categories for pedagogical purposes. *English for Specific Purposes, 18*(4), 347-366.

Con respecto a la aplicación de estas categorías provenientes de las ciencias sociales en el análisis de artículos científicos de medicina, concluye Williams afirmando que se trata de un modelo adecuado de las categorías retóricas de secciones de resultados para el análisis interdisciplinario de género. Este modelo, con las variaciones del caso, puede ser aplicado exitosamente en el aula para la enseñanza del inglés con fines específicos, como el académico-investigativo (Williams, p. 362, 1999).

Matthew Peacock (2002), profesor e investigador de la Universidad de Hong Kong, realizó un análisis comunicativo de las movidas en la sección de discusión de siete disciplinas. Con respecto a lo metodológico, la clasificación de las movidas del corpus siguió el modelo propuesto por varios investigadores en este tópico. Así, la clasificación de las movidas tuvo esta secuencia metodológica (ver tabla 21):

Tabla 21. Secuencia metodológica para el análisis de las movidas.

Pasos metodológicos	Descripción
1	Buscar/identificar la organización y patrones. Identificar movimientos (y las fronteras entre ellos) mediante una combinación de evidencia lingüística y comprensión textual.
2	Trabajar a partir de un análisis a nivel de enunciados.
3	Asignar los enunciados a una movida.
4	Validar la clasificación probando la concordancia interclasificadores. Todos estos métodos fueron adoptados para este estudio. La concordancia interclasificadores se probó por medio de un segundo codificador, un conferenciante de una universidad local, que clasificó de manera independiente el 60% de los artículos de investigación. El segundo codificador tenía una maestría en Lingüística Aplicada pero (en principio) ningún conocimiento especial de la estructura de los Ras (se discutió acerca de este tema). También se realizaron pruebas para la concordancia inter-clasificadores: este investigador reclasificó seis artículos de investigación seleccionados de manera aleatoria para cada disciplina, 1 mes después de la clasificación inicial.

Fuente: Peacock, M. (2002). Communicative moves in the discussion section of research articles. *English System, 30,* 479-497.

El análisis de la estructura retórica de los artículos fue guiado por estas preguntas: ¿qué elementos pueden darse y dónde? ¿Con qué frecuencia se dan? (Peacock, 2002. p.485).

Biber D., Connor U., Upton y Kanoksilapatham, B. (2007) presentan las siguientes consideraciones metodológicas sobre el análisis basado en movidas y pasos, en el marco de los enfoques ascendente y descendente (pp.12-14), las cuales se citan en extenso traducidas (tabla 22).

Tabla 22. Enfoques ascendentes vs. descendentes.

Enfoques ascendentes *vs*. descendentes basados en el corpus para el análisis del discurso

Para alcanzar descripciones generalizables basadas en el corpus de la estructura del discurso, se requieren siete pasos analíticos principales:

1. Se determinan los tipos de unidades de discurso – las distinciones funcional/comunicativa que pueden cumplir las unidades de discurso en estos textos (“Categorías comunicativa/funcional”).
2. Se segmentan todos los textos del corpus en unidades de discurso bien definidas (“Segmentación”).
3. Se identifican y etiquetan el tipo (o categoría) de cada unidad de discurso en cada texto del corpus (“Clasificación”).
4. Se analizan las características lingüísticas de cada unidad de discurso en cada texto del corpus (“Análisis lingüístico de cada unidad”).
5. Se describen las características lingüísticas típicas de cada tipo de unidad de discurso, comparando todas las unidades de discurso de un tipo dado a lo largo de los textos del corpus (“Descripción lingüística de las categorías de discurso”).
6. Se describen las estructuras de discurso de textos particulares como secuencias de unidades de discurso, en términos del tipo o categoría general de cada de esas unidades (“Estructura del texto”).
7. Se describen patrones generales de la organización del discurso que se mantienen a lo largo de todos los textos del corpus (“Tendencias de organización del discurso”).

Estos siete pasos pueden alcanzarse ya sea a través de un enfoque de investigación descendente o ascendente. Los dos enfoques se diferencian primariamente en el orden de los pasos analíticos. En un enfoque descendente, el marco analítico se desarrolla en el comienzo: se determinan los tipos de unidades de discurso antes de iniciar el análisis del corpus, y luego el análisis completo se lleva a cabo en esos términos. En un enfoque ascendente, el análisis del corpus viene primero y las unidades de discurso surgen de los patrones del corpus.

Fuente: Biber D., Connor U. & Upton T. (2007). Rhetorical moves in biochemistry research articles. *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure.* Philadelphia: Benjamins Publishing Company, pp.12-14.

Finalmente Parodi (2008, 2010) describe la estrategia metodológica que siguió en el análisis retórico del género manual, con base en el enfoque de movidas y pasos. Este autor toma cierta distancia de Biber y colaboradores (2007) en cuanto a la elección dicotómica entre utilizar un enfoque descendente (análisis del discurso/deductivo/arriba-abajo) o ascendente (enfoque de corpus/inductivo/abajo-arriba) para el análisis de textos, y propone más bien una complementariedad entre ambas posibilidades metodológicas.

Así, Parodi (2008), en lo que denomina en términos metodológicos una perspectiva compartida, dice que "el investigador no está desprovisto de sus conocimientos previos en el momento del análisis, pero es el texto el que guiará la segmentación y hará emerger los propósitos comunicativos subyacentes a la estructura lingüística". Se trata entonces de "una organización que surge del texto y que el analista debe identificar, explicar y codificar. De este modo se aprecia el balance que se va produciendo entre los datos del texto y los datos que provienen del investigador" (p.177).

Lo anterior indica que la identificación y delimitación lingüística de una movida y sus respectivos pasos (como lo explica el mismo Parodi), es algo que no es posible precisar a priori: "esta es una cuestión que cada investigador debe enfrentar basado en su experiencia con el género en estudio y desde lo que se denomina un «enfoque de arriba-abajo» y «guiado por el corpus»". (Parodi, 2008, pp.174-175). Esta propuesta metodológica para la descripción de movidas retóricas está estructurada en varias etapas y fases. En la tabla 23 se describen las etapas y fases de análisis retórico, con algunas adaptaciones para este proyecto, las cuales han sido diseñadas por Parodi (2008, 2010), de quien se retoma y se cita en extenso dicha propuesta.

Tabla 23. Metodología: descripción de las etapas y fases de análisis retórico.

ETAPA 1. Configuración del marco de análisis	**Luego de la recolección del corpus, organización y codificación, se realiza un análisis preliminar a partir de un microcorpus para la construcción de una primera tabla de criterios, en términos de movidas y pasos.** **Esta etapa está constituida por siete fases.**
Fase 1: identificación de unidades discursivas	A partir de una lectura analítica inicial, se identifica un conjunto de unidades discursivas.
Fase 2: determinación del foco de observación	Se establece el grado de abstracción para la observación de los propósitos comunicativos constituyentes del género. Para esta investigación se tiene como grado de abstracción para el análisis las movidas y pasos.

Fase 3: primera ecualización	Revisión y ajuste de la relación entre el foco de observación y las unidades retórico-discursivas identificadas.
Fase 4: asignación de propósitos comunicativos	A cada unidad retórico-discursiva identificada se le asigna un propósito comunicativo que cumple (categorías).
Fase 5: producción de etiquetas	Se asigna una etiqueta a cada unidad discursiva identificada de acuerdo al propósito comunicativo que cumple.
Fase 6: identificación del propósito comunicativo general	Se determina el propósito comunicativo global del género de acuerdo con el conjunto de propósitos comunicativos previamente identificados.
Fase 7: diseño de primera tabla de criterios	Diseño de primera tabla de criterios con base en las acciones anteriormente desarrolladas. Se trata de un primer instrumento de clasificación en términos de movidas y pasos.
ETAPA 2. Validación de la tabla de criterios	**Se realiza un proceso de triangulación para establecer la confiabilidad del instrumento.**
Fase 8: establecimiento de la confiabilidad del instrumento	Se procede a la triangulación de la tabla de criterios por parte de tres evaluadores expertos (investigadores, autores y árbitros de revistas indexadas) a partir de su aplicación a un microcorpus. El objetivo es contar con una acción que permita la consistencia y el acuerdo, en relación con la propuesta del investigador. Esto brinda mayor confiabilidad al instrumento, al análisis y los posteriores resultados. (tabla de acuerdo/desacuerdo con porcentajes, por movida y paso). De otro lado, cada evaluador reporta por escrito sus apreciaciones sobre la pauta empleada, las codificaciones y las descripciones de movidas y pasos.
Fase 9: ajustes	A partir de la triangulación, se llevan a cabo ajustes en la tabla de criterios para resolver las discrepancias emergentes a partir del análisis de los pares expertos.
ETAPA 3. Establecimiento de la ocurrencia de las categorías funcionales	**Se aplica el instrumento definitivo a la totalidad del corpus con el fin de establecer la cuantificación de la ocurrencia de las movidas y pasos.**
Fase 10: cuantificación	Se cuantifica la ocurrencia de cada movida y paso en cada artículo del corpus.
ETAPA 4. Cotejo del tipo y número de categorías halladas a partir de la descripción retórica	**En esta etapa se realizan la comparación del tipo y número de categorías funcionales (movidas y pasos) identificadas en los artículos objeto de estudio.** **Se consideran las variables cualitativas estructura textual del artículo de investigación, calidad lingüística y evaluación. Esta etapa se divide en tres fases.**

Fase 11: cotejo del tipo y número de categorías funcionales halladas en los artículos de investigación, en relación con las variables estructura textual y ámbito disciplinar	En esta fase se comparan los artículos de investigación y sus estructuras textuales.
Fase 12: cotejo del tipo y número de categorías funcionales halladas en los artículos de investigación, en relación con la variable calidad lingüística	En esta fase se comparan los artículos de investigación en sus versiones: original y publicada.
Fase 13: cotejo del tipo y número de categorías funcionales halladas en los artículos de investigación, en relación con la variable evaluación textual	En esta fase se comparan los artículos de investigación en sus versiones originales, en relación con los observaciones de los evaluadores.
ETAPA 5. Análisis e interpretación de los datos obtenidos del cotejo de la organización retórica	**En esta última etapa se realizará el análisis e interpretación de los datos obtenidos del cotejo con el fin de determinar las semejanzas y diferencias retórico-funcionales entre los artículos que conforman el corpus.** **Esta etapa consta de una única fase.**
Fase 14: análisis e interpretación de los datos obtenidos, en relación con los objetivos del estudio	En esta fase el análisis e interpretación de los datos que aquí se propone permitirá: caracterizar las movidas y pasos; describir algunas características lexicogramaticales y textuales en la organización retórico-funcional y su nivel de adecuación; identificar los problemas de redacción más frecuentes en los artículos objeto de estudio; y determinar la incidencia de la evaluación en la calidad lingüística de los artículos.

Fuente: Parodi Sweis, G. (2008). La organización retórica del género Manual: ¿Una "colonia encadenada?" En G. Parodi Sweis (ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para hacer y saber.* (pp. 179-180). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

A modo de cierre

A partir de la pregunta: *¿cómo enseñar a escribir, editar, evaluar y analizar artículos de investigación?*, el objetivo de este capítulo ha sido presentar una aproximación teórica al artículo científico, con base en tres enfoques: *la alfabetización académica de orden superior*, *el análisis de género* y *la retórica de la ciencia*, con el fin de precisar categorías conceptuales y proponer una

perspectiva teórico-metodológica de análisis. Esto, con base en la revisión conceptual y metodológica de las movidas y pasos retóricos. Las principales conclusiones de esta revisión son las siguientes.

1. La investigación, la escritura y la publicación son actividades dinámicas, interdependientes y centrales en la creación, transformación, aprendizaje y apropiación social y académica del conocimiento. En otras palabras, y de manera más particular, dichas actividades constituyen una triada inherente al avance intelectual de los estudiantes, docentes e investigadores, tanto expertos como en formación, y es clave en la inclusión de estos en comunidades discursivas especializadas.

2. Los estudiantes (particularmente en niveles de maestría y doctorado), los investigadores (en formación o en estricto sentido) y los docentes deben gestionar de forma pertinente, oportuna y variada la socialización y la comunicación, general o especializada, de las reflexiones disciplinares, los avances y los hallazgos científicos, como parte esencial de las actividades académicas e investigativas.

3. Las revistas científicas y los grupos de investigación, en cuanto comunidades discursivas académico-investigativas, constituyen estrategias para el fortalecimiento de competencias de carácter científico. De esta forma, la adecuada participación de los autores en las comunidades discursivas ocurre cuando estos se van convirtiendo gradualmente en expertos mediante la escritura, la evaluación textual, la publicación y posterior citación de los géneros disciplinares especializados que ellos producen.

4. Es frecuente que se presenten dificultades de orden lingüístico (textual, retórico, léxico-gramatical, discursivo) y en la estructuración de las diferentes secciones de los artículos. Esto lleva a una deficiente comunicación científica; y en consecuencia, al rechazo de los textos para publicación por parte de editores y árbitros. Sin embargo, este es un tema que parece no ser objeto de interés investigativo en contextos diferentes a la formación de pregrado, según se deduce de la revisión de la literatura, pero que se hace explícito en los procesos de evaluación y edición de artículos científicos y en diversos talleres de escritura realizados con docentes e investigadores.

   Ciertamente durante la revisión no se encontró una correlación entre alfabetización académica de orden superior, con respecto a la denominación grupos de investigación, estudiantes de posgrado (maestrías y doctorados) y procesos editoriales en revistas científicas. El foco de interés ha estado más circunscrito a las competencias de lectoescritura en estudiantes de pregrado.

5. En la estructura textual de los artículos hay diferencias y similitudes, lo cual indicaría que hay rasgos distintivos y a la vez cierta homogeneidad en la retórica de la ciencia, que trasciende enfoques investigativos y disciplinas.
6. Aunque hay coincidencias en aspectos metodológicos para el análisis de artículos siguiendo el enfoque de movidas y pasos, no se aprecian reglas o regularidades exactas para el análisis, pues esto depende del saber previo del investigador, del corpus, de la consulta a expertos para validar instrumentos y del nivel de abstracción que se busque. De acuerdo con la revisión, el número de movidas y pasos en los artículos, en las diferentes investigaciones, no presenta reglas fijas de ocurrencia. Al respecto, se destaca una metodología complementaria o diálogo interescuelas para el análisis retórico.
7. En diversas investigaciones se consideran las movidas como unidades semántico-discursivas que, organizadas en determinadas secuencias, realizan una función comunicativa en particular y aportan al macropropósito comunicativo de la sección respectiva y del género. La macromovida, la movida y los pasos son categorías/herramientas de análisis que permiten definir e identificar la estructura retórica y las funciones comunicativas en textos científicos.

   Mediante el desarrollo de las etapas posteriores del proyecto (recolección, sistematización del corpus y análisis) se esperan los siguientes resultados de orden teórico y aplicado, como:

   - La caracterización y análisis retórico de las movidas y pasos en artículos científicos permitirá reconocer las particularidades lexicogramaticales y textuales de estos; lo cual es útil para la fundamentación de la escritura de este género textual.
   - A partir de los resultados obtenidos se podrán proponer estrategias didácticas para la enseñanza del género artículo científico, así como lineamientos para la corrección, edición y evaluación textual.
   - Los resultados contribuirán a mejorar la calidad del proceso de las publicaciones científicas mediante pautas y recomendaciones para la estructuración de las guías de autores y evaluadores.
   - La fundamentación y diseño de centros de escritura académico-investigativa, como estrategia para el fortalecimiento de la alfabetización académica de nivel superior. Esto fortalecerá la productividad científica con calidad, la visibilidad y la apropiación social y académica del conocimiento.

Referencias

Agamben, G. (2007). *La potencia del pensamiento: ensayos y conferencias*. Adriana Hidalgo, editora: Argentina.

Arnoux, E., Stefano, M. & Pereira, C. (2010). Materiales clínicos y supervisión: escritos del campo psicoanalítico. En: G. Parodi Sweis (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp. 185-214). Barcelona: Chile: Ariel.

Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. EE. UU.: Parlor Press.

Bazerman, Ch. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, *41* (68), 355-380.

Beke, R. (2011). Las voces de los otros en el discurso académico. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Benveniste, Émile. (1991). *Problemas de lingüística general* (vol. 1). Capítulo X Los niveles del análisis lingüístico. Madrid: Siglo XXI.

Biber, D., Connor, U. & Upton, T. (2007). *Discourse on the Move: Using corpus analysis to describe discourse structure (Studies in Corpus Linguistics)*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Biber, D. & Kones, J. K. (2007). Vocabulary-based discourse units in biology research articles. In *Discourse on the Move: Using corpus analysis to describe discourse structure (Studies in Corpus Linguistics)* (pp.175-212). John Benjamins Publishing.

Bolívar, A. (1999). Los resúmenes para eventos científicos en lingüística aplicada en América Latina: estructura e interacción. *Opción*, 29, 61-81.

Bolívar, A. (2004a). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, *37* (55), 7-18

Bolívar, A. (2004b). Sobre el valor de las reseñas. *Aled: Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, *4* (2), 3-4.

Bolívar, A. (2005). Sobre el arte de arbitrar artículos de investigación. *Aled: Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, *5* (1).

Bolívar, A. & Beke, R. , Eds. (2010). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Britt-Louise G. (2000). Análisis aplicado del discurso. En T. A. Van Dijk. (Comp.). *El discurso como interacción social: estudios sobre el discurso una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Calsamiglia Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (2008). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. (3 ed.). Barcelona: Ariel.

Campanario, J. M. (2002). Cómo escribir y publicar un artículo científico: cómo estudiar y argumentar su impacto. Universidad de Alcalá. Recuperado el 1 de abril de 2009 de: http://www2.uah.es/jmc/webpub/INDEX.html

Carlino, P. (2004, a). Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el

grado y el posgrado universitarios. Trabajo presentado en la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje", Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional de Comahue, 11, 12 y 13 de febrero de 2004.

Carlino, P. (2004, b). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 26, 321-327.

Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1997). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito.* (5a. ed.). Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1999) *La cocina de la escritura.* (7a. ed.). Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2001). Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio* (pp. 355-372). Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

Cassany, D. (2003). Aproximación a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*. Madrid: Universidad Autónoma, (332), 113-132. Recuperado el 19 de marzo de 2009 de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10424

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. & López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi Sweis (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp. 347-374). Chile: Ariel.

Castelló, M. (Coord.), Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A. & Zanotto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.

Castañeda N., L. S. & Henao S., J. I. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquia: Informe preliminar. *Revista Signos* [online]. (32)45-46, pp. 83-101. Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100010&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09341999000100010.

Castro, M. C., Hernández, L. A. & Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En: G. Parodi Sweis (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp.49-70). Chile: Ariel.

Ciapuscio, G. (1998). Los resúmenes de la Revista Medicina: un enfoque diacrónico-contrastivo. *Revista Signo y Seña*, 10, 217-243.

Ciapuscio, G. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. Teresa Fuentes (Eds.). *Entre la terminología, el texto y la traducción* (pp.37-73). Salamanca: Almar.

Ciapuscio G., Aldestein A. & Gallardo S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina. En: G. Parodi Sweis (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp.317-346). Chile: Ariel.

Cisneros M. & Jiménez H. (2010). Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior. En: G. Parodi Sweis (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp.291-316). Chile: Ariel.

Colciencias (2006). Servicio permanente de indexación de revistas CT+I colombianas. Base Bibliográfica Nacional - BBN Publindex. Recuperado el 13 de marzo de 2009 de: http://scienti.colciencias.gov.co:8084/publindex/docs/informacionCompleta.pdf

Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas–ICMJE. (2006). Requisitos de uniformidad para manuscritos enviados a revistas biomédicas: redacción y preparación de la edición de una publicación biomédica. Recuperado el 30 de abril de 2009 de: http://bvs.sld.cu/revistas/recursos/

Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. (3a. ed. en español). M. Sáenz (Trad.). Washington: Organización Panamericana de la Salud - OPS.

Departamento Administrativo de Ciencia, tecnología e Innovación – Colciencias (2012). *Modelo de Medición de Grupos de Investigación Científica y Tecnológica. Política de Grupos de Investigación Científica y Tecnológica. Dirección de Fomento a la Investigación* – COLCIENCIAS. Equipo Académico. Construcción del Modelo de Medición de Grupos de Investigación. Bogotá, D.C.

Dzung, Phuong (2008). How can Learning about the Structure of Research Articles Help international Students?" [http://www.isana.org.au/files/2008%20Conference%20 Proceedings/paper_Dzung.pdf, fecha de consulta: 27 de marzo de 2011].

Eggins, S. & Martin, J. R. (2000). Géneros y registros del discurso. En T. A. Van Dijk. (Comp.). *Estudios sobre el discurso I: una introducción multidisciplinaria.* Barcelona: Gedisa.

Ferrari, L. (2006). Modalidad y gradación en las conclusiones de artículos de investigación. Caicyt – Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica. Recuperado el 7 de abril de 2009 de: http://www.caicyt.gov.ar/coteca/integrantes-2/textos-de-los-integrantes/rasal.pdf/view

Ferrari, L. & Gallardo, S. (2006). Estudio diacrónico de la evaluación en las introducciones de artículos científicos de medicina. *Revista Signos, 39*(61), 161-180.

Ferrater Mora, J. (2001). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.

Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de biología y lingüística. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *15*(26), 153-177.

García Izquierdo, I. (2007). Los géneros y las lenguas de especialidad (I). En E. Alcaraz Varó, *et al*. *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.

García Negroni, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico: acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, *41* (*66*).

Garrido Medina, J. (1999). *Los actos de habla. Las oraciones imperativas*. En: Bosque I. & Demonte V. Gramática descriptiva de la lengua española, Vol. 3, pp.3878-3928.

Gill, A. M. & Whedbee, K. (2000). Retórica. En T. A. Van Dijk. (Comp.). *Estudios sobre el discurso I: una introducción multidisciplinaria.* Barcelona: Gedisa.

González-Jover Gómez, A. (2007). Léxico especializado y traducción. En E. Alcaraz Varó, *et al*. *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.

Harvey, A. M. y Muñoz, D. (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. *Estudios Filológicos*, (41), 95-114.

Hewitt, E. & Felices lago, Á. (2010). Academic style and format of doctoral theses: The case of the disappearing discussion chapter. *Ibérica*, 19, 119-140.

Hopkins, A. y Dudley-Evans, T. (1988). A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes*, 7(2), 113-121.

Ibáñez, R. (2008). El texto disciplinar y el acceso al conocimiento desde el análisis de género: ¿regulación del conocimiento o persuasión?. En G. Parodi Sweis (ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para hacer y saber*. (pp. 219-246). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Bordes Manantial.

Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical moves in biochemistry research articles. En: Biber D., Connor U. & Upton T. *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure*. (pp.73-103). Philadelphia: Benjamins Publishing Company.

Locke, D. (1997). *La ciencia como escritura*. Valencia: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia.

López Ferrero, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos,* 35, *51-52.*

Macker L. & Peronard M. (2004). *El lenguaje humano. Léxico fundamental para la iniciación lingüística*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Marimón Llorca, C. & Santamaría Pérez, I. (2007). Los géneros y las lenguas de especialidad (II): el contexto científico-técnico. En E. Alcaraz Varó, *et al*. *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.

Marinkovich, J. & Velázquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica. En G. Parodi Sweis (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp. 127-152). Chile: Ariel.

Martínez, I. (2003). Aspects of theme in the method and discussion sections of Biology journal articles in English. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 103-123.

Martínez Hincapié, J. (2011). Variación retórico-funcional en tesis doctorales de Historia y Física realizadas en universidades de Chile y España. Una comparación desde la perspectiva de las diferencias disciplinares e interculturales. Valparaíso, 2011. Trabajo de Grado (en curso). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Programa Doctorado en Lingüística. Profesor guía: Dr. Giovanni Parodi Sweis.

Miin-Hwa Lim, J. (2010). Commenting on research results in applied linguistics and education: a comparative genre-based investigation. *Journal of English for Academic Purposes, 9*, 280-294. doi:10.1016/j.jeap.2010.10.001

Molly Anthony & Kostyantyn Gladkov. (2007). Rhetorical appeals in fundraising. En: Biber D., Connor U. & Upton T. *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure*. (pp.122-151). Philadelphia: Benjamins Publishing Company.

Montes Fernández, A. (2007). El lenguaje de la publicidad. En E. Alcaraz Varó, *et al*. *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.

Morales, O. A., Cassany, D. & González-Peña, C. (2007). La atenuación en artículos de revisión odontológicos en español: estudio de caso exploratorio. *Ibérica*, 14, 33-58.

Morales, O. A. (2008). *Aproximación discursiva a la escritura académica de odontología: estructura retórica y estrategias de atenuación en casos clínicos publicados en revistas hispanoamericanas (1999-2005)*. (Trabajo de investigación, Diploma de Estudios Avanzados). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Morales, O. A. (2010). *Los Géneros Escritos de la Odontología Hispanoamericana. Estructura retórica y estrategias de atenuación en artículos de investigación, casos clínicos y artículos de revisión* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Moyano, E. (2000). *Comunicar ciencia*. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Moyano, E. (2001, 3-5 de mayo). Una clasificación de géneros científicos. *XIX Congreso AESLA.* Universidad de León.

Ngozi Nwogu, K. (1997). The medical research paper: structure and functions. *English for Specific Purposes, 16*(2), 119-138.

Ochoa Sierra, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función, 22*(2), 93-119.

Padilla, C. & Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria . En: G. Parodi Sweis (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp.153-182). Chile: Ariel.

Parodi Sweis, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo / discursiva. *Revista Signos, 33* (47).

Parodi Sweis, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos, 40* (63), 147-178.

Parodi Sweis, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para hacer y saber*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Parodi Sweis, G. (2008). La organización retórica del género Manual: ¿Una “colonia encadenada?” En G. Parodi Sweis (ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para hacer y saber*. (pp. 179-180). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Parodi Sweis, G. (2010). Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria. Madrid: Iberoamericana Vervuert.

Parodi Sweis, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Chile: Ariel.

Parodi, Ibáñez, Venegas & González (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En: G. Parodi Sweis (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp.249-289). Chile: Ariel.

Peacock, M. (2002). Communicative moves in the discussion section of research articles. *English System, 30*, 479-497.

Quintana H., García-Arroyo, M., Arribas, M. & Hernández, C. (2010). La alfabetización académica en las instituciones de educación superior en Puerto Rico en el primer decenio del siglo XXI. En: G. Parodi Sweis (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp.21-47). Chile: Ariel.

Posteguillo Gómez, S. & Piqué-Angordans, J. (2007). El lenguaje de las ciencias médicas: comunicación escrita. En E. Alcaraz Varó, et al. *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.

Ruiying, Y. y Allison, D. (2003). Research articles in applied linguistics: Moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22, 365-385.

Sabaj Meruane, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos* [Versión electrónica] *42* (69). Recuperado el 1 de abril de 2009 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342009000100006&lng=es&nrm=iso

Sabaj Meruane, O., Toro Trengove, P. & Fuentes Cortés, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein, 24* (2), 245-271.

Sánchez Upegui, A. A. (2010, septiembre-diciembre). Aplicación de la lingüística textual en los criterios de evaluación de artículos académicos e investigativos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31)196-226. Recuperado el 3 de octubre de 2010 de: http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=163&Itemid=1

Sánchez Upegui, A. A. (2009). *Aplicación de la lingüística textual en evaluación de artículos académicos* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.

Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. ISBN: 978-958-99059-1-3. Recuperado de: http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Paginas/Publicaciones/manual-de-redaccion-academica-e-investigativa.aspx

Sánchez Upegui, A. A. (julio – diciembre de 2012). Pensar, crear y reinventarse en el lenguaje: la escritura en movimiento. *Revista Educación y Desarrollo Social*. (*6*)1.

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Electrónica en Línea). (2009). Recuperado el 1 de octubre de 2009, en: http://www.scielo.org/php/index.php

Swales, J. M. (1981). *Aspects of article introductions*. Birmigan: University of Aston.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Explorations and applications.* Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dijk, T. (1992). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (1999). *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk,T. (Comp.) (2000). *El discurso como interacción social: estudios sobre el discurso una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Venegas, R. (2005). *Las relaciones léxico-semánticas en artículos de investigación científica: una aproximación desde el análisis semántico latente.* (Tesis doctoral). Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de: http://cybertesis.ucv.cl/tesis/production/pucv/2005/venegas_re/html/index-frames.html

Venegas, R. (2008). Clasificación automatizada de los textos del corpus del Español Académico PUCV-2006: distinciones disciplinares. En G. Parodi Sweis (ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para hacer y saber*. (pp. 143-168). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Williams, I. (1999). Results sections of medical research articles: analysis of rhetorica categories for pedagogical purposes. *English for Specific Purposes*, *18*(4), 347-366.

Williams, I. (2005). Thematic items referring to research and researchers in the discussion section of Spanish biomedical articles and English-Spanish translations. *Babel*, *51*(2), 124-160.

Wodak, R. & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

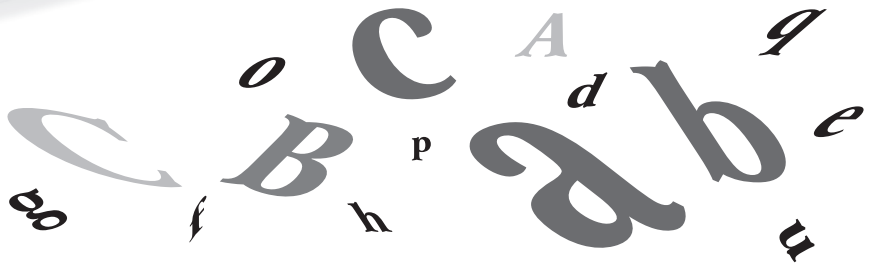
Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Capítulo 2

Análisis lingüístico de la realimentación en educación virtual*

Carlos Augusto Puerta Gil

Lina María Sánchez Ceballos



* El presente texto es resultado del proyecto: *Análisis lingüístico y estrategias de realimentación en la educación virtual*, cuyo objetivo es caracterizar todas aquellas estrategias lingüísticas empleadas por los profesores en la labor de la realimentación, y de esta forma diseñar un material de mejoramiento en los procesos de interacción. El proyecto está adscrito a los grupos de Investigación: Cibereducación y Comunicación Digital y Discurso Académico. El director es el Magíster en Lingüística Alexánder Arbey Sánchez Upegui.

Introducción

Con el auge de los procesos de formación virtual, como herramientas que salvan dificultades de espacio, tiempo e incluso culturales, la realimentación en la educación virtual desempeña un papel fundamental en la permanencia y motivación del estudiante de educación superior en esta modalidad. La realimentación en el proceso de aprendizaje del estudiante es fundamental para la construcción del conocimiento con sentido; esto es, un aprendizaje basado en los saberes previos del estudiante, un aprendizaje con amplias posibilidades de aplicación, relacionado con sus intereses, orientado hacia una proyección social en la que su formación específica le permita cumplir un rol determinado, es decir, un tipo de aprendizaje que contribuya a su formación integral, en las dimensiones profesional, disciplinar y personal; ámbitos que se relacionan con el mismo concepto de competencia: saber hacer en contexto.

La realimentación como estrategia de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de la formación en competencias y aprendizaje autónomo, se enlaza con la posibilidad de acceso a experiencias de aprendizaje significativo que Ausubel, Novak y Hanesian (1983) (citados en Coll, 1988, p.135) denominan acontecimiento, que equivale a poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el estudiante logra aprender en el proceso de realimentación cuando es capaz de atribuirle un significado a ese conocimiento adquirido. De acuerdo con estos autores, se construyen significados cuando se es capaz de establecer relaciones “sustantivas y no arbitrarias” entre lo que se aprende y lo ya conocido; de esta manera la riqueza de los aprendizajes dependerá de la mayor o menor complejidad de las relaciones que el estudiante sea capaz de establecer.

La realimentación en la educación virtual ha sido una práctica que se ha desarrollado desde diferentes perspectivas y metodologías, las cuales no siempre han coincidido con los principios educativos y cognitivos bajo los cuales se rige, que son, principalmente, la búsqueda del mejoramiento de las prácticas de estudio y procesos de aprendizaje del estudiante, de tal manera que le permitan cada vez más una mejor apropiación del conocimiento y mayores niveles de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje; esto ha generado que a diversas prácticas se les denomine realimentación, lo que hace necesario anotar que no toda instrucción u orientación implica un proceso de realimentación en sentido amplio.

Desde esta perspectiva, la realimentación en la educación virtual es un tema de creciente interés investigativo, más aún, cuando tiene incidencia directa en la permanencia del estudiante en la modalidad virtual y en la calidad de muchos de los procesos de formación involucrados, lo cual además pone

de relieve las competencias del profesor en el ámbito de la interacción escrita, la educación y el acompañamiento en la educación virtual.

A esta preocupación se suma un aspecto más, y es el uso generalizado de la palabra “realimentación”, asociándola con la evaluación en términos de constatación y de señalamiento de falencias, sin actividades que permitan la profundizacion del estudiante; por esta imprecisión del concepto se presenta incluso una aplicabilidad que, en algunos momentos, desvirtúa su función educativa y formativa, debido a que no cumple su papel de regulación del aprendizaje del estudiante. Es decir, que no toda actividad de revisión es realimentación. Esta ambigüedad genera estrategias inadecuadas en el uso de la realimentación, vaguedad en el término desde lo didáctico, poca calidad en los procesos, actividades y rendimiento académico del estudiante; deserción, sentimientos de rechazo del estudiante ante la manera en que se le hacen correcciones, observaciones y/o indicaciones; desmotivación, temores y miedos por entregar tareas e imprecisiones en las diferentes tareas y trabajos.

Las anteriores situaciones llevan a estudiar la realimentación como una estrategia en la que se precisa delimitar su función en el proceso educativo, que permita definirla como un discurso orientado al mejoramiento de los procesos de aprendizaje del estudiante y desde su intención, sin generar “traumas” o secuelas negativas, si no que por el contrario sea una estrategia que permita aprendizajes con múltiples posibilidades, más personalizado y humanizante, es decir, una formación que contribuya al fortalecimiento integral del estudiante, esto es, en su saber específico y en aquellas competencias que le permitan un mejor desempeño en sociedad.

En este sentido, algunos eventos comunicativos que se presentan en la educación virtual tales como la elaboración de correos, orientaciones, instrucciones, conceptualizaciones sobre temas por estudiar, entre otros, son discursos con una intención educativa orientada al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje, donde la pretensión es que los estudiantes de manera paulatina adquieran herramientas que les permitan mejorar su proceso de formación, evidenciado en los distintos productos académicos. En virtud de lo anterior, el objeto del presente trabajo es analizar el discurso en el proceso de realimentación, así como las distintas estrategias didácticas y lingüísticas que se tejen en su desarrollo.

Puesto que en el ámbito de la educación virtual la realimentación adquiere gran importancia como estrategia de acompañamiento y mejoramiento continuo, en la labor de análisis de algunos espacios de realimentación se han observado ciertas dificultades en el proceso permanente de evaluación, de enseñanza-aprendizaje y de la misma interacción entre los actores involucrados en el proceso de educación virtual, situación que ha empezado

a generar una reflexión sobre el valor lingüístico y didáctico del concepto realimentación. Esto ha llevado a preguntas como: ¿a qué llamamos realimentación? ¿Cuáles son las estrategias más recurrentes que utilizan los profesores en los diferentes momentos de realimentación en las distintas herramientas educativas virtuales? ¿Puede considerarse la realimentación un género dialógico? ¿Cuáles son las estrategias de cortesía e interacción que subyacen? ¿Cuáles son los movimientos y caracterización discursiva de la realimentación en términos de argumentación, explicación, exposición y ejemplificación? ¿Qué factores inciden en la eficiencia de la realimentación?

En el plano de la educación virtual, establecer relaciones dialógicas entre los agentes involucrados en los procesos educativos es fundamental para lograr aprendizajes significativos, que le permitan al estudiante apropiarse del conocimiento; en este sentido, la realimentación es una manera de permitirle al estudiante reflexionar de manera consciente acerca de su proceso formativo, orientando su aprendizaje. Por tanto, la realimentación se constituye en una “estrategia” educativa de acompañamiento constante que adecuadamente desarrollada, beneficia al estudiante en diferentes aspectos de su formación, facilitándole explorar otras alternativas y métodos de aprendizaje. Además, es una estrategia educativa orientada a promover el aprendizaje de forma dinámica y cada vez más autónoma.

En consecuencia, indagar sobre la manera cómo los profesores realimentan las diferentes actividades de aprendizaje que se programan en un curso o asignatura, se constituye en una opción de mejoramiento de los procesos educativos virtuales, que permitirá a los estudiantes apropiarse de prácticas académicas que potencializarán su desempeño universitario, y les permitirá darle un mayor sentido a las distintas tareas en su proceso de formación superior.

En este mismo orden, estudiar la realimentación brindará herramientas al profesor virtual para determinar la manera cómo debe orientar el proceso de formación, evaluación, instrucciones y acompañamiento al estudiante para que este avance en su formación. La realimentación, entonces, cumple un papel importante en el proceso formativo, y es el de servir de mediación entre la relación profesor-estudiante para que el proceso de enseñanza-aprendizaje logre su finalidad, trascendiendo en niveles de complejidad y reflexión.

Por tanto, con este trabajo investigativo se beneficiarán los profesores para asumir discursos enfocados a realimentaciones efectivas, donde se oriente con mayor pertinencia las actividades y tareas a desarrollar por el estudiante. Asimismo, ofrecerá herramientas para determinar y decidir el tipo de discurso que se debe asumir para realimentar las distintas actividades planteadas, según los momentos de realización.

De otro lado, se beneficiarán los estudiantes porque su proceso formativo será más dinámico desde la acción educativa, puesto que en los procesos educativos es necesaria la búsqueda permanente de estrategias que permitan innovar y fortalecer constantemente las metodologías de evaluación y acompañamiento, dadas las cada vez más amplias necesidades y demandas educativas. De igual forma, se brindarán estrategias que conduzcan, de una parte, al estudiante a mejores reflexiones en torno a sus procesos de aprendizaje, y por otra, al docente en su constante autoevaluación pedagógica y didáctica.

Sin duda, en los ambientes educativos virtuales la lectura juega un papel preponderante (por ejemplo de los materiales propuestos en los contenidos de los cursos, así como otras referencias) como medio y vehículo para lograr los objetivos de aprendizaje en las distintas fases del proceso de formación del estudiante; es la lectura además una actividad intelectual dinámica que permite al estudiante apropiarse del conocimiento, comprenderlo, transformarlo y reconstruirlo para generar de esta forma nuevos conocimientos. En este sentido, construir mensajes y textos claros, coherentes y con una intencionalidad definida, le permitirá al estudiante acceder a una educación y formación significativas.

Parte I. Marco conceptual

Aportes de la lingüística textual a la realimentación

Teniendo en cuenta las dimensiones pedagógica y lingüística, y las implicaciones que puede llegar a tener un concepto académico como la realimentación, disciplinas como la lingüística textual pueden llegar a tener una importante incidencia en aspectos tales como el análisis de distintos géneros textuales y el diseño de estrategias comunicativas conducentes al continuo mejoramiento de la comunicación escrita en ambientes virtuales académicos.

Al respecto, es importante reconocer las posibilidades específicas que la lingüística textual ofrece al análisis e implementación de la actividad de realimentación. Los autores Beaugrande y Dressler (1997 p. 284), en su texto *Introducción a la lingüística textual* caracterizan esta disciplina como una parte integrante de la ciencia del texto, que, dada su naturaleza interdisciplinaria necesita cooperar con otras disciplinas afines para poder tratar de manera competente sus objetos esenciales de investigación. En este sentido, su relación con el concepto de realimentación se legitima en tanto puede brindar toda una serie de elementos destinados a la evaluación y análisis de procesos de escritura en el marco de actividades de interacción formativa, mediante la escritura.

De acuerdo con lo anterior, es pertinente citar algunos apartados del texto de Beaugrande y Dressler (1997 p. 284) quienes hacen una revisión de algunos asuntos relacionados con ciertas disciplinas en las que los textos son objeto de investigación o instrumento educativo, lo cual puede ofrecer elementos válidos para la labor de análisis, caracterización y fortalecimiento de la actividad textual en el campo de la enseñanza y la investigación, especialmente en el contexto de la realimentación en ambientes virtuales académicos.

Teniendo en cuenta la gran necesidad de producción escrita en las distintas actividades de realimentación, se observa cómo la comunicación textual es un campo de trabajo muy importante para la construcción de teorías de tipo cognitivo. Los textos son fundamentales para verbalizar los acontecimientos mentales y para hacerlos accesibles al conocimiento consciente. La comunicación textual es el sistema más sutil, complejo y distintivo del comportamiento humano simbólico, que facilita a los hablantes mantener interacciones con resultados significativos y aplicables en el plano de la comunicación y del conocimiento (Beaugrande y Dressler, 1997).

Desde esta perspectiva, si se asume la realimentación como un proceso que busca transformar las experiencias de aprendizaje, entonces las actividades basadas en la construcción, análisis y lectura de textos necesitan de unas condiciones básicas que legitimen en el plano cognitivo el ejercicio de realimentación. Lo anterior se articula con la postura de Beaugrande y Dressler (1997 p. 284) cuando afirman que la comunicación textual pone en juego la mayor parte de las habilidades superiores del comportamiento racional humano:

- Capacidad para resolver problemas
- Capacidad para planificar
- Capacidad para idear, poner a prueba y evaluar hipótesis
- Capacidad para emparejar patrones
- Capacidad para procesar con facilidad los previsibles
- Capacidad para procesar en profundidad enunciados inesperados o improbables
- Capacidad para reducir la complejidad contrarrestando las limitaciones de procesamiento
- Capacidad para seleccionar el foco de atención
- Capacidad para mantener activada la continuidad de una experiencia
- Capacidad para coordinarse de un modo efectivo con otros participantes en la interacción

De esta forma, la lingüística textual es amplia y universal. De igual manera, los autores subrayan que, así como el texto es instrumento de investigación, los mismos textos figuran entre los objetos de investigación, de tal manera que las producciones textuales derivadas de las actividades de realimentación pueden constituir una valiosa materia prima para la labor de enseñanza e investigación, en tanto pueden develar a través de la lingüística textual, toda una serie de rasgos relacionados con el proceso de escritura, evaluación, corrección, proposición y argumentación académica, entre otros.

Un aspecto que también vale la pena tratar desde el plano de la lingüística textual es precisamente el rasgo de la legibilidad, el cual se deriva del ejercicio mismo de la lectura. La legibilidad es entendida como el punto al que debe acercarse la presentación de un texto para facilitar su adecuada recepción. En el marco de la realimentación, además de las actividades de interacción y revisión, la legibilidad es un aspecto discursivo que los profesores deben manejar con pertinencia y adecuación, en tanto, deben orientar con la mayor claridad posible la intención de las actividades y contenidos planteados; de esta forma, la legibilidad debe tener muy en cuenta de qué manera el conocimiento presentado en los textos interactúa con el conocimiento del mundo almacenado en la memoria o bagaje del receptor, en este caso, el estudiante; situación que puede ayudar a valorar lo significativo o no de la actividad de realimentación con base en las producciones escritas tanto de profesores como de estudiantes; asimismo, la legibilidad se constituye como puente hacia niveles cada vez más amplios y eficaces de informatividad, es decir, de presentación significativa de nuevo conocimiento a través del texto.

Los actos de habla: aspectos pragmáticos en la realimentación

Si se busca una definición de los actos de habla como una acción específica, pueden encontrarse conceptualizaciones, tales como: un **acto de habla** es un tipo de acción que involucra el uso de la lengua natural y está sujeto a cierto número de reglas convencionales generales y/o principios pragmáticos de pertinencia. También, puede denominarse un acto de habla como un acto ilocutivo, en términos de Austin (1991, p. 52) en su obra *Cómo hacer cosas con palabras*.

El “acto ilocutivo” se da en la medida en que la enunciación se constituye en una acción propiamente dicha, acción que logra una transformación de las relaciones entre los interlocutores, en relación directa con la intencionalidad del hablante. En este orden de ideas, un enunciado tal como “lo prometo” o “sí, acepto” (en una ceremonia matrimonial) es a la vez la realización de un acto. En este sentido, el “acto de habla”, es decir, la emisión del enunciado puede realizarse en forma oral o escrita, siempre y cuando se lleve a cabo la realización de una acción mediante palabras. De esta manera, realizar un acto de habla, cuyas condiciones de textualidad sean las adecuadas,

configura de hecho un compromiso en el texto de enunciación. Un acto de habla puede ser: solicitar información, hacer un ofrecimiento, disculparse, expresar indiferencia, expresar agrado o desagrado, amenazar, invitar, rogar, etc.

En efecto, si se contempla el acto de habla desde sus elementos constitutivos, podría decirse que este se conforma de tres niveles básicos y fundamentales:

- **Acto locutivo**: es la idea o el concepto de la frase, es decir, aquello que se dice, estamos hablando del mismo contenido de la frase.
- **Acto ilocutivo**: es la intención o finalidad concreta del acto de habla.
- **Acto perlocutivo**: es el (o los) efecto(s) que el enunciado produce en el receptor en una determinada circunstancia. En cierta medida se refiere a la respuesta que se da en relación con la intención que se manifiesta y que no solo se ubica en el plano de lo verbal, sino también de lo no verbal.

También, los actos de habla se pueden dividir en dos tipos:

- **Actos directos**: son aquellos enunciados en los que el aspecto locutivo e ilocutivo coinciden, es decir, se expresa directamente la intención, lo que se observa en casos tales como órdenes, instrucciones y peticiones. Cabe aclarar que hay casos en los que se realizan órdenes y, principalmente, peticiones de forma indirecta, por ejemplo, cuando se alude a la capacidad del destinatario para hacer algo con la intención de que lo haga.
- **Actos indirectos**: en este tipo de enunciados el aspecto locutivo e ilocutivo no coinciden, por lo tanto la finalidad del enunciado es distinta a lo que se expresa directamente. En este caso, es el contexto de enunciación lo que permite a los interlocutores comprender eficientemente el contenido proposicional, así como la información pragmática compartida.

Searle (1971, p. 1) siguiendo el análisis propuesto por Austin (1982, p. 45) sobre los enunciados de acción o enunciados “performativos” se centró en lo que aquel había llamado actos ilocucionarios (actos que se realizan diciendo algo), desarrolló la idea de que diversos enunciados con el mismo contenido proposicional pueden diferir en su fuerza ilocucional, según el contexto de comunicación y por supuesto según la intención de enunciación o finalidad del hablante:

- **Actos asertivos o expositivos**: el hablante niega, asevera o corrige algo, con diferente nivel de certeza.
- **Actos directivos**: el hablante intenta obligar al oyente a ejecutar una acción.

- **Actos compromisorios**: el hablante asume un compromiso, una obligación o un propósito.
- **Actos declarativos**: el hablante pretende cambiar el estado en que se encuentra alguna cosa.
- **Actos expresivos**: el hablante expresa su estado anímico.

Con respecto a las emisiones realizativas o actos performativos, Austin caracteriza un tipo de emisión que determina una acción en marcha; más que una simple expresión, estas emisiones son emisiones realizativas (performative utterances) y las podemos encontrar en frases como:

- Al decir: "Sí, quiero" en una boda no enunciamos algo, de hecho realizamos el acto de casamiento.
- Cuando ofrecemos "disculpas" tampoco enunciamos, al decirlo realizamos el acto de disculparnos.
- Al decir "inauguro este edificio" no digo algo, lo hago.
- "Te apuesto cinco mil pesos a que mañana lloverá": apostamos en el mismo acto, no solo hablamos.

Cabe anotar que para que una emisión sea en efecto realizativa, es necesario que se den las circunstancias apropiadas; no es suficiente la sola enunciación, por fuera de un contexto que legitime su naturaleza realizativa; cuando las condiciones son ideales, puede decirse que "la palabra empeña". Es cierto que las emisiones realizativas no describen hechos y no son verdaderas o falsas, pero pueden implicar hechos verdaderos o falsos. Hay que distinguir entre lo que se dice y lo que se implica.

Teoría de la relevancia y procesos de inferencia en la realimentación

Partiendo del interés de esta investigación, varios aportes de la lingüística textual y la pragmática permitirán comprender la naturaleza y dinámica de la realimentación, de esta forma, los procesos de interacción involucrados en las actividades formativas podrán brindar elementos de análisis que ayuden a fortalecer la calidad de estas mismas interacciones; en este sentido, la teoría de la relevancia servirá de apoyo en el análisis y comprensión de los procesos de inferencia inherentes a la interacción virtual en el caso de la realimentación académica.

Puntos de partida: comunicarse no es solamente empaquetar los pensamientos e ideas en forma de palabras y enviarlas al destinatario para que al decodificarlos, recupere la información que estaba en la mente del emisor. El entorno y el contexto aportan los elementos necesarios para enriquecer las representaciones abstractas y acercarlas a los pensamientos.

La interpretación de un enunciado no se queda en la representación semántica, sino que puede llevar implícitos otros contenidos. Existe un trecho entre los enunciados en su forma literal y su estructura profunda, esta distancia se salva poniendo en marcha **mecanismos** de inferencia; de esta forma, los contenidos implícitos contrarían la idea de que comunicarse es tan solo codificar y decodificar información.

Según Sperber y Wilson (2004, p. 2) la comunicación humana pone en funcionamiento dos tipos de mecanismos: uno basado en la codificación y decodificación, y otro basado en la ostensión y la inferencia. En este sentido, la ostensión y la inferencia son dos caras de la misma realidad y se refieren, respectivamente, a la producción y a la interpretación de evidencias o pruebas. Es ostensivo cualquier comportamiento que hace manifiesta la intención de expresar algo. La inferencia es el proceso por el cual se le otorga validez a un supuesto sobre la validez de otro supuesto.

En la comunicación ostensivo inferencial, el que comunica produce un estímulo ostensivo que hace mutuamente manifiesta a él y al otro que, por medio de dicho estímulo, está tratando de hacer manifiesto o más manifiesto un conjunto de hechos: este estímulo ostensivo atrae la atención del otro y la enfoca en la intención del emisor, tratando de revelar cuál es esa intención.

Para que la comunicación se lleve a cabo con éxito, la persona a la que va dirigido el estímulo tiene que darse cuenta de varias cosas:

- De que se trata de un estímulo intencional
- De que dicho estímulo va dirigido a ella
- De que es una modificación del entorno hecha conscientemente para atraer su atención sobre algún conjunto de hechos

Como bien lo explican los autores (2004, p. 8) la comunicación ostensiva consiste en generar todo tipo de evidencias comunicativas que atraigan la atención sobre un hecho para comunicar algo con la intención de que el interlocutor infiera a qué realidad se está haciendo referencia y con qué objetivo; la ostensión entonces brinda dos tipos de información: la información señalada y la información de que los hechos han sido intencionalmente señalados. En este orden de ideas, el éxito del proceso comunicativo no radica solo en el proceso de decodificación lingüística de un enunciado, es necesario que el hablante tenga la capacidad de inferir cuál significado quiso dar el emisor. También que reconozca el contexto de comunicación en el que se encuentra.

En términos de eficiencia comunicativa, el proceso de inferencia en la teoría de la relevancia es primordial, como bien los llaman los autores “el cálculo de las inferencias” por parte del destinatario. La inferencia crea un supuesto

a partir de otro supuesto. Un supuesto es cada uno de los pensamientos que un individuo tiene catalogados como representaciones del mundo real, expresadas en creencias, ideas y deseos; una inferencia es por tanto un proceso deductivo. Según los autores, el menor o mayor peso del supuesto depende de su propia historia, es decir, cuando es fruto de la experiencia del individuo su peso es mayor; en orden de importancia le siguen aquellos que han sido transmitidos por otras personas, y en este caso, la fuerza está determinada por el mayor o menor crédito de quien lo transmitió. Los autores proponen el siguiente sistema formal de deducciones:

- Memoria
- Almacenamiento, lectura, escritura y borrado de datos de esa memoria
- Acceso a la información deductiva contenida en cada entrada léxica
- Capacidad de comparar propiedades formales

Desde esta perspectiva, los elementos básicos de la teoría de la relevancia pueden ayudar a comprender mejor la calidad de las interacciones en el marco de los procesos de realimentación y, con ello, analizar, en términos de eficiencia el nivel de éxito o de fracaso de estas prácticas a través de las formas de enunciación de los docentes, así como los mismos procesos de inferencia, observables en momentos tan diversos como asesorías, instrucciones, anuncios y evaluaciones, entre otros. La teoría de la relevancia puede ayudar incluso a identificar posibles dificultades y potencialidades en el discurso del docente y su influencia directa en los procesos y dinámicas de realimentación.

Formas de tratamiento y fórmulas de cortesía en la interacción de la realimentación

Con respecto a las formas de tratamiento que se evidencian en los procesos de realimentación en ambientes virtuales educativos, es importante recordar aspectos básicos referentes al campo de la cortesía, ya que este concepto es el marco general que permitirá comprender las características subyacentes a la interacción entre los hablantes, en este caso, los usuarios de la plataforma virtual, estudiantes y docentes. Sánchez (2010) cita la importancia de recordar que la cortesía es una estrategia por excelencia del ser humano, con la cual se busca disminuir la amenaza que implica la interacción entre las personas, es decir, la cortesía se sirve de una serie de acciones acordadas en una comunidad para facilitar las relaciones entre sus integrantes, de tal manera que los distintos matices culturales implican diferentes códigos de cortesía.

Lo anterior permite un acercamiento a los conceptos cortesía positiva y cortesía negativa, que Calsamiglia y Tusón explican así: la cortesía positiva tiene que ver con el valor y la estima que una persona reclama para sí misma; la cortesía negativa se relaciona con el territorio que se considera propio, así como la libertad de acción que las personas quieren conservar (1999, p. 163). La cortesía entonces como estrategia de interacción tiene como objetivo facilitar la comunicación y el contacto entre los hablantes, que como apunta Sánchez en el caso de la comunicación virtual en los actos de habla se tornan más delicados ante la falta de copresencia física, término acuñado por Yus (2001 p. 112). Por su parte Brown y Levinson (1987) explican que la cortesía tiene como objetivo mitigar el conflicto que está presente en toda interacción comunicativa. De igual forma, se asume como una estrategia discursiva en la que se intenta proteger la imagen propia y la del interlocutor.

En el campo de la educación virtual puede observarse con claridad cómo los usuarios de las plataformas virtuales educativas, en su calidad de estudiantes o docentes, hacen uso de las fórmulas de tratamiento propias de nuestro contexto lingüístico, es decir, estos hablantes no presentan ningún inconveniente al trasladar aspectos formales de interacción al plano de la virtualidad.

Con respecto a las formas de tratamiento en el idioma español —y más concretamente en las interacciones virtuales observadas en la Católica del Norte Fundación Universitaria— las dos maneras usuales de apelar a una persona al dirigirse a ella son la familiar **"tú"**, y la más respetuosa **"usted"**. Puede decirse, en general, que la tendencia en el corpus objeto de análisis es restringir el uso de **"usted"** y ampliar el de **"tú"**. Así, en el contexto de las interacciones virtuales de carácter académico, el tuteo puede ser la forma de mayor presencia para efectos de cercanía y cortesía, puesto que es una de las formas de garantizar fluidez y vinculación en la conversación, en tanto se genera un ambiente de confianza, respeto y compromiso de comunicación, ante la posible apariencia de fragilidad con la que se asume en muchas ocasiones la comunicación virtual.

La cortesía

En los ambientes virtuales de aprendizaje, como en la vida cotidiana, se establecen diferentes formas y tipos de interacciones a través de las herramientas y géneros dialógicos que se utilizan para el proceso de enseñanza virtual como son el foro, el correo, el chat y la herramienta "tarea", todas las cuales son frecuentemente utilizadas para el proceso de realimentación. En este proceso de orientación en torno a dificultades y planes de mejoramiento, también se presentan comportamientos y conductas que precisan estar reguladas por unas normas que posibiliten una interacción comunicativa más amable y cortés para el oyente (estudiante).

Sánchez Upegui, Puerta Gil y Sánchez Ceballos (2010, p. 97) asumen la cortesía como un "conjunto de normas que facilitan las relaciones sociales". Por su parte Escandell (2008, p. 142) define la cortesía como un conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras. Dichas conductas, señala la autora, están reguladas mediante el uso de fórmulas de tratamiento que, esencialmente, son la expresión lingüística de la estructuración que reconoce la sociedad (Escandell, 2008, p. 144).

Entre tanto Sánchez Lobato, (2007, p. 504) expresa que las normas de cortesía son "un conjunto de procedimientos comunicativos que ayudan a mantener una relación cordial". Asimismo, Yus (2001, p. 187) manifiesta que la cortesía es "una estrategia destinada a favorecer las relaciones sociales". Cassany (2003, p. 242) indica que la cortesía es un conjunto de "estrategias lingüísticas para controlar la agresividad potencial del lenguaje".

Los anteriores conceptos llevan a entender la cortesía esencialmente como un conjunto de reglas y estrategias discursivas que están orientadas a permitir que los hablantes y los oyentes puedan comunicarse de manera tal que se disminuya la posible agresividad en las interacciones comunicativas. En el contexto de las situaciones de realimentación en la virtualidad, la cortesía, puede facilitar las dinámicas de interacción, permitiendo al estudiante acercarse con más confianza y desenvoltura al profesor, de tal manera que pueda expresar sus dudas sin temor al error; la cortesía entonces se convierte en guía de los procesos de formación al potenciar la interacción y la misma expresión entre los hablantes o usuarios de ambientes virtuales educativos.

Referencias conceptuales en torno a la realimentación

Sobre la realimentación existen algunos estudios previos al respecto; por ejemplo, Restrepo Gómez, Román Maldonado y Londoño Giraldo (2009, p. 25-26) en su texto "Situación actual de la investigación y práctica discursiva sobre la evaluación del aprendizaje en *e-learning* en la educación superior" definen la realimentación como la información que el tutor da al estudiante sobre su desempeño para que mejore su proceso formativo. Carpio Ramírez et al. (2003, en línea), en su artículo *Tipos de retroalimentación en el aprendizaje de términos metodológicos de la psicología experimental* define la realimentación como un proceso para mejorar las prácticas y "conductas" de aprendizaje. Se aclara que este concepto se fundamenta en principios psicológicos conductuales.

Guerrero Radillo y Ortiz Rueda (2007) en su artículo *El papel de la retroalimentación y la ausencia o presencia de instrucciones en la elaboración*

de descripciones en tareas de discriminación condicional, asumen la realimentación como el reforzamiento de respuestas correctas, ya que aumenta la probabilidad de que una respuesta se repita si es retroalimentada como correcta. Esta definición la retoman de Buchwald (1969).

También es importante profundizar sobre el concepto de realimentación. El cual es asociado con el *feedback*; sin embargo, es importante partir del sentido de "Re", este prefijo, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2010, en línea) proviene del latín *re* y tiene varias acepciones, entre las que cabe destacar: repetición con el sentido de reconstrucción; asimismo tiene el sentido de movimiento hacia atrás y, finalmente, denota intensificación.

Entre tanto alimentar tiene las siguientes acepciones: dar alimento al cuerpo de un animal o de un vegetal; fomentar el desarrollo, actividad o mantenimiento de cosas inmateriales, como facultades anímicas, sentimientos, creencias, costumbres, prácticas. Otro de los sentidos que da el diccionario corresponde a sostener o fomentar una virtud, un vicio, una pasión, un sentimiento o un afecto del alma.

Teniendo como referencia los anteriores significados, realimentación implica un proceso de revisión de la tarea o actividad que el estudiante presenta para lograr su aprendizaje, para luego proyectar una determinada acción educativa y, en consecuencia, propiciar mejores aprendizajes. Es decir, inicialmente se asumirá la realimentación desde el concepto que plantean Restrepo Gómez, Román Maldonado y Londoño Giraldo (2009, p. 25-26), el cual consiste en brindar información al estudiante por parte del profesor sobre su desempeño académico para que corrija o mejore su actuación en relación con los aprendizajes. Y es preciso aclarar que la realimentación en la educación virtual es diferente a la que se da en la presencial, puesto que tiene que ser orientada con pistas individuales para el mejoramiento del desempeño, con miras a potenciar significativamente los resultados de cada estudiante virtual (Cheonshik, J., Myunghee, J., Shaikh, M. A. & Sund, 2007, citados en Restrepo, Román & Londoño, 2009, p. 26).

Desde la anterior perspectiva, la realimentación es un proceso que se da en la interacción entre docente y estudiante a partir de actividades y tareas que el profesor asigna y el estudiante cumple. Sobre todo porque la tarea es la puesta en escena de lo que el estudiante aprende en la acción de enseñanza-aprendizaje o para decirlo en palabras de Vásquez (2008, p. 19-20): "la tarea es el momento en que el estudiante se apodera de su propio proceso, dice o expresa cómo ha tenido sentido para él un tema, una teoría, un procedimiento". La tarea, entonces, logra poner en evidencia la manera como el estudiante construye su conocimiento, y de esta manera, "desnudar" tanto los aciertos del profesor como las falencias en el proceso de

enseñanza; de igual forma, “muestra” si el estudiante comprendió, entendió y si se da, en términos generales, un aprendizaje significativo.

En este sentido, la tarea se constituye y “sirve de mediación para la retroalimentación, pues en la corrección que se hace de ella se propicia el diálogo, la conversación” (Vásquez, 2008, p. 20), es decir, se presenta o materializa la interacción, que por supuesto, en los ambientes educativos virtuales se da a través de herramientas como el foro, el correo electrónico y el chat, las cuales propician el encuentro y “diálogo” entre el profesor y el estudiante.

Dado lo anterior y comprendiendo la interacción en los ambientes educativos virtuales, es necesario, precisar el concepto de interacción el cual se entiende como la “sucesión de acontecimientos (la realimentación es un tipo de acontecimiento educativo) y acciones que afectan, transforman o mantienen las relaciones comunicativas entre los interlocutores, creándose nexos socio afectivos e intercambios académicos fundamentados en la lectura y escritura” (Sánchez Upegui, Puerta Gil y Sánchez Ceballos, 2010, p. 163).

Continuando con los autores Sánchez Upegui, Puerta Gil y Sánchez Ceballos (2010) en su texto *Manual de comunicación en ambientes educativos virtuales*, estos señalan que la interacción en la educación virtual es fundamental sobre todo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en especial a partir de los procesos de acompañamiento, máxime cuando la educación se desarrolla y construye en la relación con el otro, es decir, que la relación docente-estudiante se caracteriza por el acompañamiento permanente, pues como señalan Restrepo y Campo (2002)

> el acompañamiento es un proceso de estar dispuesto a tener algo en común, a dar y recibir, a seguirse el uno al otro aunque de maneras distintas: el uno atento al recorrido del otro para guiarlo, para mostrarle caminos, el otro también atento a lo que se le muestra para dejarse guiar, para que ojalá comprenda nuevos sentidos que le permitan transformarse permanentemente. Este acompañamiento no significa necesariamente un acuerdo, se da con mayor evidencia en la confrontación y el desacuerdo, pero siempre con el deseo de orientarse en el mismo sentido: construcción del sí-mismo-en-relación. (p.62).

La realimentación, entonces, propicia conversación y diálogo entre los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, acciones que se presentan mediante diferentes estrategias discursivas a través de los géneros dialógicos como el foro, el correo electrónico y el chat. En este punto es necesario aclarar el concepto de género dialógico, el cual se define a partir de su intencionalidad o propósito, como señalan Eggins y Martin (2000, p. 343, citado en Sánchez Upegui, Puerta Gil y Sánchez Ceballos, 2010, p. 85). El propósito puede establecerse mediante la forma como el texto

se desarrolla (p. 86) y la intencionalidad de la realimentación es corregir, mostrar y ayudar a mejorar los trabajos académicos, las tareas y diferentes actividades para potenciar nuevas prácticas de aprendizaje y posibilitar la construcción del conocimiento en el estudiante a través de estrategias discursivas pertinentes.

Concepto de género dialógico

Investigadores como Parodi (2008), Sandoval (2003), López García (2003), López y Bolaños (2003) y Swales (1990), presentan una definición de género desde diferentes perspectivas. Sandoval (2003, p. 425) asume el género desde la perspectiva de la noticia y lo define como un escrito que cumple dos funciones esenciales: texto construido para el lector que necesita saber lo más posible desde un vistazo y el texto construido para el lector que se adentra en el texto y lo lee a profundidad; es decir, que el lector es quien elige "la profundidad a la que quiere llegar en el conocimiento de un asunto" como indica la autora.

Entre tanto, López García (2003, p. 449-450) conceptualiza el género desde el ciberperiodismo y precisa que tiene unas características: es un sistema de comunicación que presenta una información determinada al lector y el medio de publicación que le confiere una importancia singular que lo hace atractivo para el lector desde lo novedoso. En este sentido el género tiene una vitalidad que "corresponden a la adecuación de sus características y las propias del soporte en el que opera".

López López, por su parte (2003, p. 495) da una visión del género dialógico y lo define desde los procesos que se "basan en la interacción instantánea o diferida entre múltiples personas que emplean el diálogo en la red a través de la palabra escrita para intervenir en un escenario propuesto por un generador digital". Los géneros dialógicos, dice el autor, son por ejemplo, el foro y el chat, entre otras herramientas digitales que generan nuevas formas de interacción en el plano de la virtualidad.

Cánovas (2003, p. 525) define el concepto de género desde lo argumentativo y expresa que se trata de "piezas informativas que discurren sobre ideas y deducen consecuencias ideológicas, culturales acerca de acontecimientos actuales" teniendo como eje articulador los principios de la argumentación: persuasión a partir de la demostración o conjunto de razones y como referente articulador y cohesivo la estructura argumentativa: tesis, tema o argumento y los argumentos o razones que desarrollan la tesis.

Parodi (2008, p. 26), define el género como una "constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada en los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la

memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos". Y más adelante el autor anota, "los géneros son variedades de una lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüísticos-textuales co-ocurrentes sistemáticamente a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos comunicativos". Por lo tanto, los géneros cumplen una función cultural, social y de conocimiento (ver figura 1).

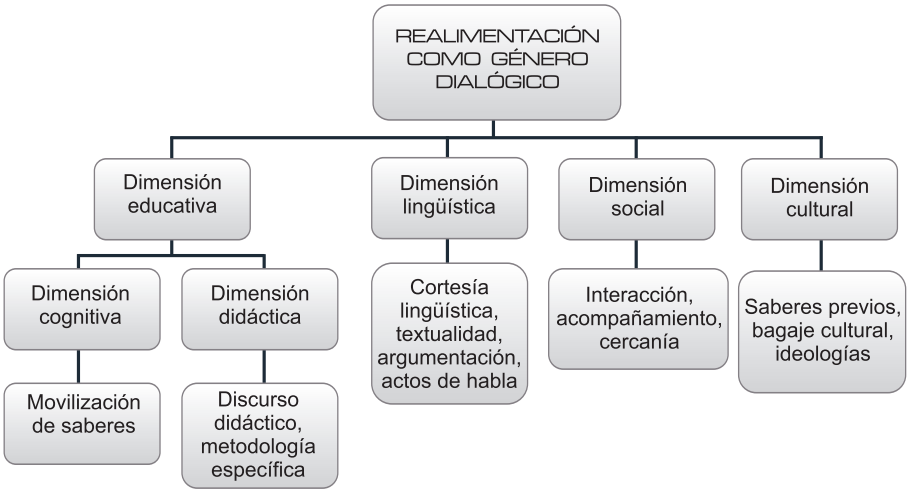


Figura 1. Realimentación como género dialógico.

Fuente: modelo tomado de Parodi (2008) respecto al concepto de género dialógico.

Para Swales (1990, citado en Sánchez Upegui, Puerta Gil & Sánchez Ceballos, 2010, p. 85) el género es:

> Un tipo de eventos comunicativos, cuyos integrantes comparten determinados propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva, y por tanto constituyen la base (fundamento) del género. Esta base conforma la estructura esquemática del discurso y limita e influye en las opciones de contenido y estilo. El propósito comunicativo es un criterio privilegiado y permite que el alcance del género, según lo concebimos, se relacione estrechamente con una acción retórica comparable. Además del propósito, los ejemplares de un género comparten algunos patrones en términos de estructura, estilo, contenido y audiencia prevista. Si todas las expectativas son realizadas, el ejemplar será considerado como prototípico por los integrantes de la comunidad discursiva y asumido por otros, lo cual constituye una valiosa etnografía de la comunicación; pero para ello, por regla general, necesitará validación general.

En el campo de la educación virtual Sánchez Upegui, Puerta Gil y Sánchez Ceballos definen el género como "expresión de convenciones sociales y contextuales incluidas en textos prototípicos de determinados ámbitos, en este caso de la interacción que se presenta entre profesores y estudiantes en ambientes virtuales, que normalmente se da mediante el foro, el correo y el chat, entendidos como géneros dialógicos". (2010, p. 88).

Las anteriores definiciones dan una idea clara de que el concepto de género se asume a partir de la función cultural, así como el propósito social; de esta forma, la realimentación podría ser considerada un género dialógico en la medida que cumpla una función y unos propósitos muy específicos en el ámbito formativo, especialmente en la educación virtual, esencialmente, porque es dinámica, es cambiante, se transforma y se adapta a las necesidades y propósitos comunicativos y educativos.

La didáctica del discurso en el proceso de realimentación

El término didáctica viene del griego *didaskein* y significa "enseñar". Inicialmente la didáctica remite a la capacidad de enseñar los conocimientos que tiene el "profesor" a sus estudiantes. Para Comenio (1986, p. 20) la didáctica es un "artificio universal para enseñar todo a todos cuantas cosas hacen referencia al hombre completo, aunque unas hayan de ser después de mayor uso para unos que para otros".

Por su parte Vásquez Rodríguez (2008, p. 53), define la didáctica como un "saber 'orientado' y condicionado por el 'hacer'. El cual no es especulativo, sino aplicado". Por su parte Álvarez de Zayas y González Agudelo (2002, p. 33) afirman que la didáctica "cobija el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto relaciona al maestro con sus alumnos a través de la cultura".

A la luz de los anteriores planteamientos, se puede decir que la didáctica es una rama de la pedagogía que permite al "profesor" recurrir a múltiples formas de facilitar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes con el fin de optimizarlo u orientarlo desde un sentido significativo, pues como señala Vásquez Rodríguez (2008, pp. 59-60) la didáctica se preocupa por conocer y facilitar en quien aprende, las habilidades de pensamiento necesarias para que dé cuenta de su aprendizaje, pues la didáctica es una disciplina de la orientación". Lo anterior se relaciona con la realimentación en tanto el docente orienta a sus estudiantes, los guía para que se apropien del conocimiento y luego lo apliquen en el contexto en el que actúan y despliegan su conocimiento.

Es importante mencionar que desde la perspectiva de la didáctica crítica, se establecen como elementos orientadores los objetivos formativos y además

se hace un análisis sobre lo que hay de formativo en los contenidos. En ese sentido, el aprendizaje no se restringe a un aspecto meramente cognitivo, sino que está en relación con las posibilidades de realización de quien se forma. Así, proponer una relación entre la realimentación y los procesos de aprendizaje desde el cognitivismo radical pondría, en cierta manera, en entredicho los aspectos pragmáticos que antes han remarcado.

En consecuencia, la finalidad de la didáctica es propiciar espacios de adquisición del conocimiento, integrando lo que el estudiante tiene ya incorporado en su proceso formativo, por lo que la realimentación y sus procesos didácticos, de algún modo tienen relación con lo que plantea Piaget en su teoría acerca del aprendizaje desde lo psicológico, al manifestar que el conocimiento se da a través de un proceso de "organización" y una vertiente dinámica de "adaptación" que a su vez incluye dos procesos simultáneos de "asimilación" y "acomodación". Estas etapas dan paso a una más avanzada en el proceso de construcción del conocimiento que es la "equilibración" (desarrollo cognitivo), la cual está caracterizada por un desequilibrio entre la asimilación y la acomodación de nuevos aprendizajes que conducirá a un nuevo estado más equilibrado, un proceso de equilibrio-desequilibrio-reequilibración" (Piaget, 1978, citado en Perales Palacios, 1992, p. 2).

Esto significa que a partir de la acción sobre los objetos y con los otros sujetos, se efectúan combinaciones de relaciones que permiten aprender inteligentemente y tomar conciencia de los aprendizajes y nuevos conocimientos que se adquieren. El conocimiento se fundamenta sobre la base de la acción, pues esta implica una coordinación de la experiencia. Se conoce a partir de estructuras que se adecuan, en otras palabras, se asimilan y acomodan a los cambios. El saber se estructura a partir de reglas (clasificar, deducir, transformar, etc.) y se estructura a partir de condiciones previas (Piaget, 1968, citado en Londoño Ramos, 2008, p. 76-77).

En cuanto a la finalidad y el proceso de realimentación (ver figura 2) hay un aspecto de vital importancia y es el relacionado en una de las formas de acción que propone Piaget (1973, citado en Londoño Ramos, 2008, p. 88) el cual tiene que ver con el proceso de interacción que se da en esta y es la acción con los otros en el intercambio lingüístico y la reciprocidad moral. Con el otro se va tejiendo el aprendizaje, en especial, cuando en los procesos de intercambio se presentan escritos orientados a la formación del estudiante, y por ende, su aprendizaje para potencializar la articulación del sujeto entre lo teórico y lo práctico. Esta acción, por ejemplo, se presenta en el proceso de realimentación cuando el profesor elabora resúmenes para sus estudiantes o los guía para que elaboren mapas mentales y esquemas que les permita acomodar y asimilar los contenidos, y de esta manera interiorizarlos para luego aplicarlos en la realidad.

Figura 2. Propósito académico de la realimentación.

Evaluación y realimentación en la educación virtual

Casanova (1999, p. 57-89) presenta el concepto de evaluación a partir de los aprendizajes de los estudiantes y la asume desde una perspectiva formativa. Así, la evaluación tiene características formativas, en la que el aspecto humanizante es prioritario, lo cual aunado a la evaluación y formación integral posibilita al estudiante alcanzar una plena formación, trascendiendo conceptos y teorías. En este sentido la evaluación se plantea desde una doble perspectiva: enseñanza-aprendizaje que consiste en un proceso sistemático y riguroso de recolección de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

Considerando estos criterios, la autora propone una tipología de evaluación que se oriente a lo formativo, dicha tipología es la siguiente: la evaluación según su funcionalidad, que puede ser sumativa (se aplica para procesos acabados) o formativa (se considera en los diferentes procesos de la enseñanza-aprendizaje); la evaluación según su normotipo, puede ser nomotética (supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo

en el que se halla integrado) o ideográfica (normalmente es individualizada y se aplica a las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus capacidades personales). Evaluación según su temporalización, que puede ser inicial (tiene una función diagnóstica), procesual (consiste en la valoración continua del aprendizaje y de la enseñanza del profesor) o final (se realiza al terminar un proceso con el fin de reflexionar en torno a lo realizado a lo largo del periodo académico); y evaluación según sus agentes, puede ser de carácter autoevaluativo (el sujeto evalúa sus propias actuaciones y desempeño en el proceso de aprendizaje), coevaluativa (consiste en la evaluación mutua de una actividad o trabajo realizado entre varios) o heteroevaluativa (se da cuando una persona evalúa el desempeño de otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, su progreso).

La autora concluye señalando los objetivos de la evaluación, los cuales deben estar orientados fundamentalmente a disponer de información permanente sobre el proceso formativo con el fin de mejorar los procesos educativos y de esta manera lograr la formación integral e idónea de los estudiantes.

Profundizando un poco más en el concepto de evaluación y su articulación con la realimentación, debe indicarse que la asignación de actividades en los procesos educativos tienen un profundo sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que a través de ellas se pueden generar situaciones que posibiliten la apropiación y aplicación de conceptos útiles para el estudiante en su incorporación al mundo social y laboral, pero además, a través de procesos de realimentación se le brinda información al estudiante para que él mismo valore su proceso de aprendizaje y lo fortalezca.

Ahora la pregunta es: ¿cómo evaluar a partir de una adecuada realimentación para que el estudiante alcance una plena e integral formación desde el punto de vista humano y laboral? La evaluación adquiere sentido y significado cuando apunta hacia este ideal, pero para ello es necesario tener horizontes definidos, no se trata de evaluar por evaluar, sino de tener un concepto claro de evaluación. En este orden de ideas, Casanova (1999, p. 60) propone un concepto de evaluación desde un sentido más formativo y humano, al definir la evaluación como “un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”. Así pues, el sentido de retroalimentación parte de una adecuada evaluación de las actividades que los estudiantes presentan para darles información pertinente acorde a su proceso formativo y de esta manera lograr modificar sus métodos y conductas de estudio.

Este concepto de evaluación es un camino exigente y cuestiona el "estudiar para aprobar" y calificar al estudiante como "positivo o negativo" e invita al docente y al sistema educativo a un "cambio de imagen" sustentado en contenidos reales dirigidos a un contexto concreto y específico, en que se evalúa el proceso del estudiante, su recorrido en el trayecto largo del aprendizaje. Este camino es como el tránsito por una senda estrecha en la que no se pueden perder de vista las diferentes alternativas, fijarse en los diferentes movimientos, pensarlos, plantearse problemas en relación con el objeto evaluado, a la vez diseñar técnicas, instrumentos, tiempos de la travesía, conocer los agentes que están en ese camino; ejecutar recogiendo los datos, analizándolos e interpretándolos; para luego representar ese camino, que en este caso, es describir y evaluar el aprendizaje, y también la manera como se enseña, para de este modo, construir conclusiones para valorar el objeto evaluado y poder tomar decisiones que guíen los procesos y los resultados de las situaciones valoradas.

Puede observarse entonces, que la evaluación va mucho más allá y puede mirarse en un sentido más amplio, en el que creemos, las tareas juegan un papel importante, cuando se proponen no como un "relleno" o se dejan como simples tareas sin relación con lo enseñado, para ocupar el tiempo del estudiante, sino que se proponen para ampliar las perspectivas de aprendizaje. Entonces, bien cabe que nos hagamos la pregunta: ¿para qué asignamos tareas? ¿Cuál es el sentido de la actividad como una tarea propia de una universidad situado en un contexto y en un programa especifico?

Las diferentes actividades que realiza el estudiante en su proceso formativo son acciones que se le proponen para potenciar el aprendizaje, y tienen una funcionalidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, tienen una valoración particular, sin olvidar que se constituyen como una de las tantas maneras de recoger y obtener datos a lo largo de ese proceso. Estas actividades cuando son valoradas y aprovechadas, dan cabida a la obtención de datos que permiten visualizar los aprendizajes que va realizando el estudiante en su manera particular de hacerlo (ritmo, estilo, innovaciones…), lo que facilita detectar los tipos de actividades (que llamaríamos tareas) o situaciones educativas que favorecen su aprendizaje, para potenciarlo y favorecer su formación de manera idónea. Con esta propuesta evaluativa se quiere aprovechar el sentido humanizante, personalizado y formativo que considera al estudiante como un sujeto en continuo cambio y transformación.

Las actividades programadas en los procesos educativos y formativos deben estar dirigidas a evaluar esos cambios y transformaciones del sujeto, es decir, la evaluación debe tener un carácter "integrador" entre lo enseñado y lo aprendido, entre lo aprendido y el contexto social en el que posiblemente se desenvolverá el futuro profesional.

Analizando lo dicho hasta aquí, podemos señalar que la realimentación, como actividad evaluativa de carácter formativo, es todo un proceso y una práctica que involucra diferentes estrategias discursivas y didácticas desde las acciones mismas que asuma el profesor frente a sus estudiantes, puesto que la realimentación está orientada, indiscutiblemente, a permitirle al estudiante un mejor proceso educativo desde lo evaluativo. En síntesis, la evaluación incluye el concepto de realimentación desde lo formativo y lo dialógico, y no sólo en términos de lo constatativo.

El concepto de polifonía: las distintas voces en la realimentación

La realimentación en la educación virtual, en la mayoría de las ocasiones, parte de trabajos entregados por los estudiantes, es decir, de textos que construyen y elaboran en su proceso formativo; el docente realimenta a partir de la lectura que realiza de dicho texto, tanto es, que en muchas ocasiones una realimentación parte de la voz de un estudiante empleada como cita textual, por ejemplo. El docente construye su reflexión teniendo como referente la voz de su estudiante, dicha voz potencializa la realimentación; por lo tanto, es un proceso que tiene como punto de partida como en cualquier otro texto, la voz ajena, la voz que sirve como excusa para plasmar y potencializar el pensamiento; el docente utiliza esa voz para proyectar su conocimiento, pero toma como punto de partida la voz del estudiante o la voz de un autor o un refrán o una fuente de internet. En este sentido, como la realimentación se materializa y concreta en el texto escrito, habría que decir con Barthes (2009, p.80) que “el texto no está constituido por una fila de palabras de las que se desprenden un único sentido, sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que concuerdan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es la original: el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura”. Barthes sigue profundizando en esta idea de las múltiples voces que intervienen en el texto: “voces procedentes de varias culturas, y que unas con otras, establecen un diálogo, una parodia, una contestación; pero existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad, y ese lugar no es el autor, como hasta hoy se ha dicho, sino el lector: el lector es el espacio mismo en que se inscriben, sin que se pierda ni una, todas las citas que constituyen una escritura”.

El docente lee a su estudiante, así como el estudiante lee a su docente y lee sus textos, su redacción, su pensamiento, su ideología, su manera de ver la vida, su manera de dar instrucciones, de orientar la tarea; asimismo, el ciclo se cumple cuando el estudiante construye su texto a partir de la tarea asignada y el docente lee el texto. Y en el texto, en la calidad del texto, se verá el producto de su propia escritura, y ahora el docente es lector de su propio estudiante y el “diálogo”, como dice Barthes, se abre y a la vez el pacto de enseñanza-aprendizaje se sella, se materializa. Ahora el docente

tiene la palabra, nuevamente se abre el círculo y la acción comunicativa, el tejido del texto se continúa, y la fuente para construir un nuevo texto (la realimentación) es la voz del estudiante que potencializa un nuevo texto, el que construye el docente para orientar el aprendizaje del estudiante. Y el docente utiliza las voces de la cultura, como dice Barthes el "tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura". El docente, por tanto, es la voz de la cultura que dinamiza, revitaliza, transforma y renueva el conocimiento de la cultura y facilita que el estudiante acceda a ese conocimiento cultural e histórico.

Las anteriores reflexiones acerca de las múltiples voces que intervienen en el texto permiten el acercamiento al concepto de intertextualidad, en especial, porque como afirman Marinkovich y Benítez (2004, en línea) "uno de los requisitos para que un texto sea texto es determinar cómo este depende del conocimiento previo que tenemos de otros textos", es decir, determinar el conocimiento enciclopédico como expresa Eco, el cual debe quedar expreso en la construcción y elaboración del texto que se teje, en este caso el texto de la realimentación que como se ha insistido, tiene unos fines formativos y educativos de posibilitarle al estudiante un aprendizaje significativo.

Continuando con la profundización del concepto intertextualidad, Marinkovich y Benítez (2004, en línea) delimitan el concepto de intertextualidad a partir de lo que plantean autores como Kristeva (1966), Barthes (1970), De Beugrande y Dressler (1981), Genette (1982), Lemke (1985), Bajtín (1986), Hatim y Mason (1990), Bloome y Egan-Robertson (1993) y Fairclough y Wodak (1998), entre otros. Teniendo como referente los anteriores autores (Marinkovich y Benítez), expresan que la intertextualidad está "siempre conectada a otros discursos que se produjeron antes, como también a aquellos que se produjeron sincrónica y posteriormente".

Los autores citados (Marinkovich & Benítez, 2004, en línea), retoman el concepto de Hatim y Mason (1990) para sintetizar este concepto, los cuales asumen la intertextualidad de la siguiente manera:

> …la intertextualidad, en un nivel global, puede considerarse como el mecanismo que regula la manera en que hacemos cosas con los textos, géneros y discursos. En un nivel local, la intertextualidad presenta una variedad de conceptos y valores que tipifican las maneras en que una comunidad dada usa textos particulares, géneros y discursos o representa lo sociocultural. La primera correspondería a la intertextualidad horizontal de Bajtín o a la intertextualidad manifiesta de Fairclough. De la misma manera, la intertextualidad que implica lo sociotextual se acercaría a la intertextualidad vertical del primer autor y a la intertextualidad constitutiva del segundo.
>
> Los objetos socioculturales son entidades convencionalmente aceptadas, que poseen aspectos sobresalientes de la vida en una comunidad

lingüística dada y, que, a menudo, reflejan sus creencias más comunes. Las prácticas sociotextuales son, en cambio, conjuntos de convenciones retóricas que rigen los géneros y discursos. Por su parte, los textos obligan a los usuarios del lenguaje a centrarse en un propósito retórico determinado. Los géneros reflejan la manera en que las expresiones lingüísticas sirven en forma convencional para una ocasión social particular. Los discursos comprenden la forma en que las actitudes se expresan, en donde el lenguaje llega a ser, por convención, el vocero de las instituciones sociales.

Parte II. Metodología

Aspectos metodológicos y categorías de análisis en el proceso de realimentación

El marco metodológico y conceptual de esta investigación se fundamenta principalmente en conceptos de la lingüística textual y la pragmática, disciplinas que se interesan primordialmente por el uso del lenguaje en contexto, interés que en este caso nos permitirá el análisis lingüístico en ambientes virtuales académicos en las actividades de realimentación de los cursos objeto de análisis, adscritos a los programas de Comunicación y Educación. Desde una perspectiva más general, los aportes de la didáctica en términos de la relación docente-estudiante, así como el concepto de interacción, serán fuentes conceptuales para el análisis de los textos producidos por profesores y estudiantes en dichas situaciones de realimentación.

Diseño metodológico

Se optó por un estudio cualitativo de carácter descriptivo, analítico y con elementos explicativos, mediante el análisis lingüístico. El estudio fue realizado a partir del corpus producto de la escritura de los profesores en el proceso de realimentación, con el objetivo de analizarla en los ambientes educativos virtuales. Para tal efecto, se aplicaron cuestionarios tanto a profesores como a estudiantes; una entrevista semiestructurada a personal del CEDEVI (Centro de Desarrollo Virtual) y se recolectaron diferentes mensajes de realimentación que enviaron los docentes a sus estudiantes después de una determinada actividad o tarea de aprendizaje. Se obtuvo esta información teniendo en cuenta la siguiente premisa: “los textos son el medio primario de creación y transmisión de significado” (Parodi, 2010, p. 25). En este proyecto de investigación, el corpus se asume como “un conjunto amplio de textos digitales de naturaleza específica [realimentación] y que cuenta con una organización predeterminada en torno a categorías identificables” (Parodi, 2010 p. 25).

El proceso de sistematización y tabulación de la información se llevó a cabo mediante el cruce de información en una matriz elaborada en excel de cada uno de los instrumentos utilizados para la recolección de información, lo que permitió identificar los elementos comunes que arrojaron los datos para el surgimiento de las categorías. Asimismo, a medida que los datos arrojaron información, iban surgiendo reflexiones, las cuales se iban registrando en una bitácora que nos sirvió de diario de campo para la redacción de los hallazgos, discusión y elaboración de conclusiones. Para la sustentación de la investigación, se realizaron búsquedas bibliográficas que fueron sistematizadas en fichas bibliográficas.

Se decidió que esta investigación fuera cualitativa, puesto que esta orientación permite la caracterización y análisis del objeto de estudio en el mismo escenario de interacción, de manera que se puedan obtener los datos de forma confiable y sin manipulación de estos, además, posibilita definir las propiedades, características, rasgos y tendencias importantes de la realimentación como práctica discursiva en la educación virtual.

Descripción del corpus

El corpus de análisis de esta investigación lo constituyen 70 mensajes elaborados por los profesores en los procesos de realimentación de los cursos Cultura y Sociedad Latinoamericana, del programa de Comunicación Social, y Didáctica General[1], del programa de Educación, de la Fundación Universitaria Católica del Norte, representado en los procesos de realimentación de las actividades y tareas que desarrollan y presentan los estudiantes. El análisis resultante de la muestra (con criterios de representatividad), permitió establecer patrones de uso lingüístico en textos naturales, permitió también determinar variación lingüística en las realimentaciones a través de foros, correos, chat y tareas, para la comparación y contraste, además esto facilitó caracterizar aspectos distintivos y prototípicos de la realimentación y una mayor confiabilidad en la comparación de los textos analizados. Este proyecto se inició en junio de 2010, a la fecha se presentan los los resultados obtenidos hasta el momento, los cuales corresponden al análisis del corpus y sistematización de la información obtenida para una posterior propuesta didáctica en torno a la actividad de la realimentación.

En síntesis, el propósito es analizar detenidamente los discursos de realimentación que generan los profesores en los diferentes momentos evaluativos (evaluación de actividades de aprendizaje, autoevaluación reflejado en la elaboración de portafolios, encuentros sincrónicos y en los foros y coevaluación presente en la programación de algunos foros para

[1] Cultura y Sociedad Latinoamericana pertenece al primer semestre del programa de Comunicación Social; Didáctica General, al cuarto semestre del Programa de Educación de la fundación Universitaria Católica del Norte.

dinamizar los procesos colaborativos) y así poder caracterizar las secuencias discursivas (argumentación, explicación, descripción, actos de habla, entre otros) y rasgos léxico gramaticales.

El criterio de la selección del corpus con respecto a los cursos fue aleatoria simple; y en relación con los textos objeto de análisis, son estos de carácter representativo y con base en el uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas de interacción entre docentes y estudiantes.

La muestra fue representativa (la constituye el universo total del corpus objeto de estudio) y la conforma todas las realimentaciones que se generaron en el bloque académico para estos cursos, además se tomaron los mensajes elaborados por los profesores con la finalidad de realimentar las diferentes actividades educativas y de aprendizaje de los estudiantes.

Parte III. Análisis y discusión

Estrategias discursivas en el proceso de realimentación

Como se ha insistido en este estudio, la realimentación es fundamental en los procesos educativos virtuales, especialmente en los momentos evaluativos que le permiten al estudiante descubrir sus fortalezas y sus dificultades en el proceso de aprendizaje; asimismo, fomenta el aprendizaje autónomo. Por lo tanto, puede decirse que los profesores utilizan diferentes estrategias discursivas en la construcción de los mensajes para realimentar las actividades y tareas de aprendizaje que presentan los estudiantes (ver tabla 1).

Tabla 1. Estrategias discursivas de los profesores en actividades de realimentación.

Estrategia discursiva	Descripción	Ejemplo
Fórmulas de entrada o saludo (rituales lingüísticos)	El saludo constituye una forma de cortesía y un ritual de interacción entre los hablantes, en los ambientes virtuales también se convierte en estrategia de compensación, Yus (2001). Cumple también la función de marcador textual de apertura.	Buena noche W. D; apreciado estudioso, cordial saludo
Estrategias de cortesía positiva y refuerzos positivos	Refuerza la imagen positiva del interlocutor, se busca un mayor acercamiento entre los hablantes desde la cercanía, confianza. También se utilizan expresiones de familiaridad y de sentido de pertenencia a un grupo.	Mil gracias por su valiosa participación; Felicitaciones por el trabajo; Felicitaciones por la riqueza conceptual en su aporte; Apreciado estudioso

Cortesía estratégica	El profesor se preocupa por hacer un reconocimiento público de la participación de los estudiantes, se evidencia un proceso de acompañamiento.	Resalto su aporte
Formas de tratamiento y lenguaje afectivo	El tuteo se emplea como estrategia, que además de cortesía, busca el acercamiento entre profesor-estudiante en distintas situaciones de acompañamiento en actividades de aprendizaje, de tal forma que el estudiante sienta una mayor vinculación y motivación en su proceso de formación ante la no copresencia física de compañeros en un aula de clase. De igual manera, el lenguaje afectivo manifiesto en ciertas formas de tratamiento y términos afectivos busca generar un ambiente de confianza tal entre profesor y estudiante, que este último tenga la capacidad de expresar toda inquietud para su respectiva resolución en forma continua, lo que finalmente redundará en un mejor acompañamiento y mayor permanencia en los programas académicos.	Apreciado estudioso "Utiliza un discurso casi informal en la interacción cotidiana caracterizado por el tuteo y tono cercano. En el evaluativo, un lenguaje formal, caracterizado por el tuteo pero con tono más distante."[2]
Actos de habla: realizativos y performativos	Expresiones tales como felicitaciones y agradecimientos para resaltar los aportes de los estudiantes. Actos en los cuales el hablante lleva a cabo una acción precisamente con aquello que dice, de modo que cuando el profesor dice felicitaciones y/o gracias, está realizando una acción.	Felicitaciones, gran aporte, gran riqueza conceptual Gracias por su participación
Aspectos de textualidad	El profesor busca la eficiencia comunicativa a través de las características que legitiman un texto: aspectos de cohesión, coherencia, uso de conectores, títulos, organizadores del discurso, progresión temática, marcadores textuales y las normas textuales que hacen de este evento comunicativo un hecho eficiente.	Primero, debe de tener un buen uso de la didáctica general. Segundo: como lo habíamos mencionado en los anteriores documentos, estar informado de los sistemas de evaluación, motivación y formación académica

[2] La mayoría de los ejemplos presentados en esta tabla son tomados del corpus de análisis conformado por los mensajes escritos por los profesores a los estudiantes en la realimentación, pero como se aclaró al lector en el diseño metodológico, también se recogieron datos de docentes y estudiantes, a través de cuestionarios; este ejemplo es tomado de una de las respuestas dadas por los docentes en los cuestionarios aplicados.

Cumplimiento de las máximas conversacionales	El profesor hace un reconocimiento al cumplimiento de principios tales como: Máxima de calidad y de pertinencia, pues los estudiantes en este caso logran cierto nivel de cumplimiento en la tarea propuesta, que es el cierre del foro.	Muy buena y completa su presentación. Felicitaciones por el trabajo realizado. Mil gracias por participar. Felicitaciones por la riqueza conceptual!!! Resalto en su aporte: En la práctica, el conocimiento didáctico deber ser una ayuda para resolver los problemas de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria que se presentan a diario en el aula y en el ámbito institucional.
Uso - Actos de habla directivos	El profesor se preocupa por establecer con claridad los parámetros de trabajo y participación en determinadas actividades. Sugerencia de lectura como forma de ampliación, cabe anotar que de forma atenuada, se convoca a la lectura de documentos; no hay una orden, pero se evidencian recomendaciones de lectura que se espera sean atendidas por los estudiantes.	Participar a través de una construcción reflexiva y propositiva que permita interpretar y plantear soluciones a las dos siguientes situaciones: a) ¿Cómo entender la cuestión de la identidad cultural y los problemas de resistencia e integración en Latinoamérica en el contexto del modelo neoliberal? b) ¿Cuál es el papel de los medios de comunicación en la transformación actual que redefine nuevas identidades y nuevas fronteras culturales?

Marcadores textuales	Los marcadores textuales tales como títulos que identifican y ordenan cronológicamente las actividades, son una norma textual de adecuación que permite al estudiante estar articulado con el desarrollo de las actividades; se cumple entonces con las máximas de calidad y cantidad; otro tipo de marcadores textuales recurrentes son los signos de admiración, el uso intencional de letras mayúsculas, títulos que demarcan actividades y géneros empleados para la realimentación y el uso de diferentes conectores que se utilizan para enriquecer la redacción y cohesión textual al final de la expresión.	Asunto: Cierre foro unidad 2. Tema: Foro Unidad 02… Fecha: 12 de mayo de 2011 7:55 AM…, Felicitaciones por la riqueza conceptual!!!; EN HORA BUENA
Máximas conversacionales, de adecuación, de pertinencia y situacionalidad	En algunos mensajes de realimentación se cumple con estas máximas, puesto que hay contextualización del mensaje y la temática acerca de la cual se está hablando.	Apreciados estudiosos, Estamos dando cierre al Foro Situación Problémica… Se dieron varios puntos de vista alrededor del caso planteado y varias alternativas de solución… Resalto en su aporte: En la práctica, el conocimiento didáctico deber ser una ayuda para resolver los problemas de la enseñanza primaria…
Discurso expositivo	Se desarrolla un discurso expositivo como estrategia de realimentación, mediante el cual se valida el aporte de los estudiantes y sus aprendizajes.	Algunos de los aportes fueron los siguientes: La didáctica tiene diversas modalidades, lo que optimiza el trabajo pedagógico, además porque la aplicación de cada una de las ramas de la didáctica es aplicada en cada persona en forma diferente y acorde a las necesidades del alumno

Discurso descriptivo e instructivo	Es fundamental este tipo de discursos, especialmente, en etapas iniciales del desarrollo de actividades y durante el desarrollo de los cursos, puesto que son la ruta orientadora de trabajo. Uno de los momentos en los que se observa con fuerza y con coherencia la realimentación, es en los cierres de foro, en los que el profesor a la luz de los referentes teóricos que soportan un determinado curso, realiza toda una construcción textual y conceptual en la que recoge reflexiones y argumenta su posición alrededor de conceptos, problemáticas, hallazgos y logros surgidos en dichas actividades.	Apreciados estudiosos, Los estudiosos visitaron la Comunidad Virtual de la UCN, allí buscaron centro de ayudas, luego, Videos educativos y Teoría de Inteligencias múltiples... cada uno realizó la síntesis de lo que les llamó la atención y lo que puedo impactar en su espacio laboral. Cordialmente N.F[3] Profesor
Discurso argumentativo	Como se observa en el ejemplo, el profesor a manera de cierre desarrolla toda una argumentación alrededor de los roles del profesor y del estudiante en el proceso de formación, como proceso integral y completo; cabe anotar que si bien la estructura textual dominante es de tipo argumentativo, en ciertos momentos el texto necesita de procedimientos expositivos que dan a fuerza a la posición planteada por el profesor, cuyo objetivo es concluir de manera suficientemente ilustrativa el espacio de interacción y construcción conceptual y cumplir coherentemente con la actividad de realimentación. Por tanto la estrategia discursiva -en este caso la argumentación- permite fortalecer los aprendizajes logrados en un espacio de formación.	En nuestro entorno profesional todas estas inteligencias múltiples se transversalizan… implica un buen desarrollo de los temas a tratar por parte de los profesores… para lograr que el alumno alcance el conocimiento requerido. En el caso de los estudiantes, los educadores debemos centrarnos y trabajar más en las competencias que cada estudiante posee porque ellos tienen diferentes inteligencias, donde de acuerdo a Howard Gardner, unas más desarrolladas que otras. Yo me atrevería a decir que los gustos e intereses también priman en el desarrollo y en la evolución de las inteligencias múltiples. Cordialmente N.F Profesor

[3] Iniciales del nombre del profesor, se conserva el anonimato de la fuente.

Intertextualidad desde la polifonía (voces múltiples. Barthes, 2009)	Se utiliza la estrategia de la polifonía al citar y proponer en la realimentación otros textos. Así mismo, se utiliza en el discurso escrito referentes conceptuales de otros autores o distintas voces como se ve en el segundo ejemplo, el intertexto también aparece en algunos casos, para fortalecer procesos de conceptualización. Con respecto a la estrategia de la polifonía, el profesor cita varios apartados con base en los aportes de los estudiantes, los cuales aprovecha para evidenciar los avances de los estudiantes, precisamente con el contraste de varios textos, lo cual sirve de paso para verificar los objetivos de la realimentación.	Adjunto un escrito de una organización no gubernamental donde a manera de síntesis presenta datos y expectativas muy importantes en Latinoamérica… (enlace que el profesor le propone a sus estudiantes: Tomado en mayo 6 de : www.amigonianos.org/.../Temas/REALIDAD%20 LATINOAMERICANA) Gardner propone una redefinición de la inteligencia la mayoría de los individuos tenemos la totalidad de las inteligencias cada una desarrollada de modo y a un nivel particular, convirtiéndola en un potencial pisco-biológico… Resalto en su aporte: (Fragmento extractado por el profesor de un estudiante) En nuestro caso, estamos llegando lejos, estamos siendo parte de grupos de estudio con personas de diferentes lugares y que comparten algunos de nuestras metas, estamos más cerca de ellas por medio del skype, blog, etc.

Situaciones frecuentes en el uso de estrategias discursivas en la realimentación

En la tabla anterior (1) se observó una serie de estrategias empleadas por los docentes, con las cuales se busca una mayor vinculación del estudiante a través de una mejor interacción, no obstante, también se hace necesario señalar una serie de situaciones, en tanto son posibilidades de mejoramiento de la actividad de realimentación; a continuación se describen con base en los datos observados en el corpus de análisis (ver tabla 2).

Tabla 2. Situaciones frecuentes en el uso de estrategias discursivas evidenciadas en los mensajes de realimentación.

Aspectos discursivos frecuentes	Descripción	Ejemplos
Incumplimiento en las máximas conversacionales	Hay incumplimiento a la máxima de calidad y de cantidad (Grice, 1961; 1989, p.368-72).) No hay información suficiente y tampoco es clara o explícita.	En el foro educación, pedagogía y didáctica, observé una excelente participación, Felicitaciones!!! Muy profesionales en aportes!) (Es muy importante ser críticos frente a lo que se nos presenta) Mil gracias por dinamizar y darle vida al proceso, por compartir su tiempo, conocimientos y experiencias)
Fallas en la cohesión y coherencia	En los ejemplos se evidencia desequilibrio en la construcción de oraciones simples, subordinadas, es decir que no hay una adecuada segmentación de los enunciados; además la incorrecta puntuación hace que el texto sea denso y poco comprensible para el lector.	Admiro el interés enorme por adquirir conocimientos y herramientas que potenciara en ustedes el saber didáctico, mejorando en sus espacios y aportando en la cualificación de los mismos. Afianzar el conocimiento de los estudiantes con actividades lúdicas de aprendizaje, hace que el componente pedagógico y de manera más clara el desarrollo de las competencias de aprendizaje de estas mismas sea más evidente en el comprender cognitivamente más fácil los conceptos mas dificultosos para los mismos estudiantes
Dificultades de adecuación	No se están teniendo en cuenta todos los aspectos necesarios a la hora de pensar en el destinatario o interlocutor, pues se observan textos de difícil lectura y/o redacción poco revisada.	Algunos de los aportes fueron los siguientes: La Didáctica es la que dice cómo debe proceder la escuela, para que sus alumnos aprendan con mayor eficiencia y de manera más integrada. La didáctica tiene diversas modalidades, lo que optimiza el trabajo pedagógico, además porque la aplicación de cada una de las ramas de la didáctica es aplicada en cada persona en forma diferente y acorde a las necesidades del alumno

Ausencia de marcadores textuales	En algunos textos o mensajes se evidencia ausencia de marcadores textuales que indiquen por ejemplo, los diferentes tipos de voces que intervienen en el mensaje escrito, sin indicar las transiciones de la voz propia a lo voz ajena; en algunos casos se citan aportes de estudiantes sin realizar la adecuada citación, hay ausencia de comillas, guiones, uso de los 2 puntos, paréntesis, letra cursiva, o no se indica la fuente o autor del mensaje.	Algunos de los aportes fueron los siguientes: Debemos recordar que la didáctica es una disciplina que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje
Dificultad para articular las voces que intervienen en el proceso del texto y la realimentación	Cuando el profesor como escritor y enunciador del mensaje, no precisa a través de marcadores textuales, qué intervenciones son suyas y cuáles son las de los estudiantes, más aún, cuando estos últimos presentan importantes fallas en la redacción —lo que enrarece la polifonía textual y de paso, pone en juego la imagen institucional, en términos de calidad textual y educativa— sobre todo, ya que el estudiante tiende a imitar los modelos de escritura que proponen los profesores en sus procesos de orientación y enseñanza.	Asunto: Cierre Foro el Plagio Tema: Foro el plagio Autor: N.F Fecha: 16 de mayo de 2011 5:40 PM Apreciados estudiosos, Estamos dando cierre al foro el Plagio. Felicitaciones por la riqueza en sus aportes, son muy valiosos Se dieron varios puntos de vista alrededor de la problemática planteada. Cada individuo debe ser auténtica y original al realizar cualquier clase de trabajo, de tal modo que cada quien piense distinto a los demás; por tanto es imposible que copie igual al otro.
Falta de profundidad o riqueza argumentativa en la realimentación	Continuando con el tema de la dificultad con la polifonía, en algunos mensajes se evidencia una riqueza en el uso de esta, al resaltar y citar voces de los estudiantes, de otros autores, de otras fuentes; sin embargo, en estos mensajes, la voz propia del profesor —en su papel de enunciador y educador— es en algunos casos ausente, es decir, no aparece su postura conceptual frente a los temas y actividades	Asunto: Re:EL PLAGIO. Tema: Foro el plagio Autor: N.F Fecha: 25 de abril de 2011 2:02 PM Buena tarde: N.E Felicitaciones por la riqueza conceptual!!! Resalto en su aporte: Si en cada país existe la respectiva legislación que

	abordadas en el desarrollo del curso; en algunos casos no se evidencian reorientaciones frente a discusiones, precisiones conceptuales, fallas y errores conceptuales del estudiante, es decir, el proceso de evaluación no se realiza de forma integral y más aún en el proceso escritural, al no indicarle al estudiante tanto sus errores de redacción como de apropiación del concepto.	protege los derechos de autor entonces -¿porqué a escritores y artistas se les arrebatan sus obras, sus ideas, sus creaciones y son envueltos en escándalos debido al plagio?... Cordialmente N.F Profesor Católica del Norte Fundación Universitaria
Aspectos de redacción	En el anterior ejemplo también se observan fallas de redacción en los aportes citados, como la escritura oralizada, lo que se observa en la calidad textual, en la falta de adecuada segmentación y la misma cohesión, problemas de correspondencia entre género y número, "Cada individuo debe ser auténtica". Así mismo, el uso inadecuado de expresiones coloquiales y ciertas figuras literarias, vuelve densa la lectura de los mensajes, restándole riqueza a la redacción, en razón de una retórica inadecuada, incluso circular e imprecisa.	Cada individuo debe ser auténtica y original al realizar cualquier clase de trabajo… Una copia y facilismo de no hacer parir ideas de carácter personal que llevan al hombre a hacer un esfuerzo mental, en el que si no se da cuenta involucra un conjunto de proporciones y pensamientos ya planteadas que solo resaltan la limitación de sí mismo al no aportar novedades en nuestros tiempos.
Carencias en el cierre textual	Se evidencian dificultades en la adecuada progresión temática que permita al destinatario una mejor lectura y comprensión del texto. La ilustración que se presenta es el cierre de un mensaje en el que el profesor termina con una frase de un estudiante resaltando su participación, y el profesor se despide y firma el mensaje, pero el escrito en general no se concluye. Además no se hace uso de marcadores textuales tales como conectores que indiquen el cierre de un texto: en síntesis, en conclusión, para terminar, etc…	Afianzar el conocimiento de los estudiantes con actividades lúdicas de aprendizaje, hace que el componente pedagógico y de manera más clara el desarrollo de las competencias de aprendizaje de estas mismas sea más evidente en el comprender cognitivamente más fácil los conceptos mas dificultosos para los mismos estudiantes… Un abrazo… N. F.

Dificultad con el uso de la estrategia discursiva de situacionalidad	Con respecto al uso de saludos y despedidas, como marcadores textuales y estrategias de situacionalidad, la falta de estos, desde los mensajes producidos por profesores, puede generar prácticas inadecuadas de comunicación como la falta de cortesía en diversos contextos, tales como el correo, los foros y chat, lo cual además de entorpecer la fluidez y la comodidad en las interacciones, enrarece la misma progresión temática de los mensajes con fines de realimentación. En el caso de análisis del mensaje se evidencia en algunos de ellos ambigüedad que le dan al texto varios sentidos en el contexto del mensaje. El párrafo que nombra a Luís, este podría tener varios sentidos: Luís ser un estudiante que está viendo el curso “X” y con el tiempo será un profesor que construirá sus propios métodos, o podría interpretarse como un ejemplo que el profesor pone a consideración de sus estudiantes para que estos se acerquen al concepto que se quiere desarrollar o clarificar o podría ser un profesor que está construyendo su propio método de enseñanza. El mensaje es ambiguo para el proceso de lectura e interpretación que se requiere y que no orienta de manera adecuada. Además, en algunos mensajes de realimentación no es claro el objetivo de comunicación, sobre todo en aquellos de extensión larga, y al cambiar de tema puesto que se pierde la unidad temática, afectando la progresión del texto, sin dejar clara la finalidad de cada idea desarrollada a lo largo del texto y del texto mismo, como se observa en el segundo ejemplo:	Es importante tener en cuenta que Luís se encuentra estudiando de manera virtual en didáctica general y allí tiene la primera clave que es: la asesoría especial de los profesores. Luís puede pedir orientaciones externas, hasta que con el paso del tiempo se asocie con la didáctica general y pueda tener su propio método de manejo de su clase y su motivación hacia los alumnos que la forman. Por otra parte y contemplado en el plan decenal de educación desde el 2006 hasta el 2015, presenta cuatro pilares fundamentales en el desarrollo de la actividad educativa, estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Sin duda, brindan la posibilidad de un trabajo bien encaminado, pero también es cierto que es paulatino y con resultados a corto, largo y mediano plazo. También es cierto, que cuenta con 4000 estudiantes, que será difícil conocer su forma de trabajo, su idiosincrasia y sus pensamientos frente a su didáctica

Falta de revisión de los textos que se escriben y las estrategias de autocorrección textual	Uno de los aspectos que se evidencia en los mensajes analizados y que afecta los procesos escriturales, como lo indican Sánchez Upegui, Puerta Gil y Sánchez Ceballos (2010), es la falta de revisión de los textos que se escriben y poca autocorrección textual. Esta problemática da la sensación de que los textos se escriben a la ligera , sin una adecuada elaboración, lo cual difiere con el concepto de brevedad que demanda en muchas ocasiones la escritura virtual; se observa entonces carencia de profundidad y rigurosidad en ciertos mensajes que se envían a los estudiantes.	Hacer una plantación y a la vez un cronograma para que pudieras guiarte en todas las actividades que tienes por desarrollar y además rétate por medio de los retos te mides y a la vez alcanzas metas que creías casi imposible. Una copia y facilismo de no hacer parir ideas de carácter personal que llevan a l hombre a hacer un esfuerzo mental, en el que si no se da cuenta involucra un conjunto de proporciones y pensamientos ya planteadas que solo resaltan la limitación de sí mismo al no aportar novedades en nuestros tiempos.
Aspectos ortotipográficos	Otra dificultad que se presenta es la relacionada con el aspecto ortotipográfico, pues en los mensajes presentados por profesores, se han encontrado problemas de digitación y aún de ortografía, lo que evidencia falta de revisión de los textos, dificultad que además de enrarecer la comprensión textual, pone en evidencia las competencias comunicativas de quien escribe, las cuales en el caso del profesor deben ser de un alto nivel, dado su nivel de orientador de procesos. Podemos observar que no se abren oportunamente signos de admiración, imprecisión ortográfica en palabras (pénsul) omisión de tildes, omisión de Mayúsculas en nombres propios e inicio de textos, errores e la correspondencia de género, llama la atención que este tipo de errores, prácticamente ha estandarizado prácticas propias del lenguaje oral y de la escritura del chat, es decir, sin seguir los estándares ortográficos que exige el lenguaje escrito.	Hasta pronto!!!! Ustedes hoy 4 de junio, reciben los frutos de lucha, sacrificio y entrega en aras de cualificar su desempeño profesional y personal. Ya pueden visualizar sus notas y si tienen alguna inconformidad, no duden en escribirme, siempre estoy receptiva a sus solicitudes y sugerencias, es por ello que a partir del 5 de junio en la noche, estarán montadas su notas definitivas en Academusoft.

Uso inadecuado de marcas de oralización en el texto escrito	El uso del pronombre en la segunda persona del plural, en la anterior construcción denota un fuerte rasgo oral, no conveniente en la redacción escrita, puesto que resta fluidez al texto, incumpliendo con ello la máxima de adecuación, es decir, como en otros géneros mencionado en Sánchez Upegui, Puerta Gil y Sánchez Ceballos (2010) la oralización es una dificultad frecuente en las prácticas de interacción aun en ambientes educativos, en los cuales es necesario un básico cumplimiento de normas de textualidad, que son finalmente normas que facilitan y optimizan la comunicación escrita. Con respecto a la estructura de ciertos mensajes, es importante resaltar la necesidad de generar estrategias de autocorrección, dado que aún en ciertos textos de los profesores, se observan practicas que si bien son válidas en la oralidad, no son pertinentes en el texto escrito, en tanto pueden generar dificultades de lectura, así como inadecuadas prácticas de escritura que probablemente sean imitadas por los estudiantes.	Hasta pronto!!!! **Ustedes** hoy 4 de junio, reciben los frutos de lucha, sacrificio y entrega…

Nota: en los ejemplos se conservan la ortotipografía y ortografía originales de la fuente.

Otra dificultad discursiva es la relacionada con la situacionalidad, puesto que no es claro el objetivo de comunicación en cierta variedad de mensajes y se presentan en algunos de ellos, sobre todo de extensión larga, situaciones tales como cambios de tema que afectan la unidad temática, así como la progresión del texto, sin dejar clara la finalidad de cada idea desarrollada a lo largo del escrito. A continuación una muestra que ilustra esta dificultad:

> Por otra parte y contemplado en el plan decenal de educación desde el 2006 hasta el 2015, presenta cuatro pilares fundamentales en el desarrollo de la actividad educativa, estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Sin duda, brindan la posibilidad de un trabajo bien encaminado, pero también es cierto que es paulatino y con resultados a corto, largo y mediano plazo.

> También es cierto, que cuenta con 4000 estudiantes, que será difícil conocer su forma de trabajo, su idiosincrasia y sus pensamientos frente a su didáctica, de ahí, que debe precisar unas metas comunes que encaminen un proceso con fortalezas y debilidades del estudiante de ese contexto, lo mismo que su método de evaluación, el cual debe ser un acuerdo con la comunidad educativa que éste atienda y si este método ya existe, dentro de su pensul académico unos delineamientos muy particulares que den su sello personal al trabajo. Aquí le ayudará bastante el nuevo decreto de evaluación 1290, que posibilita una cierta autonomía en la manera de evaluar los procesos que se llevan con el estudiante.

Nota: en el ejemplo se conservan la ortotipografía y ortografía originales de la fuente.

Algunos aspectos ortográficos y textuales

Otra dificultad que se presenta es la relacionada con el aspecto ortotipográfico, pues en los mensajes presentados por profesores se han encontrado problemas de digitación y aún de ortografía, lo que evidencia falta de revisión al momento de enviar los textos, dificultad que además de enrarecer un poco la comprensión textual, pone en evidencia las competencias comunicativas de quien escribe, las cuales en el caso del profesor deben ser de un alto nivel, dado su rol de orientador de procesos. Podemos observar que no se abren oportunamente signos de admiración, imprecisión ortográfica en palabras (pénsul) omisión de tildes, omisión de mayúsculas en nombres propios e inicio de textos, errores en la correspondencia de género; llama la atención que este tipo de errores, prácticamente ha estandarizado prácticas propias del lenguaje oral y de la escritura del chat, es decir, sin seguir los estándares ortográficos que exige el lenguaje escrito,esto es, los aspectos tendientes al cumplimiento de las normas de textualidad y eficiencia comunicativa, que clarifican Beaugrande y Dressler (1997) y que se dan por supuesto en todo idioma.

Los textos informativos en momentos de cierre son de gran importancia cuando están complementados con balances, en los cuales el profesor describe los avances observados por él en torno a los objetivos del curso, en consonancia además, con el crecimiento personal que puede proporcionar la formación personal:

> Hasta pronto!!!! Ustedes hoy 4 de junio, reciben los frutos de lucha, sacrificio y entrega en aras de cualificar su desempeño profesional y personal. Ya pueden visualizar sus notas y si tienen alguna inconformidad, no duden en escribirme, siempre estoy receptiva a sus solicitudes y sugerencias, es por ello que a partir del 5 de junio en la noche, estarán montadas su notas definitivas en Academusoft.
>
> Igualmente, felicitaciones, porque los sentí comprometidos y en cada palabra plasmada, se notó la voluntad de servicio que tienen y es la pretensión que cada uno

de los saberes impacté en sus espacios laborales, para que su calidad de vida cada día se optimice….sean felices y hagan feliz a quienes tienen a su lado!!!! Les adjunto el Informe final de interacción Un abrazo N.F

Nota: se conservan la ortotipografía y ortografía originales de la fuente.

Con respecto a la estructura de ciertos mensajes, es importante resaltar la necesidad de generar estrategias de autocorrección, dado que aún en ciertos textos de los profesores se observan prácticas que si bien son válidas en la oralidad, no son pertinentes en el texto escrito, en tanto pueden generar dificultades de lectura, así como inadecuadas prácticas de escritura que probablemente sean imitadas por los estudiantes.

Ejemplo: "Hasta pronto!!!! Ustedes hoy 4 de junio, reciben los frutos de lucha, sacrificio y entrega…".

El uso del pronombre en la segunda persona del plural, en la anterior construcción denota un fuerte rasgo oral, no conveniente en la redacción escrita, puesto que resta fluidez al texto, incumpliendo con ello la máxima de adecuación, es decir, como en otros géneros mencionados, la oralización es una dificultad frecuente en las prácticas de interacción aun en ambientes educativos, en los cuales es necesario un básico cumplimiento de normas de textualidad, que son finalmente normas que facilitan y optimizan la comunicación escrita (Sánchez Upegui, Puerta Gil y Sánchez Ceballos, 2010, p. 7).

Con respecto al empleo del lenguaje afectivo, en los procesos de realimentación, existe una serie de estrategias de tratamiento y de cortesía, que buscan un mejor acercamiento con el estudiante, esto con el fin de propiciar un ambiente de familiaridad que le permita expresar preguntas, inquietudes y todo tipo de aportes que se generen en el proceso de formación. Yus (2001, citado en Sánchez Upegui, Puerta Gil y Sánchez Ceballos, 2010, p. 125) se refiere a estrategias de compensación, con las cuales se busca reconstruir el contexto que no se tiene en la virtualidad; es así que ante la no copresencia física, con el uso de ciertos caracteres y otros recursos ortotipográficos, se busca fortalecer el a veces frágil vínculo de la comunicación virtual; en el caso de la realimentación, podría decirse que el profesor acude a unas estrategias de compensación cuyo objetivo es la permanencia del estudiante en el desarrollo de los cursos y su activa participación en ello; para lograrlo los profesores acuden al tuteo —respetando la formalidad del contexto académico—, uso de otras formas de tratamiento tales como "apreciado estudioso", se observa el empleo de lenguaje "amable, dialogal, reflexivo, en un ámbito de respeto", como lo expresan los docentes al indagarles por las estrategias discursivas que utilizan en el proceso de la realimentación para dirigirse a sus estudiantes, no así, el objeto de estudio se sigue abordando

en un nivel lingüístico más formal; el docente entonces a través del trato informal busca de forma estratégica acercar al estudiante al conocimiento por medio de una interacción afectiva y efectiva.

Lo anterior se observa a través del uso intencionado de elementos como, interjecciones, onomatopeyas, uso de mayúsculas que llaman la atención, ciertos marcadores o conectores propios del lenguaje oral o lenguaje prosaico (Yus, 2002) cuya finalidad es enfatizar sobre ciertos enunciados y así capturar con más fuerza la atención del interlocutor; vemos entonces cómo las estrategias de compensación propuestas por Yus, que reemplazan miradas, gestos y otras formas de contacto; en este caso, se presentan con fines claros en la educación virtual: el docente llama la atención de su estudiante de una manera un poco oralizada, pero, con objetivos netamente formativos, además se realza constantemente los logros alcanzados a nivel grupal e individual, con lo que se demuestra un acompañamiento y evidencia de lectura de los trabajos de los estudiantes:

Autor: nombre profesor
Fecha: 5 de octubre de 2011 6:50 PM
Hola (nombre estudiante)
Gracias por dejarme tu evaluación diagnóstica y por compartir algunos aspectos de tu vida personal. Lo aprecio mucho.
Bien, la buena noticia es que en este curso vamos a aprovechar toda esa experiencia - que si, !**claro, vale!-** que tienes como mama, como estudiante, como mujer. Porque casi sin percibirlo siempre estamos inmersos en procesos de evaluacion formales o informales y, en tu paso por todos estos roles, seguro has sido sujeto activo o pasivo de muchisimos procesos evaluativos.

- **Mhhh** la cuestion es para la educacion publica **porque mira**, por los aspectos de cubrimiento que deben cumplir las instituciones, para llenar expectativas de planeacion, se puede sacrificar la calidad del resultado del estudiante, como medida para retenerlo en el sistema.

Complicado. Gracias por llevarnos a esta reflexion.
Un saludo especial,
Nombre profesor
Tu evaluacion por correo, con TIGRE Autor: nombre profesor
Fecha: 5 de octubre de 2011
Hola (nombre del estudiante)

Gracias por dejarme tu evaluación diagnóstica y por la presentación con la que la acompañas. **Mira,** que me alegra mucho que hayas participado en la construccion del SIE. **Upsss**... podemos preveer entonces que ya hay un material incial para el trabajo colaborativo que vas a adelantar en este curso (situacion problema). !Excelente!

Un abrazo de bienvenida al curso,
N.F[4]

Nota: se conservan la ortotipografía y ortografía originales de la fuente.

[4] Estos caracteres corresponden a la firma del profesor del curso analizado, puesto que los datos que se presentan fueron recogidos con fines netamente investigativos, criterio de anonimato.

Estrategias didácticas y pedagógicas utilizadas en el proceso de la realimentación

Dentro de las diversas estrategias de realimentación que emplean los profesores se observa el uso intencional de distintas tipologías textuales; el resumen por ejemplo es una herramienta que puede servir a distintos fines, según el momento y actividad del curso. En la siguiente muestra el profesor, en un ejercicio que llama "síntesis de resultados y propuestas", retoma una serie de aportes de los estudiantes obtenidos en una actividad de diagnóstico, aportes que emplea para movilizar saberes previos, los cuales servirán de excusa para movilizar aprendizajes a lo largo del curso; esto a su vez le permitirá al profesor orientar el curso siguiendo las necesidades y fortalezas identificadas en el grupo. Por medio de esta síntesis el profesor logra proponer una gran variedad temática, variedad que puede permitirle al estudiante —como directo lector— una mejor contextualización del curso, pues se esbozan asuntos políticos, sociales y culturales, entre otros. Cabe anotar que para realizar dicho resumen, el profesor luego de una lectura atenta de los aportes, debió realizar una cuidadosa selección de la información que destinaría al curso (ver tabla 3).

Tabla 3. Ejemplo de uso de la estrategia de síntesis como método de realimentación.

Asunto: SÍNTESIS DE RESULTADOS Y PROPUESTAS. Tema: FORO PERMANENTE.GENERADOS PRUEBA DIAGNÓSTICA. Autor: FGHJ Fecha: 20 de abril de 2011 10:49 AM
SÍNTESIS DE RESULTADOS Y PROPUESTAS. A continuación relaciono algunos aportes importantes desde el marco de propuestas de la prueba diagnóstica que nos guiarán hacia el contexto real del curso. Gracias a todos por sus valiosos aportes. (el uso del resumen, como estrategia de movilización de saberes previos) Aportes a considerar como complemento a la situación problema y que serán abordadas en el blogger (durante la próxima semana se darán las orientaciones).
• El comportamiento de las personas en el ámbito de estudio • ¿Cómo puede transformar una familia culta su sociedad? • Interpretar los principales fenómenos y problemáticas socio culturales de Latinoamérica y su incidencia en los procesos de trasformación. • Se puede plantear realizar un análisis de la situación actual de los afrodescendientes e indígenas de Colombia y otros temas relacionados con cualquier tipo de discriminación. • El Fenómeno de la Reelección Presidencial en Latinoamericana.

- La influencia de otras culturas en latinoamerica y los posibles conflictos sociales que se pueden presentar al adoptar dichas culturas.
- Creo que son muchos los temas que se podrían tratar, por ejemplo lo que hace que la cultura cambie de acuerdo a nuestras vivencias, a la situación del país…
- Los principales cambios culturales que ha evidenciado la sociedad Latinoamericana y las ventajas y desventajas que ha traído consigo.
- Realizar el recorrido de las unidades una a una es mucho más fácil y así la facilidad de asimilar los contenidos de cada unidad no se hace tan complicado, es decir, la saturación de todos los temas correspondientes a cada unidad.
- Para nuestra cultura el racismo es un tema de gran impacto social y sería interesante aplicarlo como estudio de caso ya que esa intolerancia es contradictoria dada la multiplicidad étnica que poseemos.
- Influencia de culturas extranjeras en la nuestra
- Conocer más sobre la historia de Colombia sus orígenes y las influencias que hacen parte de su desarrollo a través de la historia.
- ¿Cómo puedo apropiarme de la cultura de la sociedad en la que me encuentro inscrita, con el fin de que la enseñanza sea un encuentro con la vida y no algo totalmente ajeno?
- La influencia de los medios de comunicación en la sociedad actual y los cambios que han tenido en todos los ámbitos los niños y los jóvenes con el pasar del tiempo dentro de la sociedad y los cambios que se anteponen a la cultura.
- Las transformaciones culturales que ha tenido la sociedad latinoamericana y las nuevas tendencias o grupos que han deteriorado la identidad cultural de los pueblos.
- La globalización cultural en Latinoamérica

Nota: se conservan la ortotipografía y ortografía originales de la fuente.

Uso de rúbricas

Dentro de las estrategias didácticas utilizadas en el proceso de la realimentación, la rúbrica desempeña un papel fundamental en la medida que establece una serie de criterios con los cuales se le indica al estudiante su nivel de competencias de acuerdo al objetivo planteado en torno a la actividad de aprendizaje, así como sus debilidades. La utilización de este instrumento sigue unos pasos, el profesor revisa el trabajo que le presenta el estudiante, establece unos criterios previamente definidos y estandarizados, y de acuerdo a la calidad del trabajo presentado por el estudiante, realiza la respectiva realimentación, la cual en este caso, consiste en la descripción del alcance de logros evidenciado por los estudiantes en la presentación de sus distintas tareas, acompañado de la respectiva nota; este proceso entonces, se realiza de forma cuantitativa y cualitativa (ver tablas 4 y 5).

Tabla 4. Ejemplo de rúbrica empleada en la realimentación.

Calificación	Descripción
5	Demuestra en su presentación la evidencia completa de la trasformación y evolución de la cultura latinoamericana; en relación al paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento.
4.5	Demuestra en su presentación una evidencia considerable de la trasformación y evolución de la cultura latinoamericana; en relación al paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento.
4	Demuestra en su presentación una evidencia parcial de la trasformación y evolución de la cultura latinoamericana; en relación al paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento.
3.5	Demuestra poca comprensión de la evolución en la presentación. Muchos de los requerimientos de la actividad faltan en la respuesta.
2	No cumple con los parámetros de la actividad.
0	No responde. No intentó hacer la actividad.

Tabla 5. Ejemplo de rúbrica empleada en la realimentación.

	Ejemplar (4 puntos)	Competente (3 puntos)	En desarrollo (2 puntos)
Profundidad temática	La cartilla, boletín o plegable presenta una temática clara a profesionales de diferentes disciplinas, en cuanto a 5 nuevos elementos indagados en la red, a nivel internacional, que complementan lo visto en el componente. El Mentefacto que realizaste en forma colaborativa y cooperativa, brinda los elementos de la unidad dos, de mayor esencia y aplicabilidad en tu contexto.	La cartilla, boletín o plegable presenta una temática clara a profesionales de diferentes disciplinas, en cuanto a 3 nuevos elementos indagados en la red, a nivel internacional, que complementar lo visto en el componente. El Mentefacto que realizaste en forma colaborativa y cooperativa, brinda algunos elementos de la unidad dos, de mayor esencia y aplicabilidad en tu contexto.	La cartilla, boletín o plegable no tiene una presentación al interior del mismo. El Mentefacto que realizaste en forma individual, brinda pocos elementos de la unidad dos, de mayor esencia y aplicabilidad en tu contexto
Características técnicas	La V heurística posibilita dinamizar el aprendizaje de la unidad uno, pudiéndose generar un debate alrededor de sus contenidos.	La V heurística posibilita dinamizar el aprendizaje de la unidad uno, pudiéndose generar un debate alrededor de sus contenidos.	La V heurística no posibilita dinamizar el aprendizaje de la unidad uno, y no se pudo generar un debate alrededor de sus contenidos.

	Las anotaciones suelen incluir enlaces a otras páginas web Incorpora el gráfico que contribuye al desarrollo temático. En general en el diseño destaca en negrilla las ideas principales, coloca los títulos en un tamaño de letra dos puntos mayor, no utiliza más de dos tipos de fuente, justifica el texto y los párrafos no son mayores en sus líneas a 10.	Las anotaciones no suelen incluir enlaces a otras páginas web, pero sí incorpora el gráfico que contribuye al desarrollo temático. En el diseño justifica el texto y los párrafos no son mayores en sus líneas a 10.	No presenta un gráfico acorde a la V Heurística
Cohesión y profundidad	Los ocho términos, son más aplicables en su contexto y las ideas de todos los enunciados están unidas de una forma lógica y consistente, cada uno tiene su propio enfoque o idea y en todos los casos es posible constatar la relación entre el contenido anterior y el siguiente. *En el ejercicio escritural, diapositivas power point,* hay una posición personal se refleja y se sustenta por el análisis del material, reflexiones sobre el aprendizaje, y el uso de múltiples recursos y referencias de calidad	De los ocho términos, seis, son más aplicables en su contexto y las ideas de los enunciados están unidos de una forma lógica y consistente, cada uno tiene su propio enfoque o idea y en algunos casos, sólo es posible constatar la relación entre el contenido anterior y el siguiente. *En el ejercicio escritural, diapositivas power point,* Se refleja la posición personal, pero se esperaría un análisis más amplio que enlace los conceptos del curso con las reflexiones hechas. No hay referencias de buena calidad adicionales utilizadas para ampliar la reflexión	De los ocho términos sólo 4, son aplicables en su contexto y las ideas de algunos enunciados están unidos de una forma lógica y consistente, cada uno tiene su propio enfoque o idea y en pocos casos es posible constatar la relación entre el contenido anterior y el siguiente. *En el ejercicio escritural, diapositivas power point,* no se detecta una posición personal que vaya más allá de la mera opinión o un juicio de valor sin fundamentos claros o sin análisis previo.
Escala de calificación utilizada en la rúbrica.	**12 puntos = 5.0 Ejemplar** **8 puntos = 4.0 Competente** **4 puntos =3.0 En desarrollo** **2 puntos =2.0 En desarrollo** **0 puntos =0.0 En desarrollo**		

Nota: se conservan la ortotipografía y ortografía originales de la fuente.

Considerando los anteriores ejemplos, es preciso indicar que existen varios tipos de diseños de rúbricas, una que apunta a la descripción del alcance de objetivos evidenciados por los estudiantes, esto se observa esencialmente en el primer ejemplo; otro tipo de rúbrica busca indicarle al estudiante tanto sus fortalezas como aquellos aspectos en los que debe mejorar, los cuales alcanza de una forma básica, también se le indican los logros que no alcanzó; una tercera rúbrica, denominada "tigre", es un tipo de rúbrica institucionalizada y con autor propio, quien propone una serie de criterios para orientar la evaluación.

Criterios y escala de valoración "tigre"

Tigre hace referencia a un acrónimo para fácil recordación, el cual está conformado por las letras que indican los componentes que el estudiante debe verificar se cumplan en los diversos aportes de discusión en la actividad planteada por el profesor.

De esta forma, T, hace alusión a título; I, se refiere a la ilación o entramado textual; G, generación de ideas, según la semilla de discusión; R, redacción, es decir, cumplimiento de las normas lingüísticas del código escrito y E, se refiere al enriquecimiento y aporte de nuevas ideas a la discusión.

Cabe resaltar que, aunque a través de la rúbrica se evalúa el desempeño de forma cualitativa y cuantitativa, no se explicita al estudiante el cómo mejorar las competencias evaluadas, aspecto sobre el cual vale la pena reflexionar, desde la mirada docente.

El uso de la pregunta en el proceso de realimentación

En el plano pedagógico y didáctico, la pregunta puede emplearse para diversas finalidades: como forma de diagnóstico, movilización de saberes previos, verificación de aprendizaje, entre otros. En el proceso de realimentación, la pregunta es un recurso movilizador que le permite al profesor desarrollar de forma intencional con el estudiante procesos de autocorrección, de sustentación, profundización y afianzamiento del conocimiento, pues implica volver sobre las respuestas proporcionadas y verificar la solidez conceptual y propositiva de los aportes dados por el estudiante.

N.E:
Felicitaciones y gracias por la mediacion del foro. La pregunta que me surge de tu última intervencion es: ¿tú crees que, si bien se debe evaluar, conforme a la ley, la evaluación debe ser para que el estudiante evidencie sus aprendizaje y obtenga resultados en pruebas como las del ICFES? En ese sentido, ¿será que se privilegia la evaluación del aprendizaje y no PARA el aprendizaje?
N.F

Nota: se conservan la ortotipografía y ortografía originales de la fuente.

Otra estrategia didáctica es el comentario de textos, la cual es utilizada básicamente cuando los estudiantes envían los documentos en *word* y *power point*, el profesor usa la inserción del comentario de texto, ya sea para llamar la atención sobre una fortaleza, un acierto o un aspecto para mejorar; sobre el mismo proceso de redacción y las falencias de esta; además, para complementar e indicarle otras fuentes de consulta y hacerle recomendaciones o trazarle al estudiante caminos para seguir, y en otros casos, sugerirle estrategias de mejoramiento. Esto se evidencia cuando los estudiantes expresan que reciben sus trabajos con opiniones positivas, negativas o comentarios[5]; asimismo los docentes aclaran que utilizan los comentarios a partir de las fortalezas observadas, especificación de tareas, aclaraciones, etc.

Con el conversatorio se tiene otra estrategia a través de la herramienta de chat, encuentro sincrónico que permite brindar orientaciones, resaltar puntos críticos del proceso de aprendizaje y dudas con respecto a la asignación de tareas y otros fines como las asesorías.

Un recurso que se suma en la realimentación es la utilización de marcadores, como el uso de colores que sirven para resaltar dificultades en el texto, con lo que se busca llamar la atención del estudiante, ya que son señales localizadas que permiten identificar la falla directamente. Además, la intertextualidad y la interdiscursividad evidenciadas en acciones tales como la referencia a otros textos, hipervinculación de videos, uso de imágenes y la integración de lectura a otras páginas, conforman un espectro importante de estrategias didácticas que permiten al profesor establecer formas de apoyo y profundización de las actividades del curso.

En el proceso de realimentación los docentes también manifiestan utilizar otras estrategias didácticas como el ensayo, el cual se fundamenta esencialmente en el planteamiento de reflexiones a partir de la actividad o tarea asignada al estudiante, básicamente en los foros y los aportes en dichos espacios. El docente utiliza el foro como estrategia argumentativa para complementar y ampliar la visión y conceptualización acerca de la temática abordada con el fin de plantearle al estudiante reflexiones y cuestionamientos que le permitan acercarse al objeto del conocimiento desde varias perspectivas y posturas, que le posibiliten construcción de nuevos conocimientos y saberes.

Se podría decir que son múltiples los recursos y estrategias didácticas que el docente utiliza en el aula virtual con el fin de acercar el estudiante a su objeto de formación; por ejemplo, llama la atención que en este proceso de realimentación un docente exprese utilizar el análisis de caso como

---

[5] Datos obtenidos de encuestas realizadas a estudiantes sobre la realimentación.

estrategia didáctica. Y llama la atención porque el modelo educativo de la Fundación Universitaria Católica del Norte propone precisamente utilizar el análisis de caso o estudio de caso como estrategia formativa para acercar el estudiante al conocimiento desde la investigación formativa. Esto quiere decir que es preciso continuar buscando mecanismos y maneras para que este tipo de estrategias sean más difundidas y puestas en escenarios educativos y acciones educativas, ya que ayudan a consolidar el saber teórico y son otra alternativa de enseñanza y acercamiento al conocimiento desde la investigación, la cotidianidad y la realidad misma.

En la figura (3) se puede evidenciar cómo la realimentación en los ambientes virtuales de aprendizaje tiene una dinámica o movimientos que permite articular el proceso de enseñanza-aprendizaje con cada uno de los momentos educativos.

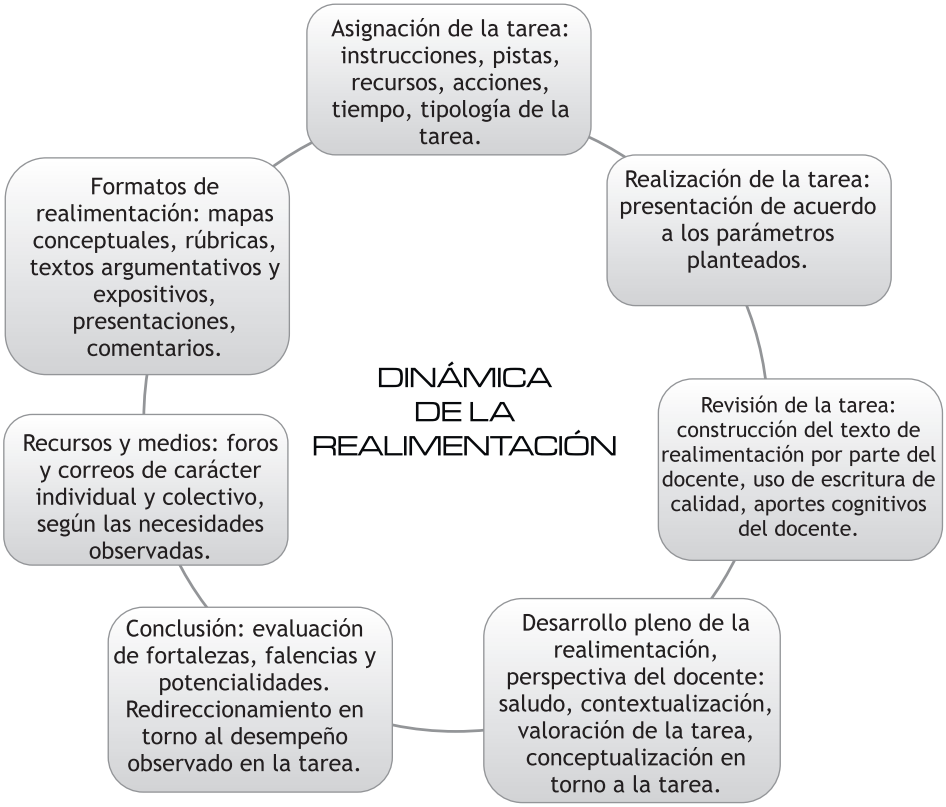


Figura 3. Dinámica de la realimentación.

Clasificación de la realimentación de acuerdo con el momento evaluativo

Durante el proceso de análisis de la realimentación se observaron distintas maneras en las que el profesor abordaba dicho proceso, de acuerdo a la intencionalidad de enseñanza-aprendizaje, al medio, al momento del curso y tipo de tarea; incluso, se dieron realimentaciones según necesidades específicas del estudiante si era del caso, pero inscritas en las dinámicas generales del curso objeto de realimentación; a continuación se describen los tipos de realimentación a partir de los ejemplos analizados (ver tabla 6).

Tabla 6. Tipos de realimentación a partir del corpus analizado.

Tipologías de realimentación	Descripción	Finalidad
Realimentación desde la evaluación diagnóstica.	Es una realimentación que se da a partir de los conocimientos previos que tiene el estudiante acerca de los contenidos de determinado curso, a través de distintos medios tales como cuestionarios y preguntas generales; normalmente es de carácter cualitativa; no se asigna nota al estudiante; es un punto de partida que le permite al profesor acomodar el diseño del curso a las necesidades y fortalezas de los estudiantes.	Plantear un punto de partida general para el desarrollo del curso, haciendo un rastreo de los saberes previos del estudiante y de esta forma atender más acertadamente las necesidades e intereses de los estudiantes.
Realimentación de acompañamiento y/o seguimiento (*in situ*) (Realimentación personalizada).	El profesor principalmente a través de respuestas dadas en foros y correos señala los aciertos y falencias en los aportes dados por los estudiantes. Así mismo, realiza ampliaciones a partir de estos aportes. Es de tipo personalizada, individual; se da durante el proceso o desarrollo de la actividad, es una realimentación "*in situ*", es decir, en el momento mismo.	Brindar reorientaciones sobre resultados observados. Profundizar y consolidar conceptos. Movilizar y motivar la masiva participación en las diferentes actividades de aprendizaje.

Realimentación general, de cierre o síntesis (Realimentación grupal).	En este tipo de realimentación el profesor a través de espacios como **foros, tareas y evaluaciones**, hace un balance general de las actividades de aprendizaje del curso y de las actividades evaluadas, retomando y citando aportes de los estudiantes, que puede reforzar también con referencias teóricas específicas para clarificar conceptos centrales del curso y los objetivos del mismo. De esta manera oficializa para el grupo de estudiantes el cierre de un curso en términos de tiempo y de cumplimiento de objetivos.	Mostrar de manera grupal y significativa los logros alcanzados en el curso. El profesor busca complementar los saberes logrados por los estudiantes a través de sus propios aportes y construcciones. Con ello se busca complementar los hallazgos del curso. Se pretende también hacer una motivación que desde el saber y el hacer permitan la vinculación de los estudiantes con las siguientes etapas de formación.
Realimentación estructurada.	Esta realimentación obedece o sigue unos criterios o estándares de evaluación previamente establecidos, cuyo fin es evaluar de forma cualitativa y cuantitativa la calidad de aportes y tareas, en los distintos géneros de interacción en los que participan los estudiantes. El profesor describe el nivel de alcance de logros alcanzados por los estudiantes, los trabajos desarrollados, por ejemplo a través del uso de rúbricas de evaluación. Cabe anotar que en el diseño de la rúbrica, cada profesor es autónomo en su propuesta de evaluación, a la luz de los objetivos del curso. Se lleva a cabo después de todo el cumplimiento y entrega de las actividades de aprendizaje.	Mostrar más detalladamente al estudiante sus fortalezas y falencias en las tareas presentadas. Orientar con claridad los criterios de calidad para que el estudiante alcance las competencias esperadas en el curso y realice con eficiencia sus distintas tareas.

Realimentación a través de la intertextualidad y polifonía.	En esta realimentación el profesor acude a diversas estrategias lingüísticas y discursivas, como es el uso de distintas tipologías textuales, para dar respuesta inmediata ante la presentación de trabajos de los estudiantes. Se hace uso de textos argumentativos, del intertexto —polifonías textuales— empleo de textos expositivos, como una dinámica organizada para enriquecer las construcciones logradas por los estudiantes.	Indicar al estudiante a través del uso del intertexto, rutas de lectura y consulta que le permitan autocorregir y consolidar su aprendizaje.

Estrategias para el fortalecimiento de la realimentación

Para que necesariamente la realimentación cumpla su función cultural y educativa, es necesario el acompañamiento constante en el que el docente tenga la información y herramientas necesarias para la orientación, mejoramiento y potencialización del aprendizaje del estudiante, para que este asuma prácticas de estudio destinadas a fortalecer este proceso educativo.

Otro aspecto para tener en cuenta en el proceso de realimentación en los ambientes virtuales de aprendizaje, especialmente cuando esta se da a través del texto escrito, es asumirla como un texto que en lo posible debe cumplir una serie de normas lingüísticas que regulan el proceso escritural, tales como la corrección, la unidad, la coherencia, la cohesión y la precisión, entre otras.

En cuanto al tema de la argumentación escrita, en el proceso de realimentación este tipo de discurso a la vez que tipología textual, adquiere una importante dimensión en tanto se manifiesta como clara expresión de construcción conceptual individual y colectiva; por una parte, el docente, refuta, complementa y profundiza los aportes de los estudiantes, aclarando conceptos e ideas a través de su propia argumentación, y más aún en su papel de orientador y de importante mediador entre la teoría, las actividades de aprendizaje y el estudiante; por otra parte, el estudiante a través del ejercicio argumentativo demuestra su nivel de adquisición de saber, así como su mirada crítica frente a diversos temas y situaciones, y su competencia propositiva como forma de resolución a problemas; vemos entonces que la argumentación en la realimentación es también instrumento y herramienta de validación del conocimiento.

Asímismo, en el campo de la textualidad, situaciones que requieren de la adecuación escrita son oportunidades precisas de autoevaluación, acompañamiento y continuo mejoramiento en el campo de la realimentación; el docente en su rol de orientador además de acompañar procesos cognitivos disciplinares específicos, tiene las herramientas para resaltar todas aquellas falencias y fortalezas en el campo de la escritura; al respecto, Beaugrande y Dressler (1997, p. 284) señalan la importancia del texto como herramienta de investigación y conocimiento, de tal manera que el trabajo en todas las disciplinas del conocimiento no se desliguen de la producción escrita eficiente, puesto que este rasgo es el que da cuenta del nivel de calidad académica en trabajos tales como ensayos, artículos, resúmenes, ponencias, reseñas, entre muchos otros textos escritos, cuyo papel es evidenciar los avances de adquisición conceptual y de reflexión de los estudiantes. Por tanto, todas las normas de textualidad que en últimas pueden ayudar a evidenciar las competencias comunicativas, son objeto de interés continuo en la realimentación, en tanto debe escribirse en todo momento, y debe hacerse cada vez mejor, de lo contrario, no habría otra evidencia más propicia del progreso intelectual del estudiante; por supuesto, sin olvidar la obligación del docente de producir textos e hipertextos de calidad en las diversas situaciones de orientación, verificación y evaluación.

Ahora, la deserción como preocupante síntoma en la educación virtual se presenta en algunas situaciones por inadecuadas formas de tratamiento y cortesía que dificultan la fluidez de la interacción en los procesos de realimentación, y que se evidencia además en procesos inadecuados de acompañamiento, lo que genera en el estudiante desmotivación y desorientación; esto hace necesario el empleo de un lenguaje afectivo, dotado de adecuadas formas de cortesía, enriquecido con múltiples opciones de ilustraciones, ejemplos y direccionamiento a recursos que enriquezcan las posibilidades del estudiante.

La cortesía, entonces, como estrategia que facilita la interacción, se hace manifiesta de múltiples maneras, en formas de tratamiento y en el empleo de un lenguaje afectivo que proporcione ambientes de confianza, cercanía y comodidad para que el estudiante exteriorice más fácilmente sus dificultades e inquietudes; de igual manera, la cortesía se enriquece fuertemente con los diferentes recursos recomendados al estudiante, lo cual se manifiesta con las amplias posibilidades que se le brindan y el evidente interés por realizar un adecuado acompañamiento.

Puede decirse que la realimentación observada desde una perspectiva amplia es un estilo de trabajo muy definido en el ámbito académico virtual, un estilo que bien puede hablar de la forma de evaluación y acompañamiento del docente; de igual manera el proceso de realimentación pone en juego una variedad de habilidades y competencias del docente; es en este proceso

donde él evidencia la calidad y acierto en sus revisiones, observaciones, en el uso de recursos que potencien en el estudiante la autoevaluación, reflexión y análisis en su proceso de aprendizaje, más aún en actividades que le exigen gran autonomía y actitud propositiva; la permanencia del docente, su grado de cercanía a los trabajos de los estudiantes y su exigencia observada en el conocimiento de las actividades académicas, desempeñan un papel fundamental en los procesos de mejoramiento continuo del alumno, y en la misma imagen que se va proyectando de una institución en términos de acompañamiento, evaluación y orientación.

Igualmente, la realimentación exige del profesor una riqueza didáctica fundamentada en una metodología clara desde el mismo discurso, en actitudes constantes de actualización, de búsqueda e investigación, de interacciones significativas potenciadas en los diferentes géneros y canales disponibles para ello; de esta manera, sus revisiones y orientaciones serán un importante referente de trabajo para el estudiante, quien dadas estas condiciones podrá depositar con confianza en el docente la evaluación de sus procesos de aprendizaje.

En este sentido, si se logra asumir la realimentación como un proceso que incluye usos específicos del discurso, determinados actos de habla, estrategias lingüísticas precisas para el ámbito virtual educativo, que incluye un uso intencionado de recursos y que incide fuertemente en la formación autónoma y significativa del estudiante, esto es, como una importante estrategia de sostenibilidad del conocimiento y proceso de aprendizaje, podremos comprender que la realimentación se configura como una transformación de la didáctica del discurso con una nueva perspectiva desde la lingüística, que implica competencias comunicativas del docente en las dimensiones lingüísticas, textuales y discursivas en la construcción de los textos de realimentación, a partir de las reglas lingüísticas, pero considerando un lenguaje afectivo y asertivo en el que se vincule al estudiante para movilizar sus estructuras metacognitivas y sociales, desde el sentido educativo y formativo, con el fin de transformar sus prácticas y hábitos de estudio, y de esta forma, lograr aprendizajes significativos pertinentes que se vinculen a las necesidades sociales e intereses particulares y personales del estudiante.

Conclusiones

En este de proceso de investigación se entiende la realimentación como un género dialógico que tiene una función social y educativa, para mejorar los procesos esencialmente de aprendizaje a partir de mensajes que redactan los profesores como consecuencia de las actividades y tareas presentadas por los estudiantes. En este sentido, para que la realimentación cumpla este propósito es fundamental que los mensajes cumplan con una serie

de normas básicas de textualidad, reglas de comunicación, estrategias de cortesía y uso de marcadores textuales que hagan más eficiente el proceso de realimentación, que si bien es un importante proceso pedagógico, en los ambientes virtuales educativos se nutre de la eficiencia comunicativa, que en este caso está dado por el texto escrito.

Los resultados nos llevan entonces a plantear la necesidad de precisar claramente las diferencias entre realimentación y revisión; puesto que la realimentación implica todo un proceso de lectura cuidadosa, rigurosa y atenta de los trabajos y actividades que presenta el estudiante, para evaluar sus participaciones en torno a los contenidos y actividades planteadas; estas últimas dan cuenta de cómo el estudiante se apropia de dichos contenidos y vivencia su experiencia de aprendizaje. En este sentido, el papel de la realimentación es indicar sus hallazgos, fortalezas y debilidades, a la luz de los conceptos que sustentan y validan la pertinencia del curso. En consecuencia, el papel del docente no se debe limitar a la revisión, entendida como un seguimiento del estudiante en el cumplimento de las tareas en su proceso interactivo, pero sin profundizar en los aciertos y debilidades del estudiante, a la luz de los objetivos específicos de los cursos; por tanto el docente, debe cumplir con el seguimiento y acompañamiento constante del estudiante para "facilitar" su aprendizaje, desde la orientación de los anteriores aspectos, trazándole un plan de aprendizaje en el que involucre unos compromisos académicos a corto, mediano y largo plazo; actividades que permitan la reflexión conceptual y conductas de autonomía en el aprendizaje.

Puede decirse que en el contexto de la realimentación, ciertas marcas del lenguaje oral o lenguaje prosódico cumplen funciones retóricas y didácticas, cuando son empleadas con una intencionalidad comunicativa clara, distinto al lenguaje oralizado espontáneo, que descuida la clara transmisión de las ideas y propende más por una función fática, en la que prima el contacto sobre el mensaje mismo.

Con respecto a la cortesía, a partir de las distintas situaciones de realimentación observadas, puede afirmarse que además de presentarse en aspectos textuales y discursivos como saludos, despedidas y formas específicas de tratamiento, se vivencia muy particularmente en aspectos como el acompañamiento del profesor, reflejado en una presencia constante, por ejemplo en respuestas a correos redactados con calidad y en el menor tiempo posible; aportes del docente en los que la citación y referencia a diversas fuentes bibliográficas amplían el espectro de posibilidades de consulta y profundización del estudiante; de igual manera, la argumentación en nombre propio que el profesor lleva a cabo como aporte fundamental para la consolidación conceptual en la que se encuentra el estudiante.

Con respecto a la textualidad, normas básicas como la adecuación, cohesión, coherencia, informatividad e intertextualidad reflejan por supuesto

la cortesía, en tanto se propende por la eficiencia comunicativa y la mayor riqueza en la interacción, que en última instancia se expresa en las posibilidades enriquecidas de lectura que posee el estudiante. La cortesía entonces, en términos de realimentación en la virtualidad, se sustenta en acompañamiento constante, riguroso y fortalecido con discursos y herramientas intencionadas, en las que se garantice el adecuado acceso de la información al estudiante, a la vez como detonante de búsquedas cada vez más autónomas y eficientes que le permitan potencializar su aprendizaje.

En cuanto a la intertextualidad, esta se vislumbra como una estrategia didáctica en tanto situación de validación del conocimiento y se establece como mediación para el mayor acercamiento del estudiante al conocimiento y dinamización de sus procesos de aprendizaje; la intertextualidad permite desde las distintas miradas y posturas que ofrecen los diversos textos, la aproximación al conocimiento; en ese sentido, se ponen en juego una serie de habilidades y competencias del estudiante quien a través de la experiencia de lectura intertextual construye su saber a partir de su misma relación con la cultura y sus saberes previos, a la vez que el profesor propone rutas de búsqueda a través de su intervención y acompañamiento, lo que a su vez pone en juego ideologías, creencias y posturas que deben ser leídas de manera crítica por el estudiante, para que de esta manera realice su propia reflexión conceptual a partir de las diversas voces; todo esto entonces, cumple la importante función de dinamizar su aprendizaje, fortalecer su acervo cultural e intelectual brindándole herramientas para su formación personal y por supuesto profesional.

Referencias

Álvarez de Zayas, C. M. & Gonzáles Agudelo, E. M. (2003). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Magisterio.

Austin, J.L (1991). *Cómo hacer cosas con palabras.* Barcelona: Paidós.

Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje más allá de la palabra y la escritura.* Barcelona: Paidós. Consultado el 1 de noviembre de 2011. Disponible en: http://books.google.com.co/books?id=6EQoZHOuXQEC&printsec=frontcover&dq=el+susurro+del+lenguaje&hl=es&ei=YvO6Tpy1LIGWtwf8leTXBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=_0CCsQ6AEwAA#v=snippet&q=m%C3%BAltiples%20voces&f=false

Beaugrande, de Robert-Alain & Dressler. Wolfgang Ulrich. (1997). *Introducción a la lingüística de texto.* Barcelona: Ariel.

Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir, manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cánovas, J.F. (2003). Los géneros argumentativos. En J. Díaz Noci y R. Salaverría (Coords.), *Manual de redacción ciberperiodística* (pp. 525-553). Barcelona: Ariel Comunicación.

Carpio Ramírez, C. A., et. al. (2003). Tipos de retroalimentación en el aprendizaje de términos metodológicos de la psicología experimental. *Anales de psicología 1* (19). Citado el 14 de julio 2010. Disponible en: *http:/www.um.es/analesps/v19/v19 1/10-19 1.pdf*, 97-105.

Cassany, D. (2003). La escritura electrónica. *Cultura y educación 15* (3), 239-251

Coll, C. (1988) Significado y sentido en el aprendizaje escolar, reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje,* 42, 131-142. Universidad de Barcelona.

Comenio, A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Ediciones Akal.

Escandell, M. V. (2008). *Introducción a la pragmática*. (2a ed.). Barcelona: Ariel.

Sánchez Lobato, J. (2007). *Saber escribir*. México: Aguilar.

Guerrrero Radillo, A. P. & Ortiz Rueda, G. (2007). El papel de la retroalimentación y la ausencia o presencia de instrucciones en la elaboración de descripciones en tareas de discriminación condicional. *Acta colombiana de psicología 10* (1). Citado el 10 de julio de 2010. Disponible en: http://regweb.ucatolica.edu.co/publicaciones/psicologia/ACTA/v10n1/articulosrevista/Acta10v1Art1.pdf, 5-13.

Londoño Ramos, C. A. (2008). Avatares del constructivismo: de Kant a Piaget. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, ISSN 0122-7238, Nº. 10, 73-96. Consultado el 20 de octubre de 2011. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=10778&clave_busqueda=2008)

López García, G. (2003). Géneros interpretativos: el reportaje y la crónica. En J. Díaz Noci y R. Salaverría (Coords.), *Manual de redacción ciberperiodística* (pp. 449-494). Barcelona: Ariel Comunicación.

López López, M. (2003). Géneros dialógicos: la entrevista y otros. En J. Díaz Noci y R. Salaverría (Coords.). *Manual de redacción ciberperiodística* (pp. 495-524). Barcelona: Ariel Comunicación.

Marinkovich, J. y Benítez, R. (2004) Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico. *Revista Signos* (versión on line) 33(48): 117-128. Consultado el 10 de noviembre de 2011. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718093 42000004800009&script=sci_arttex

Parodi Sweis, G. (2010). *Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.

Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (Ed. pp. 17-38). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Perales Palacios, F. J (1992) Desarrollo cognitivo y modelo constructivista en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 0213-8646, Nº 13, 1992, págs. 173-189. Consultado el 15 de octubre de 2011. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=1992)

Real Academia de la Lengua Española. (2010). Recuperado el 26 de julio de 2010 en: http://www.rae.es/rae.html.

Restrepo Gómez, B., Román Maldonado, C. E. & Londoño Giraldo, E. (2009). *Situación actual de la investigación y práctica discursiva sobre la evaluación del aprendizaje en e-learning en la Educación Superior.* Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.

Restrepo Jiménez, M & Campo Vásquez, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo.* Bogotá: Javegraf.

Sánchez Upegui, A, Puerta Gil, C. A & Sánchez Ceballos L. M (2010). *Manual de comunicación en ambientes educativos virtuales*. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.

Sperber D. & Wilson D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, 7, 237-286.

Sperber D. & Wilson, D. (2002). *Relevance, communication y cognition*. United Kingdom. Blackwell Publishing.

Sandoval, M.T. (2003). Géneros informativos. En J. Díaz Noci y R. Salaverría (Coords.), *Manual de redacción ciberperiodística* (pp. 425-448). Barcelona: Ariel Comunicación.

Vásquez Rodríguez, F. (2008). *Educar con maestría*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Yus, F. (2001) Ciberpragmática. Entre la compensación y el desconcierto. Recuperado el 30 de octubre de 2011. Disponible en el Archivo del Observatorio para la CiberSociedad en http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=42

Capítulo 3

Acceso y manejo de la información en internet: una reflexión desde el Análisis Crítico del Discurso*

Juan Camilo Méndez Rendón

* Este apartado es una reflexión resultado de investigación del proyecto: Formación de habilidades y actitudes de pensamiento crítico aplicadas al ámbito de las competencias ciudadanas en la educación superior. Investigación adscrita al grupo Cibereducación, en la línea de investigación en Educación virtual, de la Fundación Universitaria Católica del Norte. La investigación comenzó en febrero de 2011.

> *En la sociedad humana —nos enseñaba el señor Ringold—, el pensar es la mayor transgresión de todas. El pensamiento crítico —añadía, golpeando con los nudillos la mesa para subrayar cada una de las sílabas— es la subversión definitiva. Le dije a Murray que oír estas cosas en la adolescencia, expresadas por un hombre tan viril como él, verlas demostradas por él, me aportó la información más valiosa para mi desarrollo a la que me aferré, aunque comprendiéndola a medias, como es propio de un alumno de enseñanza media provinciano, protegido y noble, que aspira a ser racional, importante y libre.*
>
> Roth (2011, p. 13).

Introducción

En las últimas décadas las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han revolucionado de manera significativa nuestra sociedad, logrando modificar nuestra manera de vivir, de comunicar, de educar, de producir y de comercializar, entre otras prácticas. El efecto que han tenido en nosotros las TIC ha incidido en la forma como percibimos e interactuamos en los distintos dominios de la vida. Hoy, por ejemplo, no es necesario desplazarse hasta el sitio de trabajo, reunirse presencialmente con los amigos, ir al mercado a hacer las compras o asistir al salón de clases para estudiar. Precisamente es la educación una de las prácticas que más ha modificado sus procedimientos para adaptarse a esta forma de colonización ejercida por las tecnologías de la información y la comunicación.

En esta nueva forma de organización social hay un elemento predominante que cumple una función cohesionadora de las distintas prácticas sociales: la información. Felicié Soto (2006) piensa esta organización como un modelo económico y social en el que la información desempeña un papel medular. Esta organización, dice la autora, se caracteriza por la adquisición, almacenamiento, procesamiento, evaluación, transmisión, distribución y diseminación de la información con vistas a la creación de conocimientos y a la satisfacción de las necesidades de las personas y de las organizaciones (p. 12).

Para Martí Lahera, la información ha sido un elemento que sustenta el progreso social desde hace siglos. En las últimas décadas, sin embargo, la importancia de la información se ha posicionado de tal forma, que debido a ello se han creado términos como *la era de la información, la sociedad de la información y alfabetización informacional.*

Para esta autora, vivimos en un periodo postindustrial —periodo también conocido como sociedad de la información, del conocimiento o del aprendizaje—, cuyas características prototípicas son la generalización del uso de las tecnologías, las redes de comunicación, el rápido desarrollo tecno-científico y una explosión inusitada de la información (2007, p. 10).

Por otra parte, Torres (2008) menciona que la incorporación paulatina de las tecnologías en la sociedad, principalmente internet, ha ido produciendo en ella profundas transformaciones, fundamentalmente en la manera como las personas piensan, actúan, se comunican… Todo ello a raíz de la cantidad de información que puede ser puesta a disposición de las personas, la velocidad con la que puede ser transferida y la eficacia con la que puede llegar a su destino (p. 198).

Entendida la funcionalidad de la información de esta manera, se hace necesario reflexionar sobre la manera en que los ciudadanos, los profesores, los investigadores y los estudiantes se relacionan con ella. En la medida en que la información se constituye en un bien intangible de poder en la sociedad, en una categoría que establece una separación entre aquellos que la tienen y los que no, es posible pensar en unos intereses económicos detrás de su acceso y detrás de su manejo. Bajo esta premisa Suaiden (1999) plantea:

> Al final de la década de los ochenta, algunos especialistas afirmaron que la sociedad de la información sería una sociedad en la que se compartirían los recursos, una sociedad volcada al bienestar social, y que la tendencia dominante sería el fin de las desigualdades dominantes. No obstante, ya a mediados de la década de los noventa, el discurso es totalmente opuesto. Para una gran parte de los especialistas, la sociedad de la información es una sociedad perversa, una sociedad feudal en donde los dueños del poder son los dueños de los medios de comunicación y las desigualdades son cada vez más acentuadas. (p. 13-14).

De ahí que, si entendemos la información como un diagnóstico para comprender cómo funciona el mundo de hoy, es dado también pensar que existe una distribución inequitativa en el uso de ella. En otras palabras, el manejo de la información puede estar ampliando la brecha entre los ricos y los pobres, y ello estaría en contradicción con la cultura democrática, tal y como lo menciona Felicié Soto.

Hasta aquí se ha hablado del protagonismo que cobra la información en el ámbito de la sociedad actual, pero ¿qué papel cumple la universidad en la implementación de los saberes y los espacios adecuados para que los individuos puedan formarse, para así poder adquirir las competencias básicas en el manejo y la clasificación de la información que les posibilite la movilidad social que la sociedad demanda?

Este texto centra su interés en dos tópicos. Por un lado, la forma como la creciente demanda de información en la vida diaria de las personas corre en contravía de la capacidad de gran parte de la sociedad para hacer frente de forma crítica y reflexiva a esta realidad. Situación que, como se ha mencionado, puede tener un trasfondo de poder y de control social; por otra parte, repasa los principales discursos que postulan a la universidad como el sitio en el cual la información es tratada como objeto de estudio, haciendo hincapié en los vacíos más recurrentes, que crean a su vez serias limitaciones a los actores educativos —sobre todo a maestros y estudiantes— a la hora de acceder al amplio, pero complejo, mundo de la información.

El texto ofrece, a su vez, algunas reflexiones sobre la forma en que sería posible superar el nivel de analfabetismo digital para llegar a la alfabetización informacional, a partir de procesos de enseñanza que vinculen competencias de tipo reflexivo y crítico, que sitúen al individuo en condiciones responsables frente al manejo de la información académica y social.

El análisis para ambos tópicos se fundamenta metodológicamente en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y se centra en tres categorías: el acceso, los procesos de búsqueda y la selección de la información. La selección del método de análisis se tomó con base en una hipótesis, según la cual el acceso a la información discrimina a las personas de acuerdo con sus posibilidades de alcance y de manejo. Esto implica que hay un sector de la sociedad que está manteniendo un control sobre otro que se encuentra subordinado por su imposibilidad de ingresar al mundo, que se estructura a partir del uso adecuado y competente de la información.

Van Dijk (1999) postula que el Análisis Crítico del Discurso tiende singularmente a contribuir a nuestro entendimiento de las relaciones entre el discurso y la sociedad, en general, y de la reproducción del poder social y la desigualdad —así como de la resistencia contra ella—, en particular. ¿Cómo son capaces los grupos dominantes de establecer, mantener y legitimar su poder, y qué recursos discursivos se despliegan en dicho dominio? (p. 24).

Adicional a esto, el ACD, en palabras de van Dijk (2001, p.144),

> Es una perspectiva crítica sobre la realización del saber: es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado con una actitud. Se centra en los problemas sociales y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder y de la dominación. Siempre que sea posible, se ocupará de estas cuestiones desde una perspectiva que sea coherente con los mejores intereses de los grupos dominados.

Como puede colegirse de esta referencia, nuestra presencia en este estudio se sitúa desde la orilla de los excluidos, desde el lugar en el cual las personas quedan al margen del funcionamiento activo de la dinámica social,

que hoy exige un concurso cada vez más participativo con el ejercicio pleno y consciente en el empleo significativo de la información.

Precisamente por ello, la escogencia del modelo de análisis se hace pertinente debido a su combinación de saber y de responsabilidad, por su carácter de rigurosidad "sus teorías multidisciplinares deben dar cuenta de las complejidades de las relaciones entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales. (…) el ACD ha de poder enseñarse, y por consiguiente, ha de resultar comprensible" (van Dijk, 2001, p. 145).

Por último, el texto enfatizará en la importancia que tiene la alfabetización digital e informacional para evitar que muchos puedan rezagarse en la carrera por la información. En esta tarea, como se espera demostrar, la educación cumple una tarea central.

El acceso a internet: una mirada desde las políticas públicas y educativas

En tiempos de la Edad Media, menciona Roger Chartier (2000, p. 49), la lectura ganaba cada vez más espacio: en un principio únicamente en los monasterios, luego en el ámbito de las escuelas y las universidades y, más tarde, en el de las aristocracias laicas. Tal y como se desprende de este estado de cosas, es posible la pregunta: ¿por qué la lectura se llevaba a cabo solo en espacios privilegiados de la sociedad, y por hombres que no solo tenían la competencia para hacerlo, sino que además ejercían alguna forma de control y de dominio sobre las bases de la población? Una forma de entender esta cuestión la podemos encontrar en el hecho de que la propagación de la lectura a todos los estratos de la sociedad menoscabaría los intereses de dominación de los grupos instalados en las élites. Esto ayudaría a explicar el porqué de las altas tasas de analfabetismo durante este periodo en mención.

La barrera protectora que suponía la alfabetización como medio de acceder a la información durante la Edad Media contribuía a sectorizar cada vez más a la población, clasificándola en lo que Ramonet (1997) ha llamado, de manera contemporánea, *inforricos* e *infopobres* (p. 73).

Más acá en el tiempo, Freire (1969) describe cómo las fuentes del conocimiento contribuían a la toma de conciencia de la población, y esto, a su vez, derivaba en un cambio radical en la estructura sociopolítica de la sociedad. Algo que producía molestia en las clases dominantes, pues veían en riego sus posibilidades de seguir manteniendo el poder (p. 11).

Muchos años después de la realidad expresada por Freire, la misma frontera divisoria se mantiene para hacer que la mayoría de las personas en el mundo vean frustradas sus posibilidades de ingresar al amplio mundo de lo que los teóricos han llamado *la sociedad de la información*. Una información

que, distinto a la forma de circulación que se impuso en la baja Edad Media y en los albores de la invención de la imprenta, se desplaza por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, es decir, modifica de manera sustancial el formato, y con ello, el acceso. Castells define la sociedad de la información como un

> Nuevo sistema *tecnológico, económico y social*. Una economía en la que el incremento de productividad no depende del incremento cuantitativo de los factores de producción (capital, trabajos, recursos naturales) sino de la aplicación del conocimiento e información a la gestión, producción y distribución tanto en los procesos como en los productos. (Las cursivas son nuestras). (Castells, 1998, p.370).

El uso de internet ha dejado de ser hoy una opción. Cada vez se cierra más el cerco que obliga a las personas a participar de forma activa bajo esta forma de comunicación. Las prácticas que allí se dan se sitúan en un amplio espectro que reúne a todos los sectores sociales y a todos los estratos de la población. El siguiente esquema (figura 1) presenta tres niveles en donde se muestran los usos más frecuentes por parte de los usuarios, diferenciándolos de mayor a menor complejidad.

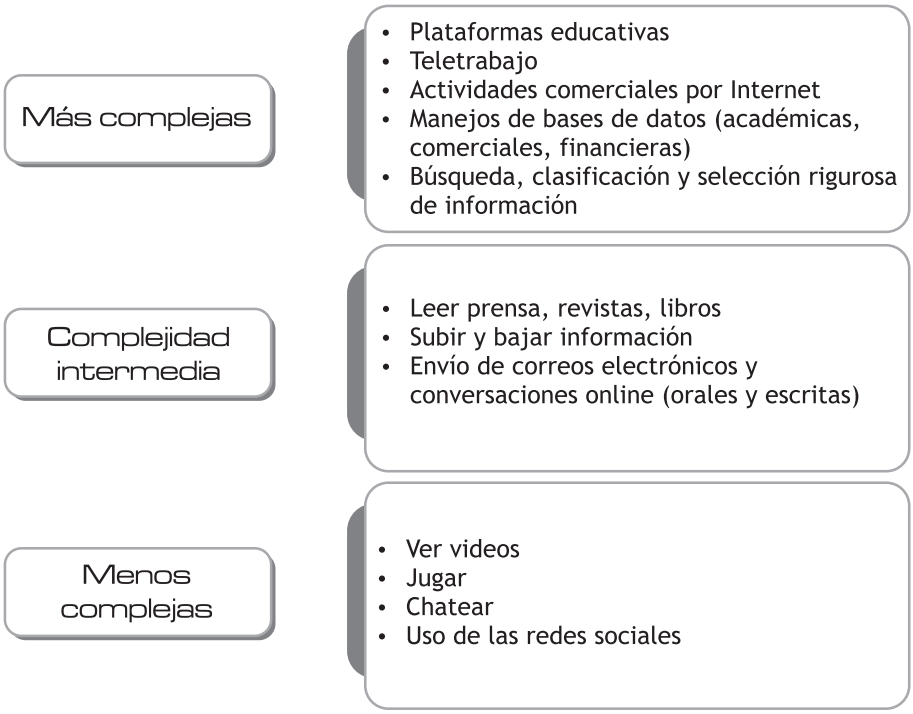


Figura 1. Usos más frecuentes de los usuarios en internet.

El anterior esquema enuncia, sin embargo, una realidad: las prácticas sociales en la actualidad están mediadas por la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). De esto se desprende un interés creciente por parte de actores políticos y económicos para lograr su dominio; pero también de investigadores, a quienes les corresponde hacer ver cómo la internet comporta un escenario donde se está definiendo una parte importante de la división social en términos socioeconómicos, sociopolíticos y socioculturales.

Para entender este esquema en el caso de Colombia, conviene recoger las impresiones de un periodista de la Redacción de Negocios en su informe *Colombia, noveno en conectividad,* en el periódico El Espectador.

> El país, conforme al estudio, es un modelo a seguir en el campo del gobierno en línea (*e-government*), pues está a disposición de la ciudadanía una plataforma en la que se pueden diligenciar trámites y solucionar dudas en lo relacionado con el andamiaje del Estado. *Sin embargo, "los ciudadanos carecen de entrenamiento, por lo tanto no hacen el uso deseado de las herramientas"*, señala el análisis (las cursivas son nuestras).

En cuanto a la plataforma de negocios, el estudio indica que "Colombia ofrece un desempeño débil en la infraestructura de negocios y, en consecuencia, en el uso de habilidades. Ello se debe a las bajas inversiones en hardware y software de las empresas colombianas".

Según el informe, la problemática se centra en que no hay una cultura del comercio electrónico (*e-commerce*) pues "la gente desconfía de efectuar compras o ventas por internet ya que piensan que no hay seguridad en las transacciones. Por otro lado, para hacer negocios por internet se requiere de una cuenta bancaria y de una tarjeta de crédito, y aquí existe todavía un bajo nivel de bancarización" (El Espectador, 28 de febrero del 2011, en línea).

El discurso hegemónico, en este caso, aquel que se enuncia desde las entidades gubernamentales que definen las directrices sobre las políticas públicas y de educación, determinan el uso de internet como una fortaleza mediante la cual nuestra sociedad podrá estar a la vanguardia de las demandas del mundo actual.

Así, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia cuenta entre sus objetivos misionales con la incorporación de la innovación como medio para lograr una sociedad más competitiva:

a. Brindar educación inicial de calidad en el marco de una atención integral, desde un enfoque diferencial, de inclusión social y con perspectiva de derechos a niños y niñas.

b. Mejorar la calidad de la educación, en todos los niveles, mediante el fortalecimiento del desarrollo de competencias, el Sistema de Evaluación y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

c. Disminuir la brecha rural-urbana entre poblaciones diversas, vulnerables y por regiones, en igualdad de condiciones de acceso y permanencia en una educación de calidad en todos los niveles.

d. Educar con pertinencia e *incorporar innovación* para una sociedad más competitiva.

e. Fortalecer la gestión del sector educativo, para ser modelo de eficiencia y transparencia.

f. Contrarrestar los impactos de la ola invernal en el servicio educativo y fortalecer las capacidades institucionales del sector para asegurar la prestación del servicio en situaciones de emergencia. (MEN, en línea).

De igual manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en el prefacio de los Estándares de Competencias en TIC para docentes, establece:

> Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia. En un contexto educativo sólido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser:
>
> - Competentes para utilizar tecnologías de la información
> - Buscadores, analizadores y evaluadores de información
> - Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones
> - Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad
> - Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores
> - Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad (p. 2)

Ahora bien, el interés por actualizar las políticas de innovación en los proyectos de gobierno no es exclusivo de Colombia. Al hacerse latente la necesidad de dar un salto cuantitativo en términos socioeconómicos, los países son conscientes de todo lo que se pone en juego. Así se demostró en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información en el año 2003, celebrada en Ginebra. Al leer los textos resultantes de esta reunión, se corrobora

la distribución de funciones acordadas por todos los actores sociales, comenzando por los gobiernos. A estos se les asignó la responsabilidad de elaborar y aplicar ciberestrategias nacionales de gran alcance, progresivas y sostenibles.

De igual manera, las instituciones internacionales y regionales, incluidas las instituciones financieras internacionales, tienen la responsabilidad de desempeñar una función crucial en la integración de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de desarrollo y en facilitar los recursos necesarios para construir la sociedad de la información y evaluar los progresos (Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, 2003, como se cita en Felicié Soto, 2006).

De acuerdo con esto, se concreta el papel del gobierno como líder en la implementación programática y estructural de las condiciones para que la población, de manera indiferenciada, pueda hacer parte de la sociedad de la información.

> El énfasis en la visión (…) está en la obligación positiva de los estados para facilitar el acceso universal a internet, que incluye crear un entorno legal que promueva y regule el costo de los intermediarios necesarios; pensar en nuestro entorno no sólo en computadores en hogares sino, más importante, a través de centros comunitarios y otros puntos de acceso público; en promover la educación sobre su uso y en facilitarlo para personas con discapacidad y menos favorecidas. (Botero Cabrera, 2011. El Espectador, en línea).

Un manifiesto más sobre el mismo tema se encuentra en la *Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional*, una proclama resultante del seminario de trabajo, “Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: la alfabetización informacional”, celebrado en España en el 2006. Este documento es la base para el diseño y la implementación de políticas públicas sobre la alfabetización informacional en ese país. A continuación presentamos de manera selectiva algunos apartes del texto que, a criterio nuestro, reafirman el discurso hegemónico que busca actualizar cada uno de los ámbitos y actores sociales que guardan relación con el uso de la información, conscientes de que en esta selección no distorsionamos el propósito ni la esencia de la declaración, sino que acentuamos la unicidad de criterios con los discursos de las entidades gubernamentales recién mencionadas.

> Estamos en una sociedad del conocimiento en la que debemos aprender toda la vida y desarrollar para usar la información de acuerdo a objetivos personales, familiares y comunitarios, siempre en entornos de inclusión social, preservación y respeto intercultural. La alfabetización informacional es una herramienta esencial para la adquisición de competencias en información, así como para el desarrollo, participación y comunicación de los ciudadanos.

Seguidamente se enuncian algunas consideraciones adoptadas en la reunión:

a. El sistema educativo obligatorio es la base inicial para la capacitación en el uso de la información, por lo que es preciso dar protagonismo a la biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje y la adquisición de competencias.

b. Los planes de estudio de las universidades que forman profesionales de la información deberían integrar contenidos relativos a la alfabetización informacional y las cuestiones pedagógicas necesarias para su enseñanza.

c. Las asociaciones profesionales deben dar prioridad en su oferta de actividades de formación continua a los nuevos retos que impone la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida.

d. Realización de un programa de actividades para la concienciación social acerca de la necesidad de la alfabetización informacional.

La sesión cierra con la asunción de un compromiso que posibilitará moldear el plan, con miras a lograr que la alfabetización informacional deje de ser un deseo y se convierta en una realidad para poder enfrentar los retos de la modernidad en términos de información y comunicación. Los asistentes al Seminario de Toledo se comprometieron a realizar ante las instituciones, organismos y asociaciones del entorno profesional y geográfico al que pertenecen cuantas acciones sean pertinentes para lograr el apoyo público a las consideraciones reflejadas en este documento y su compromiso de actuación en favor de la alfabetización informacional (Alfin, 2006).

Por último, dentro de esta selección de declaraciones y normativas que regulan, consideran y proyectan cómo hacerle frente a la demanda creciente de información en la actualidad, citamos apartes de la proclama del presidente de los Estados Unidos, Barack Obama, sobre Alfin[1] en el año 2009:

> Every day, we are inundated with vast amounts of information. A 24-hour news cycle and thousands of global television and radio networks, coupled with an immense array of online resources, have challenged our long-held perceptions of information management. Rather than merely possessing data, we must also learn the skills necessary to acquire, collate, and evaluate information for any situation. This new type of literacy also requires competency with communication technologies, including computers and mobile devices that can help in our day-to-day decisionmaking. National Information Literacy Awareness Month highlights the need for all Americans to be adept in the skills necessary

[1] Acrónimo creado para el nombre de Alfabetización Informacional.

> to effectively navigate the Information Age. Though we may know how to find the information we need, we must also know how to evaluate it.[2]

Hay unanimidad, como se colige del texto del presidente estadounidense, sobre la toma de conciencia acerca de la necesidad de contar con las competencias necesarias que nos permitan afrontar con rigor y responsabilidad esta era de la información. Se impone, pues, a la manera de imperativo, que todos los que tenemos que ver con la construcción de la sociedad fijemos la mirada hacia esa asignatura y tracemos los objetivos con los cuales nos pongamos a la vanguardia informacional para atender la amplia demanda que ya cambió para siempre la manera de vivir.

Valga decir que el éxito de esta asignatura no sólo reside en la adquisición de competencias y de actitudes de acceso y evaluación de información; también implica que las entidades responsables de proveer los servicios en infraestructura de conectividad dispongan de las condiciones físicas necesarias para el acceso de los usuarios.

Índices de conectividad en Colombia

Como se hizo evidente en los objetivos misionales del Ministerio de Educación Nacional, el interés por la alfabetización informacional, consecuencia lógica de la sociedad de la información, es un tema central en la agenda del gobierno. En esta vía, el gobierno hace esfuerzos por cubrir todas las exigencias de este nuevo orden social. No obstante estos buenos propósitos, aún puede verse que la cobertura universal está muy lejos de ser una realidad. Que la conexión en las áreas rurales marca una tendencia muy desfavorable en las estadísticas, respecto del área urbana, y condena a quienes viven allí a padecer los rigores de la marginalización de la sociedad de la información. Con todo, los esfuerzos que se han adelantado hasta hoy constituyen un avance importante; mas si se toma en cuenta que el acceso a la información y su manejo eficaz marcan un criterio de participación activa y responsable en el funcionamiento de las sociedades de hoy, esta realidad habla más de lo que no se ha hecho que de lo que se ha avanzado en esta materia en nuestro país.

---

[2] La traducción es la siguiente: Cada día, estamos inundados de gran cantidad de información. Un ciclo de 24 horas de noticias en cadena de televisión global y redes de radio, junto con una inmensa gama de recursos en línea, han desafiado a nuestras percepciones de larga data de la gestión de la información. Más que el simple acceso a los datos, también hemos de aprender las habilidades necesarias para comparar, y evaluar la información para cualquier situación. Este nuevo tipo de alfabetización también requiere de competencias con la comunicación tecnologías, incluidas las computadoras y dispositivos móviles que pueden ayudar en nuestro día a día a la toma de decisiones. El Mes de Concientización Nacional de la Alfabetización en Información pone de relieve la necesidad de que todos los estadounidenses desarrollen las habilidades necesarias para navegar efectivamente en la Era de la Información. A pesar de que sabemos cómo encontrar la información que necesitamos, también debemos saber cómo evaluarla. Traducción al español del sitio web de Alfin Argentina http://alfinenargentina.blogspot.com/2009/10/alfin-en-la-casa-blanca.html

Vive Digital es el plan de tecnología para el cuatrienio 2010-2014 en Colombia, que busca que el país dé un gran salto tecnológico mediante la masificación de internet y el desarrollo del ecosistema digital nacional. Esta iniciativa del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones parte del precepto de que

> El Plan responde al reto de este gobierno de alcanzar la prosperidad democrática gracias a la apropiación y el uso de la tecnología. Vive Digital le apuesta a la masificación de internet. Está demostrado que hay una correlación directa entre la penetración de internet, la apropiación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), la generación de empleo y la reducción de la pobreza. El plan Vive Digital conlleva entonces importantes beneficios sociales y económicos.

Es decir, la justificación de la creación del plan en nada se diferencia de la mayoría de la literatura consignada en este texto, esto es, aquella que emparenta el uso eficiente de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con el progreso socioeconómico y la reducción de la pobreza. Por eso es importante resaltar el hecho de que desde el discurso hegemónico, en este caso, aquel que se enuncia desde las vías administrativas del Estado, se contemple este enfoque.

Ahora vamos a mirar con cifras la correspondencia de los objetivos antes enunciados por parte de los ministerios de Educación y de las TIC y el avance de esta iniciativa. Para esto, nos hemos centrado en el Informe trimestral de conectividad de la agencia Digimedia. Dicho informe data del período comprendido entre octubre y diciembre de 2011.

La primera cifra que se entrega en el informe es que para la fecha cuatro millones y medio de personas gozan de conexión a internet de banda ancha en el país (tabla 1). Si se contrasta este número con la población del país, tomando un cálculo aproximado de cuatro miembros por familia, más o menos dieciocho millones de personas tienen una conexión a internet de este tipo en sus hogares. Esta cifra es importante si se mira, por ejemplo, a la luz del acceso a las fuentes de información en la educación.

Tabla 1. Distribución de conectividad entre usuarios de banda ancha y banda angosta en Colombia.

Acceso a internet	Cuarto trimestre de 2010	Cuarto trimestre de 2011
Banda ancha	2.813.117	4.596.316
Banda angosta	1.233.880	1.310.685

Fuente: Dm. Digimedia (2012). http://colombia.digimedia-dm.com. Recuperado el 12 de marzo de 2012.

En un artículo de septiembre del 2011, el rector de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, José Fernando Isaza, analizaba los resultados de los estudiantes colombianos en las pruebas PISA del año 2009. Dichas pruebas arrojaron que "Quienes tienen acceso a internet mejoran en 52 puntos su resultado y si el computador está en la casa, en 60". La reflexión del rector desliza una realidad incontrovertible "No se puede culpar sólo al estudiante de su bajo nivel de desempeño; los sectores más desprotegidos requieren mayor atención y mayor gasto social estatal; esto para permitir la movilidad social (Isaza, 2011. El espectador, en línea).

En relación con lo anterior, conviene mirar el panorama de conectividad en Colombia. Los datos corresponden a los últimos trimestres del 2010 y del 2011, en las cinco principales ciudades de Colombia (ver tabla 2).

Tabla 2. Comparación de la distribución de suscriptores agrupados en las 5 principales ciudades del país.

Acceso fijo por ciudades/ año	Cuarto trimestre de 2010	Cuarto trimestre de 2011
Bogotá	11.81%	13.82%
Medellín	11.695	15.43%
Cali	7.81%	10.11%
Barranquilla	8.96%	10.22%
Bucaramanga	13.36%	16.42%

Fuente: Dm. Digimedia (2012). http://colombia.digimedia-dm.com. Recuperado el 12 de marzo de 2012.

Es interesante mirar los números contenidos en las figuras. Nótese cómo durante el 2011, los suscriptores de Bogotá casi que igualaban al resto del país. Asimismo, la notable diferencia entre una ciudad como Medellín y otra que como Bucaramanga, que, si bien tiene menos población, se considera una ciudad representativa de los indicadores de progreso del país[3].

Lo anterior presupone una inequidad claramente identificada entre los principales centros poblacionales del país, que, sumados los suscriptores, alcanzan casi los seis millones de conexiones solo en conexión fija. Si una ciudad importante como Barranquilla, con una actividad industrial relevante, no alcanza las 200.000 suscripciones, qué pensar de territorios más relegados en el escenario económico-político nacional.

El anterior es el panorama de conectividad a nivel nacional. De este pueden sacarse algunas conclusiones. La primera, y tal vez la más relevante, es que la concentración de la conectividad se presenta de manera

[3] Hay que aclarar que los porcentajes se hacen con referencia al número de habitantes de cada ciudad. Por tanto aunque las cifras de Bucaramanga sean mayores que las de Medellín, el número de suscriptores es menor dada la diferencia poblacional.

sustancial en las principales ciudades del país, que de paso son las ciudades que tienen los mejores centros de educación superior. Segunda, a pesar de los esfuerzos meritorios del gobierno por llegar con infraestructura a un territorio cada vez mayor, aún falta mucho espacio por cubrir, y si dirigimos la mirada a los usuarios tendremos que las condiciones de inaccesibilidad a las fuentes virtuales de información —y con esto a un mundo cada vez más selectivo en términos de la información— son muy precarias, cuando no inexistentes. Por último, es de anotar que más de las dos terceras partes del país tienen conexiones deficientes. Esto significa, entre otras cosas, que los usuarios estarían al margen del desarrollo global que implica unas condiciones mínimas para poder llevar una vida en condiciones equitativas, o por lo menos, aspirar a ello, respecto de la población que goza del privilegio del acceso y el manejo de la información. Lo que en otras palabras puede llamarse la ampliación de la brecha digital[4].

Sumado a esto, coexisten otras variables que inciden de manera directa en la dificultad para masificar el uso de internet. Vive Digital reconoce una serie de actitudes por parte de los usuarios y de quienes deben hacer posible el servicio, que, en todo caso, dificultan esta labor:

a. Ciudadanos y microempresas no ven la utilidad. Como muestran las encuestas, una de las grandes razones para no tener internet, tanto para los ciudadanos como para las microempresas, es que no encuentran la necesidad o utilidad del servicio de internet. Esto se debe en parte a la falta de contenidos y aplicaciones locales útiles para el ciudadano o microempresa nacional, así como a la falta de apropiación de la tecnología.

b. Bajo poder adquisitivo del ciudadano. El costo de los terminales y el servicio de internet siguen siendo relativamente altos para los ingresos de la mayoría de ciudadanos, por lo que muchos de estos no tienen posibilidad económica de acceder a ellos.

c. Altos costos de desplegar infraestructura. En el país actualmente solo alrededor de 200 municipios de los 1.102 están conectados a través de la red de fibra óptica. Las características geográficas y de dispersión han limitado el despliegue de las redes de telecomunicaciones. También, existen dificultades administrativas tanto en los territorios como en la última milla para el despliegue de infraestructura.

---

[4] A pesar de que frente a este término no existe un consenso acabado, en este texto la entendemos en una doble vía. La primera de ellas, como la distancia entre aquellas personas y comunidades que dominan, acceden y utilizan eficazmente las TIC y aquellas que no. El acceso a los ordenadores y a internet, así como la habilidad para hacer un uso eficaz y social, son ya importante para la plena participación en la vida política, económica y social de los países desarrollados (Bautista, 2001, p. 184).

La segunda acepción que hemos adoptado para entender el concepto se refiere a condiciones de tipo social: la brecha digital es una manifestación de la brecha social, que refleja una situación de diferencia de acceso, de desigualdad de oportunidades, de participación y de comunicación (Castells, 1998, p. 34).

d. Recursos. La realidad colombiana hace que los recursos con los que cuenta el estado para invertir en infraestructura sean limitados, por lo que es importante encontrar la mejor manera de invertirlos.

Ahora bien, la conectividad por sí sola no es un criterio de uso. Existe, de igual forma, el escenario en donde, aun teniendo la forma de conectarse a internet no se tienen las competencias para el manejo significativo de la información. O bien se navega cumpliendo tareas que no se compadecen con la formación de un pensamiento autónomo ni crítico, es decir, que la razón para utilizar internet está gobernada más por el entretenimiento (esto incluye las redes sociales) que por la formación personal, académica o intelectual. A continuación, la tabla 3 ilustra esta situación:

Tabla 3. Relación de los sitios más visitados en internet por los usuarios colombianos.

Top 30 de las páginas web más vistas en Colombia	Servicios y tipo de contenido que ofrecen
1. google.com.co	Búsqueda de información
2. facebook.com	Red social
3. live.com	Servicio de comunicación (correo electrónico)
4. msn.com	Servicio de comunicación
5. youtube.com	Búsqueda de información
6. google.com	Búsqueda de información
7. blogger.com	Creación de Blogs de Google
8. wikipedia.org	Búsqueda de información
9. yahoo.es	Servicio de comunicación (correo electrónico)
10. yahoo.com	Servicio de comunicación (correo electrónico)
11. taringa.net	Variedades
12. wordpress.com	Información sobre blogs
13. google.es	Búsqueda de información
14. eltiempo.com	Búsqueda de información
15. microsoft.com	Búsqueda de información
16. softonic.com	Red social

17. rincondelvago.com	Búsqueda de información
18. musica.com	Entretenimiento
19. mercadolibre. com.co	Compra venta de artículos
20. bing.com	Red social
21. yahoo.com.mx	Servicio de comunicación (correo electrónico)
22. monografias. com	Búsqueda de información
23.slideshare.net	Ayuda didáctica para presentaciones y elaboración de documentos
24. redtube.com	Entretenimiento para adultos
25. babylon.com	Compra venta de servicios y artículos
26. megaupload.com	Entretenimiento sobre películas, videos y videojuegos
27. twitter.com	Red social
28. discoverbing.com	Búsqueda de información
29. ask.com	Búsqueda de información
30. wamcash.com	Entretenimiento para adultos

Fuente: eltiempo.com. Redacción Tecnología. (2011). Implementar Web local, el reto en el 2012 para Colombia. Recuperado el 15 de diciembre de 2012. http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-10763045_

Puede verse que los principales intereses que motivan a la gente en Colombia en el uso de internet oscilan entre los buscadores de información, las redes sociales y el uso del correo electrónico. Usos que, como se mencionó anteriormente, pueden marcar una tendencia hacia espacios de socialización y entretención. ¿Cómo puede entenderse esto?

López Segrera y Parker Gumucio (2009) han adoptado el nombre de *alfabetismo científico*. Para estos autores, “El ‘alfabetismo científico’ —que implica el alfabetismo digital, visual, tecnológico, electrónico, informacional, científico, tecnológico, etc., pero que no se agota en ellos—, es una competencia global requerida para el ejercicio de la ciudadanía en el siglo XXI, la cual debe entenderse como una ‘ciudadanía integral’ y no solo en términos relativos al ejercicio de derechos cívicos, económicos y sociales” (p. 268). Una de las conclusiones explica bien el sentido de su propuesta y puede dar luces para responder el anterior interrogante: “Sin saber

buscar y seleccionar la información, interpretarla críticamente, trabajar en red y comunicarse y expresarse a través de las TIC con imagen, sonido, e hipertextos un ciudadano del siglo XXI no puede considerarse alfabetizado". (p. 268).

Es posible que algo similar pueda estar ocurriendo con muchos de los usuarios en nuestro país. A falta de competencias, de alfabetización informacional, no les queda otro margen de uso de la red que lo que se presenta en la tabla 3. Por esto, es pertinente indagar por los actores sobre los que recae la responsabilidad de la formación de competencias y actitudes críticas en el trabajo con la internet.

El acceso a internet como medio de formación educativa y como espacio de entretención lúdica es un derecho que tiene toda la ciudadanía. Pero esta discusión no debe justificarse sólo en el cubrimiento o en la universalidad del servicio, debe estar en primera línea de interés la calidad de la prestación del servicio, así como la calidad en la formación o en la alfabetización informacional de la ciudadanía para que puedan hacer un uso decidido y consciente de esta valiosa herramienta. Tal y como lo estipula el principio básico Nº 2 del plan Vive Digital: *Incentivar de forma integral la oferta y la demanda de servicios digitales para alcanzar una masa crítica*.

> Reconocer este derecho da a los esfuerzos estatales en marcha un marco jurídico sólido para integrar sus proyectos más allá de conectividad y, claro, asegura a los ciudadanos que pueden reclamarlo. Por ejemplo, si un día la asignación de escuelas es por internet, ¿bastará con que los padres estén conectados? o ¿puede pensarse más allá y fortalecer estructuras públicas comunes existentes? Seguramente las bibliotecas serán ejes de apoyo a procesos de participación y formación de ciudadanos asumiendo un papel activo en la concreción de tal derecho" (Botero Cabrera, 2011. El Espectador, en línea).

Si se parte del precepto de que habitamos la sociedad de la información, es necesario demarcar el tránsito hacia la sociedad del conocimiento. Esta última es la que posibilitará determinar si una sociedad es equitativa o no en términos de acceso a la información. ¿Cómo puede entenderse dicho tránsito?

La sociedad del conocimiento, dice Felicié Soto (2006, p. 16) "comprende un cambio sustancial y cualitativo en la habilidad para procesar, utilizar y aplicar la información con miras a producir conocimiento nuevo. Este cambio, agrega, sólo es posible tras un proceso de aprendizaje. En la sociedad del conocimiento la producción, el desarrollo económico, el capital intelectual, la generación de riqueza y, como consecuencia natural, el poder, se fundamentan en el conocimiento".

Si la información, como dice la autora, es el insumo del conocimiento, qué pasa con aquellas comunidades que aún no han alcanzado siquiera

datos o información necesaria para su supervivencia. ¿Cómo poder hablar de sociedad del conocimiento en esas comunidades? El siguiente esquema (figura 2) ilustra el paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento:

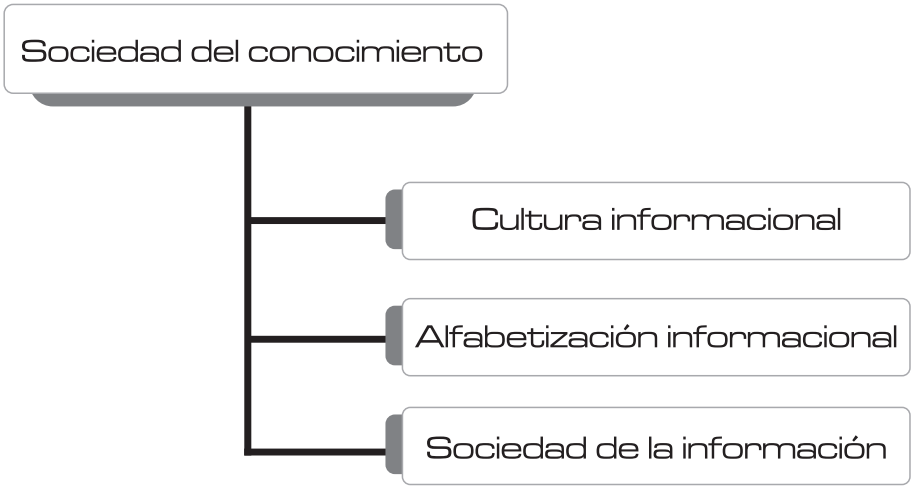


Figura 2. El paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento.

La información como objeto de interés en la educación: una nueva forma de alfabetización

La escuela tiene la finalidad de comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad. Para hacer realidad este propósito, el objeto de conocimiento —el saber científico o las prácticas sociales que se intentan comunicar— se convierte en 'objeto de enseñanza'

Lerner (2001, p. 51).

Una de las consecuencias directas de los cambios operados en el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha sido la modificación que ha tenido el concepto de alfabetización. De acuerdo con la tradición del término, una persona era considerada alfabetizada si sabía leer y escribir. Las condiciones del mundo de hoy han vuelto obsoleta esa definición. Más allá de esta, varios autores han propuesto definiciones que sitúan la alfabetización dentro de un marco de la cultura escrita. *Alfabetización académica de orden superior* es el nombre con el que se conocen estas prácticas. Es así que para Carlino (2002), la alfabetización

> Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requerida para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico (p. 410).

De igual manera, Sánchez Upegui (2011) la define como

> Leer y escribir la ciencia en contextos como: la formación de estudiantes de pregrado, las actividades de escritura que deben realizar quienes adelantan programas de maestría y doctorado, y las actividades de divulgación y comunicación científica de los grupos de investigación; esto es: la escritura, edición y publicación de artículos en revistas especializadas, libros, capítulos de libros, informes y ponencias". (p. 11).

Ferreiro, por su parte, al hablar de la alfabetización en los primeros niveles de la enseñanza, comparte este mismo criterio de alfabetización. Mas se pregunta si la orientación que se le dio en la tradición escolar al concepto de alfabetización es suficiente para instruir a los estudiantes en los mecanismos necesarios para desenvolverse en un mundo cada vez más complejo. ¿Estás alfabetizado para ser promovido de un grado de escolaridad a otro, o alfabetizas para vivir en un mundo contemporáneo? (2000, p. 172).

La pregunta de Emilia Ferreiro indaga por el papel del estudiante, pero también por el del maestro en la tarea y en las responsabilidades que le caben a la escuela en el proceso de alfabetización. La misma pregunta abre una pequeña compuerta por donde se desliza la esencia de la reflexión que queremos exponer. ¿Qué significa alfabetizar para vivir en un mundo contemporáneo? ¿Al hablar del mundo contemporáneo podemos prescindir de hacer mención de las tecnologías de la información y la comunicación, y de la necesidad de su asimilación adecuada en la práctica?

Las necesidades sociales de hoy están demostrando que la concepción prototípica de alfabetización ya no es suficiente para desarrollarse de manera competente en el mundo moderno. Leer y escribir, si bien mantienen el grado de relevancia y prestigio necesarios para hacer parte de las dinámicas discursivas en una sociedad, aparte de que constituyen la esencia misma de la construcción de la alfabetización informacional, garantizan solo un acceso parcial a la información, toda vez que son procedimientos externos, aunque complementarios, al ejercicio del manejo instrumental de los medios electrónicos —software y hardware— y a la capacidad del manejo de fuentes informativas en el ámbito discursivo de internet.

El uso de internet ha creado la percepción de que la gente está leyendo más hoy que en el pasado. Esta aserción se fundamenta en el hecho de que la sola interacción con este espacio exige leer y en muchos de los casos, escribir. Si se asume esta premisa de manera literal no sería posible oponer

argumentos que contradigan esta situación. Es lógico que para usar el correo electrónico la persona deba leer y deba escribir. Lo mismo ocurre en las redes sociales, en las compras por internet, en los buscadores de información, etc.

Ahora bien, entendido así, a qué tipo de lectura[5] nos referimos al hablar de una lectura que se antepone por obligación en un soporte, llama la atención que los indicadores crezcan al compás del uso de la tecnología de internet, y al mismo tiempo los resultados en las pruebas que hace el Estado y las internacionales para medir el desempeño educativo en todos los niveles de la escolaridad reflejen serias deficiencias en lectura, lectura crítica y escritura en nuestros estudiantes.

Esta realidad queda ilustrada en parte en la interpretación de Armando Montenegro sobre las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) del año 2009, en la columna titulada *Analfabetismo digital*:

> El resultado más preocupante fue que cerca del 70% de los jóvenes colombianos estuvo por debajo del nivel 2. Todos ellos, simplemente, son analfabetos digitales funcionales (semejantes a quienes han aprendido a leer y escribir textos en papel, pero no pueden entender lecturas de alguna complejidad). No tienen la capacidad de desempeñarse en la economía del siglo XXI y acceder a las enormes oportunidades que sí van a tener los jóvenes de otros países. (…) La calificación tuvo cinco niveles, en forma ascendente, de 1 a 5. El nivel crítico fue el 2, por debajo del cual las aptitudes en lectura digital no son suficientes para aprender, absorber conocimientos y tecnologías en el mundo actual. El nivel más alto, el 5, fue alcanzado por el 17% de los estudiantes de Corea, el 8% de los jóvenes de los países de la OECD y solo cerca del 1% de los colombianos (elespectador.com consultado el 10 de julio de 2011).

Un argumento más a favor de que saber leer y escribir no es suficiente en el mundo de hoy se encuentra en Paulo Freire (2001, p. 98). Él piensa que leer y escribir no basta para que dejemos de ser sombra de los demás, hace falta mucho más. Leer y escribir la palabra solo nos hace dejar de ser sombra de los otros cuando se entra en relación dialéctica con la “lectura del mundo”; esto tiene que ver con lo que este autor llama la “reescritura” del mundo, es decir, con su transformación.

Es posible, pues, y necesario, empezar a asumir con mayor responsabilidad, y a luz de las estadísticas sobre todo, esta tendencia, según la cual internet se presenta como un posible contribuyente en la formación y desarrollo de las prácticas de lectura y escritura. A lo largo del texto nos hemos propuesto

---

[5] De acuerdo a la última encuesta de la Bienal de Cultura, adscrita a la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá, llevada a cabo a finales del año pasado, los colombianos leen en promedio 2,2 libros al año. Comparativos: en España, por ejemplo, se leen 10,3 libros al año, en Chile se leen 5,3 libros, en Argentina 4,6 y en Perú 3. El 31% de los encuestados afirma que jamás leen. Para una mejor comprensión del tema véase http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/encuesta/encuesta11/d_resultados.html

demostrar que en la alfabetización informacional puede estar una solución para ayudar a resolver estas deficiencias.

Esta relación entre lectura, escritura y manejo preciso del dominio informacional se condensa de forma precisa en el trabajo de Beatriz Sarlo (2006):

> Hay *destrezas madres* y *destrezas hijas.* Se necesitaron muchos siglos para perfeccionar los sistemas de escritura y de cálculo que utilizamos hoy, que son muy antiguos y todavía constituyen la base dentro y fuera de internet para conservar mensajes y transmitirlos. (…) Lo difícil no es manejar la tecnología, sino estar intelectualmente preparado para navegar en esa masa indócil de datos; cuanto más se sabe, cuantos más libros se han leído, mejores páginas se pescan en el torbellino de la red, en donde las buenas soluciones las encuentran quienes también son capaces de encontrar las buenas soluciones en los libros impresos (p. 112).

Queda expuesta, pues, la preeminencia de la lectura y la escritura como condición de acceso hacia una alfabetización informacional. Visto así, sería erróneo pensar que la nueva alfabetización se supeditará al manejo técnico de equipos y programas y al acceso a la información. Esta debe ir mucho más allá. En este sentido, Moreira establece la necesidad de desarrollar procesos formativos dirigidos a que el ciudadano:

a. Aprenda a aprender

b. Sepa enfrentarse a la información (buscar, seleccionar, elaborar y difundir)

c. Se cualifique laboralmente para el uso de las nuevas tecnologías

d. Tome conciencia de las implicaciones económicas, ideológicas, políticas y culturales de la tecnología en nuestra sociedad. (1998, p. 21)

De acuerdo con lo anterior, está claro que la lectura y la escritura son la base para cualquier forma de alfabetización, y a su vez, son consideradas conquistas tecnológicas. En cuanto a las competencias de literacidad[6], al ser independientes del soporte en el que se lleven a cabo, pueden ser trasladadas a internet sin mayores obstáculos que los que supone, por ejemplo, la multiplicidad de géneros discursivos que coexisten allí: hipertexto, video, animación, música, alfabético, etc.

Esta reflexión nos sirve de preludio para preguntarnos por el desempeño académico en áreas precisamente de lectura y escritura. Hace poco la ministra de Educación de Colombia, María Fernanda Campo, junto con la

---

[6] Nombre con el que se designa la adquisición y la práctica de procesos de lectura y escritura. El concepto de alfabetización académica es entendido como un sinónimo de este.

directora del Icfes[7], Margarita Peña, dieron a conocer los resultados de las Pruebas Saber Pro, un requisito de los estudiantes universitarios antes de su graduación. Los resultados mostraron serias falencias en varios ámbitos del saber, situación que nos ayuda a entender, de manera estadística, el grado de literacidad de muchos de los estudiantes universitarios en su trayecto final de formación.

De acuerdo con la ministra y la directora del Icfes, los estudiantes que se preparan para maestros, es decir los futuros licenciados, puntuaron por debajo de la media nacional en áreas como inglés, escritura, lectura crítica y razonamiento cuantitativo. La ministra Campo recordó además que en la última evaluación de escalafón docente tan solo el 18% de los que se presentaron lograron un nivel satisfactorio (Redacción Vivir. El Espectador. En línea).

La prueba arrojó además que "las profesiones orientadas al servicio, como educación, trabajo social, terapias, fisioterapia, psicología e incluso en el área administrativa, aparecen con los resultados más bajos de todos".

Un dato relevante es que cerca del 60% de los estudiantes del país estuvo por debajo de la media nacional en escritura y lectura. Eso quiere decir, en pocas palabras, que los estudiantes no alcanzan los logros básicos en esas materias. Un dato que llama más la atención está relacionado con indicadores de alfabetización funcional. El Ministerio de Educación afirmó que el 40% de los estudiantes tuvo niveles "aceptables" de escritura. Otro 23% "no pudo elaborar un escrito organizado y comprensible" y un 37% estuvo en un término medio, pese a que presentaba deficiencias en argumentación.

Tanto las pruebas PISA, que se les realiza a los estudiantes que están finalizando su educación secundaria como las Pruebas Saber Pro, son indicadores de que a pesar de los esfuerzos del gobierno en infraestructura tecnológica y de capacitación, aún falta un largo camino por recorrer en la tarea por incluir a nuestra sociedad en el mundo dinámico, globalizado y competitivo.

En el anterior acápite nos preguntábamos por los actores sobre los que recae la responsabilidad de la formación de competencias y actitudes críticas en internet. Sobre esto existe un consenso en que la escuela, y en mayor medida la universidad, tienen mucho qué decir en la formación de la cultura escrita y de la alfabetización informacional. Dentro de estos centros de enseñanza, el papel del profesor es protagónico.

Cualquier planteamiento de formación debería estar basado, al menos, en dos relaciones clave: la comprensión de las prácticas innovadoras de los profesores a través del análisis cultural tratando de apreciar los compromisos

[7] Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

de las subculturas de la escuela, es decir, la relación innovación-creencias del profesor; y la conexión desarrollo curricular-desarrollo profesional docente, definiendo al profesor como agente de desarrollo curricular para que desempeñe un papel más activo y haga un uso más profesional y creativo de los medios y materiales curriculares en el contexto del centro escolar como unidad básica de cambio (Moreira, 2001, 401).

El papel del profesor en la era de la información

Uno de los principales soportes para el adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales de aprendizaje es el profesor. Tradicionalmente, el maestro ha sido concebido por las corrientes conservadoras de la pedagogía y la sociedad como un trasmisor de conocimiento y de información a sus estudiantes. Una versión un poco más contemporánea, y tras la aparición de la pedagogía constructiva y el activismo pedagógico, sitúa al profesor más como un guía y un mediador que como una fuente trasmisora de saberes. En los ambientes virtuales de aprendizaje el maestro reconfigura su práctica educativa. Su tarea, con frecuencia, consiste en ser un mediador entre el estudiantado y las tecnologías de la información. Sabedores de que el gran capital informativo y del conocimiento se encuentra en la red a un clic de distancia, el centro de su interés se desplaza hacia la alfabetización en aspectos tan básicos como el manejo de fuentes, la selección rigurosa de la información, la producción de las ideas y la forma de difundirlas en la web.

Dos casos que ilustran la pertinencia del profesor en la alfabetización informacional

En los medios de comunicación escritos, con frecuencia aparecen informaciones que hablan de episodios académicos en donde se evidencian debilidades en las competencias informacionales de lectura y de escritura; situaciones que quedan al descubierto con las pruebas de Estado e internacionales antes citadas. Paralelo a esto, otras prácticas han puesto en cuestión la ética en el acceso y manejo de la información, de autoría intelectual y de citación, en los cursos de pregrado y de posgrado. Aquí haremos referencia solo a algunos de ellos, con el fin de demostrar que en muchas de estas situaciones la actuación de los estudiantes es consecuencia directa o indirecta de los maestros.

Caso 1. Cuando la alfabetización informacional no ha sido asumida

En diciembre de 2011, Camilo Jiménez, profesor de la Universidad Javeriana de Bogotá, renunció a su cátedra. En su texto aparecido en el periódico El Tiempo, decía:

> Un párrafo sin errores. No se trataba de resolver un acertijo, de componer una pieza que pudiera pasar por literaria o de encontrar razones para defender un argumento resbaloso. No. Se trataba de condensar un texto de mayor extensión, es decir, un resumen, un resumen de un párrafo, en el que cada frase dijera algo significativo sobre el texto original, en el que se atendieran los más básicos mandatos del lenguaje escrito —ortografía, sintaxis— y se cuidaran las mínimas normas: claridad, economía, pertinencia. Si tenía ritmo y originalidad, mejor, pero no era una condición. Era solo componer un resumen de un párrafo sin errores vistosos. Y no pudieron. No voy a generalizar. De 30, tres se acercaron y dos más hicieron su mejor esfuerzo. Veinticinco muchachos en sus 20 años no pudieron, en cuatro meses, escribir el resumen de una obra en un párrafo atildado, entregarlo en el plazo pactado y usar un número de palabras limitado, que varió de un ejercicio a otro. Estudiantes de Comunicación Social entre su tercer y su octavo semestre (…) (2011, eltiempo.com).

Uno de los lugares comunes más explotados en el discurso de las TIC aplicadas a la educación es que en estos espacios la tarea del profesor resulta cada vez menos justificada, toda vez que el alumno cuenta con el conocimiento suficiente para desempeñarse eficazmente en este escenario de aprendizaje. Contribuye a esto el supuesto de que la generación actual de personas, aquellos que pertenecen a la era de la información, ha nacido con el chip de la tecnología incorporado a su radio de acción, en la manera en que lo menciona, por ejemplo, la profesora Rueda Ortiz (2004).

En relación con esto, el mismo profesor Jiménez sostiene: “Estoy por pensar que la curiosidad se esfumó de estos veinteañeros alumnos míos desde el momento en que todo lo comenzó a contestar ya, ahora mismo, el doctor Google. Es cándido echarle la culpa a la televisión, a internet, al Nintendo, a los teléfonos inteligentes”.

Volviendo a la presunción según la cual en la incorporación de las TIC a la educación, el profesor resulta obsoleto, disfuncional o accesorio, toda vez que los alumnos, nativos digitales, están en capacidad de manipular significativamente los artefactos, los sistemas de comunicación, etc., resulta por lo menos desenfocado pensar de ese modo. Así como al comienzo del proceso de la adquisición del lenguaje, el niño habla de manera imitativa y escucha sin comprender conceptualmente, asimismo los chicos o los jóvenes pueden manejar técnicamente un programa informático de comunicación sin instrumentalizarlo de forma crítica. Lo importante aquí no es qué tan diestros sean operativamente hablando, sino qué se hace con ese conocimiento, cómo se pone al servicio de las demandas más apremiantes de una sociedad que reclama la participación activa y responsable de sus ciudadanos en la toma de decisiones.

En el caso de Jiménez, queda evidenciado que si se rompe la comunicación, la capacidad de interactuar informacionalmente y de crear pensamiento

crítico, el proceso educativo comenzará a agrietarse y a presentar los resultados ya descritos:

> Lo que han perdido los nativos digitales es la capacidad de concentración, de introspección, de silencio. La capacidad de estar solos. Solo en soledad, en silencio, nacen las preguntas, las ideas. Los nativos digitales no conocen la soledad ni la introspección. Tienen 302 seguidores en Twitter. Tienen 643 amigos en Facebook. Dejo la cátedra porque no me pude comunicar con los nativos digitales. No entiendo sus nuevos intereses, no encontré la manera de mostrarles lo que considero esencial en este hermoso oficio de la edición. Quizá la lectura sea ahora salir al mar de internet a pescar fragmentos, citas y vínculos. Y en consecuencia, la escritura esté mudando a esas frases sueltas, grises, sin vida, siempre con errores.

Respecto a esta discusión, la misma profesora Rueda Ortiz desmitifica esta concepción en su texto *Evaluación de hipertextos: perspectivas de diseño e investigación educativa, del año* (2001). En este, se marca una ruptura en las concepciones que hasta ahora se han presentado acerca de las relaciones entre la tecnología y los usuarios más jóvenes. Ella demuestra que, no obstante la enorme expectativa que significó la llegada de los computadores al aula como una posible solución a todos los problemas educativos, al hacer un repaso de la actualidad nos percatamos de que el panorama no es muy esperanzador. En este contexto, el presente estudio señala algunos cuestionamientos sobre el uso de materiales hipertextuales a partir de la investigación pedagógica en dicho campo.

En primer lugar, se destaca que los diferentes medios incorporados en los hipertextos como la imagen, el video y los sonidos, son fuertes dispositivos motivadores para iniciar el estudio de un tema, sin embargo, a la hora de evaluar los resultados de comprensión de contenidos, no se encuentran diferencias significativas entre los usuarios que usan hipertextos y los que estudian en materiales impresos convencionales.

De otro lado, parece ser que cuando los usuarios tienen mayor apropiación de la racionalidad de la hipertextualidad (esto es, de la interconexión entre trozos de información, los enlaces, la estructura en red), también tienen mejores aprendizajes. Sin embargo, también hay estudiantes que sufren un “gasto cognitivo” alto, referido al esfuerzo adicional y a la concentración necesaria en este tipo de ambientes. Sería dado pensar que el gasto cognitivo en exceso se da, ya que tienen que emplear mucho esfuerzo en asimilar la forma del manejo de los programas, los lenguajes y las interconexiones.

Por último, menciona la autora que existe una correlación positiva entre dominio de estrategias metacognitivas y mejores aprendizajes en ambientes hipertextuales.

> Parece ser que los usuarios con estilo cognitivo independiente desarrollan más fácilmente este tipo de estrategias. Sin embargo, los usuarios novatos en un tema y con débiles estrategias cognitivas y pocas habilidades de estudio, no sólo tienen aprendizajes muy deficientes, sino que generalmente tienden a desertar de los ambientes hipertextuales. (Rueda Ortiz, 2001).

La experiencia de la profesora Rueda Ortiz deja al descubierto la discusión de cuál es el verdadero alcance que tiene la presencia del profesor en el área. Al cotejar las diversas experiencias didácticas y pedagógicas que se han revisado para la elaboración de este estudio, puede concluirse que, contrario a lo que dicta el estereotipo, el profesor es determinante en ese tipo de procesos, y lo es en una doble instancia, a saber:

a. Como guía en el proceso de alfabetización informacional del estudiante.

b. Como un orientador en cuanto a la formación disciplinar en el área del saber en el cual se inscribe la práctica de la enseñanza. Además, cabe situar en este punto la necesidad de que sea el profesor quien incite al estudiante a la discusión, al cuestionamiento y a la reflexión de sus ideas y las de sus pares académicos.

Estos presupuestos son validados entre otros por Cabero et al. (2003), quienes postulan que para dejar atrás la perspectiva de los diferentes medios que los profesores utilizan y las funciones que les atribuyen a cada uno de ellos, es conveniente centrarse ahora en el tipo de usos que los profesores hacen de los medios en sus prácticas. Bautista (1994, como se cita en Cabero, 2003) habla de tres orientaciones de uso de los medios:

a. Transmisores/reproductores (hace referencia a la utilización que hacen de los medios los profesores cuando los elementos curriculares son destinados para la presentación de temas o mensajes, soportando la información, el medio elegido en cuestión). Este apartado incluye la mera incorporación de las TIC al ejercicio de la docencia. Se trata de un propósito aplicativo.

b. Prácticos/situacionales (hace referencia a una utilización de los medios que va precedida de un análisis y comprensión de los significados construidos por los medios). Aquí se alude a la alfabetización informacional como medio para el trabajo bajo estos soportes tecnológicos.

c. Críticos/transformadores (se refiere fundamentalmente al uso de los medios como herramientas de investigación). En este sentido, se puede decir que los estudios existentes en torno a esta cuestión señalan que entre las finalidades a las que fundamentalmente se destinan los medios en las prácticas, existe una cierta tendencia a que la utilización de los medios gire en torno a dos fines fundamentales: a) La motivación de los alumnos; y b) La transmisión de información. De esta forma se limitan

otras posibilidades como por ejemplo su utilización para la formación y el perfeccionamiento del profesorado, la creación y modificación de actitudes, o la evaluación de los estudiantes.

Como se desprende del párrafo anterior, el acompañamiento y la motivación que el profesor sea capaz de trasmitir a sus estudiantes resulta de gran trascendencia, ya que a falta de un programa de enseñanza coherente, por ejemplo, una guía de contenidos que esté mediada tanto conceptual como procedimentalmente por la crítica y la reflexión, los estudiantes carecerán de los conocimientos acerca de cómo resolver un problema partiendo de las múltiples fuentes de acceso que ofrece internet. Es más, tendrán limitaciones para saber adónde ir a buscar información pertinente, y cómo separar aquella cuya procedencia no cumple con estándares de fiabilidad.

Esto es lo que ha ocurrido con el profesor Jiménez. Él falló, así lo reconoció en una conversación vía chat con los lectores del periódico días después de la renuncia, por la distancia tecnológica existente con sus estudiantes. En un mundo movido por la tecnología, es apenas esperable que los dominios sociales que se rigen por las TIC, cambien, tal y como lo postuló en días recientes el filósofo español Fernando Savater:

> El epicentro de la cultura se ha trasladado al mundo virtual de internet, y no tiene sentido protestar por ello, porque la historia no tiene libro de reclamaciones. (…) el epicentro de la cultura "ya no se encuentra en una localización geográfica, sino que se ha trasladado al mundo virtual, a las redes sociales, que son las que establecen vínculos con toda rapidez. (…) todo nuevo movimiento "aporta ganancias y pérdidas, y las personas de más edad nos solemos acordar más de las pérdidas y no valoramos tanto las ganancias como los jóvenes, porque no las vamos a disfrutar ya en la misma medida, pero así es como debe ser (2012, elespectador.com).

Respecto del tema particular de la lectura y la escritura en internet, se mencionó que estas son competencias que no nacen, generalmente, en este soporte, sino que se llega a él con ese desempeño ya incorporado en nuestras vidas. Vale la pena insistir en la idea de que la nueva metodología de lectura que ha traído consigo la internet —lectura no lineal, multimodal, simultánea, hipertextual— se fundamenta en la lectura alfabética que precedió a la aparición de internet. Sirva este precepto para cuestionar el concepto y las estadísticas de lectura en la era de la información.

Respecto de la participación de estudiantes colombianos en las pruebas PISA a las que nos referimos antes hay un elemento sobre el que quisiéramos detenerme y que ejemplifica lo expuesto en el párrafo anterior. Una de las categorías de evaluación era la lectura en la pantalla, como coloquialmente se le conoce a leer en internet. Colombia ocupó el puesto 19 entre igual número de países participantes.

> El propósito era saber qué capacidades tienen los jóvenes para leer, comprender, evaluar e integrar información de textos digitales, que se caracterizan por tener una estructura no lineal. Aunque los evaluados son adolescentes y se entiende que pertenecen a una generación más cercana al uso de los computadores y de internet, con los resultados de esta evaluación se comprueba que esa cercanía no es suficiente para entender, comprender y analizar los contenidos virtuales, cada vez más comunes en las instituciones educativas y en los hogares.
>
> Se dice popularmente que los jóvenes ya tienen el 'chip' para manejar las tecnologías. Sí, son distintos a nosotros, pero lo que dicen estas pruebas es que es necesario que los colegios les den la orientación y les enseñen estas competencias (Semana.com, 2011).

Estos resultados arrojan que la gran mayoría de los estudiantes[8] tienen dificultades para localizar y evaluar críticamente la información de varias fuentes basadas en la web y darle utilidad a lo que leen. En otras palabras, usan lo más básico de la navegación: saben usar las herramientas de desplazamiento y navegar por páginas web, siempre y cuando se les den las direcciones de manera explícita.

Uno de los factores que incide en esta realidad es que no se cuenta en el cuerpo profesoral, con suficientes profesores alfabetizados ni académicamente ni informacionalmente. Ferreiro (2000) al reflexionar sobre la condición actual del maestro, afirma:

> El problema es que la vocación del ser maestro, el querer enseñar, cada vez está más desprestigiado. Ya no representa la aspiración de un gran ascenso social, más bien, se visualiza como "hasta aquí llegué". En algunas oportunidades intenté que algún organismo internacional analizara en serio qué clase de lectores son los maestros. Pero nadie quiere este paquete porque todo el mundo teme los resultados: por ahora evaluamos el rendimiento de los alumnos y no tocamos al maestro porque quién sabe qué descubriremos ahí (p. 224).

Entendida así, es previsible que la alfabetización —cualquiera de sus formas— esté en crisis. Pero esa crisis no se da exclusivamente por la débil participación de estudiantes y maestros. A la escuela y a la universidad, que en ciertos contextos es solo una forma de decir el Estado, "le está costando mucho trabajo asumir que ya no le funcionan los requerimientos de alfabetización que tenía antes" (Ferreiro, 2000, 186).

De nuevo nos encontramos en este punto con una pregunta legítima. ¿Es suficiente con un maestro capacitado para lograr una metodología exitosa en

---

[8] Existe una práctica que a menudo ocurre en la selección de los estudiantes que participan en estas pruebas. Quienes participan en ellas deben tener 15 años de edad, y no todos los que cumplan con este requisito participan, por lo que los directivos de las instituciones seleccionan a los mejores estudiantes para que representen al país. No es difícil imaginarse los contextos de formación de aquellos que no participan de la prueba.

espacios virtuales? La experiencia indica que, además de la capacitación, es necesario contar con el concurso de las instituciones. Así lo sostiene Lerner (2008), para quien: “la capacitación está lejos de ser la panacea que tanto nos gustaría descubrir” (p. 46).

Una posible causa de ello la encontramos en la misma autora, al considerar que la dificultad para lograr que los maestros hagan suyos los aportes científicos sobre la lectura y la escritura y sobre el sujeto que aprende, no debe ser atribuida a una simple resistencia individual, ya que esta dificultad hunde sus raíces en el funcionamiento institucional (p. 47).

De allí que, saber buscar información y saber utilizarla, saber seleccionar, juzgar, discernir, eso no es algo que haya entrado de manera natural en la escuela. En los programas escolares más bien te dicen “esta es la información que tienes que retener” (Ferreiro, 2000, pp. 186-187).

Análisis de estrategias didácticas que promueven el aprendizaje autónomo, colaborativo y el pensamiento crítico y creativo mediante el uso de las TIC

La inquietud por determinar de qué forma el trabajo individual o colaborativo en los espacios virtuales de aprendizaje contribuye al desarrollo de actitudes críticas o reflexivas en los usuarios toma cada vez mayor interés. Un gran porcentaje de investigaciones enfocan sus esfuerzos hacia la forma como la tecnología ha cambiado el diseño y la construcción de los contenidos educativos en la escuela y la universidad. Otros tantos, demuestran con datos fehacientes que una metodología mediada por las TIC actualiza las corrientes pedagógicas contemporáneas y le otorga un carácter vanguardista a la práctica educativa, toda vez que capitaliza el gran caudal de conocimiento y familiaridad que poseen los estudiantes en esta materia. Algo que, como se ha visto, es posible cuestionarlo.

Por otro lado, las investigaciones que ponen el acento en la forma como el método de enseñanza en soportes virtuales ayudan a crear o fortalecer las competencias ciudadanas, críticas y reflexivas son más reducidas que los anteriores. Una explicación a esta realidad se encuentra en Méndez (2011), para quien, dado el creciente interés por sistematizar un objeto de estudio proveniente de la ecuación educación-tecnología, el primer intento será por determinar el impacto cuantitativo en los estudiantes siguiendo tres directrices de análisis:

a. El acceso a la conexión y la universalidad de la cobertura
b. La innovación de las prácticas tanto en sus recursos, sus contenidos y sus metodologías
c. Un paralelismo de las principales diferencias entre las escuelas y universidades presenciales y los centros de enseñanza virtuales

Otra limitación se encuentra en las mismas actitudes de los maestros frente a las dinámicas del aprendizaje. Nemirovsky (1988) reflexiona sobre ello:

> A medida que acumulo mayor experiencia en la realización de acciones de capacitación de maestros, busco encontrar formas para disminuir mis niveles de expectativas porque sé que todo aquello que intento que el maestro asuma está en contradicción no solo con lo que estudió en la etapa de formación profesional, sino con su historia como alumno y las creencias avaladas socialmente a cómo se aprende (p. 47).

A finales del siglo pasado y durante los pocos años de este, la pregunta por la responsabilidad social de las prácticas sociales se ha establecido como un elemento que guía la interpretación sobre el funcionamiento de las sociedades. Bajo este marco, era previsible que surgiera el interés por ahondar en el manejo de las subjetividades ligadas al ejercicio de la enseñanza con métodos tecnológicos. Esto sobre todo, en un tiempo en el que la forma de comunicarse ha cambiado de una forma tan radical. Piénsese, por ejemplo, en la fuerza de las redes sociales, la interacción comunicativa por el chat y los mensajes telefónicos, el uso deliberado del correo electrónico principalmente en la academia y las corporaciones.

Una de las investigadoras que ha marcado un derrotero de trabajo en este sentido es la argentina Beatriz Fainholc. Ella se ha dedicado a determinar cómo la lectura crítica contribuye a la modificación de actitudes cognitivas que cooperan en la formación de pensamiento crítico. En un artículo del año 2006, afirma:

> Se trata de identificar y aplicar aquellas estrategias lectoras que operan en relación al significado del texto no secuencial, objeto de lectura, las que facilitan la regulación y supervisión de la comprensión en la lectura y que le permiten al lector vincularlas con los aspectos estructurales, gráficos, lingüísticos, de comunicación telemática. (p. 157).

Con base en la necesidad incluyente del profesor en los espacios virtuales de aprendizaje, Argüello Guzmán (2009) plantea:

> El oficio de profesor universitario supone el dominio de una cultura informática computacional, una cultura de educación interactiva y una cultura textual bajo el ordenamiento de gramáticas computacionales, ambientes de aprendizaje en redes electrónicas y procesos de gestión editorial de resultados textuales producto de procesos académicos o investigativos. Definir la convergencia de alfabetos en educación superior exige reconocer el tránsito de la cultura material escrita (con sus modelos textuales) a la cultura textual electrónica con sus patrones de digitalización, conectividad e interactividad. (p. 7).

Ahora bien, para hablar de una enseñanza que promueva el pensamiento crítico, en donde el maestro propicie ambientes de discusión y de confrontación

de ideas, el estudio de Serrano de Moreno (2008) es representativo. Esta investigadora piensa que esta no es una tarea (la de fortalecer el pensamiento crítico a partir de la lectura) difícil si los profesores toman conciencia de la importancia del enriquecimiento y desarrollo de estas capacidades y las abordamos transversalmente en cada momento y situación, al convertir el aula, el laboratorio, los talleres o cualquier otro ambiente de aprendizaje en un fórum abierto de reflexión, debate, cuestionamiento y contrastación de las diferentes perspectivas en torno a problemas del área de formación profesional y de aquellos propios de la sociedad postmoderna (p. 13).

Las reflexiones anteriores han de conducir al profesorado universitario a meditar sobre cómo acompañar a los estudiantes para que desarrollen estas competencias. De esta tarea, obviamente, se ocupa la didáctica de la lectura como disciplina que nos orienta sobre el modo en que la práctica educativa ha de intervenir en la construcción de un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación de los estudiantes en la lectura y sobre las condiciones más adecuadas en función de objetivos concretos (Mendoza Fillola, 1999, como se cita en Serrano de moreno, 2008).

Un enfoque de esta naturaleza es el que debe practicarse en la educación superior bajo ambientes virtuales de aprendizaje. Ejemplo de ello es lo que ocurre en la Fundación Universitaria Católica del Norte, en donde la dinámica de aprendizaje está mediada por estrategias que buscan que el estudiante se haga partícipe y responsable de su aprendizaje en la medida en que sea capaz de interactuar de forma reflexiva con el uso de la información. No solo se alfabetiza en el uso de las TIC, sino que gana en formación de actitudes de pensamiento crítico con la elaboración de portafolios que le permiten autoevaluar su aprendizaje, cuando participa de las comunidades virtuales académicas, al tener acceso a fuentes de información académica privilegiadas, etc.

Investigaciones sobre la didáctica de la lectura crítica (Carlino, 2002; Cassany, 2006) han demostrado que encarar la responsabilidad de desarrollar la comprensión crítica como fundamento del pensamiento crítico supone para la didáctica determinar cuáles son las competencias de lectura crítica por desarrollar y cómo propiciar experiencias y estrategias pedagógicas para su enseñanza.

Continuando con el análisis de las diversas estrategias didácticas que promueven el aprendizaje autónomo, colaborativo y el pensamiento crítico y creativo mediante el uso de las TIC, Domínguez Merlano (2009) determinó como una de las principales conclusiones en su estudio el hecho de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor, más que un educador frontal, se convierta en un facilitador que les dé a los alumnos las herramientas para cuestionar los contenidos que les son presentados. “En este sentido, las

herramientas tecnológicas deben emplearse para permitir que los estudiantes comuniquen e intercambien ideas, construyan conocimiento en forma gradual, resuelvan problemas, mejoren su capacidad de argumentación oral y escrita y creen representaciones no lingüísticas de lo que han aprendido" (p. 149).

Caso 2. Resultados de una prueba académica con estudiantes universitarios

Con el propósito de determinar las competencias de búsqueda de información, acceso a las fuentes, clasificación y evaluación de la información, hemos implementado una prueba académica con dos grupos de estudiantes universitarios. El primero está constituido por treinta alumnos de cuarto semestre de Licenciatura en Educación Preescolar en modalidad semipresencial, lo que implica que su formación combina espacios presenciales y virtuales; el segundo grupo lo conforman 30 estudiantes de cuarto semestre de Licenciatura en Lengua Castellana. Estos últimos estudian bajo una modalidad presencial[9].

El trabajo con ambos grupos consistió en la elaboración de un estado del arte. Se les pidió que buscaran en revistas especializadas en educación cinco referencias sobre *El acompañamiento escolar en la formación de los alumnos en la educación inicial* y que las organizaran en un texto en el cual se explicitara la descripción del tema, más los aportes de los autores citados, es decir, una forma de texto académico en donde de manera coherente se articulara el discurso de cada estudiante con las referencias seleccionadas.

El primer grupo recibió una instrucción documentada y ejemplificada sobre acceso a bases de datos académicas, uso eficiente del buscador Google, y acceso virtual al sistema de bibliotecas de varias universidades de la ciudad. En la instrucción se incluyó un apartado donde se habló de lo inadecuado de citar fuentes que no se caracterizaran por sus contenidos ni su rigurosidad académica. Paralelo a esto también recibieron documentación teórica que luego llevaron a la práctica en escritura de textos académicos.

Al segundo grupo, por el contrario, solo se le encargó la actividad sin hacer referencias a nada distinto de utilizar las bases de datos y no citaran textos de fuentes que no estuvieran allí. Quiere decir esto, que para solucionar este trabajo, ellos deberían hacer acopio de sus conocimientos previos en esta materia, de su intuición en el proceso de búsqueda.

---

[9] El primer grupo pertenece al Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria; el segundo, a la Universidad de Antioquia. Ambas pruebas fueron aplicadas durante el segundo semestre del 2011. A lo largo del primer semestre del 2012, asistí como investigador invitado a los cursos de Valoración del aprendizaje y Desarrollo humano, cultura y sociedad de la Licenciatura en Lengua Castellana, en la Fundación Universitaria Católica del Norte. En este segundo semestre del año 2012 me encuentro haciendo el análisis del material recogido, el cual aparecerá detallado en un artículo a fin de año.

Las categorías que se analizaron en los trabajos entregados por ellos fueron:

a. Procedencia de las fuentes

b. Pertinencia de las referencias con el tema establecido

c. Adecuación de los textos académicos[10]

A continuación presentamos en gráficos los resultados de los dos procesos. Posteriormente se incluye una explicación acompañada de un análisis, siguiendo la técnica del comentario. Los resultados no se presentan en porcentajes, sino en número de estudiantes.

a. Procedencia de las fuentes

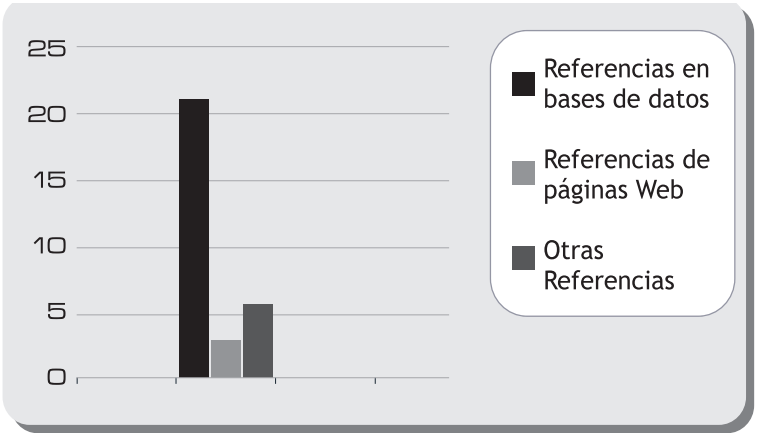


Figura 3. Grupo 1.

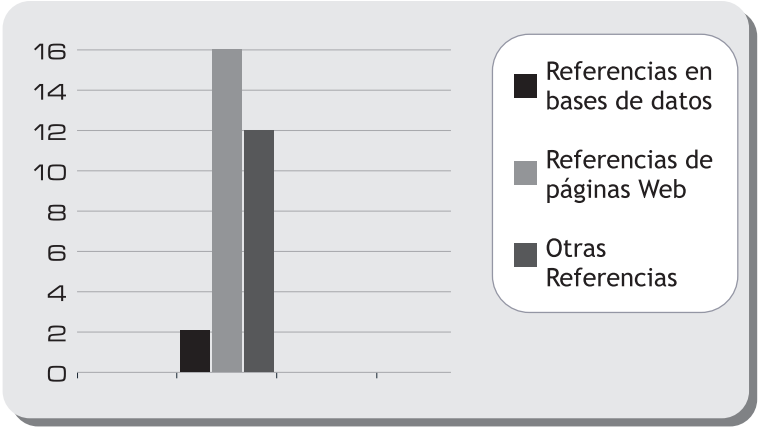


Figura 4. Grupo 2.

[10] En esta categoría se alude a la competencia que tienen los alumnos para escribir textos académicos.

Muchos de los estudiantes del grupo 1 que participaron en este ejercicio no tenían conocimiento de las bases de datos académicas ni de su utilidad. En los talleres de instrucción, algunos pensaban que navegar en internet era más cercano a la investigación porque la información allí disponible era suficiente para darle solución a una pregunta o a un problema.

Pese a este supuesto, y después de darles a conocer las distintas posibilidades de búsqueda de información útil en el plano académico, los resultados corroboran el principio de que la tutela del maestro en este caso particular resulta necesaria para la alfabetización informacional. No obstante la instrucción, los ejemplos y las directrices, nueve estudiantes tomaron información de sitios web de consulta escolar[11], cuyo uso previamente había sido desestimado en el proceso de instrucción teórico-práctico.

Vale la pena hacer claridad sobre un aspecto. La anterior afirmación podría resultar obvia, toda vez que si a alguien se le enseña aprende; sin embargo, no es obvia en la medida en que muchas veces la universidad presume que los estudiantes son depositarios de una información que se ha solidificado como conocimiento y que al llegar el estudiante a ese etapa de su formación la pone en práctica. La anterior estadística cuestiona este supuesto, al igual que otros que a lo largo del texto se han mencionado sobre el mismo tópico.

Respecto del grupo 2, puede colegirse de los resultados el uso que hacen de los buscadores de información llevado al plano académico. Esto no es cuestionable por sí mismo, pero sí lo es el hecho de que no identifiquen la información funcional, válida y validada o legitimada por los mecanismos que para ello ha establecido la cultura académica.

Por otro lado, se evidencia la continuidad de prácticas poco rigurosas en la búsqueda de información. Prácticas que son más propias de la escuela que de la universidad. Prácticas que, por otro lado, coinciden con el lenguaje escrito utilizado en varios casos, por ejemplo como en (1), es decir, una escritura poco cuidada y una inmersión en el discurso poco habitual en el texto académico.

(1) *Tengo entendido q´ la convivencia escolar se promueve desde la casa…*

b. Pertinencia de las referencias con el tema establecido[12]

---

[11] Son páginas que proveen información escolar y académica que no ha sido sometida a rigurosos controles de calidad en la procedencia de las fuentes, la confrontación bibliográfica, ni la edición académica.

[12] En esta categoría se establece una clasificación en cuanto a la pertinencia. Llamaremos + pertinente a aquellas referencias bibliográficas que guardan un claro sentido de coherencia con el tema propuesto, pertinente a aquellas cuyo grado de coherencia se aproxima al problema pero se va hacia otros tópicos relacionados con la educación (de adultos, universitaria, de estudiantes con déficit de atención, en condiciones de desplazamiento, etc.) y – pertinente a aquellas referencias que incumplen con el criterio textual de la coherencia, ya que se aleja del problema planteado.

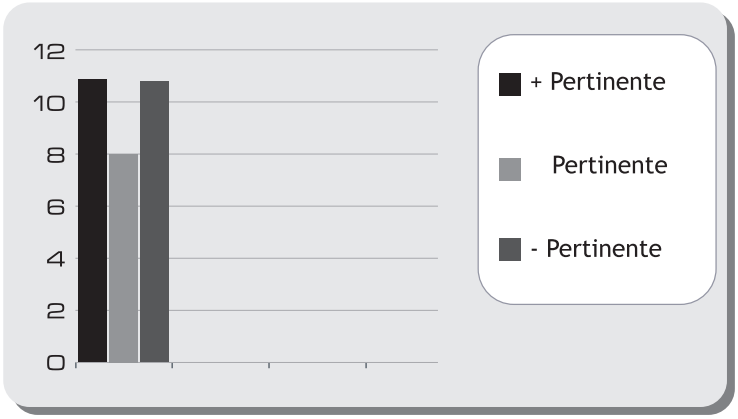


Figura 5. Grupo 1.

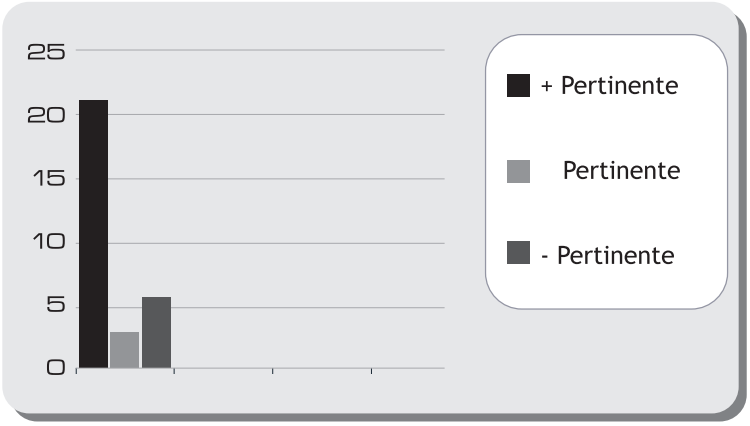


Figura 6. Grupo 2.

En esta categoría, refiriéndonos expresamente al grupo 1, el resultado se divide en tres partes muy ajustadas. Esto tiene una razón de ser. Quienes han investigado saben que el proceso de revisión bibliográfica es denso, problemático y, sobre todo, lento. Hay que adentrarse en textos enteros corriendo el riesgo de salir sin nada en las manos. A veces, de la lectura de un artículo de 25 páginas, resultado de una investigación, no se saca nada relevante para nuestro objeto de estudio. Sumado a esto, los estudiantes saben que el ejercicio tiene una contraprestación, una calificación o es requisito de algo, por lo que se esfuerzan por cumplir con el requerimiento de llenar los espacios, con información, a veces, poco pertinente.

Contrario a esto, está el caso del grupo 2. Se explica el alto porcentaje de + adecuado en la pertinencia de la información porque existen buscadores en internet en los cuales se ingresa la búsqueda no a partir de palabras claves, temas o disciplinas, sino con la pregunta misma, la cual da origen

a una búsqueda. Varios de estos sitios responden las preguntas que hacen las personas, pero esas respuestas no han sido editadas por comités académicos ni nada parecido.

c. Adecuación de los textos académicos[13]

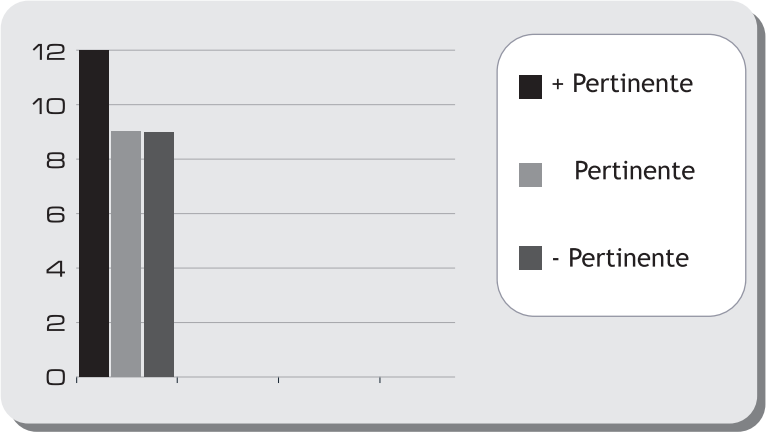


Figura 7. Grupo 1.

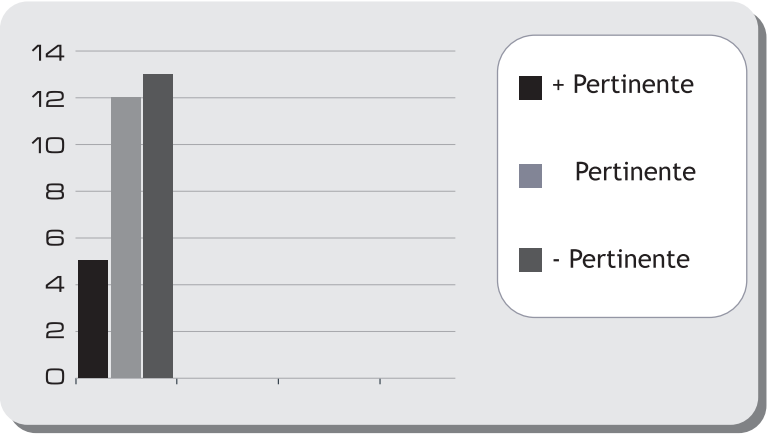


Figura 8. Grupo 2.

En este punto se presenta una situación interesante. Tomando en cuenta las subcategorías por considerar nos encontramos en el grupo 1 con que doce estudiantes de los treinta lograron textos que cumplían con las condiciones de adecuación. Hubo, como es normal, algunos errores en ortografía y en

[13] En esta categoría se tienen en cuenta cuatro subcategorías de análisis: 1. Uso de lenguaje estandarizado, 2. Citación académica, 3. Articulación de tema y rema (información preexistente e información nueva) y 4. Coherencia y cohesión textual. De esta manera, se utilizarán las mismas etiquetas de + adecuado, adecuado y – adecuado; esto después de hacer una tabulación estadística basada en las cuatro subcategorías propuestas.

sintaxis, pero se logró un texto coherente. Texto que posterior al proceso de revisión por parte del profesor y de corrección por parte del estudiante, logró un mejor nivel de textualidad.

No ocurrió lo mismo en el grupo 2 en donde cuatro alumnos pudieron hacer un texto con adecuación a la estructura académica. Dentro de estos, uno citó un informe de la prensa, una fuente de información que, aunque no es académica, coadyuva en la ejemplificación o en el refuerzo de este tipo de textos.

(2) *El diario el comercio expresa que, El presidente Juan Manuel Santos, en el espacio televisivo 'El Gran Reportaje' explicó que "podría ser más efectivo imponer gravámenes a la compra y el tráfico de alucinógenos y destinar esos recursos a prevenir el consumo".*

Es válido hacer ver que, respecto a la categoría anterior, la de pertinencia, la cita del periódico no sería la más consecuente.

Un procedimiento válido para fortalecer el pensamiento crítico con actividades como esta, debiera incorporar en su método conceptos como los que aporta la lingüística textual, es decir, el tipo de texto, la macroestructura y la polifonía textual. También, retomar los aportes del análisis crítico del discurso en lo concerniente a la intencionalidad, el contexto, la situación y la ideología.

Complementario a esto, los hallazgos a que diera lugar el ejercicio se podrían socializar en un foro académico virtual donde los estudiantes puedan discutir sus percepciones y criticar las de los demás en un marco de respeto y responsabilidad académica.

Por último, la evaluación del procedimiento debe enfocarse hacia un modelo en el que se pueda contar con la percepción de los estudiantes acerca del trabajo hecho por ellos, mirar cómo esto puede modificar estructuras rígidas de pensamiento en algunos, ofrecerles espacios en los cuales sus producciones escritas sean valoradas por una comunidad académica del cual ellos hacen parte activa. Todos estos son valores adicionales que conducen a la modificación de paradigmas didácticos en la universidad. Para una evaluación más rigurosa, proponemos algunos aportes de Thompson, (1993), como se cita en Fainholc (2004, p. 48).

> Análisis socio histórico: que reconstruye las condiciones de producción, circulación y recepción de formas simbólicas a partir de la descripción del ámbito, interacción, transmisión. En este apartado es interesante revisar actitudes comunicativas de los participantes, es decir, la forma como utilizan el lenguaje en el foro educativo, la cortesía lingüística empleada, los actos de habla más explotados y la relevancia comunicativa y sus efectos en la interacción discursiva. Para este efecto, se puede aprovechar el valioso aporte en términos de ciberpragmática de Yus (2001).

> Análisis formal o discursivo: a partir del método narrativo, argumentativo, sintáctico, conversacional, sin desligarlo del análisis socio histórico e interpretativo. Aquí ya se hace necesario revisar a fondo la producción escrita de los estudiantes. Dicha producción nos dará cuenta de la calidad de lectura que se ha realizado, del grado de distancia que se ha asumido frente al texto para evitar que nuestra subjetividad sea la que interprete, de la identificación de la polifonía textual, del correcto mecanismo de citación respetando las ideas de otros, de los argumentos racionales y de las falacias argumentativas.
>
> Interpretación/reinterpretación: se analiza o deconstruye: se examina, separa, develan patrones y recursos que conforman la forma simbólica o discursiva. Se construye la interpretación que implica un nuevo movimiento del pensamiento que procede por síntesis o construcción creativa de un sentido posible.

Conclusiones

La alfabetización, cualquiera que sea el enfoque que se le dé, constituye un vehículo de movilidad social, académica y económica. La sociedad del conocimiento, como producto de la sociedad de la información exige de las personas el desarrollo de competencias para insertarse en ella de forma decidida, activa y propositiva. Quienes lo logran se sitúan en posiciones de privilegio respecto de quienes no. Así las cosas, un criterio de inequidad social tiene su génesis en el acceso a la información, en la clasificación crítica de ella y en su evaluación.

> Más allá de debates sobre denominaciones societales, hay que admitir que la información es un elemento que puede influir determinantemente en el desarrollo y en la desigualdad o equidad social, y aunque han aparecido técnicas que ofrecen aumentos en las posibilidades de localizar, acceder, proceder, almacenar, comunicar, difundir y acortar la velocidad en que se transmite la información, no necesariamente se está en condiciones de afirmar que la humanidad marcha hacia la construcción de una sociedad más igualitaria y plural (Martí Lahera, 2007, p. 10).

Una gran parte de la responsabilidad de propiciar los espacios de infraestructura y alfabetización informacional recae en el gobierno. Se ha explicado en este texto cómo a pesar de los esfuerzos por hacer extensiva la cobertura a más colombianos, hoy los índices de conectividad apenas sobrepasa la tercera parte de la población. La otra parte se aísla, muchas veces sin saberlo al no ser conscientes de ello, de la sociedad de la información, y con ello de la sociedad del conocimiento. Pero sobre todo, de la posibilidad de ser sujetos incluidos en las dinámicas sociales, económicas y culturales actuales.

Ahora bien, si trasladamos esta realidad al microcosmos de la educación, la situación se problematiza aún más

> Está claro que se abre la brecha para un nuevo tipo de discriminación: escuelas con y sin computadora, con y sin taller de computación. Lo más probable (y ya lo vemos venir) es que quienes tienen computadores en la casa también la tengan en la escuela, y quienes no la tengan en la casa difícilmente la encuentran en la escuela" (Ferreiro, 2000, p. 209).

Los resultados de las pruebas de las que habla este escrito evidencian esto que acabamos de mencionar, además de procesos que no han sido satisfechos de manera significativa. Por ejemplo, las competencias de lectura y de escritura en soportes físicos presentan serias deficiencias conceptuales y procedimentales; algo similar ocurre con la lectura en textos electrónicos. Las consecuencias, a menudo, están más allá del contexto educativo y atañen al manejo de la información y a su control en la sociedad de comienzos de este siglo.

> La información está controlada cada vez más por poderosas empresas transnacionales. Se supone que tendremos la información "al alcance de la mano", pero vamos a tener una información ya seleccionada. El saber encontrar la otra información, la que no esté ahí, será indispensable para que algunos grados de libertad subsistan en el mundo (Ferreiro, 2000, p. 187).

La universidad debe seguir manteniendo el papel formador, pero debe afianzarlo hacia la formación de competencias y actitudes críticas que les posibilite a los estudiantes ser sujetos activos en la construcción de ciudadanía, en el desarrollo de una sociedad más justa, más equitativa. Para esto, sería necesario vincular la alfabetización informacional y académica en el currículo dentro de los ámbitos conceptuales y metodológicos. En esta tarea, es imprescindible que los maestros redireccionen muchos de los hábitos y las prácticas de enseñanza que aún mantienen, pero para que eso ocurra ellos mismos deben ser conscientes de la gran responsabilidad que tienen en el proceso formativo de los alumnos.

Pensamos, con Martí Lahera, que una integración curricular como la que proponemos aquí

> Ofrece muchas posibilidades de aumentar la influencia e impacto de métodos de aprendizaje centrados en el estudiante, tales como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en evidencias o el aprendizaje mediante investigación. También permite estructurar asignaturas que de esta manera crean entornos de aprendizaje centrado en el estudiante, donde la investigación es la norma, la solución de problemas se convierte en el centro, y el pensar crítico forma parte de todo el proceso (p. 29).

Por último, actuar en consecuencia con las actuales demandas del mundo de hoy, requiere de la participación decidida de todos los estamentos que intervienen en el proceso educativo y en la construcción de la noción de Estado plural, dinámico y globalizado. La educación es un derecho constitucional en Colombia. En el artículo 67 de la Constitución Política de 1991, reza:

> La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

Pero no es solo el gobierno quien debe promover una alfabetización y crear, con esto, el escenario de participación crítica y responsable de los ciudadanos; son también los maestros y los estudiantes los llamados a asumir el liderazgo de esta empresa, si lo que se busca es cerrar la brecha social, económica, cultural e informacional de las sociedades actuales y en especial de la colombiana. Es por esto que:

> La comprensión crítica de la tecnología, que debe infundir la educación que necesitamos, ve en ella una intervención más sofisticada en el mundo que ha de someterse a examen político y ético. Cuanto mayor va siendo la importancia de la tecnología, más se afirma la necesidad de una vigilancia ética sobre ella, de una ética al servicio de las gentes, de su vocación ontológica, la de ser más, y no de una ética estrecha y malvada, como la del lucro, la del mercado (Freire, 2001, p. 112-113).

La investigación: *Formación de habilidades y actitudes de pensamiento crítico aplicadas al ámbito de las Competencias Ciudadanas en la educación superior*, del grupo Cibereducación, continúa en su cuarta y última etapa, en la que se analiza la construcción de este tipo de habilidades y actitudes en espacios virtuales de aprendizaje en la educación superior, específicamente referidas al caso de la Fundación Universitaria Católica del Norte.

Estamos convencidos de la necesidad de explorar este campo en nuestro medio, ya que la tecnología exige que nos replanteemos la forma como accedemos al conocimiento; pero, sobre todo, que repensemos la forma como asumimos el manejo del mundo. La universidad, en nuestro concepto, tiene mucho que decir en tanto su deber estelar de contribuir a la nueva forma de alfabetización, la alfabetización que se erige como necesidad de este comienzo de siglo: la alfabetización informacional.

Referencias

Alfin. (2006). *Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional*. Recuperado de http://www.webcitation.org/5NrAiGhSS

Argüello Guzmán, L. (2009). El oficio de profesor universitario en la era de los medios electrónicos. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento, 6(2).*

Bautista, A. (2001). *Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa*. En: Area, M. (Coord.). *Educar en la sociedad de la información*, col. Aprender a ser. Bilbao: Desclée de Brouwer, pp.179-213

Botero Cabrera, C. (12 de marzo de 2011). Acceso a internet, derecho fundamental. *El Espectador.* Recuperado de http://www.elespectador.com/opinion/columna-296279-acceso-internet-derecho-fundamental

Cabero, J. et al. (2003). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. Recuperado de http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2008.htm

Carlino, P. (2002). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, investigación, 6 (20).* Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama.

Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura.* Vol. 3: Fin del milenio. Madrid: Alianza Editorial.

Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia.* México: Fondo de Cultura Económica.

Domínguez Merlano, E. (2009). Las tic como apoyo al desarrollo de los procesos de pensamiento y la construcción activa de conocimientos". *Zona próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte (10),* 146 – 155.

Elespectador.com. (2011). *Colombia, noveno en conectividad*. Recuperado de http://www.elespectador.com/tecnologia/articulo-253965-colombia-noveno-conectividad

Fainholc. B. (2004). Investigación: la lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. *RIED* 7(1/2), 41-64. Recuperado de http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol7-1-2/investigacion.pdf

Fainholc, B. (2006). La lectura crítica en internet: evaluación y aplicación de sus recursos. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación (26),* 155-162. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1274/b1528024x.pdf?sequence=1

Felicié soto, A.M. (2006). *Biblioteca pública, sociedad de la información y brecha digital*. Buenos Aires: Alfagrama.

Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación.* México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación.* Madrid: Ediciones Morata.

Isaza, J. F. (12 de febrero de 2011). Calidad en la educación. *Elespectador.com.* recuperado de http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-297702-calidad-de-educacion

Jiménez, C. (8 de diciembre de 2011). Camilo Jiménez, periodista y profesor de Comunicación Social de la Javeriana, renunció a su cátedra. *Eltiempo.com*. recuperado de http://m.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/profesor-renuncia-a-su-catedra-porque-sus-alumnos-no-escriben-bien/10906583/1

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México : Fondo de Cultura Económica.

López Segrera, F. & Parker Gumucio, C. (2009). Alfabetismo científico, misión de la universidad y ciudadanía: ideas para su construcción en los países en vías de desarrollo. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior.* Universidade de Sorocaba. Brasil. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=219114870003

Martí Lahera, Y. (2007). *Alfabetización informacional. Análisis y gestión.* Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.

Méndez, J. C. (2011). Formación de habilidades y actitudes de pensamiento crítico en ambientes virtuales de aprendizaje en la educación universitaria: una revisión bibliográfica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte. (32).*

Ministerio de Educación Nacional. www.mineducacion.gov.co (recuperado el 19 de abril del 2012).

Montenegro, A. (10 de julio de 2011). Analfabetismo digital. *El Espectador*. Recuperado de http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-283138-analfabetismo-digital

Moreira, A. (1998). Desigualdades, educación y las nuevas tecnologías. *Quaderns Digital. (*11). Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hermoteca/nr_3/a19/19.htm

Moreira, A. (2001). *Educar en la sociedad de la información.* Bilbao: Descleé de Brouwer.

Nemirovsky, M & Fuenlabrada, I. (1988). *Formación de maestros e innovación didáctica.* México: Die.

Ramonet, I. (1997). *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo.* Madrid: Temas de Debate.

Roth, P. (2011). *Me casé con un comunista*. Buenos Aires: Debolsillo.

Rueda Ortiz, R. (2001). Evaluación de hipertextos: Perspectivas de diseño e investigación educativa. *Educació i Cultura. (14),* 275-285. Universidad Central Colombia.

Rueda Ortiz, R. & Quintana, A. (2004). Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar. *Nómadas (22),* 296-298. Bogotá: Universidad Central.

Sánchez Upegui, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Paginas/Publicaciones/manual-de-redaccion-academica-e-investigativa.aspx

Sarlo, B. (2006). Leer y escribir. *Revista Viva del diario Clarín,* 110-122.

Savater, F. (8 de mayo de 2012). Internet es el epicentro de la cultura. *Elcomercio.pe*. recuperado de http://elcomercio.pe/tecnologia/1409343/noticia-fernando-savater-reflexiona-internet-epicentro-cultura

Semana.com. (2011). Estudiantes colombianos no leen bien en internet. Recuperado de http://www.semana.com/nacion/estudiantes-colombianos-no-leen-bien-internet/159465-3.aspx

Serrano de Moreno, E. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Educere 12(42) Mérida Sept. 2008.* Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300011&lng=en&nrm=iso&ignore=.html

Suaiden, E. J. (1999). Bibliotecas y desigualdades. *Educación y biblioteca 11,* 13-14.

Torres, L. (2008). *La accesibilidad de las Tic.* En: Cabero, J., Córdoba, M. & Fernández Batanero, J. M. (coords.). *Las TIC para la igualdad.* (2008). Bogotá: Aula Múltiple Magisterio.

UNESCO. (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Londres. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htmlhttp://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx

Van Dijk. T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos (Barcelona), 186,* septiembre-octubre 1999. 23-36

Van Dijk, T. (2001). *La multidisciplinariedad del análisis* crítico *del discurso: un alegato en favor de la diversidad.* En: Métodos de análisis crítico del discurso (2003). Barcelona: Gedisa.

Vivedigital. Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Recuperado de www.vivedigital.gov.co

Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en internet.* Barcelona: Ariel.

Índice analítico

A

acto(s)
- habla, de, 101-102
  - asertivos 102
  - compromisorios 103
  - declarativos 103
  - directivos 102, 123
  - directos 102, 123
  - expositivos v. actos asertivos
  - expresivos 103
  - ilocucionarios 102
  - ilocutivo 102
  - indirectos 102
  - locutivo 102
  - performativos 103, 122
  - perlocutivo 102

alfabetización académica de orden superior 16, 21, 23, 28-29, 31-32, 36, 86-87, 170-171, 173, 180, 190
- informacional 156-157, 161-163, 169, 173-175, 178, 186, 190-192

ambientes
- educativos virtuales 12, 99, 105, 107, 109, 119, 121, 132, 148
- virtuales de aprendizaje 11, 106, 142, 145, 175, 183

análisis
- crítico del discurso 22, 156
- género, de, 23, 36, 41, 72, 78
- lingüístico 37, 38, 50
- retórico 24, 53, 78, 80, 83
- textual 50

aprendizaje 96-98, 108, 113, 116, 121, 148-149
- significativo 98, 109, 118, 147

apropiación social del conocimiento 16, 28, 34, 86-87

artículo(s)
- científico (s) 18-21, 24, 26, 42, 46, 54-55
- evaluación de, 46-49
- investigación, de, 19-21, 24, 45, 54

C

composición retórica 40

comunicación
- científica 24-26, 28, 36, 86
- ostensiva 104
- textual100
- virtual 106, 134

comunidad discursiva 16, 33-34, 111

conclusiones 75-77

conectividad 163-165, 167, 190

conocimiento
- apropiación social del, 16, 28, 34, 86-87
- sociedad del, 161, 169-170, 190

cortesía, 105-107, 146, 148-149
- estratégica 122
- negativa 106
- positiva 106, 121

D

didáctica 112-113, 127-128
- discurso, del, 112
- estrategias 136, 137, 141, 149, 181
- lectura, de la 183

discusión 66-75

E

educación
- virtual 97-98, 106, 108-109, 112, 114, 117, 120, 135, 146

emisiones realizativas v. actos performativos
enseñanza-aprendizaje 54, 96, 98, 108-109, 114-117, 142-143, 175, 183
enunciado 53, 101-102, 104
escritura 16, 27-28, 32, 43, 46, 49, 86, 173, 179
dificultades de la, 26-28, 30
estrategias
cortesía, de, 121
didácticas 136-137, 141, 181, 183
discursivas 107, 109, 121, 126-127
lingüísticas 107
retóricas 50
ethos 19, 37-39
evaluación 27, 32, 46, 114-117
artículos, de, 46-49
educación virtual, en, 114

G

género(s)
académico(s) 16, 34-35
dialógico(s) 98, 106, 109-112 v.t. realimetación
discursivo(s) 23, 27, 35
evaluativo(s) 47
investigativo(s) 16, 34-35
ocultos(s) 25, 48
textual(es) 23, 35

I

inferencia 103-105
información
sociedad de la, 154-155, 157-158-161, 163, 169-170, 190
interacción
educación virtual, en, 103, 105-106, 109-110, 112-113, 119, 134-135
internet 155
acceso a, 157, 161, 164-167, 169
sitios más visitados de, 167
uso de, 158-159, 167-168, 171-172
dificultad en el, 166
intertextualidad 118, 126, 141, 149
investigación 16, 19, 43, 86
introducción 55-56

L

lectura 27, 32, 157, 172-174, 179
crítica 172, 182-183
legibilidad 101
lenguaje 11, 13, 42, 44, 119, 122, 146-148
lingüística
corpus, de, 21
sistémico funcional 22
textual 22, 99, 101, 189
literacidad académica v. alfabetización académica de orden superior
logos 19, 37-39, 78

M

macromovida(s) 53-54, 69, 87
maestro v. profesor
marcadores textuales 124, 128-129
métodos 57-61
movidas 51-52, 54-58, 60-62, 64-66, 68-79, 81, 87 v. t. pasos
movimiento retórico v. movidas

O

ostensión 104

P

pasos 52, 54-58, 61-64, 66, 73, 75, 78, 87 v. t. movidas
pathos 19, 37-38, 40, 78
pensamiento crítico 154, 181-183, 189
persuasión 19, 37-38, 40, 78
v. t. ethos,
v. t. logos,
v. t. pathos,
PISA 165, 172, 174
posicionamiento 43-45
prácticas letradas v. alfabetización académica de orden superior

pragmática 101-103
proceso formativo 99, 107, 113, 115-117, 191
profesor 98, 101, 108-109, 112-113, 121-123, 125, 133-134, 136, 140-141, 147-149, 174-176, 178, 180-183, 186, 191-192
pruebas
PISA 165, 172, 174
Saber Pro 174
publicación 16, 21, 31, 86

R

realimetación 95-101, 103, 105-115, 117-121, 126-128, 134, 136-138, 140-149
dinámica de la, 142
finalidad de la, 114, 143
tipologías de, 143
v. t. género dialógico
resultados 61-69, 73-77, 79-80, 87
retórica
apelación, 39
ciencia, de la, 36-37, 42-44
composición, 40
retroalimentación 109, 115 v. t. realimentación
rúbricas 137-140

S

sociedad
conocimiento, del, 161, 169-170, 190
información, de la, 154-155, 157-158-161, 163, 169-170, 190

T

tecnología 173, 181, 192
tecnologías de la información y la comunicación v. TIC
teoría de la relevancia 103-105
TIC 154, 159-160, 164, 176, 179, 181
tipologías textuales 20, 27, 48